

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LUCAS HENRIQUE GARCIA**

**TAREFAS PARA A AVALIAÇÃO DA METALINGUAGEM DO PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O TESTE  
ORAL DO EPPLE**

**BRASÍLIA/DF**

**2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Lucas Henrique Garcia

**TAREFAS PARA A AVALIAÇÃO DA METALINGUAGEM DO PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O TESTE  
ORAL DO EPPLE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida

BRASÍLIA/DF

2017

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

### **Titulares:**

---

**Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida (UnB)**  
**(Orientadora)**

---

**Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (UnB)**  
**(Examinadora Interna)**

---

**Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ)**  
**(Examinadora Externa)**

### **Suplente:**

---

**Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho (UnB)**  
**(Examinador Suplente)**

**Brasília, 31 de março de 2017**

*A Deus, que sempre sabe o que é melhor para as nossas vidas, mesmo que nós não compreendamos no início. À minha mãe, por sempre acreditar em mim e por me inspirar diariamente. Ao amor da minha vida, por todo o carinho, companheirismo e compreensão.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me proporcionar felicidade em todas as esferas da minha vida: pessoal, profissional e acadêmica.

À minha mãe, Esmeralda, por ter me inspirado a ser um profissional da Educação exatamente como ela é, por ter me ensinado que excelência se conquista com dedicação e por ter me levado às escolas das quais ela foi diretora desde que eu era criança, fatores que foram primordiais para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, professora Dra. Vanessa Borges de Almeida, por ter acreditado em meu potencial desde o 3º semestre de graduação e por ter acompanhado minha caminhada acadêmica desde então, sempre me proporcionando oportunidades de crescimento. Como ex-monitor, ex-orientando de PIBIC, atual orientando de Mestrado e, principalmente, como ser humano: muito obrigado!

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade, colaboração, dedicação e generosidade sem limites. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília com os quais tive a honra de ter aula, pelo comprometimento, pela seriedade e pelo amor à profissão.

Agradeço, especialmente, à professora Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade, por ampliar minha visão de mundo e me transformar tão profundamente como profissional e como ser humano em cada aula.

Agradeço, também especialmente, ao professor Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pelas valiosas contribuições ao Referencial Metodológico desta dissertação e por demonstrar que é possível ser um bom profissional e uma pessoa ainda melhor.

À professora Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, por ter acompanhado toda a minha trajetória no Mestrado: como professora da disciplina que permitiu que eu construísse a Fundamentação Teórica desta dissertação, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação e pelo apoio durante o afastamento da minha orientadora devido à licença maternidade.

À professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, por ter aceitado participar da banca da minha Defesa de Dissertação na qualidade de examinadora externa.

Finalmente, aos queridos colegas da turma de 2015 do PPGLA pelo companheirismo, pelas risadas e por tornarem essa nossa trajetória bem mais brilhante!

## RESUMO

Este estudo, inserido no contexto de avaliação da proficiência oral de professores de línguas, é uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico e teve como objetivo propor contribuições para o processo de validação da avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa baseada em tarefas. Foram selecionadas três professoras que possuíam perfil condizente com o que se esperava para a pesquisa e que lecionavam em uma escola de línguas localizada em uma cidade do Distrito Federal. Os objetivos específicos dessa pesquisa foram: (1) Compreender de que maneira os professores fazem uso da metalinguagem em sala de aula; (2) Propor novas tarefas para avaliar o discurso metalinguístico do professor; e (3) Validar, qualitativa e concomitantemente, as tarefas elaboradas. Para que esses objetivos fossem alcançados, foram aplicados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários, para levantamento do perfil dos possíveis participantes da pesquisa; análise documental de um exame de proficiência para professores de língua estrangeira no Brasil, a fim de compreender como a metalinguagem era concebida e avaliada; observação em sala de aula, associada a notas de campo, para compreender como as professoras faziam uso da metalinguagem em contexto real de uso da língua; elaboração e aplicação de tarefas de metalinguagem aos professores selecionados para a pesquisa-piloto, sua posterior modificação e reaplicação às professoras participantes da pesquisa. Com base na cristalização dos dados obtidos (RICHARDSON, 2004) e na fundamentação teórica referente à avaliação de desempenho (por ex. SCARAMUCCI, 2000; BACHMAN, 1990; SHOHAMY, 1995; MCNAMARA, 2000), à avaliação de proficiência (por ex. BORGES-ALMEIDA, 2009; LUOMA, 2004; TEIXEIRA DA SILVA, 2000), às tarefas de linguagem (por ex. IZADPANA, 2010; NUNAN, 1991, 2003; 2005; ELLIS, 2003), ao domínio de uso da língua pelo professor (por ex. MARTINS, 2005; ELDER, 2001; GIL, 1999) e ao uso da metalinguagem pelo professor (por ex. GANÉM-GUTIÉRREZ; ROEHR, 2011; FERNANDES, 2011; 2016; WAJNRYB, 1992), observou-se que os professores utilizam o discurso metalinguístico de maneira diversa e que esse discurso pode, portanto, ser categorizado em universos situacionais (de instrução, interação e explicação). Os dados convergentes resultantes dos dois contextos situacionais, a sala de aula e a situação de teste, apontam a necessidade de avaliar a metalinguagem a partir de uma perspectiva não-reducionista, como propõem as tarefas comunicativas aplicadas às professoras. Além disso, as semelhanças entre os discursos em ambos os contextos contribuíram significativamente para o processo de validação concomitante das tarefas.

**Palavras-chave:** Avaliação da Oralidade. Metalinguagem. Discurso do Professor de Língua Inglesa. Tarefas.

## ABSTRACT

This study, inserted in the context of oral proficiency assessment of language teachers, is a qualitative interpretative research of ethnographic nature and had the objective of proposing contributions to the validation process of task-based English teachers' metalanguage assessment. Three teachers were selected for having a profile that was consistent with what was expected for the research and for teaching at a language school located in a city Distrito Federal. The specific objectives of this research were: (1) To understand how teachers use metalanguage in the classroom; (2) To propose new tasks to evaluate the teachers' metalinguistic discourse; and (3) To validate, qualitatively and concurrently, the tasks produced. In order to achieve these objectives, the following methodological procedures were applied: questionnaires, to survey the profile of possible research participants; documental analysis of a proficiency exam for foreign language teachers in Brazil, in order to understand how metalanguage was conceived and assessed; classroom observation, associated with field notes, to understand how teachers used metalanguage in a real context of language use; elaboration and application of metalinguistic tasks to the teachers selected for the pilot research, its subsequent modification and reapplication to the teachers participating in the actual research. Based on the crystallization of the data obtained (RICHARDSON, 2004) and on the theoretical basis for performance assessment (e.g. SCARAMUCCI, 2000; BACHMAN, 1990; SHOHAMY, 1995; MCNAMARA, 2000); proficiency assessment (e.g., BORGES-ALMEIDA, 2009; LUOMA, 2004; TEIXEIRA DA SILVA, 2000); language tasks (e.g. IZADPANA, 2010, NUNAN, 1991; 2003; 2005; ELLIS, 2003); the domain of language use for teachers (e.g. MARTINS, 2005; ELDER, 2001; GIL, 1999) and the use of metalanguage by teachers (e.g. GANÉM-GUTIÉRREZ; ROEHR, 2011; FERNANDES, 2011; 2016; WAJNRYB, 1992), it was observed that teachers use the metalinguistic discourse in a diverse manner and that this discourse may, therefore, be categorized in situational universes (of instruction, interaction and explanation). The convergent data resulting from the two situational contexts, the classroom and the test situation, lead us to the need of assessing metalanguage from a non-reductionist perspective, as proposed by the communicative tasks applied to the teachers. In addition, the similarities between the discourses in both contexts contributed significantly to the concomitant process of task validation.

**Keywords:** Oral Assessment. Metalanguage. English Teacher's Discourse. Tasks.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Atribuição de resultados em testes de proficiência para professores ....	49
<b>Figura 2</b> – Exemplo de instrução à tarefa de metalinguagem no teste oral do EPPLE .....	88
<b>Figura 3</b> – Proposta de modificação da tarefa de metalinguagem no teste oral do EPPLE .....	90
<b>Figura 4</b> – Exemplo de insumo à tarefa de metalinguagem no teste oral do EPPLE .....	91
<b>Figura 5</b> – Esquematização das tarefas elaboradas .....	126
<b>Figura 6</b> – Tarefa 1: Instruções (Piloto) .....	128
<b>Figura 7</b> – Tarefa 1: Instruções (Modificada) .....	129
<b>Figura 8</b> – Tarefa 2: Instruções (Piloto) .....	132
<b>Figura 9</b> – Tarefa 2: Instruções (Modificada) .....	134
<b>Figura 10</b> – Tarefa 3: Instruções (Piloto) .....	136
<b>Figura 11</b> – Tarefa 3: Instruções (Modificada) .....	138
<b>Figura 12</b> – Tarefa 4: Interações (Piloto) .....	141
<b>Figura 13</b> – Tarefa 4: Interações (Modificada) .....	144
<b>Figura 14</b> – Tarefa 5: Interações (Piloto) .....	146
<b>Figura 15</b> – Tarefa 5: Interações (Modificada) .....	149
<b>Figura 16</b> – Tarefa 6: Explicações (Piloto) .....	152
<b>Figura 17</b> – Tarefa 6: Explicações (Modificada) .....	155
<b>Figura 18</b> – Tarefa 7: Explicações (Piloto) .....	160
<b>Figura 19</b> – Tarefa 7: Explicações (Modificada) .....	162

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Contraste entre Avaliação de Rendimento e Avaliação de Proficiência .....	27
<b>Quadro 2</b> – Definições de “tarefa” em linha histórica .....	37
<b>Quadro 3</b> – Descrição detalhada das tarefas do teste oral do EPPLE .....	85
<b>Quadro 4</b> – Roteiro semanal de observações em sala de aula .....	94
<b>Quadro 5</b> – Lista para observação inicial (primeira semana) da metalinguagem em sala de aula .....	95
<b>Quadro 6</b> – Categorias e subcategorias de momentos em que se usa a metalinguagem em sala de aula .....	98
<b>Quadro 7</b> – Uso da metalinguagem para explicação das formas linguísticas .....	117
<b>Quadro 8</b> – Divisão de tarefas por categorias e subcategorias de uso do discurso metalinguístico em sala de aula .....	127
<b>Quadro 9</b> – Uso da metalinguagem em sala de aula em momentos de instrução ..	169
<b>Quadro 10</b> – Uso da metalinguagem em sala de aula em momentos de interação.	170
<b>Quadro 11</b> – Uso da metalinguagem em sala de aula em momentos de explicação .....	171
<b>Quadro 12</b> – Divergências nas produções orais dos professores em sala de aula e em situação de teste .....	173

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

<i>[italics]</i>	Comentários com base em notas de campo
...	Pausa breve
/.../	Pausa longa
{name}	Substituição do nome do aluno ou da instituição para preservar o anonimato
{italics}	Trecho inaudível
“...”	Vocábulo, expressão ou exemplo em evidência; ou indicativo de leitura
<b>CAPITAL LETTER</b>	Ênfase oral em um vocábulo ou expressão
<b>syllaBLE</b>	Ênfase oral em uma sílaba
“ <i>italics</i> ”	Palavra em outra língua inserida no contexto de língua inglesa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
Objetivo geral e objetivos específicos.....	15
Perguntas de pesquisa .....	15
Organização da Dissertação .....	15
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
1.1 Avaliação de desempenho .....	18
1.2 Avaliação de proficiência .....	23
1.2.1 A interface desempenho-proficiência .....	30
1.2.2 As tarefas de linguagem: uma abordagem .....	33
1.2.3 Avaliação de proficiência para fins específicos .....	39
1.2.4 A especificidade na avaliação da proficiência do professor .....	44
1.3 O domínio de uso da língua pelo professor .....	50
1.3.1 O uso da metalinguagem pelo professor de línguas .....	56
<b>CAPÍTULO II – REFERENCIAL METODOLÓGICO</b> .....	63
2.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa .....	63
2.2 A natureza da pesquisa: justificativas metodológicas e contextuais .....	65
2.3 Instrumentos de coleta de dados: relevância para a pesquisa em avaliação..	69
2.3.1 Aplicação de questionários e suas implicações .....	70
2.3.2 Análise documental .....	71
2.3.3 Observação em sala de aula .....	72
2.3.4 Elaboração de tarefas para pesquisa-piloto .....	73
2.3.5 A liberdade e sinceridade das notas de campo .....	75
2.4 As faces do cristal: riqueza da diversidade .....	75
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	78

3.1 Definindo o perfil dos participantes .....	79
3.2 Os exames de proficiência para professores de língua inglesa .....	83
3.3 A sala de aula e os momentos de metalinguagem – Consistências e Inconsistências .....	93
3.3.1 Subsídios para a categorização dos momentos de uso da metalinguagem em sala de aula .....	99
3.3.1.1 Os momentos de instrução .....	99
3.3.1.2 Os momentos de interação .....	106
3.3.1.3 Os momentos de explicação .....	115
3.4 O processo de elaboração e aplicação das tarefas de metalinguagem e suas implicações .....	124
3.4.1 As tarefas de metalinguagem – Composição esquemática .....	125
3.4.2 As tarefas de metalinguagem – Elaboração, lapidação e aplicação..	127
3.4.2.1 As tarefas instrucionais .....	127
3.4.2.2 As tarefas interacionais .....	140
3.4.2.3 As tarefas explicativas .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
Retomando as perguntas de pesquisa .....	167
Limitações da pesquisa .....	175
Sugestões para futuras investigações .....	177
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

*Não há como negar que a avaliação exerce papel fundamental na sociedade. Julgar o outro e o comportamento alheio é tão natural quanto ter-se a si mesmo julgado por sua própria consciência.*

(BORGES-ALMEIDA, 2009)

A palavra “avaliação” tende a ser utilizada, na linguagem geral, para nos referirmos a instrumentos formais que medem conhecimentos - prévios e supostamente adquiridos - ao final de determinado processo de instrução. Em consonância com essa concepção, surge uma série de preconceitos e sentimentos historicamente marcados que fazem com que o ato de avaliar seja considerado, muitas vezes, um sofrimento desnecessário ao final de um processo significativo de aprendizagem.

Esse sentimento de frustração quanto à avaliação reflete uma das realidades de uso de testes formais para aferir conhecimentos, especificamente quando se trata de conhecimento de língua. No entanto, se compreendermos a avaliação em suas múltiplas facetas e considerarmos que, conseqüentemente, há um uso adequado para cada finalidade (ALDERSON; BANERJEE, 2001), é possível que desmistifiquemos esse julgamento de valor negativo tão enraizado social e culturalmente.

A pesquisa relatada nesta dissertação diz respeito a apenas um tipo de teste – o de proficiência – com base no desempenho dos participantes (professores) quanto à realização de tarefas que sejam comunicativas e representem, de maneira verossímil, um determinado contexto de uso real da língua (BROWN, 2004; NUNAN, 2005).

Os testes de proficiência para fins específicos buscam coletar informações no que concerne à capacidade de o candidato usar a língua no seu domínio restrito, característico e particular (DOUGLAS, 2000), que geralmente consiste em um contexto linguístico, cultural e/ou profissional relativamente pequeno, especialmente se levarmos em consideração as distintas necessidades a partir das quais se demanda a realização de um teste desse tipo.

A literatura em avaliação (por exemplo, CONSOLO, 2007; MARTINS, 2005) aponta que o domínio de uso da língua para o professor de língua estrangeira deve ser analisado por meio de testes para fins específicos, uma vez que envolve tanto um componente restrito de uso - como a habilidade de ensinar a língua por meio da própria

língua e/ou fornecer informações específicas sobre o processo de aprendizagem aos alunos utilizando o mesmo código - quanto a capacidade de usar a língua em situações cotidianas, ou seja, em todos aqueles contextos em que se espera que o falante “comum” também seja capaz de utilizá-la (ELLIS, 2001).

Os mais variados testes de proficiência disponíveis, nacional e internacionalmente, examinam os candidatos e atribuem seus resultados com base no objetivo para o qual foram elaborados (SCARAMUCCI, 2000). Isto implica dizer que uma tarefa que avalia expressão oral em um exame de proficiência geral não é o instrumento mais adequado para avaliar o discurso de sala de aula do professor de língua inglesa e as competências metalinguísticas a ele relacionadas.

Em primeiro lugar, a motivação para escrever especialmente sobre a metalinguagem e pesquisá-la surgiu da importância que sempre observei na fala do professor em sala de aula e em suas implicações para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Além disso, por concordar com o posicionamento adotado por Hymes (1972) ao afirmar que a função metalinguística da língua é de fundamental relevância para a dinâmica comunicativa.

O desenvolvimento e subsequente avaliação do desempenho do professor quanto ao uso da metalinguagem é considerado um ponto-chave na literatura que versa sobre o domínio de uso da língua pelo professor, uma vez que a compreendamos como a linguagem que organiza a sala de aula e favorece a aprendizagem da língua estrangeira em questão (WAJNRYB, 1992; CICUREL, 1984).

Por essa razão, é desejável que estudos mais profundos sobre a dimensão metalinguística sejam realizados de maneira não-reducionista, uma vez que, em um contexto de sala de aula comunicativa, o uso da metalinguagem é constante e ocorre em momentos diversos, com características específicas (GANÉM-GUTIÉRREZ; NOGUÉS-MELÉNDEZ, 2013).

Sendo assim, torna-se indispensável (a) uma avaliação específica da proficiência do falante de LE como língua geral<sup>1</sup> e (b) uma avaliação específica da proficiência do professor de LE, que faz uso da língua para se fazer entender em âmbito profissional. Neste contexto, insere-se a elaboração e desenvolvimento de testes de proficiência que se direcionem à análise das distintas competências que são desejáveis para um professor

---

<sup>1</sup>Cabré (1993) afirma que a diferenciação conceitual da dicotomia “língua geral” e “línguas de especialidade” é de difícil resolução. No entanto, define língua geral como “o conjunto de regras, unidades e restrições que formam parte do conhecimento da maioria dos falantes de uma língua” (CABRÉ, 1993, p.128).

de línguas, particularmente de língua inglesa, no contexto de sala de aula e a partir da realização de tarefas de linguagem.

### **1. Objetivo geral e objetivos específicos**

Os objetivos desta investigação se dividiram, então, em objetivo geral e objetivos específicos. Como objetivo geral, pretendi discutir implicações e, a partir delas, propor contribuições para o processo de validação da avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa por meio de tarefas.

Quanto aos objetivos específicos: (1) Compreender, a partir do resultado obtido em tarefas e na observação prática das aulas, de que maneira os professores fazem uso da metalinguagem em sala de aula; (2) Propor novas *tarefas* elaboradas especificamente para a avaliação do discurso metalinguístico do professor, elucidando seu potencial; e (3) Validar, qualitativa e concomitantemente, as tarefas elaboradas.

### **2. Perguntas de pesquisa**

Diante disso, as perguntas que norteiam esta pesquisa são: (1) De que maneira as professoras participantes da pesquisa fazem uso da língua inglesa nos diversos momentos em que a metalinguagem é requerida?; (2) Quais são as características divergentes e os pontos em comum observados nas produções orais dos professores em tarefas avaliativas de metalinguagem e na *práxis* em sala de aula?; (2.1) quais implicações os resultados das produções em diferentes contextos situacionais trazem para o processo de avaliação da metalinguagem?

### **3. Organização da Dissertação**

A presente dissertação, cujo foco é a avaliação da proficiência oral de professores de língua inglesa no que concerne ao uso do discurso metalinguístico em sala de aula, se subdivide, para fins de organização e de constante construção dos elementos constituintes que se complementam para a validação deste estudo, em 5 (cinco) etapas diferentes, sendo 3 (três) capítulos – Fundamentação Teórica, Referencial Metodológico e Análise dos Dados e Discussão dos Resultados – e 2 (duas) partes distintas: Introdução e Considerações Finais.

Esta primeira parte tem o objetivo de delimitar a pesquisa e apresentar seus fundamentos iniciais, apresentando o contexto em que se inserem os fundamentos teóricos que serão discutidos posteriormente, a importância de se discutir a avaliação da metalinguagem para professores de língua inglesa e sua consequente justificativa, bem como os objetivos e perguntas que norteiam a pesquisa.

O Capítulo I – Fundamentação Teórica, apresenta a discussão da literatura que embasa os construtos fundamentais a partir dos quais é desenvolvida a pesquisa aqui relatada: avaliação de desempenho (SCARAMUCCI, 2000; MORROW, 1977; SHOHAMY, 1995; BACHMAN, 1990; BACHMAN; PALMER, 1996; BROWN, 2004; JONES, 1985; BORGES-ALMEIDA, 2009; CLARK, 2002; MCNAMARA, 2000; 2008); avaliação de proficiência (TEIXEIRA DA SILVA, 2000; ELLIS, 1985; STERN, 1987; SCARAMUCCI, 2000; 2011; THOMAS, 1994; BIALYSTOK, 1991; LADO, 1961; LENON, 1987; LLURDA, 2000; FULCHER, 2003; HUGHES, 2003; BROWN, 1994; BACHMAN, 2004; WEIR, 1990; TARAS, 2005; LUOMA, 2004; CONSOLO, 2008); tarefas de linguagem (NUNAN, 1991; 2003; 2005; ELLIS, 2003; IZADPANAH, 2010; LONG; CROOKES, 1993; JACKSON, 2012; SCARAMUCCI, 1998; ROMÃO, 2008; LONG, 1985; BREEN, 1987; LITTLEJOHN, 1998; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996); avaliação de proficiência para fins específicos (DOUGLAS, 2000; ALDERSON; BANERJEE, 2001; BORGES-ALMEIDA, 2009; BAFFI-BONVINO, 2010; LUOMA, 2004; ELDER, 2001; BACHMAN; PALMER, 1996; MCNAMARA, 1997; DAVIES, 2001); a especificidade na avaliação da proficiência do professor (ELDER, 1993; 2001; MARTINS, 2005; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; FERNANDES, 2011; 2016; ALMEIDA FILHO, 2004; BORGES-ALMEIDA, 2009; DOUGLAS, 2001); o domínio de uso da língua para o professor (POOLE, 1992; WELLS, 1996; CONSOLO, 1996; 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009; ELDER, 2001; MARTINS, 2005; CAZDEN, 1988; O'CONNOR; MICHAELS, 1996; LONG, 1993; ORTEGA, 2009; PAIVA, 2014; LUOMA, 2004; KRASHEN, 1982; LANTOLF, 2002; CULLEN, 1998; GIL, 1999; ELLIS, 1990; KENNEDY, 1996; SINCLAIR, 1992); e o uso da metalinguagem pelo professor de línguas (ROEHR, 2006; BASTURKMEN ET AL; 2002; BERRY, 2005; FERNANDES, 2011; 2016; CICUREL, 1984; 1985; RUTHERFORD, 1987; GEOGHEHAN ET AL, 2013; SINCLAIR, 1992; SEEDHOUSE, 1996; KENNEDY, 1996; GANÉM-GUTIÉRREZ; ROEHR, 2011; GANÉM-GUTIÉRREZ; NOGUÉS-MELÉNDEZ, 2013; ERLAM,

2013; FAERCH, 1985; THEPSEENU; ROEHR, 2013; GIL, 1999; ELLIS, 2004; JESSNER, 2006; BIALYSTOK; RYAN, 1985; WALSH, 2006; WAJNRYB, 1992).

O Capítulo II, Referencial Metodológico, apresenta as concepções metodológicas que tornaram possível a concretização desta pesquisa: as considerações sobre a pesquisa de natureza qualitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999; CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; SCHWANDT, 2006; FREEBODY, 2003; LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2014; MOURA FILHO, 2000; DUFF, 2002); as justificativas metodológicas e contextuais (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; FETTERMAN, 1998; GERGEN; GERGEN, 2006; SCHWANDT, 2006; ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 1991; MOURA FILHO, 2005; TYLER, 1986; WATSON-GECEO, 1997); os instrumentos de coleta de dados e sua relevância (BOGDAN-BIKLEN, 1998; MOURA FILHO, 2005; BAFFI-BONVINO, 2010; MESSICK, 1989; BAILER ET AL, 2011; MARIUCHI ET AL, 2011; GÜNTHER, 2003; MANZATO; SANTOS, 2012; ADLER; ADLER, 1994); a cristalização dos dados (RICHARDSON, 1994; MOURA FILHO, 2005; JANESICK, 1994). Além disso, o capítulo apresenta informações sobre o contexto em que os dados foram coletados e sobre os participantes da pesquisa.

O Capítulo III – Análise dos Dados e Discussão dos Resultados – analisa, considerando a fundamentação teórica e metodológica discutida nos capítulos anteriores, os dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa, bem como os resultados obtidos desta análise. O capítulo é dividido organizacionalmente em duas etapas, em que primeiramente se analisam os resultados obtidos pelos instrumentos iniciais (questionários e análise de um exame de proficiência já existente) e, posteriormente, parte-se para a análise dos demais instrumentos da pesquisa (observação em sala de aula, notas de campo, elaboração das tarefas e aplicação em pesquisa-piloto, modificação das tarefas e aplicação às professoras participantes). As análises partem, neste segundo momento, de excertos transcritos de dois momentos: da observação em sala de aula e da aplicação das tarefas elaboradas e já modificadas.

Na última parte – Considerações Finais – retomo as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las com base na análise dos dados apresentada no capítulo anterior. Além disso, explano as limitações da pesquisa apresentada nesta dissertação e faço sugestões para futuras pesquisas que possam complementar a presente investigação.

Finalmente, são apresentadas as referências, os apêndices e os anexos que compuseram a pesquisa.

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A well-constructed test is an instrument that provides an accurate measure of the test-taker's ability within a particular domain. The definition sounds very simple, but in fact, constructing a good test is a complex task involving both science and art.*

(BROWN, 2003, p.4)

Este capítulo dedica-se ao referencial teórico do qual provém os fundamentos para a realização desta pesquisa. Discutirei ao longo do capítulo questões que considero de fundamental importância sobre a avaliação de desempenho e da proficiência oral – partindo de tarefas voltadas para fins específicos – bem como noções relativas ao domínio de uso da língua pelo professor de língua estrangeira, em particular no que concerne ao uso da metalinguagem em sala de aula.

### 1.1 Avaliação de Desempenho

Um dos conceitos mais controversos e que tem motivado significativamente os teóricos da Linguística Aplicada que versam sobre avaliação em língua estrangeira é o de testes e/ou avaliação de desempenho<sup>2</sup>, como aponta Scaramucci (2011, p. 104). A importância de uma definição clara do que se compreende como avaliação de desempenho é essencial, pois segundo a autora:

As discussões motivadas pela complexidade dos fatores envolvidos nesse conceito foram tão intensas a ponto de determinarem reformulações não apenas das visões de linguagem e de proficiência subjacentes às avaliações tradicionais, mas, principalmente, dos conceitos utilizados como parâmetros para avaliar a qualidade/aceitabilidade desses instrumentos. (SCARAMUCCI, 2011, p. 104)

A autora define um teste de desempenho como aquele que não se limita a mensurar a proficiência indiretamente, isto é, com a análise de itens isolados, mas sim colocando o usuário da língua em uma situação real de uso. Em outras palavras, inseri-lo em um ato de comunicação, a partir do qual o avaliando possa demonstrar sua

---

<sup>2</sup> Na literatura em língua inglesa, *performance assessment*.

proficiência de modo mais autêntico e diretamente observável (SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

A literatura que versa sobre as modalidades de avaliação considera diferentes parâmetros a partir dos quais a classificação é realizada. No entanto, me parece consonante o fato de que a etiqueta “desempenho” aparece constantemente para designar uma dessas modalidades.

De acordo com Morrow (1977), a produção espontânea e a criação de situações comunicativas autênticas, isto é, simulações do real para que se opere, realize coisas com a língua, são fatores característicos importantes para que se defina um teste como sendo “de desempenho”. O mesmo parece ser verdade para Shohamy (1995) ao afirmar que apenas o conhecimento da língua não fornece insumo suficiente para que se infira o possível desempenho em situação real.

Essas concepções nos levam a concordar com Scaramucci (2011, p. 108) no sentido de que a avaliação de desempenho estaria “do outro lado da moeda” do que se concebe como avaliação de conhecimento, pois nessa última, “a proficiência é determinada com base no conhecimento sobre a língua sem a necessidade de prová-la em situações de uso”.

Bachman (1990) difere os tipos de avaliação com base em cinco aspectos: propósito ou uso ao qual se destinam os testes, o conteúdo no qual se baseiam, a estrutura de referência que norteará a interpretação dos resultados, a forma de atribuição das notas (ou escores, menções, faixas) e a técnica ou método empregado. Na divisão por aspectos proposta pelo autor, o teste de desempenho seria uma subcategoria dentro do aspecto “técnica ou método empregado”, além de se relacionar com o primeiro aspecto, evidentemente, por dizer respeito ao propósito e ao uso que se faz do teste.

O autor define um teste de desempenho como aquele em que se espera que o “fazer” do candidato reflita o uso da língua em situações da vida real, isto é, um teste cujas características sejam representativas do uso efetivo da língua em situações próximas da realidade (BACHMAN, 1990, p. 77).

A concepção do autor encontra fundamento na definição proposta por Jones (1985, p. 16) de que “tanto o estímulo do teste quanto a resposta desejada, ou ambos, pretendem conferir um alto grau de realismo à situação de teste.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Tradução de: “*Either the test stimulus, the desired response, or both are intended to lend a high degree of realism to the test situation.*”

Brown (2004, p. 10), por sua vez, difere as modalidades de avaliação com base nas abordagens que dão suporte aos referidos testes. Neste sentido, o autor categoriza a avaliação com base em desempenho<sup>4</sup> após a influência dos estudos relacionados à Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, uma vez que, a partir desse período, a correspondência entre o desempenho do falante no teste e em situações de uso real da língua passou a ser um requisito fundamental. Para o autor, uma das características desse tipo de avaliação é o engajamento que se espera dos falantes em verdadeiramente desempenhar o comportamento que se pretende medir (BROWN, 2004, p. 11).

Borges-Almeida (2009, p. 34) explica, com base em Shohamy (1995), duas premissas nas quais se fundamenta a utilização de testes de desempenho. A primeira, como já mencionada anteriormente por Bachman (1990) e Brown (2004), diz respeito à necessidade de se avaliar por meio de testes que sejam mais representativos das situações de uso real da língua. A segunda premissa complementa que tanto os conhecimentos linguísticos propriamente ditos quanto os de outra natureza devem ser considerados no momento de aferir resultados.

Sendo assim, é possível afirmar que a avaliação de desempenho se centra não apenas no conjunto de saberes relativos à língua e/ou adquiridos com base em determinado conteúdo desenvolvido em situação de ensino formal, em sala de aula, mas no uso efetivo da língua. Essas características são representativas da avaliação de rendimento – que não se contrapõe à avaliação de desempenho, pois um teste de rendimento também pode ser “de desempenho” – como define Brown (2004, p. 47):

Um teste de rendimento está relacionado diretamente com as lições de sala de aula, unidades, ou mesmo todo o currículo. Testes de rendimento são (ou deveriam ser) limitados a um material particular [...] e são aplicados após um curso ter dado foco aos objetivos em questão. (BROWN, 2004, p. 47)<sup>5</sup>

Os testes de desempenho, ainda que o possam, não necessariamente estão relacionados ao currículo de determinado curso, pois pretendem mensurar o que o aluno (ou falante, ou candidato, dependendo do contexto) de fato é capaz de realizar com a língua em questão. O teste será de rendimento e desempenho, portanto, quando una ambos os aspectos: a intenção de aferir o que o falante é capaz de realizar com a língua

---

<sup>4</sup> No original: *performance-based assessment*.

<sup>5</sup> Tradução de: “*An achievement test is related directly to classroom lessons, units, or even a total curriculum. Achievement tests are (or should be) limited to a particular material [...] and are offered after a course has focused on the objectives in question.*”

e a pretensão de verificar até que ponto determinado conteúdo que já tenha sido ensinado formalmente foi de fato aprendido pelo aluno, como aponta, para a definição de rendimento, Brown (2004, p. 47).

Sendo assim, é importante salientar que a avaliação de desempenho, não está do lado oposto da avaliação de rendimento. Elas, na verdade, podem andar juntas, em complementaridade e não em oposição, diferentemente do que ocorre com as modalidades de desempenho e de conhecimento, como já fora anteriormente mencionado.

A questão é que a avaliação de desempenho “tem sido usada não apenas em situações de avaliação de rendimento, internas aos processos de ensino/aprendizagem, mas também naquelas de proficiência, que pressupõem uso futuro da língua” (SCARAMUCCI, 2011, p. 106). Isto é, tanto a avaliação de rendimento quanto a avaliação de proficiência podem ser baseadas no desempenho dos avaliandos, desde que não se pretenda avaliar apenas o “conhecimento” da língua ao final de um determinado momento de instrução e nem apenas a “proficiência” isolada, à parte de outras habilidades, mas com base em tarefas que simulam usos efetivos do que se pretende (ou se espera *ser capaz de*) fazer com a língua. Discutiremos a relação entre desempenho e proficiência com mais profundidade na segunda seção deste capítulo.

Clark (2002) também nos chama a atenção para a necessidade de observar o desempenho efetivo do avaliando, levando em consideração o fato de que nós agimos no mundo utilizando a linguagem. Para o autor, este processo de agência é tanto individual quanto social:

Nós não podemos esperar entender o uso da língua sem observá-lo como um conjunto de ações construído a partir de ações individuais. O desafio é explicar como todas essas ações funcionam.<sup>6</sup> (CLARK, 2002, p. 5)

No que diz respeito aos desafios dessa modalidade, o grau de confiabilidade dos testes de desempenho é, por vezes, questionado. Shohamy (1995), por exemplo, levanta o questionamento de que essa modalidade de avaliação tende a ser vista como subjetiva e até mesmo imprecisa, particularmente quando se avaliam habilidades orais.

---

<sup>6</sup> Tradução de “*We cannot hope to understand language use without viewing it as joint actions built on individual actions. The challenge is to explain how all these actions work.*”

Devemos nos lembrar, entretanto, que o processo de avaliação, seja ele qual for, é (ou deveria ser) realizado a partir de inferências feitas com base em determinado conjunto de critérios a serem observados (MCNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2011).

Outro ponto a ser observado é a compreensão de que, por mais que a situação simulada em um teste de desempenho seja a mais próxima possível do uso real da língua, ainda se trata de uma simulação, de uma situação de avaliação em que todos os fatores referentes ao teste (e externos a ele) podem influenciar o resultado obtido pelo avaliando (NUNAN, 2004; SCARAMUCCI, 1998). O que torna a avaliação de desempenho válida, então, é exatamente o esforço para simular ações que de fato ocorrem na vida real, mas, assim como qualquer outra modalidade de avaliação, não é absoluta e “real” em todos os aspectos.

McNamara (2008) exemplifica, de maneira esclarecedora, o que acabo de explicar no seguinte trecho de uma palestra<sup>7</sup> proferida na ocasião do IV Colóquio CELU, realizado na Universidade de San Martín, em Buenos Aires:

Afirmo que o estudante sabe suficientemente inglês, espanhol ou alemão para realizar determinadas tarefas, digamos, em um escritório, onde devem atender ao telefone. Afirmo que a pessoa está capacitada para desempenhar esse papel. Afirmo que a pessoa pode fazê-lo, mas não sei com certeza; tenho evidência, avaliei essa pessoa, obtive informação sobre ela, e portanto cheguei a uma conclusão sobre seu grau de capacitação para realizar determinada tarefa, e nisso consiste o que afirmo sobre ela.<sup>8</sup> (MCNAMARA, 2008, p. 11)

O que a avaliação de desempenho pretende demonstrar, então, é a existência de um caráter essencialmente social da linguagem (MCNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2011), que deve ser refletido no processo de avaliação, ainda que isto exija do avaliador um alto grau de comprometimento para lidar com uma situação tão complexa, o que nos faz retomar a citação de Brown (2004) no início do capítulo. As simulações de situações reais são, sob essa ótica, um avanço em direção ao modo de avaliar o que de fato se

<sup>7</sup> Trata-se de uma palestra proferida em língua inglesa sob o título de “*Language assessment as social practice*”, mas transcrita, traduzida e posteriormente publicada em língua espanhola, em forma de artigo científico (2008).

<sup>8</sup> Tradução de: “*Afirmo que el estudiante sabe suficiente inglés, español o alemán para realizar ciertas tareas, digamos en una oficina, donde tienen que contestar el teléfono. Afirmo que la persona está capacitada para desempeñar ese papel. Afirmo que la persona puede hacerlo, pero no lo sé con certeza; tengo evidencia, evalué a esa persona, obtuve información sobre ella, y luego llegué a una conclusión sobre su grado de capacitación para realizar determinada tarea, y en eso consiste lo que afirmo sobre ella.*”

espera que o candidato realize com a língua em um contexto externo ao teste, o que me parece constante ao observar as definições e considerações dos distintos autores mencionados anteriormente nesta seção.

Parece-me oportuno, neste momento, ampliar a discussão sobre a avaliação de desempenho considerando sua interface com a avaliação de proficiência, o que pretendo salientar na seção seguinte.

## **1.2 Avaliação de Proficiência**

Muito se discute na literatura sobre o conceito de avaliação de proficiência e os testes que têm como objetivo principal mensurar o nível de proficiência dos avaliandos. No entanto, o termo “proficiência” está longe de ser definido de maneira uniforme por todos os autores que o utilizam, o que me conduz à necessidade de buscar uma definição na qual me embasarei quando me referir ao termo em questão ao longo desta dissertação.

Primeiramente, Teixeira da Silva (2000), ao fazer um panorama histórico das concepções do termo, nos lembra que os estudos iniciais de autores como Ellis (1985) e Stern (1987) não faziam distinção entre competência e proficiência, o que levava a discussões conflituosas e pouco esclarecedoras quanto ao que se concebia de fato como proficiência.

Para Scaramucci (2000, p. 11), essa falta de consonância terminológica ainda tem levado a muitas “dúvidas e divergências quanto à conceituação, descrição e operacionalização do construto”. Além disso, esse desconhecimento ou desacordo quanto à definição pode gerar falta de confiança e de expectativa quanto à possibilidade de se avaliar de fato a proficiência por parte dos pesquisadores em Linguística Aplicada, uma vez que a definição clara do construto seria um requisito básico – e, evidentemente, anterior – à operacionalização (THOMAS, 1994).

A concepção de proficiência proposta e defendida por Bialystok (1991) representa um avanço no sentido de considerar que proficiência e competência são, de fato, conceitos distintos. Para a autora, ser proficiente implica ter altos níveis de automatismo, isto é, ter controle dos procedimentos de seleção e coordenação do que se pretende transmitir no ato de fala.

Apesar de limitada à característica dos automatismos, especialmente por se tratarem de processos exclusivamente cognitivos<sup>9</sup>, a definição da autora, em consonância com outras definições do termo proficiência (HYMES, 1972; BACHMAN, 1990), me parece válida e bastante significativa no sentido de permitir-nos desmistificar algo que acontece inclusive em língua materna: o fato de que “aprendizes podem atuar razoavelmente em alguns contextos, exibindo proficiência em determinada habilidade, enquanto uma outra habilidade necessária para atuar em contextos diversos permanece limitada” (TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

Teixeira da Silva (2000, p. 56) distingue, ainda, proficiência de fluência, uma vez que “a noção de fluência é acessível a todos, especialistas ou não, como uma medida de desempenho oral”, enquanto a noção de proficiência parece se restringir ao contexto profissional e acadêmico. A autora adverte, entretanto, que a confiabilidade do uso do termo fluência por não-especialistas é injustificável, pois trata-se do uso intuitivo do termo, que muitas vezes é confundido, por uma questão de uso inadequado, com proficiência:

Fluência, como outros termos no ensino de língua estrangeira, é proveniente da linguagem do dia-a-dia, não técnica. Contudo, o seu significado não recebeu qualquer tratamento que o conformasse aos requisitos da área na qual ele é utilizado. Diferentemente da noção de proficiência, por exemplo, os vários estudos sobre fluência não informam se essa noção adquiriu um status especializado ou identificável como tal pelo menos no que se refere ao ensino de LE. (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 57-58)

Nesse sentido, Scaramucci (2000) operacionaliza o que defende Teixeira da Silva (2000) quanto ao uso inadequado dos termos proficiência e fluência como sinônimos ao diferenciar a proficiência com base no uso técnico e não-técnico do termo.

Como uso não-técnico (ou amplo) do termo, isto é, aquele utilizado em situações rotineiras e também na literatura em ensino de modo geral, Scaramucci (2000, p. 13) afirma que “ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos”, o que é questionável do ponto

---

<sup>9</sup> O que chamo aqui de limitação da definição se justifica com base nos estudos de Hymes (1972) sobre competência e desempenho linguístico. Para o autor, ambos os conceitos sofrem influência não somente de fatores cognitivos, como propõe a definição de proficiência aliada tão somente a níveis de automatismo de Bialystok (1991), mas também sociais.

de vista acadêmico por abrir precedentes para mais dificuldades do que esclarecimentos quanto ao que se concebe como um falante proficiente.

A autora também problematiza essa definição por ser baseada em julgamentos impressionistas, feitos com base em uma concepção holística do desempenho – geralmente oral – do falante, sem levar em consideração uma avaliação sistemática por meio de testes ou uma explicitação de critérios pré-estabelecidos. Além disso, Scaramucci (2000) questiona a referência em que parece estar pautado o uso não-técnico do termo: o falante nativo ideal. Essa referência idealizada do falante nativo da língua, segundo a autora, pode servir como ponto de partida para a concepção de uma proficiência “monolítica, estável e única”, em que todos os níveis inferiores ao que se estabeleceu como o nível “proficiente” seriam classificados como não-proficientes. A autora conclui que, se assim se considerasse o termo proficiência, este poderia ser visto como sinônimo de fluência, em sua acepção mais ampla e intuitiva.

Essa concepção vai ao encontro do que advoga Lennon (1997), ao afirmar que fluência e proficiência seriam sinônimos do ponto de vista do uso mais amplo e não-técnico do termo, mas que os conceitos se diferem ao trazermos as concepções para a área especializada (ou uso técnico). Para ele, a fluência seria apenas um dos aspectos que compõem e descrevem a proficiência, em oposição ao aspecto “precisão”. Desse modo, a fluência formaria parte do todo que significa “ser proficiente” e poderia ser analisada e avaliada em qualquer nível dessa proficiência.<sup>10</sup>

Scaramucci (2000, p. 14) argumenta, então, que, em seu uso técnico, o termo proficiência implica em uma gradação<sup>11</sup>, isto é, não seria mais visto como um conceito estanque e absoluto, mas sim relativizado a partir de níveis e definido com base na particularidade de uma situação de uso futuro da língua. Assim, ao invés de dizer que alguém é proficiente em inglês ou alemão, por exemplo, seria mais adequado definir em que situação específica de uso dessas línguas o avaliando seria considerado (ou não)

---

<sup>10</sup> Teixeira da Silva (2000, p. 61) adverte, no entanto, que a diferenciação inicial entre fluência e proficiência proposta por Lennon (1997), na realidade, pode aprofundar ainda mais a confusão terminológica, pelo fato de o autor em questão entender a fluência como um fenômeno essencialmente temporal. Apesar disso, a autora concorda com a concepção restrita do termo fluência proposta por Lennon (op. cit.), isto é, fluência como um componente da proficiência, especialmente considerando-se que “a fluência figura como descritor em todos os exames conhecidos destinados a avaliar a proficiência geral do aprendiz” (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 67).

<sup>11</sup> Stern (1992, p. 71) já previa o que se concebe hoje como níveis de proficiência (baseados em gradação, como proposto por Scaramucci). Segundo o autor, a proficiência em língua estrangeira deve ser vista como uma progressão de estágios em um *continuum*.

proficiente. A título de ilustração, poderíamos dizer que o falante é proficiente em inglês para ler trabalhos acadêmicos em sua área de estudo e atuação, ou mesmo para situações mais gerais, assim como é proficiente em alemão para trabalhar como secretário em um escritório.

Essa definição técnica do termo me parece mais adequada para os propósitos deste trabalho, uma vez que concordo com Scaramucci (2000) no sentido de que temos várias proficiências, considerando-se as especificidades e características próprias de uso da língua em determinado contexto, o que se aplica de modo prático se analisarmos os exames de certificação de proficiência, que têm, individualmente, seus “níveis de proficiência definidos de acordo com a situação específica para o qual foi proposto, eliminando a possibilidade de que possa ser considerado válido em outros contextos” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Compreendo, então, que a proficiência está mais bem localizada no conceito de capacidade linguístico-comunicativa, como discutido e problematizado por Llund (2000), pois este termo abarcaria, ao mesmo tempo, considerações de aspectos linguísticos (propriamente ditos), assim como aspectos comunicativos e, particularmente, a noção de capacidade de uso (ou desempenho) da língua em determinado contexto situacional.

Para resumir, me refiro ao termo “proficiência” neste trabalho com base nas seguintes considerações: (a) como capacidade de usar e/ou desempenhar a “competência”, (b) como um construto teórico, em uma concepção de uso técnico do termo; (c) com base em uma gradação, isto é, como um todo composto de vários níveis, em um *continuum*; (d) como conceito multidimensional (várias proficiências) do ponto de vista das variadas especificidades que caracterizam as distintas situações de uso da língua por parte dos falantes.

Uma vez discutidas as concepções terminológicas do que se caracteriza como “proficiência”, passarei, então, para as definições que permeiam o ato de avaliar a proficiência em língua estrangeira.

Nesse momento, parece-me adequado esclarecer a diferença presente na dicotomia avaliação de rendimento / avaliação de proficiência. Para melhor visualização das características que servem de contraste entre as duas modalidades de avaliação, elaborei o quadro a seguir:

#### **Quadro 1 – Contraste entre Avaliação de Rendimento e Avaliação de Proficiência**

Avaliação de Rendimento	Avaliação de Proficiência
<p>(a) uso específico e local;</p> <p>(b) relativo ao passado, uma vez que descreve o que foi aprendido em determinado programa de instrução formal;</p> <p>(c) descreve a aprendizagem baseada no <i>syllabus</i>, nos materiais e no currículo.</p>	<p>(a) uso geral em um contexto situacional;</p> <p>(b) relativo ao uso futuro da língua, uma vez que tem o objetivo de prever o êxito do avaliando em uma situação comunicativa.</p> <p>(c) descreve o construto teórico baseado nas necessidades do público alvo com relação ao uso da língua.</p>

Fonte: elaborado pelo autor e adaptado de Scaramucci (2000, p. 15)

Diante do exposto no quadro acima, podemos observar que enquanto a avaliação de rendimento se preocupa com aspectos lingüísticos específicos e ensinados previamente, a avaliação de proficiência está diretamente relacionada à situação de uso futuro da língua (FULCHER, 2003, p. 75). Essa concepção vai ao encontro do que Hughes (2003, p. 11) propõe ao definir que os testes de proficiência tem o objetivo de “mensurar a habilidade das pessoas em uma língua, independentemente de qualquer treinamento que elas possam ter tido naquela língua.”<sup>12</sup>

A necessidade de se mensurar uso da língua para fins comunicativos trouxe uma série de questionamentos e desafios a serem respondidos e superados pelos elaboradores de testes (BROWN, 2004, p. 10), uma vez que propor situações a serem realizadas em contexto de teste não é uma tarefa simples, pois há sempre a preocupação em pensar sobre situações que não sejam artificiais e limitadoras, mas sim autênticas no sentido de refletir um provável uso da língua na vida real. Weir (1990, p. 11) ressalta que “para medir a proficiência linguística, devemos agora levar em consideração: onde, quando, como, com quem e por que a língua deve ser usada, assim como em quais tópicos e com qual efeito.”<sup>13</sup>

Corroborando a ressalva de Weir (1990), Brown (1994) classifica os tipos de testes a partir de um aspecto muito peculiar: o tipo de decisões que são tomadas com os resultados obtidos pelos avaliandos. Nesse sentido, o pesquisador assevera a importância do uso de testes elaborados especificamente os tipos de decisão que se pretende tomar (BROWN, 1994, p. 10). O autor nos alerta, no entanto, para a consideração de que essas decisões devem ser baseadas nos resultados obtidos nos

<sup>12</sup> Tradução de: “*measure people’s ability in a language, regardless of any training they may have had in that language.*”

<sup>13</sup> Tradução de: “*to measure language proficiency, account must be taken of: where, when, how, with whom, and why language is to be used, and on what topics, and with that effect*”.

testes específicos, mas também com base em outras informações que podem ser obtidas sobre os estudantes (ou avaliandos).

Vale considerar, porém, que o autor está fazendo ponderações sobre o uso de testes de proficiência linguística para fins de tomada de decisão sobre a entrada (ou não) de estudantes em determinadas instituições, por exemplo. Isso implica dizer que o autor defende, para esse propósito, que os testes de proficiência sejam referenciados à norma<sup>14</sup>, isto é, devem ser elaborados com a finalidade de fornecer informações sobre as habilidades globais de uso da língua por parte dos avaliandos, para que “o escore de cada estudante neste tipo de teste seja interpretado com relação aos escores de todos os outros estudantes que fizeram o teste”<sup>15</sup> (BROWN, 1994, p. 2).

Essa concepção é posteriormente reforçada por Brown (2004, p. 44) ao afirmar que os testes de proficiência são quase sempre somativos<sup>16</sup>, pois aferem resultados na forma de “um escore único, que é um resultado suficiente para o propósito de abertura de portas exercido por eles ao aceitar ou negar a passagem de alguém para o próximo estágio de uma jornada”<sup>17</sup> (BROWN, 2004, p. 44).

Entendo e concordo com a posição do autor sobre o uso de testes referenciados à norma para fins de seleção e quando há limitação dos recursos disponíveis. Contudo, quando as decisões relacionadas à proficiência são “absolutas” e não relativas aos recursos dos quais se dispõe ou não, como em uma certificação profissional ou mesmo uma certificação internacional de nível de proficiência, as comparações entre os avaliandos não se justificam, pois o desempenho de um não necessariamente influencia o desempenho do outro. Sendo assim, para essas duas outras finalidades, por exemplo, Bachman (2004, p. 31) propõe que sejam usados testes de proficiência referenciados à critério<sup>18</sup>, que têm como característica a possibilidade de mensurar objetivos bem definidos e específicos com base em critérios previamente estabelecidos. Sobre a definição de testes referenciados a critério, Brown (1994) explica que:

---

<sup>14</sup> *Norm-Referenced proficiency tests.*

<sup>15</sup> Tradução de: “*Each student’s score on such a test is interpreted relative to the scores of all other students who took the test.*”

<sup>16</sup> Sobre o conceito de avaliação somativa e formativa, as considerações de Taras (2005, p. 468) me parecem bastante pertinentes. Para a autora, a avaliação somativa é aquela em que todas as evidências levam a um determinado ponto, sendo que este ponto é visto como um julgamento final sobre aquilo que fora avaliado. Já a avaliação formativa requer, primeiramente, *feedback*, para indicar as lacunas que existem entre o que fora detectado agora e o que ainda está por vir, e, em segundo lugar, uma indicação de como alcançar o objetivo pretendido.

<sup>17</sup> Tradução de: “*a single score, which is a sufficient result for the gate-keeping role they play of accepting or denying someone passage into the next stage of a journey.*”

<sup>18</sup> *No original: Criterion-Referenced Proficiency Tests.*

A interpretação dos resultados em um teste referenciado a critério é considerada absoluta no sentido de que o escore de cada estudante é significativo sem fazer referência aos escores dos outros estudantes. [...] Se todos os estudantes sabem 100% do material sobre todos os objetivos, então todos os estudantes devem receber a mesma nota sem nenhuma variação.<sup>19</sup> (BROWN, 1994, p. 2)

Com base na definição de Taras (2005) para avaliação somativa e formativa, também é possível obter um posicionamento distinto do que Brown (2004) considera quando afirma que os testes de proficiência são quase sempre somativos. Ora, se os requisitos para uma avaliação ser considerada como formativa são *feedback* e indicação de como atingir determinado objetivo, nada impede que a avaliação de proficiência, ainda que ofereça resultados absolutos e aparentemente somativos, tenha efeito formativo sobre o avaliando, uma vez que este pode utilizar o escore obtido para compreender aquilo que ainda falta ser assimilado para fins de preenchimento dessas lacunas e uma possível realização de novo teste *à posteriori*.

A definição de Bachman (1990) para testes de proficiência vai além do proposto por Brown (1996; 2004) quanto à decisão tomada a partir dos resultados obtidos. Para Bachman (1990, p. 71), o fator de diferenciação entre os tipos de teste deve ser o conteúdo, uma vez que podemos nos referir a um teste de proficiência como aquele cujo conteúdo é baseado em uma teoria de proficiência linguística, enquanto um teste de rendimento (o outro lado da moeda, já discutido anteriormente) é baseado no *syllabus*, isto é, no escopo específico de um conteúdo programático.

Diante das definições teóricas discutidas nesta seção, considero que a avaliação de proficiência, para ser considerada como tal, não pode ser vista de maneira isolada, mas sim multifacetada - como a própria definição do termo “proficiência” sugere – e, portanto, definida a partir: (a) dos propósitos e objetivos para os quais os testes foram elaborados, (b) de um determinado contexto situacional, (c) de critérios pré-estabelecidos, (d) da finalidade de prever o uso futuro da língua em situações reais de comunicação.

### 1.2.1 A interface desempenho-proficiência

---

<sup>19</sup> Tradução de: “*The interpretation of scores on a criterion-referenced test is considered absolute in the sense that each student’s score is meaningful without reference to the other students’ scores. [...] If all the students know 100% of the material on all the objectives, then all the students should receive the same score with no variation at all.*”

Tendo voltado nossa discussão para os elementos que caracterizam a avaliação de desempenho e de proficiência, assim como as concepções terminológicas intrínsecas aos dois conceitos, passo agora a abordar os elementos que justificam o que chamo de “interface” entre desempenho e proficiência.

As próprias definições abordadas nesta seção já apontam características em comum quando tratamos das avaliações de desempenho e proficiência. O que pretendo nesta subseção é trazer à tona estas intersecções a fim de justificar as razões pelas quais acredito que um teste de proficiência pode ser (desde que tenha finalidade comunicativa) também um teste de desempenho.

Primeiramente, ao compreendermos a relação entre desempenho e uso efetivo da língua – inicialmente em Chomsky (1957)<sup>20</sup> e posteriormente problematizado, discutido e complementado por autores já mencionados anteriormente (SHOHAMY, 1995; BACHMAN, 1990; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; SCARAMUCCI, 2011; MCNAMARA, 2008) – e a relação entre proficiência e capacidade linguístico-comunicativa – discutida por Llurda (2000) e defendida por Scaramucci (2000) – fica evidente um ponto convergente entre os testes que mensuram desempenho e muitos testes de proficiência: a preocupação com a possibilidade de simular situações comunicativas que de fato tenham a função de prever uso da língua na vida real.

Autores como Luoma (2004) e Bachman (2004), ao definirem o que concebem como testes referenciados a critério, assim como McNamara (2008), ao explicar o que ele compreende como avaliação de desempenho, citam exemplos cujos objetivos perpassam a noção de “ser capaz de”, isto é, tratam de uma modalidade de testes com base em situações prováveis de serem reproduzidas na vida real, situações estas em que o avaliando deverá demonstrar não somente o conhecimento *sobre* a língua, mas também uma série de outros atributos que lhe permitirão *cumprir* as tarefas propostas nas situações de teste de maneira eficiente. Em outras palavras, esses testes aos quais se referem os autores são aqueles que mensuram a capacidade que o avaliando tem de desempenhar determinada função (social, profissional, acadêmica, entre outras) *agindo* no mundo através da língua, como também remarca Clark (2002).

---

<sup>20</sup> Quevedo-Camargo (2014) sintetiza, com base em Kenedy (2008), a dicotomia competência / desempenho proposta por Chomsky (1957), em que “competência, na concepção de Chomsky, remetia ao conhecimento abstrato e idealizado da estrutura da língua, e desempenho configurava-se como uma manifestação imperfeita da língua.” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 247)

Ora, se a noção de desempenho aparece constantemente na literatura ao definir avaliação de proficiência (WEIR, 1990; BACHMAN, 2004; CONSOLO, 2008), fica evidenciado que a relação entre ambos os conceitos é muito mais intrínseca e complementar do que excludente. Afinal, os testes de proficiência, especialmente os que avaliação “produção” (oral, escrita ou de habilidades integradas), podem ser também classificados como testes de desempenho (BORGES-ALMEIDA, 2009; SHOHAMY, 1995) por compartilharem das mesmas premissas e de características muito próximas.

Se considerarmos as duas premissas propostas por Shohamy (1995) e corroboradas por Borges-Almeida (2009, p. 34-35) para caracterizar um teste de desempenho – que os testes sejam mais representativos da vida real e que possam ser voltados para averiguar fins específicos e/ou conferir certificados profissionais –, temos o fato de que essas características também se aplicam aos testes de proficiência, desde que o construto de proficiência que dê suporte à elaboração dos referidos testes seja dependente do contexto, como propõe Scaramucci (2000). Nesse sentido, para um teste de proficiência ser também um teste que mensure desempenho, importa que o avaliando de fato cumpra a tarefa proposta no ato comunicativo simulado no teste, e não apenas que ele demonstre conhecimento da língua.

É importante salientar que não advogo por uma definição restrita de teste de proficiência como uma modalidade dentro da avaliação de desempenho. Apenas adoto a concepção da interface proficiência-desempenho para fins de justificativa teórico-metodológica em razão da natureza e do recorte desta pesquisa.

Acredito, no entanto, que elementos como o objetivo, o conteúdo, o construto e a finalidade do teste possam definir se este se caracteriza como um teste de proficiência e também de desempenho ou como um teste de proficiência que mensura conhecimento da língua. No primeiro caso, o construto de proficiência que sustentaria a definição do teste como “também de desempenho” seria aquele voltado para a expressão da capacidade linguístico-comunicativa por parte do candidato (LLURDA, 2000; SCARAMUCCI, 2000), enquanto, no segundo caso, teríamos uma visão mais estruturalista da proficiência, como um conhecimento demonstrado pelo avaliando do conjunto de regras gramaticais de determinada língua (STERN, 1987; ELLIS, 1985).

Uma vez tendo definido a interface entre a avaliação de proficiência, especificamente a oral, e a avaliação de desempenho, faz-se necessária a utilização de um modelo de competência comunicativa que abarque a questão da capacidade

linguístico-comunicativa, isto é, que considere a associação entre competência e desempenho, pautada no uso da língua para operar, agir, realizar coisas na vida real<sup>21</sup>.

Inserir o construto de avaliação de proficiência/desempenho em um modelo de competência é fundamental se nos preocupamos com questionamentos quanto à autenticidade, que foram “lançados na medida em que os elaboradores de testes se centraram no desempenho comunicativo”<sup>22</sup> (BROWN, 2004, p. 10). Tendo em vista essas características, o modelo de capacidade comunicativa proposto por Bachman (1990) me parece o mais adequado para servir de base teórica para a análise de “testes de proficiência e desempenho” (aqui, já associados os dois conceitos).

Bachman (1990) propôs um modelo de capacidade comunicativa que consistia em duas amplas esferas: organizacional, subdividida em componentes gramaticais e textuais; e pragmática, categorizada por componentes ilocucionários e sociolinguísticos. Em publicação posterior, Bachman e Palmer (1996, p. 70) adicionaram ao modelo considerações sobre a competência estratégica no processo de comunicação.

Os autores concebem a competência estratégica como uma série de componentes metacognitivos (estratégias) que permitam ao avaliando integrar, negociar componentes como fatores afetivos, conhecimento do assunto, características individuais e conhecimento linguístico propriamente dito, com o objetivo de gerenciar e aprimorar o ato comunicativo. Brown (2004) resume o conceito proposto por Bachman e Palmer (1996) como “a habilidade de empregar estratégias comunicativas para compensar possíveis falhas assim como para melhorar o efeito retórico dos enunciados.”<sup>23</sup> (BROWN, 2004, p. 10).

A partir do modelo de capacidade comunicativa proposto por Bachman (1990) e complementado por Bachman e Palmer (1996), em que competência e desempenho são associadas por meio de considerações sobre a capacidade de uso da língua e pela análise de estratégias comunicativas, e do que qualificam os autores com os quais dialoguei

---

<sup>21</sup> Sobre o uso da língua para agir no mundo, considero a filosofia de linguagem de Bakhtin (2003), em que o autor expressa que a atividade humana e a utilização da linguagem possuem vínculo intrínseco. Para o filósofo, os seres humanos atuam em esferas de atividades e, portanto, os enunciados devem ser analisados levando em conta as esferas de atividades em que estão inseridos. Nesse sentido, Fiorin (2006) afirma, com base nas concepções do filósofo russo, que “essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (FIORIN, 2006, p. 61).

<sup>22</sup> Tradução de: “*launched as test designers centered on communicative performance.*”

<sup>23</sup> Tradução de “*the ability to employ communicative strategies to compensate for breakdowns as well as to enhance the rhetorical effect of utterances.*”

nesta seção sobre desempenho e também sobre proficiência, podemos localizar características específicas da interface que constitui os testes de proficiência e desempenho, sendo elas: (a) a presença constante de simulações de atos comunicativos próximos do real (mais evidentemente para a avaliação da proficiência oral), (b) a proficiência avaliada não só pelo conhecimento da língua, mas também pelo que se demonstra ser capaz de fazer com a língua e (c) as interpretações e decisões sobre o nível de proficiência dependem necessariamente do cumprimento da tarefa proposta.

Discutirei, na subseção seguinte, as definições, características e singularidades de um conceito fundamental para a avaliação de proficiência e desempenho, pois possui implicações desde sua concepção teórica até o momento de aplicabilidade dos testes e operacionalização do(s) construto(s): o conceito de tarefa.

### **1.2.2 As tarefas de linguagem: uma abordagem**

A palavra “tarefa” (ou *task*, termo em inglês amplamente utilizado na literatura) vem sendo comumente associada à avaliação, principalmente quando se fala de avaliação de desempenho ou avaliação comunicativa. Muitas das definições discutidas na literatura sobre a operacionalização de um processo de avaliação implicam no uso de tarefas de linguagem. No entanto, muitas vezes o termo aparece nas definições sem delimitação do que se pretende afirmar quando se considera o conceito de tarefa, isto é, define-se outro conceito (por exemplo, atividade ou exercício), utilizando o termo “tarefa”, mas sem definir este último propriamente dito. Sendo assim, considero fundamental discutir as diferentes implicações do termo “tarefa” nesta seção a fim de esclarecer a importância e os benefícios de utilizar essa abordagem na avaliação da proficiência oral de professores de línguas.

Começarei com uma ressalva que, caso não seja levada em consideração, pode gerar uma série de complicações no que se concebe como tarefa: o fato de que o uso de tarefas diz respeito, na realidade, a uma abordagem, não a um método (LONG; CROOKES, 1993; NUNAN, 2005; IZADPANA, 2010). Isso implica dizer que um teste baseado em tarefas não é aquele que as utiliza apenas do ponto de vista de operacionalização, ou seja, não apenas como método ou instrumento para coletar determinada informação, mas como uma maneira de abordar determinado contexto situacional com o objetivo de obter determinado resultado, considerando o construto teórico e as especificidades de cada um desses contextos.

Para Izadpanah (2010, p. 47), reconhecer o uso de tarefas como abordagem e não como método é também reconhecer que fatores como “motivação, atitudes relativas ao aprendizado, crenças dos estudantes, ansiedade linguística e estilos de aprendizagem preferidos exercem mais efeito na aprendizagem que os materiais ou métodos.”<sup>24</sup> Nesse sentido, é possível entender as razões pelas quais a expressão “Ensino de Línguas com base em tarefas”<sup>25</sup> vem ganhando espaço na literatura em avaliação e aquisição de segunda língua.

A contribuição do uso da abordagem baseada em tarefas para o ensino de línguas se justifica, para uma série de autores, por estar inserida em uma filosofia educacional centrada nas reais necessidades do aluno (como apontam NUNAN, 1991; ELLIS, 2003) e por permitir a realização de atividades significativas que impliquem uso real da língua mais do que formas e estruturas linguísticas, o que é particularmente enriquecedor para o campo da avaliação da aprendizagem de línguas (BACHMAN, 1990; BROWN, 2004; MCNAMARA, 2008).

Izadpanah (2010) nos lembra que o principal objetivo do ensino de línguas baseado em tarefas é descrever, analisar e prever as possibilidades de uso da língua e os padrões comunicativos nos quais os estudantes (ou avaliandos) se engajam no momento de realização de uma tarefa comunicativa:

O objetivo central, então, é estabelecer uma relação de proximidade entre um determinado ambiente de aprendizado (a tarefa) e um comportamento comunicativo resultante deste ambiente de aprendizado (desempenho baseado na tarefa de L2).<sup>26</sup> (IZADPANAHA, 2010, p. 48)

Os benefícios dessa abordagem são constatados em diferentes estudos com distintos objetivos na Linguística Aplicada. Lewis e Anping (2002), ao experimentarem o uso de tarefas baseadas em vídeo para professores de línguas atuantes em Shenzhen, na China, descobriram que o desenvolvimento de tarefas pode levar ao uso de atividades mais focadas em situações específicas e, conseqüentemente, mais significativas e usuais.

---

<sup>24</sup> Tradução de: “*motivation, attitudes to learning, students’ beliefs, language anxiety and preferred learning styles, have more effect on learning than materials or methods.*”

<sup>25</sup> No original: *Task-Based Language Teaching (TBLT)*.

<sup>26</sup> Tradução de: “*The central goal, then, is to establish a close relationship between a certain learning environment (the task) and a communicative behavior resulting from this learning environment (task-based L2 performance).*”

Resultado semelhante foi encontrado por Jackson (2012), ao avaliar as potencialidades do ensino baseado em tarefas na sala de aula de professores de inglês como língua estrangeira no Japão. Para o autor, “a instrução baseada em tarefas oferece oportunidades para desenvolver tanto habilidades linguísticas quanto habilidades estratégicas.”<sup>27</sup>

O uso de tarefas comunicativas pode ser, portanto, uma questão-chave na avaliação de desempenho, uma vez que “as tarefas que se requer que os avaliandos desempenhem devem ser legítimos exemplos de uso da língua (inglesa) em um contexto definido.”<sup>28</sup> (BROWN, 2004, p. 45). As tarefas comunicativas podem não ser as mais práticas e/ou confiáveis, mas benefícios são evidentes quanto à validade, à qualidade da informação sobre o desempenho do avaliando e à autenticidade, como afirma Brown (2004, p. 11):

Esse tipo de avaliação consome tempo e é, portanto, caro, mas esses esforços extras são compensados na forma de um processo de teste mais direto, pois os estudantes são avaliados enquanto eles desempenham tarefas verdadeiras ou simuladas do mundo real.<sup>29</sup>

Vale ressaltar, nesse momento, a definição de autenticidade proposta por Bachman e Palmer (1996, p. 23) como “o grau de correspondência entre as características de uma dada tarefa em um teste de língua e os aspectos de uma tarefa em uso real da língua.”<sup>30</sup> Para os autores, a preocupação com a autenticidade das tarefas é legítima, pois o avaliador ou elaborador do exame deve ser capaz de demonstrar que o uso da língua em determinados contextos específicos presentes no exterior da situação de teste em si está sendo representado na tarefa proposta.

Os autores também parecem advogar pelo uso de tarefas comunicativas na avaliação de desempenho, ao considerarem o desempenho do avaliando em uma situação de teste como uma previsão para o desempenho em situações extra-teste. Espera-se que isso aconteça, por exemplo, em uma entrevista oral de um determinado

---

<sup>27</sup> Tradução de: “*task-based instruction offers opportunities to develop language skills in concert with strategic abilities.*”

<sup>28</sup> Tradução de: “*The tasks that test-takers are required to perform must be legitimate samples of (English) language use in a defined context.*”

<sup>29</sup> Tradução de: “*such assessment is time-consuming and therefore expensive, but those extra efforts are paying off in the form of more direct testing because students are assessed as they perform actual or simulated real-world tasks.*”

<sup>30</sup> Tradução de: “*the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU task.*”

exame, ao avaliar a expressão oral dos candidatos ou avaliandos com base em uma tarefa comunicativa a ser realizada, ou mesmo em uma composição escrita, como uma carta de reclamação ou uma dissertação.

Nunan (1991, p. 279) afirma que as tarefas comunicativas são fundamentais para a tomada de decisões segundo a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, pois tentam prever, ao menos potencialmente, as necessidades de uso da língua por parte dos falantes fora do contexto de sala de aula.

O autor define, ainda, alguns fatores que caracterizam esse tipo de tarefa e também a abordagem com a qual dialogam, sendo eles, por exemplo: foco em aprender para comunicar, através da interação na língua-alvo; uso de textos autênticos nas situações comunicativas; reconhecimento de fatores afetivos e experiências pessoais no momento de realização da tarefa; tentativa de interligar o aprendizado formal da língua (interno, em sala de aula) com o contexto externo de uso da língua.

Nunan posteriormente reconhece, no entanto, que mesmo quando a tarefa tende a prever situações comunicativas da vida real, ela acaba se transformando, de certo modo, em uma tarefa pedagógica (NUNAN, 2004), o que está em consonância com o entendimento de Scaramucci (1998), ao assegurar que por mais autêntica que seja, a avaliação vai sempre ser uma simulação, uma “situação de avaliação”. Isto é compreensível se considerarmos a premissa de que a realidade é variável e as tarefas não conseguiriam, evidentemente, apreender todos os aspectos sociais, afetivos e cognitivos envolvidos nos contextos de comunicação em LE/L2.

Se considerarmos a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem (ROMÃO, 2008; SCARAMUCCI, 2000), o uso de tarefas se justifica se utilizado tanto ao longo de todo o processo de aprendizagem (como na avaliação de rendimento, por exemplo) ou no momento de aferir o nível de proficiência de determinado avaliando ou o produto de sua caminhada enquanto aprendiz de língua (em um teste de proficiência, por exemplo), pois pode propiciar tanto uma visão autêntica daquilo que já se aprendeu, em um primeiro momento, ou daquilo que se espera realizar na e com a língua, isto é, em uso futuro da língua, também de maneira autêntica.

Devido ao caráter social da avaliação de desempenho e, conseqüentemente, dos testes de proficiência com base no desempenho dos avaliandos em tarefas autênticas, é importante salientar uma das concepções primárias de tarefa de linguagem proposta por Long (1985), em que o autor considera que as tarefas não são nada mais que um reflexo

daquilo que as pessoas desempenham em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, corrobora-se a concepção de McNamara (2000, p. 67) de que se deve pensar os testes de língua de modo a considerar que as habilidades desempenhadas pelo indivíduo sendo avaliado formam parte de uma atividade coletiva muito mais ampla, estruturada para um propósito específico, social, comunicativo, interativo, o que pode ser apreendido (ou, ao menos, previsto) pelo uso de tarefas comunicativas ao avaliar a proficiência em língua estrangeira.

Diante das discussões suscitadas até este ponto, parece-me adequado reproduzir um histórico de definições de “tarefa”, apresentado em ordem cronológica por Izadpanah (2010) com base em considerações propostas por diferentes autores e que, conseqüentemente, apresentam distintos pontos de vista que, ao final, se complementam e podem auxiliar a compreender esse conceito de modo mais amplo.

**Quadro 2** – Definições de “tarefa” em linha histórica

<b>Pesquisadores</b>	<b>Conceitos e Definições</b>
Long (1985)	O que as pessoas fazem em suas vidas cotidianas, no trabalho, em momentos de lazer, etc.
Breen (1987)	Uma série de planos de trabalho para exercícios e atividades em instrução linguística.
Littlejohn (1998)	Qualquer proposta dentro dos materiais visando ações empreendidas pelos alunos para suscitar o aprendizado de língua estrangeira.
Skehan (1996)	Significado, resolução da tarefa, o mundo real e os resultados são o foco.
Willis (1996)	Um empreendimento em sala de aula com propósito comunicativo para alcançar um resultado.
Ellis (2003)	Um plano de trabalho que requer que os estudantes processem a língua de maneira pragmática para alcançar um resultado.
Nunan (2005)	Uma parte do trabalho em sala de aula para transmitir significado ao invés de manipular a forma.

Fonte: baseado em Izadpanah, 2010, p. 49<sup>31</sup>

<sup>31</sup> O quadro apresenta propostas de traduções, cujos trechos originais são, respectivamente: “*What people do in everyday life, at work, at play*” (LONG, 1985); “*A range of work plans for exercise and activities in language instruction*” (BREEN, 1987); “*Any proposal within the materials for action undertaken by the learners to bring up the foreign language learning*” (LITTLEJOHN, 1998); “*Meaning, task completion, the real-world and outcome are focused*” (SKEHAN, 1996); “*A classroom undertaking for a communicative purpose to achieve an outcome*” (WILLIS, 1996); “*A work plan that requires learners to process language pragmatically to achieve an outcome*” (ELLIS, 2003); “*A piece of classroom work to convey meaning rather than to manipulate form*” (NUNAN, 2005).

Uma rápida análise do conteúdo da tabela nos permite dividir as definições dos autores com base em duas perspectivas: a primeira, considerando o termo “tarefa” como sinônimo de atividade ou exercício que tenha como objetivo promover o aprendizado de uma língua estrangeira (LONG, 1985; BREEN, 1987; LITTLEJOHN, 1998); a segunda, compreendendo o termo de maneira mais específica, isto é, não se tratando apenas de uma atividade realizada em sala de aula sobre determinado assunto ou forma linguística a ser revisada, fixada ou apresentada, mas de um uso significativo da língua, com a finalidade de produzir, ou seja, de utilizar a língua para um fim específico, para obter determinado resultado (SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; NUNAN, 2005).

Devido à natureza deste trabalho e com base nas discussões propostas por outros autores anteriormente mencionados, a segunda perspectiva para definir o termo “tarefa” me parece mais adequada, especialmente por concordar com os autores que a defendem no sentido de que o alcance de resultados e a resolução da tarefa são características fundamentais. Esses fatores são particularmente estimáveis, a meu ver, se considerarmos as tarefas como sendo comunicativas e inseridas no contexto de avaliação de desempenho/proficiência.

Concluo esta seção com o apreço de que o verdadeiro valor de se considerar a abordagem baseada em tarefas para a avaliação do desempenho linguístico em situação de testes de proficiência é o fato de que as tarefas proporcionam um propósito para o teste que vai além da prática da língua por si só, para fins de conferência ou preenchimento de requisitos.

As tarefas comunicativas, na realidade, permitem uma reflexão sobre a infinidade de ações que se é capaz de realizar por meio da língua em contexto real. Isso desmistifica, portanto, o papel de exclusão ou de mera constatação pelos quais podem ser comumente caracterizados os testes de proficiência. Sendo assim, as tarefas, ao invés de estigmatizarem, proporcionam uma conexão entre o que se acredita ser capaz de realizar e o que de fato se realiza no mundo com a língua em questão. Logo, trata-se de uma representação autêntica, de um convite para “agir” no mundo através da língua.

### **1.2.3 Avaliação de proficiência para fins específicos**

Considerando que a avaliação da proficiência oral de professores de língua inglesa é parte fundamental desta pesquisa, é indispensável que discutamos as

características da avaliação de proficiência geral, como nas seções anteriores, o que nos permite compreender aspectos consideravelmente importantes no momento de avaliar o desempenho oral de um candidato/avaliando. Entretanto, me parece ainda mais importante que consideremos as características da avaliação de proficiência para fins específicos, pois, afinal, acredito que o fato de tecer considerações sobre o desempenho oral em um domínio específico de uso da língua exige do avaliador conhecimentos também específicos sobre esse domínio.

Nesse sentido, autores como Douglas (2000) e Alderson e Banerjee (2001) discutem a necessidade de um “informante” para determinar o conteúdo de um teste de proficiência de um domínio específico. A ideia do informante advém da necessidade de conhecer com propriedade a situação de domínio específico que servirá de base para as considerações que serão feitas tanto no momento de elaboração do teste quanto para as interpretações de seus resultados.

É evidente que, dependendo do contexto, o elaborador do teste, apesar de possuir significativo conhecimento sobre a capacidade linguístico-comunicativa a ser avaliada, desconhece (ou possui pouco conhecimento sobre) o contexto situacional específico em que o uso da língua será avaliado. É nesse tipo de situação que o uso de informantes especializados se justifica.

No entanto, entendo que o próprio pesquisador ou elaborador do teste de proficiência para fins específicos pode ser o informante em determinados casos. Se considerarmos o domínio de uso da língua de um professor de língua inglesa em sala de aula, por exemplo, o elaborador do teste – desde que também tenha experiência em sala de aula de língua inglesa – conhece o contexto e pode, portanto, atuar como informante para o aprimoramento do teste a ser desenvolvido.

Apesar dessas considerações, acredito que apenas o conhecimento prévio do elaborador do teste (ou das tarefas de um teste) não seja suficiente para determinar com clareza os critérios e o conteúdo deste, nem mesmo para estabelecer o quão específico o teste deve ser, pois a confiabilidade do teste a ser elaborado seria comprometida em virtude dessa única visão sobre o fenômeno e o contexto analisado. Sendo assim, concordo com o posicionamento de Borges-Almeida (2009, p. 41) ao afirmar que as informações sobre o contexto situacional de uso específico da língua que se pretende

avaliar devem ser “obtidas por meio de investigações de base etnográfica, com observações, gravações, entrevistas e questionários.”<sup>32</sup>

Tendo em vista essas primeiras considerações sobre a determinação do conteúdo de um teste que se propõe a avaliar proficiência para fins específicos, passo agora a considerar as definições do que seria uma avaliação desse tipo e suas características fundamentais.

Alderson e Banerjee (2001) consideram que tanto o conteúdo quanto o método de um teste de proficiência para fins específicos derivam, evidentemente, de um contexto específico de uso da língua e não de situações gerais.

Douglas (2000) afirma que a determinação do conteúdo e do método para esse tipo de avaliação deve resultar de análise criteriosa/observacional da situação de uso da língua em contexto específico. Além disso, a determinação de critérios para esse contexto deve estar embasada em considerações de duas naturezas distintas, mas complementares: a teoria que permeia a capacidade linguístico-comunicativa (de caráter mais geral) e a análise do contexto específico de uso da língua. Essa ressalva permite assegurar maior autenticidade às tarefas propostas e validar os insumos coletados e os resultados obtidos em situação de teste.

É importante salientar que o autor não advoga, no entanto, pelo domínio específico da língua em sua totalidade, mas pela elaboração de tarefas que sejam as mais representativas possíveis da situação real de uso da língua no contexto específico em que se está considerando mensurar.

A partir dessas considerações, trago a definição proposta por Douglas (2000, p. 19) para avaliação de proficiência para fins específicos que, conforme o autor, seria aquela na qual:

os conteúdos e os métodos do teste são resultado de uma análise da situação de uso da língua-alvo para um fim específico, de forma que tarefas e conteúdo do teste sejam autenticamente representativos das tarefas na situação-alvo, permitindo a interação entre a capacidade linguística do avaliando e o conhecimento de conteúdo para fins específicos, de um lado, e as tarefas do teste, de

---

<sup>32</sup> Ainda que nem todos os instrumentos mencionados pela autora sejam utilizados, o que defendo ao trazer a citação é a necessidade de embasar, com base em fundamentações teórico-metodológicas, a observação do contexto específico em que a capacidade linguístico-comunicativa será avaliada, a fim de ampliar as possibilidades de visão sobre o mesmo fenômeno e de elaborar tarefas mais confiáveis e autênticas, que sejam de fato representativas do contexto em que se inserem e não apenas meras impressões obtidas com base na experiência do avaliador/informante.

outro. Esse tipo de teste nos permite fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua no domínio de uso específico.<sup>33</sup> (DOUGLAS, 2000, p. 19)

Sobre as tarefas mencionadas na definição do autor, além das concepções já discutidas na subseção anterior, é válido trazer as contribuições de Luoma (2004, p. 59), especialmente em se tratando de avaliação de proficiência oral para fins específicos, ao ressaltar a particularidade que define as tarefas orais que, nesse sentido, “podem ser vistas como atividades que envolvem os falantes para utilizar a língua com o propósito de alcançar uma meta ou um objetivo particular numa situação particular.”<sup>34</sup>

Essas particularidades fazem com que os elaboradores desse tipo de teste se preocupem significativamente com a autenticidade das tarefas propostas, uma vez que o contexto, as características constitutivas da tarefa comunicativa e a maneira como a tarefa é conduzida determinam as escolhas linguísticas e influenciam a competência estratégica dos candidatos (DOUGLAS, 2000; BACHMAN; PALMER, 1996).

Elder (2001) ressalta, em consonância com o que consideram Douglas (2000) e Bachman e Palmer (1996), que a maneira como os avaliandos e seus respectivos interlocutores lidam com a situação de teste influencia, também, a maneira como eles são avaliados.

McNamara (1997), ao tecer considerações sobre a avaliação da autenticidade de um teste com base em critérios, reafirma a importância de se debruçar sobre critérios que corroborem para a manutenção da autenticidade, na medida em que esta aponta e encorpa o construto do teste e reflete, ainda que de modo idealizado, o que os especialistas de determinado domínio consideram importante para o efetivo funcionamento da língua no contexto-alvo.

Assegurar a autenticidade das tarefas em testes para fins específicos é, portanto, assegurar também a inferência que se faz sobre o uso futuro da língua, que caracteriza e distingue o conceito de proficiência. Isto é, a interpretação dos resultados desses testes só pode ser considerada como adequada se diz respeito ao contexto específico do teste,

---

<sup>33</sup> Tradução de: “*test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker’s language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker’s capacity to use language in the specific purpose domain.*”

<sup>34</sup> Tradução de: “*(...) can be seen as activities that involve speakers in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular situation.*”

não servindo para outros propósitos e outros contextos exteriores àquele testado (DOUGLAS, 2000).

É exatamente esta especificidade que determina a escolha de uso do teste para um determinado fim e não de um teste geral. Caso haja necessidade de aplicação de um mesmo resultado para diferentes tomadas de decisão, deve-se utilizar um teste de proficiência geral, considerando-se que este permite fazer inferências – ainda que menos significativas e determinantes – que podem ser utilizadas em diferentes contextos com diferentes propósitos.

No entanto, além de refletir sobre quando e para qual propósito é adequado utilizar um teste de proficiência para fins específicos, podemos nos questionar também sobre uma série de outros aspectos que permeiam o uso desses testes. Como determinar o quanto o cumprimento da tarefa é primordial para a realização de um bom teste? Quão específico deve ser o teste? Qual é o elemento constitutivo do teste para fins específicos que de fato o distingue de um teste de proficiência geral?

Para responder a esses questionamentos, recorro primeiramente a Borges-Almeida (2009, p. 40) que reafirma o uso da avaliação para fins específicos devido à necessidade prática de obter informações sobre o uso da língua em determinado contexto e/ou domínio particular. Além disso, a autora ressalta o prestígio desses testes e o efeito pragmático de seus resultados.

Sobre o grau de especificidade do teste, Alderson e Banerjee (2001) propõem que a especificidade seja localizada em determinado ponto de um *continuum*, ponto este que estaria localizado entre a proficiência geral e os testes de proficiência de alta especificidade. Os autores também fazem a ressalva de que esses testes devem ser utilizados quando for absolutamente necessário mensurar o uso da língua partindo de um domínio específico. Isto é, quando houver real necessidade de que os resultados aferidos se refiram a um único domínio em especial, que seja suficientemente particular a ponto de não permitir que os resultados de um teste de proficiência geral revelem seus aspectos constituintes mais fundamentais.

Já no que concerne ao elemento constitutivo que distingue os testes de proficiência para fins específicos daqueles de uso geral, Davies (2001) acredita que o conhecimento prévio sobre o domínio específico seja o diferencial. Segundo o autor, é o conteúdo – não os aspectos lingüísticos – que deve ser primordial para a obtenção de um resultado satisfatório em um teste para fins específicos, uma vez que diferentes campos profissionais exigem distintos conhecimentos prévios relativos ao conteúdo

específico, ainda que mudanças no desempenho linguístico em si não sejam as mais significativas. Para Douglas (2000), discordando do proposto por Davies (2001), os aspectos linguísticos são igualmente consideráveis para estabelecer a distinção entre proficiência geral e específica, uma vez que o contexto de uso (ou conteúdo) em que se insere o teste determina, conseqüentemente, as escolhas e o desempenho linguístico do avaliando.

Finalmente, sobre o questionamento quanto à real importância do cumprimento da tarefa na situação de teste, Borges-Almeida (2009, p. 43) nos lembra que, em sua concepção básica, o que “um teste de proficiência, mesmo para fins específicos, presta-se a avaliar, mais do que o sucesso do desempenho do candidato na tarefa, são os traços ocultos que produziram o desempenho”. Para a autora, ainda que a realização da tarefa em si seja fundamental para a avaliação do desempenho oral de um candidato, os avaliadores devem se preocupar primordialmente com aquilo que o processo de realização da tarefa revela sobre a capacidade linguístico-comunicativa do avaliando.

Analisando as definições anteriormente mencionadas e as discussões teóricas abordadas, é possível identificar características que distinguem de maneira clara a avaliação da proficiência geral e aquela voltada para fins específicos. Ressaltarei, com a finalidade de concluir esta seção, os aspectos constituintes da avaliação para fins específicos que considero fundamentais para os propósitos desta pesquisa.

Primeiramente, a necessidade de informações concretas e metodologicamente observadas sobre o domínio específico de uso da língua (ALDERSON; BANERJEE, 2001; DOUGLAS, 2000; BORGES-ALMEIDA, 2009). Em segundo lugar, a importância de se levar em consideração tanto a capacidade linguístico-comunicativa geral quanto as características referentes à situação específica em que se pretende testar essa capacidade (DOUGLAS, 2001). Em terceiro lugar, o esforço para assegurar a autenticidade dos testes, devido à necessidade de elaborar tarefas que sejam de fato representativas do uso da língua no domínio específico em questão (BACHMAN; PALMER, 1996; MCNAMARA, 1997; DOUGLAS, 2000; ELDER, 2001). Como quarto aspecto, a compreensão e tomada de consciência quanto ao uso dos resultados, no sentido de que não é adequado fazer inferências sobre outros contextos que fujam à realidade daquele que foi testado (ALDERSON, BANERJEE, 2001; DOUGLAS, 2000). Em seguida, a determinação de quão específico o teste deve ser, o que parece depender da real necessidade de conhecimento prévio de determinado domínio (DAVIES, 2001) e da influência que esse domínio exerce nas escolhas linguísticas dos

avaliandos (DOUGLAS, 2000). Finalmente, a análise crítica sobre o fato de que avaliar a situação específica de uso da língua se justifica quando é fundamental para o desempenho da função profissional (BAFFI-BONVINO, 2010) e/ou os resultados obtidos em testes gerais não forem suficientes para os propósitos de uso futuro da língua que se pretende prever (ALDERSON; BANERJEE, 2001).

Considerando a premissa de que o professor de língua inglesa deve ser capacitado para utilizar a língua em sala de aula, na interação e contato com os alunos, o que se caracteriza como um domínio específico, retrato, na subseção seguinte, questões relativas aos aspectos que fundamentam a avaliação da proficiência desse profissional.

#### **1.2.4 A especificidade na avaliação da proficiência do professor**

Uma série de estudos que compõem a literatura que versa sobre a avaliação de proficiência para fins específicos aponta o alto nível de complexidade de se avaliar a proficiência do professor de línguas (ELDER, 1993; MARTINS, 2005; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007).

Essa complexidade se deve ao fato de que as características que qualificam a proficiência desse profissional são multifacetadas, o que conseqüentemente implica na dificuldade em estabelecer critérios e posicionamentos teórico-metodológicos que contribuam para a definição deste domínio de uso específico da língua.

Diante disso, busco discutir e comparar nesta subseção alguns dos estudos que se propõem a discutir a proficiência do professor, bem como as possibilidades que a complexidade desse domínio traz para o campo da avaliação de proficiência para fins específicos.

Primeiramente, parece consonante na literatura o fato de que o conjunto de competências das quais deve dispor o professor de línguas é composto, de um lado, por características que dizem respeito ao uso da língua de modo geral e, de outro, por componentes que qualificam seu posicionamento discursivo em momentos de operacionalização das habilidades didático-pedagógicas em contexto de sala de aula.

Elder (1993) já indicava, por meio de estudos sobre testes de proficiência de professores, que a verificação de um alto nível de proficiência linguística por parte do professor não implica necessariamente em altos níveis de desempenho nas atividades que requerem o uso da língua em sala de aula.

Nesse sentido, a autora advoga pela necessidade de se considerar o uso de testes de proficiência para fins específicos ao avaliar o domínio de uso da língua por parte do professor, uma vez os resultados apontados por testes que avaliam a proficiência geral na língua-alvo não são suficientemente satisfatórios para garantir a realização de tarefas que exigem conhecimentos que vão além daqueles puramente linguísticos, já que o cotidiano de sala de aula exige do professor uma série de conhecimentos prévios (de natureza didático-pedagógica) que não são mensurados por testes outros que não aqueles de domínio específico.

A autora parece antecipar, portanto, a visão de Alderson e Banerjee (2001) apresentada na subseção anterior, de que o uso de testes para fins específicos deve ser considerado quando os resultados que podem ser obtidos por meio de testes gerais não forem adequados para os propósitos de uso da língua que se pretende prever.

Em publicação posterior, Elder (2001) constata, por meio da análise de três testes de proficiência de professores, a inseparabilidade da proficiência e da competência didático-pedagógica. Segundo a autora, o que caracteriza a especificidade da proficiência do professor seria exatamente o componente didático-pedagógico que permeia o contexto de sala de aula, como as interações, instruções e outras operações realizadas por meio da língua. Essa não-separação dos componentes proposta pela autora é posteriormente corroborada por outros estudos realizados a nível nacional e internacional.

Martins (2005), por exemplo, ao analisar o contexto de avaliação de proficiência para professores de língua inglesa no Brasil, afirma que o que caracteriza a proficiência do professor é a integração entre a competência linguística e a competência profissional. Algo similar é defendido por Fernandes (2011), com a ressalva de que a autora considera não apenas a competência linguística, isto é, o conhecimento da e sobre a língua, mas também a competência comunicativa, compreendida pela autora como a capacidade de utilizar os conhecimentos sobre a língua para fins de comunicação e adequação discursiva ao contexto de uso. A união dessas duas competências é o que comumente se nomeia como “competência linguístico-comunicativa”, no modelo de competências proposto por Canale (1983) ou “capacidade linguístico-comunicativa”, considerando-se o modelo proposto por Bachman (1990).

Fernandes (2011, p. 39) ressalta, ainda, mais uma variável que contribui para a complexidade da proficiência do professor: a interação em sala de aula. Segundo a autora, “a interação interpessoal (aluno-aluno, professor-aluno) cria oportunidades de

construção e negociação de significados”, o que implica na necessidade por parte do professor de utilizar tanto os conhecimentos prévios sobre o contexto, baseando-se em sua experiência e formação, bem como um posicionamento de abertura para o aprimoramento da capacidade linguístico-comunicativa em conjunto com o desenvolvimento da competência profissional, durante o próprio exercício da profissão.

Sobre a capacidade linguístico-comunicativa, vale ressaltar o posicionamento de Consolo (2007) de que esta se expressa em duas dimensões: a competência de uso geral de determinada língua e aquela que diz respeito ao discurso de sala de aula, de uso mais específico. O autor concorda com Elder (2001) no sentido de que esses componentes estão intrinsecamente relacionados e seria essa relação que diferenciaria o professor de línguas do falante comum de uma dada língua.

Já Almeida Filho (2004), por sua vez, compreende a competência profissional do professor de línguas como a relação que se estabelece entre a competência linguístico-comunicativa e a competência aplicada. Sendo esta última definida pelo autor como o conhecimento expresso de maneira consciente por parte do professor sobre sua própria abordagem de ensino. Em outras palavras, o conhecimento teórico que permite ao professor explicar as razões pelas quais ensina da maneira como ensina.

Considerando os posicionamentos defendidos pelos autores anteriormente mencionados, são muitas as questões a serem consideradas no momento de se pensar a avaliação da proficiência de professores de línguas, especialmente pela complexidade que o próprio termo proficiência assume nesse contexto. De que maneira podemos desenvolver critérios que sejam pautados em situações de uso real da língua por parte do professor em sala de aula? Como assegurar a autenticidade das tarefas, que devem ser representativas de um contexto marcado por variáveis tão complexas? A autenticidade das tarefas deve se sobrepor à confiabilidade e/ou à praticidade do teste?

Sobre isso, Douglas (2001, p. 180), analisa um teste de proficiência para professores cujos critérios são desenvolvidos com base na observação do desempenho do professor em sala de aula e na percepção dos alunos sobre a prática docente. Analisar a proficiência com base em desempenho, como já fora discutido anteriormente, tem implicações especialmente positivas quanto à autenticidade das tarefas a serem elaboradas para a composição de um determinado teste.

Borges-Almeida (2009) constata, com base no estudo de Elder (2001) e nas definições de autenticidade propostas por Douglas (2001)<sup>35</sup>, que a observação em sala para fins de avaliação da proficiência do professor é válida, pois assegura a autenticidade situacional, uma vez que o professor é avaliado em contexto tipicamente marcado por características que são significativamente próximas ao contexto real de uso da língua por parte deste profissional.

A autora pondera, contudo, duas razões pelas quais as tarefas que simulam o contexto de sala de aula (e não a realização da observação presencial da sala em si) não devem ser desconsideradas:

A primeira razão diz respeito à confiabilidade do teste. Se por um lado a autenticidade situacional é maior, ao não ser possível a padronização do teste, é alto o risco à sua confiabilidade. A segunda razão é pragmática. A dificuldade de aplicar testes que consistem em observação de aula é evidentemente maior, pois é preciso alocar um cenário próprio e envolver não apenas os examinadores, mas também alunos reais para constituir o grupo que assistirá à aula. (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 46)

O que a autora parece defender é “o outro lado da moeda”, no sentido de que os esforços para a garantia da autenticidade situacional não devem se sobrepor à preocupação quanto à confiabilidade – entendida aqui como a possibilidade de padronização e reprodução do teste com maior garantia de obtenção de resultados consistentes ainda que em diferentes momentos de aplicação – e à praticidade do teste – compreendida, por sua vez, como a facilidade (ou dificuldade) que permeia o contexto de aplicação do teste em diferentes circunstâncias.

Além de considerações no que concerne à confiabilidade e à praticidade, é necessário delimitar, neste momento, que este estudo caracteriza-se, também, como um estudo de validade concomitante<sup>36</sup>, conceito significativamente explorado pela literatura em avaliação de proficiência.

---

<sup>35</sup> Segundo o autor, a autenticidade de um teste possui duas dimensões: a interacional, que depende tanto da maneira como o avaliando interpreta seu papel na situação de teste quanto do desempenho do examinador no momento de interagir com ele e fornecer insumo para que ele produza; e a situacional, que pode ser determinada *a priori* no momento de elaboração do teste e praticamente garantida na medida em que se recria o próprio ambiente de atuação do professor e não apenas o simula de modo situacional. (DOUGLAS, 2001 apud BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 45-46)

<sup>36</sup> Na literatura em língua inglesa: *concurrent validity*.

Os estudos em validade concomitante dizem respeito a um componente de validação externa<sup>37</sup> dos exames de proficiência, “medida por seu grau de correlação com critérios externos de mensuração” (ARYADOUST, 2013, p. 25).

Alderson et al (1995) consideram a validade concomitante como a validação externa por excelência, pois envolve a comparação das notas obtidas no teste aplicado com outros métodos de avaliação (ou mensuração) para os mesmos candidatos, considerados praticamente ao mesmo tempo em que o teste foi realizado.

Esta outra medida pode ser notas de uma versão paralela do mesmo teste ou de outro teste; a autoavaliação dos candidatos de suas habilidades lingüísticas; ou classificações do candidato em dimensões relevantes por professores, especialistas no assunto ou outros informantes.<sup>38</sup> (ALDERSON et al., 1995, p. 170)

É importante frisar que, de acordo com os autores, a validação concomitante de um teste não se dá, necessariamente, por comparação entre notas, uma vez que a referida comparação pode ser realizada entre contextos, desde que a diferença temporal entre os dois contextos de análise não seja significativamente grande.

Para concluir esta subseção, retomo o posicionamento de Elder (2001) por concordar com a autora ao afirmar a inseparabilidade da proficiência e das habilidades didático-pedagógicas das quais se espera que o professor de línguas faça uso. A pesquisadora defende que, apesar de relacionadas e inseparáveis na *praxis*, ambas as dimensões devem ser avaliadas separadamente para fins de atribuição de resultados, uma vez que “o construto da proficiência do professor, como operacionalizado nessas mensurações da proficiência do professor com base no desempenho, é claramente multidimensional”<sup>39</sup> (ELDER, 2001, p. 163).

O mais adequado, de acordo com a autora, seria atribuir resultados diferentes para as distintas facetas que compõem este domínio específico de uso da língua. A tomada de decisões com base no uso desses resultados ficaria por conta, assim, das instituições e dos objetivos de cada avaliando ao realizar o teste.

---

<sup>37</sup> Na literatura em língua inglesa: *external validity*.

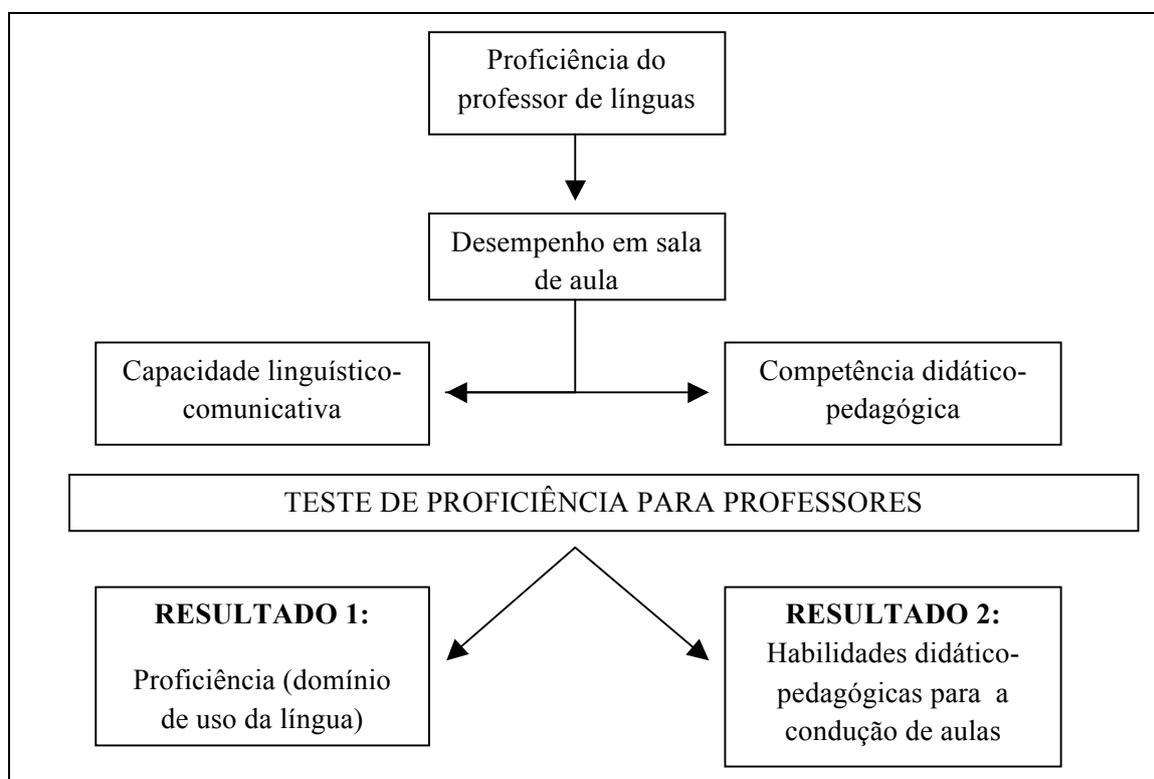
<sup>38</sup> Tradução de: “*This other measure may be scores from a parallel version of the same test or from some other test; the candidates’ self-assessments of their language abilities; or ratings of the candidate on relevant dimensions by teachers, subject specialists or other informants.*”

<sup>39</sup> Tradução de: “*The construct of teacher proficiency, as operationalized in these performance-based measures of teacher proficiency, is clearly multidimensional.*”

Dessa maneira, tanto a avaliação da proficiência mais diretamente, quanto a competência didático-pedagógica seriam contempladas e não deixariam de caracterizar, em conjunto, o domínio de uso da língua por parte do professor, mas os resultados relativos a cada um desses componentes após a realização do teste ficariam evidenciados de maneira mais clara, facilitando o uso futuro desses resultados.

Para facilitar o entendimento e a visualização da operacionalização da proficiência do professor para fins de avaliação, elaborei a figura seguinte, com base no que fora exposto nesta subseção.

**Figura 1** – Atribuição de resultados em testes de proficiência para professores



Fonte: elaborado pelo autor.

Uma vez discutida a complexidade do conceito de proficiência do professor de línguas e suas implicações para a avaliação, abordarei na subseção seguinte os aspectos constitutivos do domínio de uso da língua por parte do professor, que se caracteriza como um uso para uma finalidade específica e, portanto, se justifica que seja avaliado com base em testes de proficiência para fins específicos e não gerais.

### 1.3 O domínio de uso da língua pelo professor

Existe, na literatura, uma multiplicidade de textos que tratam da questão do domínio de uso da língua para o professor, particularmente no que concerne à habilidade de fala, isto é, a produção oral. Esse conjunto de textos indica não apenas a complexidade do assunto – que não deve, portanto, ser retratado e/ou avaliado de maneira simplista – mas também o grau de especificidade da fala do professor quando comparada ao uso geral da língua por falantes outros.

O que pretendo nesta seção é trazer alguns desses textos, respeitando suas diferentes visões e abordagens, para serem inicialmente discutidos e problematizados a fim de chegar, *à posteriori*, a uma referência na qual possa obter suporte para o estudo e resultados satisfatórios para a pesquisa desenvolvida e relatada nesta dissertação.

Considero e reconheço, portanto, que as abordagens são várias. Entender as características específicas de algumas delas e o que os autores propõem ao defendê-las me parece, no entanto, fundamental para chegar a um panorama que, de fato, exerça a função de guiar este estudo no que concerne à fala do professor de línguas.

Primeiramente, um aspecto aparenta ser consonante na literatura: o fato de que a fala do professor se difere das interações orais cotidianas em uso geral da língua (POOLE, 1992; WELLS, 1996; CONSOLO, 1996; ELDER, 2001). O que não é consonante, contudo, são as razões que sustentam essa especificidade da fala em contexto de sala de aula, uma vez que os autores se baseiam em diferentes características e partem de diferentes pontos de análise para justificar esse componente específico que exige do professor domínio da língua para além da comunicação de um falante “comum”.

Elder (2001) afirma que o uso da língua pelo professor consiste em dois componentes: um mais específico, que diz respeito à capacidade de ensinar a língua por meio da própria língua – ou seja, utilizar a língua, ao mesmo tempo, como conteúdo a ser explicado e como código a ser utilizado – e um componente mais geral, que seria a capacidade de uso da língua também em situações cotidianas. Segundo a autora, a proficiência linguística do professor inclui “tudo o que pode se esperar que um usuário comum da língua seja capaz de realizar, tanto contextos formais quanto informais de

comunicação, assim como uma gama de habilidades especializadas.”<sup>40</sup> (ELDER, 2001, p. 152)

Corroborando o que propõe inicialmente a autora, Martins (2005) ratifica o fato de que, além da necessidade de fazer aquilo que os falantes gerais também conseguem fazer com a língua, a proficiência do professor envolveria quatro outras capacidades, mais centrais e específicas. São elas: (a) utilizar a língua tanto como meio quanto como objeto de ensino; (b) modificar o insumo a fim de torná-lo compreensível para os aprendizes; (c) produzir discurso estruturado e adequado ao contexto; (d) falar sobre forma e uso da língua utilizando a própria língua.

Consolo (2007) concorda com a autora quanto ao uso da língua em situações cotidianas e também levando em consideração as características que especificam o discurso de sala de aula. O autor adiciona, porém, a necessidade de domínio da língua por parte do professor em contextos sociais formais.

Borges-Almeida (2009, p. 50) delimita esses contextos formais apresentados pelo autor, afirmando que se tratam, ao menos, daqueles “mais comuns”. A autora considera fundamental para o professor de línguas a capacidade de produzir discurso que seja bem estruturado e, ao mesmo tempo, que contenha níveis de complexidade adequados ao contexto de sala de aula. Para ela, a proficiência do professor resulta da união entre a proficiência geral – capacidade de usar a língua em situações do cotidiano, sejam elas informais ou formais, desde que as mais comuns – e as características específicas do discurso de sala de aula.

O que seria, então, o discurso de sala de aula? Quais características o diferenciam do discurso do cotidiano, em que prevalece o uso geral da língua? É importante que passemos, nesse momento, a discutir de modo mais específico os aspectos que constituem esse discurso oral específico do professor.

Luoma (2004) difere dois amplos objetivos discursivos em vias gerais: o de “papear” e o de informar. Ainda que a interação aluno-professor não seja desprovida de momentos de “bate-papo”, um dos objetivos que também se busca em aula é a informação, seja ela obtida por meio de instrução tradicional, em que o professor detenha maior parte do turno de fala e a relação professor-aluno é, portanto, assimétrica; ou interativa, em que professor e aluno estabelecem uma relação mais simétrica, com divisão mais clara e constante dos turnos de fala em sala de aula (MARCUSCHI, 2000).

---

<sup>40</sup> Tradução de: “*everything that “normal” language users might be expected to be able to do in the context of both formal and informal communication as well as a range of specialist skills.*”

Sendo assim, o discurso do professor é marcado não tão somente por elementos linguísticos que o permitam transmitir o conteúdo da mensagem de maneira adequada, pois parte inerente à transmissão da informação é a necessidade de se fazer entender ou, em outras palavras, elementos que indiquem que o ouvinte de fato compreendeu a mensagem (LUOMA, 2004).

Essa visão é consonante com aquilo que propõe Krashen (1982) no sentido de que o professor é responsável por oferecer, discursivamente, insumo significativo e que seja também desafiador para o aprendiz de línguas que esteja em determinado nível de aprendizado.<sup>41</sup>

Uma perspectiva que também parte desse mesmo pressuposto é a de Wells (1996), ao definir o discurso de sala de aula como aquele cujo objetivo é o de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, esse discurso específico transita entre o “natural” (ou geral, comum, cotidiano), devido à interação professor-aluno, e o pedagógico, devido à natureza do objetivo de ensinar e aprender, que é eminentemente didático-pedagógica.

Nesse mesmo sentido, se considerarmos que o uso da língua pelo professor tem o objetivo de proporcionar aprendizagem, as considerações de Ortega (2009, p. 219 apud PAIVA, 2014, p. 129) são muito pertinentes. A autora ressalta que “como todas as ferramentas, a língua é usada para criar pensamento, mas ela também transforma o pensamento e é fonte de aprendizagem.”

Esse objetivo didático-pedagógico do discurso do professor nos remete ao conceito de “andaime” ou “zona de desenvolvimento proximal”<sup>42</sup>, discutido por Vygotsky (1962, 1978) e definido por Wood et al (1976, p. 90) como “o processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse assistência.”<sup>43</sup>

Partindo da definição de “andaime” pelos autores, é possível entender o discurso do professor como uma ferramenta de auxílio à internalização do insumo oferecido (CONSOLO, 1996), enquanto o próprio professor seria o “mediador” das interações em

---

<sup>41</sup> O que podemos discutir, em outro momento, é como definir o que seria insumo “desafiador” (o que Krashen denomina pela expressão *i+1*), mas o fato de que a fala do professor pode gerenciar e favorecer o processo de aquisição é considerado como evidente por uma série de pesquisadores (CAZDEN, 1988; CONSOLO, 1996; O’CONNOR; MICHAELS, 1996).

<sup>42</sup> No original, “*scaffolding*” e “*zone of proximal development*”, respectivamente.

<sup>43</sup> Tradução de: “*the process that allows a child or a learner to solve a problem, to execute a task or to reach a goal that would be beyond their efforts if there was no assistance.*”

sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem como um todo, como explica Paiva (2014, p. 132):

Em outras palavras, o mediador desperta o interesse do aprendiz em executar a tarefa; reduz a complexidade ou tamanho da tarefa, auxiliando em etapas que estão além do nível do aprendiz; encoraja o aprendiz a atingir os objetivos, fazendo com que valha a pena prosseguir com a tarefa; aponta aspectos mais importantes e relevantes da tarefa; tenta reduzir as frustrações e auxilia na proteção da face quando erros são cometidos; e demonstra ou modela soluções para a tarefa, permitindo ao aprendiz imitá-la. (PAIVA, 2014, p. 132)

Lantolf (2002) descreve a mediação do professor de línguas como “mediação do especialista”, sendo que a mediação pode também ser realizada pelos pares e por automeiação. Segundo o autor, a mediação especializada acontece em etapas, sendo que, em um primeiro nível, a mediação deve ser explícita o suficiente para garantir ao aprendiz a possibilidade de avançar na língua a partir da ajuda direta do especialista. Já em um nível mais profundo de conhecimento da língua, a mediação passa a servir como uma “assistência”, mais implícita e menos direta, uma vez que o aprendiz já consegue utilizar a língua de forma adequada sem interrupções discursivas diretas por parte do professor-mediador.

Cullen (1998), por sua vez, prefere se referir ao discurso do professor como um processo de comunicação em sala de aula, uma vez que este discurso possui regras de comunicação próprias devido aos fins pedagógicos e não necessariamente sociais que os constituem. Conforme os estudos do autor, a comunicação em sala de aula se difere das outras esferas de comunicação devido ao fato de que as tomadas de turnos entre professor e aluno e as interações comunicativas (aluno-aluno e professor-aluno) são diferentes, além, evidentemente, do objetivo pedagógico que as caracteriza.

São esses objetivos pedagógicos que servem de base para a definição das características específicas da fala do professor, de acordo com Walsh (2006). O autor define, a partir das “responsabilidades” didático-pedagógicas do professor, quatro elementos que caracterizam o discurso deste profissional, sendo elas: (a) a continuação dos padrões de comunicação; (b) o uso de técnicas relativas à elicitación; (c) a necessidade de realizar “reparos” e corrigir erros; (d) a modificação e/ou simplificação do discurso para fins de transmissão e apreensão do conteúdo.

É possível deprender dos aspectos discursivos específicos propostos por Walsh (2006) a dinamicidade do processo, no sentido de que, ao relacionar propriedades

pedagógicas e uso linguístico propriamente dito, praticamente todas as características mencionadas pelo autor têm como ponto em comum a preocupação com o aluno e a consequente interação com ele a fim de permitir a sua aprendizagem da e na língua-alvo.

Essa perspectiva encontra fundamento nos estudos de Cazden (1988), ao asseverar que a fala do professor é necessariamente interativa, uma vez que depende da fala do aluno para se realizar e se contextualizar em uma sala de aula de línguas. O autor, ao analisar primordialmente a linguagem verbal, devido a sua importância e observação direta no contexto, indica que o discurso do professor deve ter como objetivo principal orientar, ordenar a interação com – e entre – os alunos, além de se preocupar com a qualidade do insumo que é oferecido, como já fora proposto anteriormente por Krashen (1982).

É possível considerar, então, que a fala do professor, apesar de essencialmente diferente da fala presente nas interações cotidianas e no uso da língua geral, não se dissocia de seu objetivo comunicativo, muito menos se encontra em posição de oposição à fala comunicativa tida como “natural”. Na realidade, Gil (1999) propõe que o discurso do professor é naturalmente metalinguístico, no sentido de que a forma da língua que o caracteriza não se distancia do objetivo de promover comunicação e interação (na própria língua-alvo) em contextos outros que abarcam não somente a sala de aula.

Nesse sentido, como já discutido anteriormente, a fala do professor cria oportunidades de aprendizagem (WELLS, 1996; CONSOLO, 1996) e, portanto, não se pode afirmar que a fala comunicativa natural e a fala com foco na forma sejam essencialmente opostas, uma vez que ambas oferecem possibilidades – ainda que distintas em sua essência – de aprendizado (ELLIS, 1990) e, portanto, podem propiciar, em conjunto, um ambiente de interação que seja pautado em gerenciamento com foco na forma e, ao mesmo tempo, fins comunicativos próximos às situações reais de uso da língua extra-classe.

É importante ressaltar, neste momento, duas visões para um mesmo fenômeno: a aquisição de língua (segunda ou estrangeira) com base em instrução formal e em aquisição natural.

Kennedy (1996) discute as desvantagens da aquisição por instrução formal, em sala de aula, tendo o professor como mediador, pelo fato de que a linguagem produzida

naquele contexto é artificial e não necessariamente reflete a necessidade de uso da língua no “mundo real”, além do fato de que a relação professor-aluno é assimétrica.

Long (1983), por sua vez, defende que o aprendizado por instrução formal é mais vantajoso. Para o autor, o aprendiz, nesse contexto, adquire maior consistência metalinguística, pois seria capaz de utilizar e explicar a língua com base em conhecimentos mais complexos, que foram transmitidos a partir de atividades e tarefas didático-pedagógicas, pensadas e elaboradas por um especialista (o professor) a fim de promover a aprendizagem adequada ao nível e à necessidade dos alunos.

Concordo com o posicionamento de Long (1983) no sentido de que a linguagem utilizada em sala de aula pelo professor é, evidentemente, não-natural, o que não diminui a característica primordial de favorecer a aprendizagem e criar um ambiente que seja propício para a realização de tarefas comunicativas que simulem situações reais de comunicação, sendo elas mediadas, nesse contexto, pelo próprio professor em interação com os alunos.

Essa não-naturalidade do discurso de sala de aula se deve à necessidade de alinhar a especificidade da fala aos objetivos pedagógicos e aos mecanismos metalinguísticos utilizados pelo professor e que servem de base para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

É fundamental ressaltar, então, as considerações de Elder (2001, p. 152) ao assegurar que o domínio de uso da língua para o professor se caracteriza por uma série de habilidades linguísticas específicas ao contexto, tendo sempre em mente proporcionar uma aprendizagem adequada ao aprendiz, conforme o trecho que reproduzo:

A condução efetiva da aula necessita do comando de aspectos linguísticos. Instruções são um desses aspectos e são cruciais para estabelecer procedimentos de sala de aula e tarefas de aprendizagem. Uma série de técnicas interrogativas também é essencial para que o professor seja capaz de monitorar a compreensão do aprendiz.<sup>44</sup> (ELDER, 2001, p. 152)

Finalmente, de acordo com Sinclair (1992), a fala do professor em sala de aula, devido à sua função pedagógica, proporciona aos aprendizes a utilização da língua em

---

<sup>44</sup> Tradução de: “*Effective classroom delivery necessitates command of linguistic features. Directives are one such feature and are crucial in establishing classroom procedures and learning tasks. A range of questioning techniques is also essential if the teacher is to be able to monitor learner understanding.*”

situações que são representativas da vida real e das comunicações tidas como “naturais”. No entanto, para o autor, é a devolutiva e as correções que definem as interações nesse contexto e caracterizam/especificam o discurso deste profissional, uma vez que essas duas características não se reproduzem - ao menos não com a mesma qualidade de insumo e nem mesmo de maneira direta, explícita – nas conversações naturais, do cotidiano.

Como podemos observar ao longo das definições e discussões expressas nesta seção, há uma multiplicidade de perspectivas a serem consideradas ao analisar o discurso do professor de línguas e defini-lo com base em suas características constituintes. No entanto, acredito que as concepções teóricas com as quais dialoguei nos ajudam a compreender com um pouco mais de clareza a especificidade da qual dispõe a fala do professor, além das diversas funções – sejam elas informativas, explicativas, sociais e/ou didático-pedagógicas – que este discurso assume.

Finalizo esta seção, portanto, com a consideração de que, apesar de complexo, o domínio de uso da língua pelo professor é um elemento propulsor da aprendizagem. Pensar a fala de sala de aula é também pensar uma série de elementos linguísticos, metalinguísticos, comunicativos, interativos e pedagógicos que, unidos em um todo bem estruturado e teoricamente respaldado, tem o objetivo primordial de proporcionar aprendizado ao aluno.

Os contextos de aprendizagem são inúmeros e as possibilidades de aprender novas línguas nesses contextos são infinitas. Entretanto, considero que a especificidade do discurso do professor pode ser um elemento diferencial muito favorável ao contexto de ensino-aprendizagem visto como “formal”. Estudar esse contexto e analisar esse discurso tão específico e diverso é, portanto, fundamental para que possamos atingir resultados satisfatórios tanto quanto ao ensino, com a melhoria da proficiência do professor, quanto à aprendizagem, com a realização dos objetivos comunicativos dos aprendizes.

### **1.3.1 O uso da metalinguagem pelo professor de línguas**

Para tratar da questão da metalinguagem, é necessário inicialmente compreender que a base do construto não está ainda totalmente estabelecida, como aponta Roehr (2006), particularmente no que concerne o uso da metalinguagem por parte do professor.

Início a discussão sobre as definições do conceito de metalinguagem com uma abordagem mais ampla do construto como conhecimento da “língua sobre a língua”<sup>45</sup>, proposto inicialmente por Berry (2005). Apesar de carecer de especificidades e ser evidentemente amplo demais para utilizar como definição única em um trabalho desta natureza e complexidade, a definição de Berry (2005) é reconhecida e amplamente utilizada pela literatura exatamente por seu caráter de amplitude e simplicidade. Afinal, uma análise da formação do próprio termo “metalinguagem” nos levaria a mesma concepção do autor, isto é, utilizar a língua para produzir conhecimentos que dizem respeito à própria língua. Sendo assim, o termo parece autoexplicativo.

A questão é, contudo, um pouco mais complexa. Fernandes (2011, p. 73) ressalta que “a noção de metalinguagem é vasta na área da Linguística, portanto, é necessário buscar uma definição que se enquadre à linguagem do professor de LE”. A literatura aponta, no entanto, para uma multiplicidade de definições que, ainda que voltadas para o desenvolvimento da metalinguagem do aprendiz de línguas, passam necessariamente pelo desempenho metalinguístico do professor no momento de instrução e interação no contexto de ensino-aprendizagem formal.

Rutherford (1987), por exemplo, aponta em seu estudo o uso de metalinguagem para explicar itens isolados da e na língua alvo. Geoghegan et al (2013), por sua vez, afirmam que a metalinguagem é “mutuamente utilizada por professores e estudantes em suas práticas de letramento”<sup>46</sup>. Basturkmen et al (2002) corroboram o que apontam os estudos anteriormente mencionados, ao afirmar que a metalinguagem em contexto de ensino-aprendizagem está relacionada com a noção de consciência linguística<sup>47</sup>, que pode ser aplicada em diferentes campos e contextos, sendo eles voltados para o ensino – isto é, para o domínio de uso da língua pelo professor – ou para a aprendizagem – ou seja, para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos aprendizes.

Tendo reconhecido a dupla dimensão do conceito de metalinguagem, isto é, como uma capacidade a ser desenvolvida tanto por professores quanto por aprendizes de línguas, passo agora a analisar e discutir as diferentes concepções do termo para cada autor. Vale ressaltar que o objetivo desta subseção não é esgotar as possibilidades de definição e uso do termo metalinguagem, mas sim buscar esclarecer o conceito o mais

---

<sup>45</sup> Tradução de: “*language about language*”.

<sup>46</sup> Tradução de: “*mutually used by teachers and students in their literacy practices*”.

<sup>47</sup> No original: “*language awareness*”.

especificamente possível, de modo a justificar seu uso e sua importância para os estudos em avaliação de proficiência oral de professores de língua inglesa.

Ao invés de definir metalinguagem, por se tratar de um termo amplamente utilizado de diferentes maneiras por distintos autores, Ellis (2004) prefere estabelecer a relação entre metalinguagem e consciência linguística no próprio termo, intitulado por ele como consciência metalinguística<sup>48</sup> e definido como “a habilidade de fazer uso do conhecimento explícito sobre a língua”<sup>49</sup>.

Essa definição vai ao encontro do que propõe Cicurel (1984; 1985) e é ampliada pela autora ao assegurar as 3 dimensões que constituem o discurso metalinguístico do professor de línguas. Segundo a autora, são elas: (a) a dimensão explícita com terminologia específica, que se operacionaliza pelo uso de termos, por parte do professor, que se referem à língua para explicar fenômenos relativos à própria língua; (b) a dimensão explícita sem terminologia específica, operacionalizada e observada quando o professor dá *feedback* corretivo oralmente ao aluno; (c) implícita (ou prática), que se materializa nas conversas, jogos e diálogos que simulam situações de uso real da língua-alvo.

Para Fernandes (2011, p. 74), é a primeira dimensão proposta por Cicurel (op. cit.), a dimensão explícita com terminologia específica, que apresenta as “características típicas da fala do professor e que marcadamente distinguem o contexto de sala de aula, ambiente de aprendizagem da língua, dos demais contextos de comunicação.”

Discordo da posição da autora no sentido de que, a meu ver, as três dimensões de Cicurel (1984; 1985) podem fundamentar uma distinção do contexto de sala de aula e especificá-lo para fins de análise particular. A dimensão explícita sem uso de terminologia específica, por exemplo, é uma característica típica da fala do professor, uma vez que o *feedback* corretivo não é naturalmente oferecido em uma conversa informal, do cotidiano, em que prevalece o uso da língua geral, como aponta Sinclair (1992). Além disso, a dimensão implícita também se apresenta como aspecto constitutivo do discurso do professor e serve, portanto, para diferenciá-lo do falante “comum” da língua. Afinal, como apontado na subseção anterior, as simulações de uso real da língua, que são por vezes apresentadas como “não-naturais” pelos críticos à instrução formal (SEEDHOUSE, 1996; KENNEDY, 1996), são materializadas como atividades ou tarefas de aprendizagem apresentadas pelo professor, que utiliza

---

<sup>48</sup> No original: “*metalinguage awareness*”.

<sup>49</sup> Tradução de: “*the ability to make use of explicit knowledge about language*”.

(meta)linguagem específica com o objetivo de dar instruções e gerenciar o desenvolvimento dessas tarefas em sala de aula.

Compreendo a perspectiva defendida por Fernandes (2011) e que encontra fundamento em uma série de outros estudos de autores de reconhecida importância acadêmica (WIDDOWSON, 1990; CELCE-MURCIA, 1991; LARSEN-FREEMAN, 1991), ao considerarem que não há comunicação sem forma. Contudo, parece-me mais adequado o posicionamento de Gánem-Gutierrez e Roehr (2011), por conceberem a metalinguagem como uma ferramenta que facilita o processo de descoberta da interação entre foco na forma e foco no significado no ensino-aprendizagem de línguas, ao menos em termos linguísticos. Evitamos, assim, a oposição entre as abordagens, mas a união de suas características por meio da instrução do professor sobre a língua na própria língua e na interação com e entre os aprendizes, como afirmam as autoras ao considerarem a metalinguagem como uma ferramenta de solução de problemas:

o valor pedagógico da metalinguagem é possibilitar que os aprendizes de línguas explorem as relações de forma e significado e superem dificuldades específicas da língua durante o desempenho em tarefas.<sup>50</sup>  
(GÁNEM-GUTIERREZ; ROEHR, 2011, p. 1)

Essa oposição entre as abordagens com foco na forma e com foco no significado se fundamenta, particularmente, em estudos que concebem a metalinguagem como a habilidade do professor em corrigir os erros dos aprendizes e utilizar a terminologia da língua para explicar de forma pedagógica as regras gramaticais (FAERCH, 1985; THEPSEENU; ROEHR, 2013).

No entanto, as definições de metalinguagem que a consideram como uma capacidade mais ampla – e não restrita, voltada somente para a correção de erros e explicações gramaticais – são várias e, a meu ver, mais adequadas para esta pesquisa. Gánem-Gutierrez e Roehr (2011) apontam, em seu estudo de caso, que os episódios que envolviam o uso da metalinguagem por parte dos participantes não continham referências às regras gramaticais (foco na forma). Na realidade, estes a utilizavam muito mais significativamente para exemplificar e explicar o significado por trás de itens vocabulares, por exemplo (foco no significado).

---

<sup>50</sup> Tradução de: “*the pedagogical value of metalanguage to enable L2 learners to explore form-meaning relationships and overcome specific language difficulties during task performance.*”

Erlam (2013) afirma que a metalinguagem não deve ser restringida ao uso linguístico técnico ou vista como sinônimo de terminologia gramatical, exatamente por ser possível falar sobre a língua sem necessariamente usar esta terminologia específica. Entretanto, apesar de representar um avanço quanto a uma concepção mais ampla, o autor ainda limita o uso da metalinguagem ao desempenho do professor (ou do próprio aprendiz) ao julgar a gramaticalidade (ou não) de determinadas sentenças e explicar as correções a serem feitas de maneira consciente na própria língua-alvo.

Gánem-Gutierrez e Nogués-Meléndez (2013), por sua vez, também consideram a consciência metalingüística como a habilidade de perceber e corrigir erros linguísticos, mas ampliam o conceito ao considerar que se trata, também, da habilidade de falar (e escrever) sobre a língua-alvo para os outros.

Entretanto, em estudo anterior, Ganem-Gutierrez e Roehr (2009) consideram a dimensão metalingüística a partir de uma definição muito mais profunda, definindo-a como “o conhecimento explícito do aprendiz sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais, fonológicos e pragmáticos de uma L2”<sup>51</sup>. O problema que vejo nesta definição é que ela considera apenas a dimensão explícita com uso de terminologia específica proposta por Cicurel (1984), desconsiderando a dimensão implícita que também pode caracterizar o discurso metalingüístico do professor, especialmente na realização de tarefas, como já se discutiu anteriormente.

A definição de Gombert (1992 apud GIL, 1999), pensada no contexto de uso da metalinguagem em sala de aula, também leva em consideração aspectos outros que não a explicação de regras gramaticais – isto é, aspectos sintáticos, semânticos, fonológicos e pragmáticos – e refere-se, amplamente, a “atividades de reflexão na língua e seu uso”. Prefiro considerar, no entanto, a concepção de tarefas de metalinguagem e não apenas o conceito de atividades, especialmente no contexto de avaliação da proficiência oral do professor.

A definição apresentada pelo autor é, contudo, muito pertinente por não restringir o que se concebe como competência metalingüística e por considerar a reflexão *sobre* a língua no momento de *uso* da língua, o que corrobora o conceito de consciência metalingüística, utilizado por Ellis (2004), Jessner (2006) e Gánem-Gutierrez e Nogués-Meléndez (2013).

---

<sup>51</sup> Tradução de: “*learner’s explicit knowledge about the syntactic, morphological, lexical, phonological and pragmatic features of an L2*”.

Quanto às tarefas de metalinguagem, Bialystok e Ryan (1985, p. 230) afirmam que o termo metalinguagem “se aplica não a uma realização mental específica, mas sim a uma série de problemas que compartilham certas características”<sup>52</sup>. Esses problemas de metalinguagem apontados pelos autores são tratados dentro do construto de tarefas por Tellier (2013).

Segundo a autora, essas tarefas requerem habilidades relacionadas a dois componentes: (a) análise do conhecimento, no sentido de que as tarefas de metalinguagem demandam significativamente da habilidade individual de analisar, manipular e explicar seu conhecimento linguístico na própria língua; (b) controle do processamento, no sentido de que é necessário, nesse contexto, que o indivíduo selecione aquilo que é imediatamente relevante para a realização da tarefa, enquanto suprime temporariamente qualquer outro aspecto que não seja relevante para este propósito.

A título de exemplificação, Jessner (2006) propõe que esses dois componentes sejam alcançados por tarefas que demandem do indivíduo a apresentação e a manipulação das formas linguísticas para fins de realização da tarefa de metalinguagem. A propósito, a concepção de consciência metalingüística proposta pelo autor é, a meu ver, fundamental para uma compreensão que advogue pelo uso menos restrito e, conseqüentemente, mais enriquecedor do termo:

A habilidade de destinar a atenção na língua como um objeto em si mesmo ou a habilidade de pensar de maneira abstrata sobre a língua e, conseqüentemente, brincar com ela ou manipulá-la.<sup>53</sup> (JESSNER, 2006, p. 42)

Esses conceitos são fundamentais para o andamento desta dissertação, pois envolvem e especificam alguns construtos já anteriormente discutidos, como a concepção de tarefas de metalinguagem e avaliação da proficiência oral de professores, considerada como avaliação para fins específicos devido à natureza do domínio de uso da língua para o professor.

Encerro esta subseção concordando com o posicionamento teórico proposto por Wajnryb (1992, p. 43), ao afirmar a importância da metalinguagem como fonte de

---

<sup>52</sup> Tradução de: “*applies not to a specific mental accomplishment, but rather to a set of problems that share certain features.*”

<sup>53</sup> Tradução de: “*the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language.*”

aprendizagem, devido a sua natureza genuinamente comunicativa. Para o autor, o termo “metalinguagem” deve ser usado a fim de representar “a linguagem que o professor usa para permitir que os diversos processos que ocorrem em contextos de ensino e aprendizagem aconteçam, isto é, a linguagem para organizar a sala de aula” (WAJNRYB, 1992, p. 43).

Essa linguagem tipicamente metalingüística que caracteriza o discurso de sala de aula incluiria, de acordo com o autor, as explicações dadas pelo professor, as respostas fornecidas por ele às perguntas dos alunos, as instruções, os elogios, o *feedback* corretivo, a verificação de tarefas de casa e a interação com os alunos nesses momentos da aula. Avaliar a metalinguagem do professor com base em tarefas – que sejam comunicativas e exijam uso de componentes metalingüísticos – é, portanto, analisar um dos aspectos que desempenha um papel significativo para o desenvolvimento de professores e aprendizes de determinada língua.

Concluo, então, que este papel a ser desempenhado pela metalinguagem no desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se justifica em uma concepção da consciência metalingüística como aspecto fundamental para o bom desenvolvimento da profissão de professor e das atribuições a ele designadas no contexto de sala de aula de línguas, o que, mais uma vez, justifica sua avaliação por meio de testes para fins específicos. A dimensão metalingüística nos permite, portanto, devido ao seu caráter transversal no que tange às competências do professor de línguas e ao domínio de uso da língua por este profissional, elaborar tarefas que sejam de fato representativas do rico contexto de uso real da língua, levando em consideração as especificidades do discurso de sala de aula e os diferentes momentos em que se espera que o professor utilize recursos metalingüísticos ao longo de suas aulas.

Não observo, portanto, a competência metalingüística com base apenas em momentos de explicação de regras gramaticais, por exemplo, mas partindo de uma perspectiva mais abrangente, que considera desde a interação informal entre professor e aluno até momentos de elicitación de vocabulário e/ou instrução para a realização de determinada tarefa ou atividade em sala, em consonância com o que propõem Wajnryb (1992), Gil (1999) e Gánem-Gutiérrez e Roehr (2009).

## CAPÍTULO II - REFERENCIAL METODOLÓGICO

*This is a time of transition, a propitious moment. Where this experimentation will eventually take us, I do not know, but I do know that we cannot go back to where we were.*

(RICHARDSON, 1994, p.524)

Este capítulo dedica-se ao referencial metodológico que sustenta e justifica o tipo de pesquisa desenvolvida, bem como dá suporte à escolha de instrumentos de coleta de dados para posterior análise.

No decorrer do capítulo, busco descrever a maneira como procedi à condução da investigação, assim como apresento, a partir de uma discussão epistemológica, as bases da metodologia adotada.

Dividido em seções, o capítulo se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, defino a natureza da pesquisa e pondero questões sobre a abordagem qualitativa; em seguida, discuto as justificativas metodológicas e contextuais que guiaram a definição desta abordagem; na terceira seção, busco explorar detalhadamente a escolha dos instrumentos de coleta de registros e análise de dados – definidos à luz da relevância para a pesquisa em avaliação – bem como a importância de cada instrumento para o pleno desenvolvimento da investigação. Finalmente, na quarta seção, problematizo os conceitos de triangulação e cristalização, a fim de justificar a perspectiva teórico-metodológica à qual me filiei durante esse processo.

### 2.1. Considerações sobre a pesquisa qualitativa

Definir os referenciais metodológicos de uma pesquisa parece-me uma tarefa racional, pautada em escolhas lógicas, uma vez que a concepção de “metodologia científica” nos remete, primordialmente, aos métodos, técnicas e/ou instrumentos que serviriam para a viabilização – temporal, espacial, epistemológica – de determinado objetivo.

Há uma série de pesquisadores que defendem o conceito de pesquisa científica como a classificavam os teóricos do positivismo, isto é, como uma situação investigativa em que o pesquisador deve analisar o meio sem ideias pré-concebidas e, a

partir de então, expor as observações a experimentos para que se possa chegar a uma conclusão (LAVILLE; DIONNE, 1999), o que culmina nos estudos em metodologia experimental.

No entanto, a pesquisa qualitativa vem ganhando cada vez mais destaque nas investigações em ciências sociais, como demonstram diversos estudiosos (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; SCHWANDT, 2006; FREEBODY, 2003). Compreendeu-se que a quantificação do ser humano não era suficiente para apreender os fenômenos da vida em sociedade, uma vez que os fatos sociais são complexos, relacionais, variáveis e, portanto, pouco previsíveis.

Esse paradigma – a abordagem qualitativa – refletiu-se nas pesquisas em Educação, como demonstram os estudos e reflexões de Lüdke e André (1986, p. 9), ao afirmarem que os problemas educacionais “por sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas”, considerando-se que estudos quantitativos com grandes amostras numéricas e coeficientes de correlação podem não abarcar de maneira significativa os novos aspectos – muitas vezes “fractais” – da realidade a ser pesquisada.

Essa afirmação se justifica se considerarmos a relação entre a ciência da complexidade (ou do caos) e o ensino-aprendizagem de línguas, como proposto por Larsen-Freeman (1997). Para a autora, a língua é um sistema complexo, cujo processo é ativo e está em constante evolução e mudança. Paiva (2014, p. 141) explica que “o postulado básico da teoria do caos é de que existe uma ordem subjacente à aparente desordem”, ordem esta que se aplica à língua, uma vez que se trata, aqui, de “um sistema dinâmico, adaptativo e complexo, onde há muitos elementos em interação” (PAIVA, 2014, p. 145).

Adoto essa perspectiva teórica, portanto, por acreditar que a subjetividade, o interpretativismo e o empoderamento do pesquisador enquanto ser social e eminentemente participativo são características importantes para analisar os fenômenos relacionados a essa realidade tão aparentemente caótica que se materializa com o uso da língua.

A partir dos avanços metodológicos em outras áreas de conhecimento, a pesquisa em Linguística Aplicada, especialmente em sala de aula, também vai ao encontro dos modelos teóricos qualitativos encontrados na Psicologia, na Sociologia, na Economia, entre outros campos, como aponta Moura Filho (2000, p.5). O autor, ao mencionar a pesquisa qualitativa, explica a importância desse enfoque:

A vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica. (MOURA FILHO, 2000, p. 6)

Ainda no que diz respeito à pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, Duff (2002) aponta uma série de desenvolvimentos nos últimos anos, desde o surgimento da pesquisa narrativa até novas perspectivas para a pesquisa de cunho etnográfico<sup>54</sup>. Nesse sentido, a autora destaca que “etnografias de ensino-aprendizagem de línguas, práticas de letramento, conflitos de trabalho e discussões metodológicas sobre os aspectos culturais do conhecimento e comportamento se tornaram mais proeminentes e comuns” (DUFF, 2002, p. 18)<sup>55</sup>.

Tendo em vista o breve panorama de investigação qualitativa e sua importância para as ciências sociais aplicadas – especialmente para a Linguística Aplicada – apresentadas nesta seção, delimito, em seguida, a natureza e o contexto da pesquisa a ser desenvolvida.

## 2.2. A natureza da pesquisa: justificativas metodológicas e contextuais

Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico que busca analisar o uso da metalinguagem de três professoras de inglês como LE em dois contextos situacionais distintos. Primeiramente, nos resultados da produção oral dos professores em tarefas desenvolvidas especificamente para a avaliação da competência metalinguística; em segundo lugar, em momentos de interação aluno-professor em contexto real de ensino, isto é, na própria sala de aula.

Um volume considerável de estudos em pesquisa qualitativa aponta para a importância da natureza interpretativista das investigações (CHIZZOTI, 2006;

---

<sup>54</sup> A literatura em metodologia de investigação aponta, como característica primordial da “etnografia” tradicional, a longa permanência no campo. Diante de evidentes limitações de caráter temporal, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no contexto de um programa de mestrado acadêmico, adoto neste trabalho a classificação metodológica referente à pesquisa qualitativa de “cunho etnográfico”, uma vez que as características gerais da pesquisa etnográfica são mantidas, porém com ressalvas quanto ao tempo de investigação em campo.

<sup>55</sup> Tradução de: “*Ethnographies of language learning and teaching, literacy practices, workplace encounters and methodological discussions about cultural aspects of knowledge and behavior have become more prominent and commonplace.*”

DENZIN; LINCOLN, 2006; FETTERMAN, 1998; GERGEN; GERGEN, 2006; SCHWANDT, 2006), uma vez que a interpretação e o caráter subjetivo são inerentes às atividades humanas, não podendo, portanto, serem excluídos do processo de pesquisa em ciências sociais aplicadas.

Chizzotti (2006) discorre sobre a interpretação como parte fundamental do que se concebe como pesquisa qualitativa, pois seu objetivo seria interpretar o sentido dos acontecimentos tendo como base o significado atribuído pelas pessoas ao utilizar a língua para falar ou fazer (operar)<sup>56</sup>. O autor é contundente ao afirmar que “qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e à inferência interpretativa.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Essa perspectiva está em consonância com a concepção de Denzin e Lincoln (2006) ao discorrer sobre as práticas e/ou métodos interpretativos:

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

No que concerne ao interpretativismo como epistemologia, Schwandt (2006) advoga pelas seguintes características: identificação empática, sociologia fenomenológica e jogos de linguagem.

Quanto à primeira, a pesquisa qualitativa interpretativista deveria buscar uma compreensão “de dentro”, isto é, as concepções que os próprios envolvidos têm da situação investigada. A segunda característica epistemológica diz respeito a uma filosofia fenomenológica, cujo objetivo é, segundo o autor, entender os aspectos do mundo “intersubjetivo”, isto é, os distintos significados estabelecidos pela comunicação interpessoal na vida em sociedade. Finalmente, os jogos de linguagem permitem ao pesquisador interpretativista partir do pressuposto de que a comunicação é regulamentada, ou seja, encontra-se situada em um sistema de significados (SCHWANDT, 2006, p. 196-197)

---

<sup>56</sup> Sobre a noção de utilizar a língua para “operar”, é necessário considerar a filosofia de linguagem de Bakhtin (2003), associada à teoria da performatividade dos atos de fala, discutida por Austin (1976). Este autor assevera que os atos de fala necessariamente implicam a realização de ações, isto é, constroem o mundo do interlocutor e, por esta razão, não devem ser compreendidos apenas como veículos neutros de transmissão de informações e/ou meros descritores da realidade do falante.

No que se refere ao desenvolvimento e à representatividade do relatório de pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, é importante salientar as inovações metodológicas observadas e discutidas por Gergen e Gergen (2006), especialmente no que tange ao “esquema de múltiplas vozes”, em que se busca remover a única voz - aquela do pesquisador -, relativizando-a com a inclusão de outras vozes na pesquisa - por exemplo, a voz dos próprios participantes. Essa inovação, segundo os autores, “proporciona um leque potencialmente rico de interpretações ou de perspectivas”, ainda que esse esquema não esteja alheio a possíveis complexidades (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 370).

Embora esta pesquisa não se denomine como uma etnografia tradicional, é importante reforçar que se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico<sup>57</sup>, uma vez que essa metodologia pode ser utilizada por pesquisadores em educação com o objetivo de “explorar maneiras de descrever e interpretar o que está acontecendo em contextos educacionais formais e informais” (FREEBODY, 2003, p. 76).<sup>58</sup>

Além disso, são diversas as justificativas e estudos metodológicos (por exemplo, ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 1991; FETTERMAN, 1998; MOURA FILHO, 2005; TYLER, 1986; WATSON-GECEO, 1997) que enfatizam a importância de se realizar pesquisas de cunho etnográfico em educação, especialmente no ensino-aprendizagem de línguas.

André (1995, p. 28) evidencia a adaptação da pesquisa etnográfica na área temática de Educação, afirmando que se têm desenvolvido atualmente estudos de “tipo etnográfico” (neste trabalho, “cunho etnográfico”), se levarmos em consideração que os pesquisadores utilizam técnicas de pesquisa típicas da etnografia, promovendo a diminuição do distanciamento pesquisador-pesquisado e abordando de modo mais particular o rico processo de investigação, isto é, estimando não apenas os resultados deste processo.

A escolha de metodologia de cunho etnográfico se deu, também, pela relevância da perspectiva teórica abordada por Erickson (1991), que ressalva que mesmo quando o foco de análise é bem delimitado e preciso, o estudo de cunho etnográfico continua a enfatizar o significado social e cultural presente em determinado contexto situacional, assim como o faz a etnografia tradicional.

---

<sup>58</sup> Tradução de: “*to explore ways of describing and interpreting what is happening in formal and informal educational settings.*”

O autor indica, também, que os procedimentos de estudo etnográfico na Educação consistem em analisar ações rotineiras e habituais que, exatamente por seu caráter local, podem passar despercebidas pelos atores envolvidos no processo diariamente.

Um dos objetivos principais da etnografia na pesquisa educacional é revelar o que há dentro das “caixas pretas” da vida comum nos contextos educacionais, identificando e documentando os processos pelos quais os resultados são produzidos.<sup>59</sup> (ERICKSON, 1991, p. 202)

Parece-me fundamental salientar, neste momento, a importância da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico para analisar questões referentes à sala de aula de línguas, uma vez que “esse tipo de abordagem, tipicamente interpretativista, pode proporcionar a compreensão do que acontece no contexto de sala de aula e, dessa forma, favorecer o processo de ensino-aprendizagem” (MOURA FILHO, 2000, p. 10).

Corroborar essa perspectiva o trabalho de Watson-Gegeo (1997), na medida em que explana as contribuições que esta abordagem trouxe, desde a década de 70, para a pesquisa em sala de aula, assim como aponta direcionamentos que nos fazem compreender o aumento significativo das pesquisas de cunho etnográfico neste contexto educacional.

Ao contrário da abordagem quantitativa para a pesquisa em sala de aula, a etnografia enfatiza a natureza sociocultural dos processos de ensino-aprendizagem, incorpora as perspectivas dos participantes sobre seu próprio comportamento e oferece uma análise holística sensível dos níveis contextuais em que as interações e as salas de aula estão situadas.<sup>60</sup> (WATSON-GECEO, 1997, p. 135)

Fetterman (1998) nos faz refletir, ainda, sobre duas perspectivas essenciais para o bom desenvolvimento desta pesquisa: a perspectiva êmica e a perspectiva ética<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Tradução de: “*One of the main purposes of ethnography in educational research is to reveal what is inside the “black boxes” of ordinary life in educational settings by identifying and documenting the processes by which educational outcomes are produced.*”

<sup>60</sup> Tradução de: “*In contrast to quantitative approaches to classroom research, classroom ethnography emphasizes the sociocultural nature of teaching and learning processes, incorporates participants’ perspectives on their own behavior, and offers a holistic analysis sensitive to levels of context in which interactions and classrooms are situated.*”

<sup>61</sup> A dicotomia êmica/ética esteve (e ainda está) presente na maioria das pesquisas de cunho etnográfico. Fetterman (1998, p. 20-22) esclarece que a perspectiva êmica nos faz observar a

Segundo o autor, muito se discutia, na pesquisa etnográfica, sobre uma evidente separação das duas perspectivas. A primeira, tipicamente motivada por idéias, se opusera à segunda, tipicamente motivada pelo ambiente. No entanto, o desenvolvimento das pesquisas desta natureza nos leva a compreender que ambas as orientações se complementam e garantem validade entre si, sendo que a maioria dos pesquisadores “começa coletando dados a partir de uma perspectiva êmica e depois tentam dar sentido ao que coletaram em termos da visão do nativo e de sua própria análise científica.”<sup>62</sup> (FETTERMAN, 1998, p. 22).

Diante das discussões aqui apresentadas, compreendemos que o interpretativismo e a pesquisa de cunho etnográfico são abordagens complementares, atuais, representativas e, portanto, adequadas para os objetivos da investigação conduzida e relatada nesta dissertação. Optamos por essa metodologia, entre outras razões, por concordar com os autores supracitados, cuja visão pode ser compendiada na colocação de Kleiman (2001) de que a abordagem qualitativa interpretativista comporta maior apreensão e consequente compreensão da realidade vivida em sala de aula, pois permite ao pesquisador conhecer de fato esse contexto natural.

Busquei, nesta subseção, trazer para a discussão o referencial teórico que dá suporte à metodologia de investigação adotada, compreendendo a importância da pesquisa qualitativa interpretativista, em um primeiro momento, e ressaltando, também, o valor da pesquisa de cunho etnográfico, especialmente em sala de aula.

Cabe-me, na próxima seção, discutir a escolha referente aos instrumentos de coleta de dados que permitiram uma posterior análise de dados mais completa, tendo em vista os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como a importância de cada instrumento adotado para fins de validação do processo investigativo.

### **2.3 Instrumentos de coleta de dados: relevância para a pesquisa em avaliação**

A presente pesquisa, por se inserir no campo de avaliação de proficiência de professores de língua estrangeira, especificamente língua inglesa, compreende o

---

realidade sob a perspectiva do nativo ou do *insider* (isto é, aquele que deve entender e, conseqüentemente, descrever com precisão os comportamentos daqueles envolvidos em determinada comunidade e/ou contexto). Já a perspectiva ética, para o autor, implica uma análise externa, social. No entanto, o autor salienta que, atualmente, uma boa pesquisa etnográfica (ou de cunho etnográfico) requer ambas as perspectivas, uma vez que estas se complementam.

<sup>62</sup> Tradução de: “*start collecting data from the emic perspective and then try to make sense of what they have collected in terms of both the native’s view and their own scientific analysis.*”

processo avaliativo levando em consideração o uso da LE em um contexto profissional, isto é, específico, considerando que se exige do professor de línguas um domínio da língua ensinada para além do uso comunicativo cotidiano (BORGES-ALMEIDA, 2009; CONSOLO, 2007; ELDER, 2001).

A natureza do discurso do professor em contexto de sala de aula de línguas, apontado pela literatura como específico e construído a partir da relação professor-aluno em momentos de interação, requer o uso de instrumentos de coleta de dados que possibilitem apreender a complexidade do momento real desta interação<sup>63</sup>.

Sendo assim, no que diz respeito ao procedimento de coleta de dados por meio dos instrumentos a serem utilizados, procedi, primeiramente, à aplicação de questionários para os possíveis participantes da pesquisa, à análise documental de um teste de proficiência específico para professores de línguas no contexto brasileiro, seguida da elaboração de tarefas para uma pesquisa piloto, observação em sala de aula (com gravações em áudio, transcritas para fins de análise) – complementada por notas de campo – e aplicação das tarefas ressignificadas às professoras participantes.

Para assegurar a condução da investigação de modo adequado e apresentar resultados contundentes, explorarei nas subseções seguintes cada um dos métodos de coleta de dados utilizados, discutindo em que consistem teoricamente esses instrumentos, as razões de sua adoção, assim como sua importância para a validade da pesquisa e para o processo contínuo de investigação.

### **2.3.1 Aplicação de questionários e suas implicações**

Apesar de pouco considerados na pesquisa qualitativa de modo geral, os questionários configuram instrumentos amplamente utilizados em pesquisas no campo

---

<sup>63</sup> Moita Lopes (1992, p. 305), ao tratar de discurso como construção social, afirma que “a unidade básica da análise é a interação, já que é através da interação que as pessoas constroem os significados com os quais vivem.” Isto implica dizer, para os fins desta pesquisa, que analisar a maneira como os professores fazem uso da metalinguagem em momentos de interação professor-aluno implica compreender como os significados são atribuídos pelos envolvidos naquele “contexto situacional” (MAINGUENEAU, 1981) e, por esta razão, faz-se necessária uma avaliação contundente com a importância desse processo de significação, construída a partir de instrumentos que nos permitam captar de maneira adequada a riqueza desses momentos. É importante ressaltar, entretanto, o quanto é possível transpor essa interação do contexto de sala de aula para a situação de teste, que se caracteriza como um contexto mais limitador.

da avaliação no Brasil (por exemplo, nos estudos de BAFFI-BONVINO, 2010; BORGES-ALMEIDA, 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2011).

Citado por alguns teóricos como um instrumento de coleta de dados tipicamente voltado para fins quantitativos (GÜNTHER, 2003; MANZATO & SANTOS, 2012), as pesquisas em avaliação reforçam sua utilidade e corroboram para sua ressignificação também para a pesquisa de natureza qualitativa, ainda que reconhecendo suas limitações.

A escolha desse instrumento encontra suporte no proposto por Borges-Almeida (2009), ao explicar o uso do questionário para realizar um levantamento inicial do perfil dos participantes da pesquisa desenvolvida pela autora e de como estes sujeitos percebiam sua própria proficiência oral.

Concordo com a posição da autora no sentido de utilizar a aplicação de questionários como técnica para auxiliar na escolha dos participantes da pesquisa. Apliquei esse instrumento, então, para fazer um levantamento do perfil que pretendia analisar e, a partir das respostas e resultados obtidos, selecionei os participantes cujo perfil mais se aproximou do estimado para os objetivos da pesquisa.

### **2.3.2 Análise documental**

Primeiramente, é importante ressaltar, de forma a esclarecer possíveis ambiguidades terminológicas, que a “análise documental” possui dupla identidade na metodologia de investigação em pesquisa qualitativa, podendo ser definida, ao mesmo tempo, como uma subcategoria do “estudo de caso” e como um método de coleta e análise de dados, conforme aponta Stake (1994).

Na investigação aqui apresentada, faço referência à segunda acepção de análise documental supracitada, isto é, como instrumento de coleta, não como categorização de estudo de caso. Além disso, me filio às perspectivas apresentadas por Bogdan-Biklen (1998) e Moura Filho (2005) ao advertir que o termo “documento” pode ser utilizado não apenas em sentido denotativo, reducionista, mas também para se referir a materiais que servem como fontes primárias de informações a serem analisadas, como por exemplo: fotografias, vídeos, filmes, cartas, diários, documentos oficiais, entre outros.

Diante dessas perspectivas, procedi, em um primeiro momento, à análise de um teste de proficiência<sup>64</sup> já existente e aplicado a nível nacional para professores de língua estrangeira, intitulado Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE). O objetivo dessa análise documental foi inferir o construto no qual se baseia a preparação das tarefas – especialmente aquelas elaboradas para a avaliação da metalinguagem no teste oral – a fim de identificar de que maneira essas tarefas são construídas e como esse exame fundamenta a metalinguagem e concebe sua avaliação.

Esse método de coleta de dados nos permite, então, compreender a concepção de língua e (meta)linguagem considerada pelos elaboradores do exame, assim como o modelo de proficiência que embasa o referidos teste, considerando que a tarefa em si serve como instrumento de operacionalização do construto.

Acredito que a análise do exame forneceu os elementos necessários para problematizar possíveis pontos a serem aprimorados na avaliação da metalinguagem do professor de inglês em contexto brasileiro, proporcionando um olhar crítico sobre o que se entende como metalinguagem e o que se espera do profissional quanto à instrumentalização desta competência em sala de aula.

A partir da análise do exame e de observações em campo do contexto de sala de aula, desenvolvi propostas de novas tarefas, partindo de uma visão mais abrangente de metalinguagem, isto é, de uma perspectiva não-reducionista.

### **2.3.3 Observação em sala de aula**

Nessa etapa da investigação, após a realização dos procedimentos explanados nas subseções anteriores, fez-se necessário, para fins de validação e de coerência com os objetivos da pesquisa, a presença do pesquisador em campo, sendo este constituído, nesta pesquisa, como a sala de aula.

É válido ressaltar a caracterização deste estudo dentro do escopo da validade concomitante, discutida por Aryadoust (2013) e explanada no capítulo anterior. É com base nesta perspectiva que adoto a observação como um método de coleta de dados, pois acredito que a análise da *práxis* do professor em sala de aula, aliada aos resultados obtidos nas tarefas aplicadas, pode contribuir para o processo de validação dessas

---

<sup>64</sup> Considerados, neste sentido, como “documentos”, sendo que o que se pretendeu analisar, neste primeiro momento, não foram os resultados dos candidatos, mas sim o exame em si e o construto que norteia as tarefas voltadas especificamente para a avaliação da metalinguagem.

tarefas ou, ao menos, servir de base confiável para possíveis modificações e reestruturações.

Busquei observar, portanto, se havia equivalência entre a *práxis* da sala de aula e a situação de teste referente à aplicação das tarefas propostas, para que fosse possível propor uma ressignificação da avaliação da metalinguagem a partir das contribuições resultantes deste estudo.

Além disso, Adler e Adler (1994) apontam as diversas vantagens que podem ser obtidas a partir da observação, das quais destaco como primordiais para esta pesquisa o fato de que essa técnica permite registrar os comportamentos como eles acontecem na prática, além de proporcionar uma clara demonstração da riqueza das interrelações entre as pessoas de um determinado grupo, isto é, aquelas envolvidas em um mesmo contexto situacional.

A observação em sala foi acompanhada de gravações em áudio, com transcrições de amostras que representaram momentos significativos de efetivo uso da metalinguagem por parte do professor para posterior análise, favorecendo a tomada de notas por parte do pesquisador de aspectos contextuais, que não fossem exatamente linguísticos, além de ter proporcionado uma posterior análise de dados mais detalhada, tendo em vista o cunho etnográfico da investigação.

Neste sentido, Fernandes (2011, p. 78) reforça as características positivas das gravações em áudio, ao permitirem que o pesquisador observe, sem participação ativa no ambiente em que os fenômenos acontecem, “como a construção de significados é feita pelos falantes, ou seja, como os papéis sociais de cada falante são exercidos no uso da linguagem.”

Observei, assim, as aulas de 3 (três) professoras participantes da pesquisa, no período inicial de quatro semanas. É necessário ressaltar também que as aulas ocorreram duas vezes por semana, o que implica dizer que foram observadas um total de 8 (oito) aulas (ou 16 horas/aula) em um contexto de instituto de idiomas. As participantes foram escolhidas de acordo com o levantamento de perfil realizado pela aplicação dos questionários, como explanado em subseção anterior.

### **2.3.4 Elaboração de tarefas para uma pesquisa-piloto**

A tarefa (ou *task*, termo em inglês amplamente utilizado nas investigações que versam sobre os exames de proficiência) é vista pela literatura em avaliação de

desempenho como um importante elemento dentro do processo de avaliação da proficiência em língua estrangeira, tendo em vista que devemos buscar avaliar a capacidade de expressão do candidato em contextos comunicativos significativos e próximos ao real (ALMEIDA FILHO, 1993; MCNAMARA, 1997; READ, 2000; NUNAN, 2005).

As tarefas se constituem, como aponta Baffi-Bonvino (2010, p. 56), em um “modo útil e prático para maximizar a utilidade e os propósitos dos testes”, considerando-se como primordial para o pesquisador a experiência de propor as características formadoras dessas tarefas durante seu processo de elaboração.

O desenvolvimento das tarefas aqui propostas para a avaliação oral da metalinguagem do professor de inglês fundamentou-se, também, na ponderação metodológica feita por Messick (1989) de que o processo de escolha do conteúdo de um exame é um ato de classificação, que deve, portanto, ser confirmado empiricamente.

Considerando a preocupação com a validade das tarefas elaboradas, foi realizada uma pesquisa-piloto com professores de inglês em contexto de instituto de idiomas para, a partir das impressões desses professores e do próprio pesquisador sobre as tarefas aplicadas, fossem promovidas as alterações necessárias a fim de corroborar a validade concomitante.

Bailer et al (2011) asseguram a importância do estudo piloto, uma vez que este seria um instrumento valioso para contextualizar o pesquisador, refinando suas escolhas metodológicas e lhe proporcionando maior experiência.

Ou seja, é uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si. (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011, p. 130)

Mariuci et al (2011, p.3) delimitam um pouco mais o conceito, saindo do termo genérico “estudo” para a definição específica de um “teste” piloto, que “caracteriza-se pelo caráter experimental e é aplicado a uma pequena amostra de participantes”.

Compreende-se, então, que os objetivos de aplicação de um teste piloto se justificaram nesta pesquisa, considerando o fato de que contribuíram para o aprimoramento das tarefas propostas, a fim de avaliar aspectos estruturais formais e de conteúdo que poderiam interferir significativamente no momento da aplicação definitiva, isto é, com as professoras participantes da pesquisa.

### **2.3.5. A liberdade e sinceridade das notas de campo**

Flick (2004, p. 69) trata o acesso ao campo como uma questão crucial para a pesquisa qualitativa. O autor define genérica e amplamente o termo *campo* como “uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, tomadores de decisões em administrações”, entre outros.

Para esta pesquisa, utilizo a noção que Flick (2004) traz de campo enquanto instituição, se considerarmos a classificação da escola – ou instituto – de idiomas como uma instituição de ensino de línguas em sua essência.

Como fora discutido na seção anterior, as gravações em áudio e suas posteriores transcrições foram necessárias na medida em que liberaram a atenção do pesquisador para agir mais livremente no campo e proceder à apreensão de aspectos que estão além do que o áudio pode revelar (FETTERMAN, 1998).

Além disso, Flick (2004, p. 69) assevera que “a gravação de conversas diárias está ligada a um grau de revelação, por parte dos membros, em relação à sua própria vida cotidiana, que, para eles, não é fácil controlar antecipadamente.” Podemos inferir daí a importância da escolha cuidadosa de distintos instrumentos de coleta de dados, sendo que, nesse sentido, a pesquisa faz mais jus aos seus procedimentos e objetivos com a união de ambos os instrumentos durante a observação: técnica de gravação em áudio e notas de campo.

Para Bogdan e Biklen (1998), as notas de campo são consideradas as fontes de dados mais importantes para a pesquisa qualitativa. Os autores tratam teoricamente desse instrumento como o processo de observação e anotação por parte do pesquisador de tudo o que se percebe durante a visita de campo.

Acredito que as notas de campo puderam, desta maneira, enriquecer a pesquisa e fomentar a análise dos dados com base no registro reflexivo do que era observado pelo pesquisador e considerando também aspectos descritivos extralinguísticos dos momentos em que a metalinguagem foi de fato utilizada em contexto real de uso da língua em sala de aula.

### **2.4. As faces do cristal: riqueza da diversidade**

*Paradoxally, we know more and doubt what we know.*

(RICHARDSON, 1994, p. 522)

A triangulação serviu (e ainda serve) como referência para o processo de validação dos estudos qualitativos em avaliação, como aponta Borges-Almeida (2009, p. 104), ao assegurar que “a utilização de diversos instrumentos de pesquisa e a triangulação dos resultados provenientes de cada um deles confere à investigação maior segurança na interpretação dos dados.”

Entretanto, Richardson (1994, p. 522) questiona abertamente a concepção de triangulação, afirmando que é possível reconhecer muito mais que três perspectivas (metaforicamente, os “três lados” do triângulo) pelas quais podemos abordar o mundo.

Ao partir das afirmações de ambas as autoras e considerar o número de instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa, parece-me evidente que a denominação “triangulação” e a metáfora do triângulo não abarcaria a complexidade dos dados coletados. Considero igualmente fundamental salientar, no entanto, que de acordo com Janesick (1994, p. 214 apud MOURA FILHO, 2000, p. 47), a triangulação na pesquisa qualitativa não significa, necessariamente, o uso de três métodos ou três perspectivas que se localizam na intersecção dos pontos.

Diante disso, por que cristalizar? Adoto a metodologia denominada cristalização, primeiramente, por concordar com a proposta de Richardson (1994):

Eu proponho que a imagem central da “validade” para os textos pós-modernos não seja o triângulo – um objeto rígido, fixo, bidimensional. Ao invés disso, a imagem central é o cristal, que combina simetria e substância com uma infinidade de formatos [...] e ângulos de abordagem.<sup>65</sup> (RICHARDSON, 1994, p. 522)

Em segundo lugar, trata-se de uma escolha metodológica subjetiva, que sustenta uma posição ideológica, bem explorada por Richardson (1994) ao desconstruir o pressuposto de que há um “ponto fixo” ou um “objeto” que possa de fato ser triangulado, uma vez que, nesta perspectiva metodológica, os instrumentos carregariam elementos de um mesmo domínio.

A autora prossegue argumentando que a cristalização nos proporciona uma compreensão mais profunda e complexa do tópico pesquisado, desconstruindo a ideia tradicional de validade, uma vez que o que vemos depende, na realidade, do nosso

---

<sup>65</sup> Tradução de: “*I propose that the central image for “validity” for postmodernist texts is not the triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object. Rather, the central image is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes [...] and angles of approach.*”

ângulo de repouso, isto é, não há de fato uma verdade única, um único ponto de intersecção.

Considerando esses argumentos, os dados desta pesquisa foram analisados de acordo com as múltiplas perspectivas e ângulos de observação adotados pela cristalização. É importante ressaltar, contudo, que não considero a cristalização e a triangulação métodos intrinsecamente diferentes, ao menos não do ponto de vista da *práxis*. São, entretanto, concepções epistemológicas específicas. Isto é, adoto a nomenclatura e a imagem do cristal como expressão de uma posição ideológica, mas acredito que ambas dizem respeito à mesma prática metodológica de cruzamento de dados.

Tendo em vista que, ao propor uma ressignificação da avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa em detrimento de uma visão possivelmente atrelada a uma concepção reducionista, seria pouco significativo não propor também uma análise de dados que nos proporcione maior riqueza de perspectivas e possibilidades de interpretação. Isso implica dizer que, ao cristalizar, estabeleço um vínculo compatível entre a natureza qualitativa interpretativista da investigação, os diversos instrumentos de coleta e análise de dados e os objetivos da pesquisa.

### CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*A investigação temática, que se dá no nível do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.*

(FREIRE, 2016, p.139)

Este capítulo dedica-se à análise dos dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa, detalhados teoricamente no capítulo anterior, bem como aos resultados obtidos no decorrer do processo analítico.

A organização do capítulo se dá de maneira cronológica, em um primeiro momento, de acordo com a sequência de aplicação dos instrumentos de pesquisa que embasaram a pesquisa – questionários e análise do teste oral de um exame de proficiência já existente para professores – pois estes instrumentos sustentam significativamente o segundo momento de discussão, em que analiso em conjunto, de forma complementar, os dados que obtive a partir dos outros métodos – observação em sala de aula, notas de campo, aplicação das tarefas para os professores selecionados para a pesquisa-piloto e posterior aplicação das tarefas ressignificadas às professoras participantes.

No primeiro momento, discuto os dados obtidos a partir dos questionários e da análise documental de uma tarefa de metalinguagem presente em um teste de proficiência para professores de língua inglesa no Brasil. Entendo que as considerações sobre estes instrumentos antecedem a investigação em si, uma vez que norteiam o que foi desenvolvido na pesquisa-piloto e corroboram a elaboração das tarefas.

Os questionários foram essenciais para a delimitação do perfil das professoras participantes da pesquisa e também para a escolha dos professores que participariam da aplicação piloto das tarefas elaboradas, que, apesar de possuírem perfis semelhantes, não são os mesmos. Já a análise do exame já existente foi de suma importância particularmente no sentido de que a partir daí pude pensar novas tarefas para avaliar o uso da metalinguagem. A pesquisa piloto me permitiu ressignificar o que esperava ser

uma “boa” tarefa para essa finalidade e, a partir disso, repensar, readaptar e reconstruir as tarefas a serem aplicadas às professoras participantes.

O segundo momento se caracteriza pela discussão dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa que sucedem a pesquisa piloto. A observação em sala de aula serviu como um norte para que, a partir do que fora discutido no Capítulo 1 como fundamentação teórica no que concerne ao uso da metalinguagem e ao discurso específico do professor, fosse possível identificar, na prática, em quais momentos da aula o uso dessa capacidade era mais evidente e mais recorrente, para que as tarefas a serem aplicadas aos professores fossem verossímeis, isto é, se aproximassem e refletissem a realidade de sua *práxis*. Ambos os dados foram fundamentais para atingir os objetivos deste estudo a partir da resposta à primeira pergunta de pesquisa “*De que maneira as professoras participantes da pesquisa fazem uso da língua inglesa nos diversos momentos em que a metalinguagem é requerida?*”.

No que diz respeito aos dados obtidos a partir das aplicações das tarefas de metalinguagem, a ressignificação das interpretações das respostas às tarefas e a consequente comparação com o que se observou em sala de aula no que concerne ao discurso metalinguístico dos professores, conclui-se que esses dados contribuíram para a viabilização da resposta à segunda pergunta de pesquisa “*Quais são as características divergentes e os pontos em comum observados nas produções orais das professoras em tarefas avaliativas de metalinguagem e na práxis em sala de aula?*”.

Já a cristalização feita a partir da análise de dados referente ao conjunto de instrumentos de coleta permitiu que a subpergunta “*Quais implicações os resultados das produções em diferentes contextos situacionais trazem para o processo de avaliação da metalinguagem?*” fosse devidamente respondida.

### **3.1. Definindo o perfil dos participantes**

Como já fora explicitado anteriormente, os questionários podem servir amplamente à escolha de participantes para um determinado contexto em que se pretenda pesquisar. O objetivo desta subseção, portanto, não é discutir as respostas dos participantes iniciais da pesquisa a todas as perguntas<sup>66</sup> às quais foram submetidos em seus questionários, mas explicitar quais respostas nos foram favoráveis à seleção de dois

---

<sup>66</sup> As perguntas que compuseram o questionário podem ser visualizadas na íntegra no Apêndice B.

grupos de professores: aqueles que participariam da pesquisa-piloto e os que seriam conduzidos à pesquisa posterior.

No total, responderam ao questionário 10 professores do mesmo instituto de idiomas em que a pesquisa fora realizada. Dentre esses, 6 professores foram selecionados para a pesquisa, sendo 3 para a pesquisa-piloto e os demais para as etapas subsequentes.

Um fator que me pareceu significativo é a recusa de 4 professores em participar das demais etapas da pesquisa. Ao final do questionário, os referidos profissionais optaram por não tomar parte do restante do processo de pesquisa e, quando indagados sobre essa decisão, três deles argumentaram que nunca haviam tido sua proficiência oral avaliada enquanto professores anteriormente e, por esta razão, não se sentiam confortáveis para integrar o processo.

Essa justificativa me conduziu diretamente às definições apresentadas por esses três professores aos conceitos presentes na questão número 16 do questionário (Apêndice B). Ao definirem o termo “Avaliação [do professor]”, obtivemos as seguintes respostas: “Quando o desempenho do professor é avaliado pelo desempenho dos alunos” (Professor 1); “Acima de tudo, a responsabilidade pela compreensão do aluno quanto à forma que o professor usa a língua” (Professor 2); “Levantamento acerca do desempenho do professor em relação ao aprendizado do aluno” (Professor 3)<sup>67</sup>.

Observemos que todas as respostas limitam, quase intrinsecamente, o processo de avaliação da prática profissional do professor em relação ao sucesso da aprendizagem por parte do aluno. Ainda que não nos aprofundemos nesta discussão por não se tratar do objetivo desta dissertação, parece-me importante conjecturar que os professores que se recusaram a participar das etapas subsequentes da pesquisa sugerem, indiretamente, temer uma avaliação de si próprios por se colocarem no centro da aprendizagem dos alunos, como fatores quase exclusivos de favorecimento (ou não) desta. Isto é, a crença na relação assimétrica professor-aluno, já denunciada por autores como Marcuschi (2000) pode ter sido um fator limitador à adesão destes professores ao processo de pesquisa como um todo.

Dentre os 6 professores que aceitaram participar do processo, a escolha de 3 das professoras como participantes definitivas se deu, fundamentalmente: (a) pela

---

<sup>67</sup> Por se tratarem de professores que não participaram das etapas subsequentes da pesquisa (nem mesmo da pesquisa-piloto) e que, portanto, são mencionados apenas neste momento, não foram escolhidos pseudônimos para representá-los ao longo do texto.

proximidade do perfil profissional das professoras; (b) pela coerência apresentada por elas ao responder às questões apontadas pelo questionário; e (c) pelos níveis para os quais lecionavam no semestre em que a pesquisa foi realizada.

Analisando brevemente cada um dos critérios supramencionados, temos o fato de que as 3 professoras selecionadas (Lívia, Mariana e Suzana<sup>68</sup>) possuem tempo de experiência em sala de aula entre 4 e 6 anos, já realizaram provas de proficiência em língua inglesa anteriormente (IELTS, FCE e/ou TOEFL) – ainda que não se trate do mesmo exame em todos os casos – e já lecionaram em diferentes escolas de línguas, sempre utilizando majoritariamente a língua inglesa durante as aulas.

Soma-se a esses fatores de caráter profissional o fato de que as respostas das professoras à grande parte das questões pareciam se encaixar nas características que qualificam o princípio da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas, discutidas por Almeida Filho (2013).

O autor afirma que o professor comunicativo preocupa-se mais com o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem de LE, isto é, dando “menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 67). No entanto, fundamento minha inferência de que as professoras demonstraram apreço prático às características da Abordagem Comunicativa comparando as respostas das participantes no questionário a alguns dos aspectos mais específicos do que significa ser um professor comunicativo, aspectos estes elencados por Almeida Filho (2013, p. 68 e 69).

Observamos o fato de que as referidas professoras, ao responderem a questão número 11 do questionário (“Como você caracteriza a utilização da Língua Inglesa no decorrer de suas aulas?”), marcaram a terceira opção: “Utilizo majoritariamente a Língua Inglesa, mas intercalo seu uso com a Língua Portuguesa em momentos específicos”. Essa resposta se relaciona a um dos aspectos elencados pelo autor, sendo este “a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 68).

Além disso, ao serem questionadas sobre em quais momentos da aula o uso da Língua Portuguesa se fazia necessário (questão número 12), as professoras responderam:

---

<sup>68</sup> Tratam-se de pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes da pesquisa em seus respectivos termos de consentimento livre e esclarecido, a fim de preservar a identidade das professoras e possibilitar a elas maior identificação com o processo de elaboração e desenvolvimento da referida pesquisa.

**Livia:** Em instruções, para ressaltar diferenças entre as línguas que podem resultar em erros por parte do aluno.

**Mariana:** Ao dar instruções e para esclarecer dúvidas, caso eu perceba que o aluno não entendeu algo (da explicação).

**Suzana:** Ao explicar os erros cometidos pelo aluno e explicar a maneira mais adequada de utilizar a língua naquele contexto. Também ao explicar uma atividade.<sup>69</sup>

As respostas transcritas acima corroboram o aspecto citado por Almeida Filho (2013, p. 68), especialmente no que concerne aos “erros que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua.”

Ao responderem à questão número 14 do questionário (“Em quais momentos da sua aula você sente mais dificuldade ao utilizar a Língua Inglesa?”), as referidas professoras divergiram em alguns aspectos, mas todas selecionaram dois momentos: (a) esclarecimentos às dúvidas dos alunos; (b) *feedback* corretivo. Na questão posterior (“Por qual(is) razão(ões) você acredita ter dificuldade para utilizar a Língua Inglesa nesses momentos?”), as professoras demonstraram preocupação com a afetividade no processo de ensino-aprendizagem:

**Livia:** Corrigir os alunos é um momento muito delicado. Fazer isso em inglês pode parecer soberbo ou gerar algum tipo de conflito.

**Mariana:** Dependendo da situação, prefiro usar o português para corrigir os erros dos alunos e explicar novamente algum conteúdo para evitar constrangimentos.

**Suzana:** Tento utilizar a língua inglesa no momento de corrigir o aluno, mas isso pode causar estranhamento e, às vezes, repulsa por parte do aluno. Sendo assim, prefiro recorrer ao português para evitar essa situação.

Essa característica apresentada pelas professoras no momento de utilizar a língua portuguesa na sala de aula de língua inglesa demonstra o que Almeida Filho chama de

---

<sup>69</sup> Possíveis desvios da norma padrão da Língua Portuguesa foram corrigidos pelo autor a fim e evitar a exposição das professoras participantes e, principalmente, por serem irrelevantes em relação ao contexto e aos objetivos da pesquisa. A mesma postura foi adotada para o restante dos dados transcritos e apresentados nesta análise.

“a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedades, inibições, antipatias, empatia (...) com os diferentes estilos de aprender” (2013, p. 68).

Além da proximidade de perfis profissionais entre as professoras e da natureza das respostas apresentadas aos questionamentos que compunham o questionário, as 3 professoras selecionadas para a pesquisa lecionavam turmas de um mesmo nível em horários diferentes ao longo da semana. Este fator possibilitou que o pesquisador se deslocasse de uma aula para outra e observasse, quase simultaneamente, como cada professora trabalhava o mesmo conteúdo programático para alunos pertencentes a um mesmo nível, o que enriqueceu a coleta de dados e facilitou o processo de análise aqui discutido.

Finalmente, os outros 3 professores que aceitaram participar das etapas referentes ao processo de pesquisa foram selecionados para a pesquisa-piloto por duas razões principais: a primeira, pelo fato de possuírem características menos próximas uns dos outros (a faixa etária e o fato de nem todos possuírem certificação de proficiência em Língua Inglesa, por exemplo), mas ainda assim significativas; a segunda, o fato de que estes professores se dispuseram a participar da pesquisa, demonstraram interesse pelo tema e trabalhavam no mesmo instituto de idiomas.

Essas razões levaram-me a crer que a pesquisa-piloto com estes participantes serviria, simultaneamente: como um *feedback* positivo à disposição dos professores em questão, isto é, como uma devolutiva, cuja importância é ressaltada por uma série de pesquisadores (DENZIN; LINCOLN, 2006; FETTERMAN, 1998; MOURA FILHO, 2000); e principalmente como fundamento para possíveis alterações técnicas e contextuais que antecedem a realização adequada das etapas posteriores da pesquisa (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011).

### **3.2. Os exames de proficiência para professores de línguas**

Não são raros os exames de proficiência que oferecem certificação – muitas vezes a nível internacional – para professores de língua estrangeira. São especialmente populares aqueles que visam certificar os professores de língua inglesa, estejam estes em serviço ou pré-serviço.

A Cambridge Assessment, parte integrante da Universidade de Cambridge voltada exclusivamente para pesquisas e desenvolvimento de exames de certificação em língua inglesa, oferece uma série de exames que avaliam desde conhecimentos iniciais

na língua (como o *First Certificate*, ou FCE), passando por aqueles que pretendem avaliar os candidatos que estão em fase de inserção no mercado como professores de inglês para falantes de outras línguas (como o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*, ou CELTA) até um exame mais arrojado em termos de exigência de público e tempo mínimo de experiência por parte do examinando (como o *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*, ou DELTA).

Vale ressaltar, no entanto, que a validade desses exames pode ser questionada quando se espera que reflitam o uso futuro da língua inglesa em contextos situacionais tão amplos, a ponto de serem reconhecidos internacionalmente. Esse questionamento, associado a questões relacionadas a aspectos funcionais que diferem um país do outro, bem como às distintas línguas maternas que caracterizam os professores de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas de aprender e ensinar, levou ao desenvolvimento de exames para professores de línguas que levassem em consideração o contexto nacional e suas especificidades.

Um exemplo significativo desses esforços é o desenvolvimento e aprimoramento constante do Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (doravante, EPPLÉ), ainda em fase de validação a nível nacional. O exame considera “principalmente os perfis desses profissionais enquanto inseridos em cenários de ensino de línguas no contexto brasileiro” (EPPLÉ BRASIL, 2013).

Analisar as tarefas de todos os exames voltados para a proficiência do professor de língua inglesa seria um trabalho exaustivo e desnecessário para a finalidade da pesquisa aqui relatada. No entanto, a observação cautelosa de uma tarefa de metalinguagem que compõe o exame EPPLÉ pareceu-me fundamental pelo fato de que os construtos que fundamentam a tarefa do referido exame parecem levar em consideração questões de cunho pedagógico-organizacional, assim como aspectos relacionados à capacidade linguístico-comunicativa que caracterizam o discurso de sala de aula, conforme apontado pela literatura amplamente discutida no Capítulo 1 desta dissertação (por exemplo, BORGES-ALMEIDA, 2009; FERNANDES, 2011; 2016; WAJNRYB, 1992; WALSH, 2006).

Por se tratar de um exame de avaliação de proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica voltado para professores de línguas estrangeiras em contexto brasileiro (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014), e por possuir tarefas voltadas especificamente para o desempenho metalingüístico do examinando, o teste oral do

EPPLE nos serviu como base substancial para a elaboração das tarefas de metalinguagem às quais os professores participantes desta pesquisa se submeteram.

Nesse sentido, cabe analisar a composição e conteúdo da tarefa do teste oral do EPPLE que trata diretamente do discurso metalingüístico do professor de língua inglesa. Fernandes (2016, p. 38) descreve detalhadamente, no quadro abaixo, as tarefas que compõem a versão mais atualizada do teste oral do exame<sup>70</sup>.

**Quadro 3** – Descrição detalhada das tarefas do teste oral do EPPLE

<b>Conteúdo dos testes que compõem a versão 3 do EPPLE</b>
<b>Teste Oral</b>
<p>O teste oral compreende as habilidades de compreensão e produção oral de maneira integrada.</p> <p><b>Duração total:</b> 30 minutos</p> <p><b>Tarefa 1:</b> o candidato deve responder perguntas sobre sua vida pessoal e profissional.</p> <p><b>Insumo:</b> perguntas motivadoras.</p> <p><b>Formato da resposta:</b> texto oral do tipo descritivo, com duração de 1 a 2 minutos.</p> <p><b>Tarefa 2:</b> o candidato deve descrever e comparar duas figuras de conteúdo referente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p><b>Insumo:</b> duas figuras e perguntas motivadoras.</p> <p><b>Formato da resposta:</b> texto oral do tipo descritivo e opinativo, com duração de 1 a 2 minutos.</p> <p><b>Tarefa 3a:</b> o candidato assiste a um trecho de vídeo com duração aproximada de 2 minutos e responde a quatro perguntas de múltipla escolha.</p> <p><b>Insumo:</b> vídeo de conteúdo linguístico-pedagógico.</p> <p><b>Formato da resposta:</b> múltipla escolha. O candidato tem 8 minutos para responder as perguntas.</p> <p><b>Tarefa 3b:</b> o candidato deve falar sobre o assunto tratado no vídeo, com base em suas ideias e experiência.</p> <p><b>Insumo:</b> vídeo e perguntas motivadoras.</p>

<sup>70</sup> Trata-se da versão 3, elaborada no ano de 2015. A primeira versão do exame foi desenvolvida de modo experimental para aplicação presencial, exclusivamente. A segunda versão, aplicada como exame piloto até o ano de 2014 possuía apenas uma tarefa de metalinguagem, limitada à correção de desvios gramaticais, que equivale a tarefa de número 5 da versão mais recente do exame, apresentada por Fernandes (2016, p. 38) no quadro em questão.

**Formato da resposta:** texto oral do tipo opinativo, com duração de 1 a 2 minutos.

**Tarefa 4:** o candidato deve simular o fornecimento de instruções sobre a realização de uma atividade em sala de aula.

**Insumo:** situação motivadora.

**Formato da resposta:** texto oral do tipo instrucional, com duração de 1 a 2 minutos.

**Tarefa 5:** o candidato deve simular o fornecimento de explicação, utilizando-se de metalinguagem, para a solução de um problema linguístico apresentado por um aluno.

**Insumo:** dois textos escritos curtos, com descrição de dúvidas de caráter linguístico.

**Formato da resposta:** texto oral instrucional.

Fonte: Fernandes (2016, p. 38), com adaptações estruturais de formatação.

Uma análise superficial do quadro acima nos permite afirmar que as tarefas orais foram pensadas para finalidades distintas. A tarefa 1, com efeito de *warm-up*, demonstra preocupação característica de um exame comunicativo, isto é, com as variáveis afetivas dos candidatos. Sendo assim, vejo como positiva a presença de uma tarefa como esta com a finalidade de fazer com que o candidato se insira no contexto avaliativo de modo mais gradual e possa dominar com mais clareza a situação comunicativa a qual está sendo submetido.

Entretanto, as duas tarefas posteriores (tarefa 2 e tarefa 3, subdividida pela autora em 3a e 3b), levam-me a indagar a real necessidade de mantê-las como parte integrante de um futuro teste oral para professores de línguas. Ainda que as figuras da tarefa 2 digam respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que seria uma tentativa de justificar sua presença em um exame desta natureza, não me parecem argumentos suficientes para justificar o fato de que, nesta tarefa, se observe a capacidade linguístico-comunicativo-pedagógica do examinando.

Ora, descrever e comparar figuras são capacidades típicas de exames de proficiência linguística geral (vide teste oral dos exames *Cambridge ESOL* como o FCE, isto é, aqueles que não são voltados para a proficiência de professores de língua inglesa, mas sim de falantes de modo geral). Além disso, a tarefa de número 3, subdividida em duas outras tarefas complementares, também parece aferir (a) conhecimento geral da língua, por meio da habilidade de compreensão oral (no caso da tarefa 3a) e (b) uso meramente opinativo da língua, sem aferir, portanto, conhecimento didático-pedagógico prévio.

Compreendo que o domínio de uso da língua pelo professor, conforme já explicitado nos capítulos anteriores, englobe aquilo que se espera que um falante comum seja capaz de fazer com a língua e, somando-se a isso, o uso adequado dos elementos que compõem o discurso de sala de aula (BORGES-ALMEIDA, 2009; CONSOLO, 2007; ELDER, 2001). Não nos esqueçamos, no entanto, que um teste de proficiência para fins específicos visa prever o uso futuro da língua em um contexto situacional específico e, portanto, acredito que apenas uma tarefa de caráter geral já seria o suficiente, considerando o já apontado consenso da literatura quanto ao fato de que a fala do professor se difere das interações orais cotidianas (POOLE, 1992; WELLS, 1996; CONSOLO, 1996).

Outro fator, ainda nesse sentido, que merece nossa atenção é a distribuição do tempo de realização para cada tarefa. As tarefas 2 e 3, que mensuram aquilo o candidato é capaz de realizar com a língua em contexto geral, ocupam entre 10 e 12 minutos do teste, o que significa um terço ou pouco mais do tempo total de que o candidato dispõe para a realização de todo o teste oral (30 minutos), desconsiderados aqui os minutos iniciais ocupados pelo *warm-up* proposto na tarefa 1. Enquanto isso, as tarefas diretamente voltadas para o contexto de sala de aula, isto é, tarefa 4 e tarefa 5, em que o uso da metalinguagem é mais evidente, devem ser realizadas entre 1 e 2 minutos, no caso da tarefa 4, e nos minutos finais que restarem ao candidato, que é incerto, no caso da tarefa 5.

Acredito que uma reorganização das tarefas do teste oral – no que concerne ao número de tarefas de caráter geral e específico por teste e o tempo destinado à realização destas – seria o suficiente para que melhorias no objetivo das tarefas fossem significativamente alcançadas.

Analiso, a seguir, uma das tarefas de metalinguagem propostas no teste oral do EPPLÉ pelos elaboradores do exame. Considerando o fato de que a tarefa analisada está inserida em um contexto de *computer-based test*, a figura 2 tem caráter instrucional e, portanto, organizacional, a fim de fornecer ao examinando as instruções relativas ao cumprimento da tarefa, bem como inseri-lo no contexto, considerando o fato de que, na situação hipotética, é o próprio “aluno” que se dirige ao professor – no caso, o examinando – diretamente para que sua pergunta seja respondida.

**Figura 2** – Exemplo de instrução à tarefa de metalinguagem no teste oral do EPPLE<sup>71</sup>

**PART 3: Some doubts I have as an English student... Can you help me?**



- In this part two situations will be presented. Each situation presents a doubt I have when I speak English.
- Read the two situations and (a) decide about which you would like to help me (only one of the two situations). When you are ready, (b) **speak with me and give me some explanation** in order to solve my doubt.

⊗ [ 25 sec ]

Fonte: material cedido pela equipe de elaboradores do exame.<sup>72</sup>

Primeiramente, acredito que a interface *user-friendly* da parte instrucional acima seja fator primordial em um exame em que a interação seja completamente candidato-computador, isto é, sem mediação presencial humana. O uso de cores distintas para cada objetivo – negrito: para destaque da parte do exame em que o examinando se encontra; azul: para a pergunta direta do aluno (hipotético) ao professor-examinando; e vermelho: para a contagem do tempo em que a tela estará disponível para análise do examinando – bem como o uso de discurso direto (por parte do aluno hipotético) e até mesmo a imagem do suposto aluno são elementos que conferem certo grau de autenticidade à tarefa e a aproximam de uma situação real de comunicação, como uma série de autores da literatura sugerem ser o adequado em um contexto de tarefa comunicativa (por exemplo, NUNAN, 2004).

Há possíveis questionamentos quanto à instrução direta dada ao examinando, no entanto. A instrução que compõe a parte (b) da tarefa, isto é, “*give me some explanation*

<sup>71</sup> Na época em que o material fora apresentado pela equipe de professores elaboradores, o exame EPPLE ainda estava em sua segunda versão, isto é, só havia uma tarefa referente ao uso da metalinguagem (tarefa 3) que, como explicitado anteriormente em nota de rodapé, equivaleria à tarefa 5 da versão mais recente do exame.

<sup>72</sup> Em especial, pela professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, em ocasião da realização do III SEMAPLE – Seminário Internacional de Avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira, sediado pela Universidade de Brasília em Abril de 2015. O material em questão fazia parte da projeção apresentada pela professora em sua comunicação individual e foi gentilmente cedido ao autor.

*in order to solve my doubt*”, pode levar o examinando a responder de maneira vaga, não por não saber responder à indagação do aluno, mas pelo fato de que o uso do indefinido “*some*” em uma instrução deixa em aberto a maneira como o professor-examinando deve proceder à explicação.

Deixar o professor livre para responder da maneira que acreditar ser a mais adequada pode sugerir ganhos consideráveis em validade e autenticidade, mas, como o objetivo da equipe de elaboradores do exame é fazer com que este seja aplicado em larga escala, a nível nacional (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) e, inclusive, essa é uma das razões para que um exame seja *computer-based* – sendo que a literatura sugere claramente um aumento em praticidade quando se opta por essa característica (por exemplo, BACHMAN, 1990; ANCHIETA, 2015; SCHOFFEN, 2009) – a consequente perda em confiabilidade pode gerar resultados negativos para o alcance do objetivo proposto.

Outra questão que nos leva à reflexão é o quanto o discurso direto representa discurso autêntico nesta parte instrucional do exame. Analisemos os trechos: “*Read the two situations and (a) decide about which you would like to help me*” e “*speak with me (...) in order to solve my doubt*”. O discurso direto aluno-professor, com as características apresentadas nos dois excertos anteriores, não são característicos do discurso de sala de aula<sup>73</sup>. O uso de imperativos, por exemplo, não aparece constantemente na fala do aluno em relação ao professor, particularmente quando aquele está indagando este quanto a uma dúvida.

Além disso, a instrução do aluno em relação à maneira como o professor deve proceder a explicação também aparenta não representar situação real de comunicação em sala de aula, uma vez que a relação assimétrica entre professor e aluno, já discutida anteriormente, nos leva a crer que o professor é o profissional que detém o turno de fala nos momentos instrucionais em relação ao aluno; já o contrário, não é o usual.

É evidente que uma situação de teste será sempre uma situação de teste, isto é, por mais autêntica que possa ser a tarefa, esta continuará sendo apenas uma simulação do que se espera que aconteça em um contexto real de comunicação, como aponta Scaramucci (1998). Acredito que se fossem intercalados o uso do discurso direto aluno-

---

<sup>73</sup> Faço esta afirmação com base em minha experiência em sala de aula e, principalmente, considerando o período de observação em sala de aula e notas de campo, em que a interação professor-aluno e aluno-professor, ainda que não fosse o principal foco do estudo, foi levada em consideração. Aprofundarei a discussão sobre os dados coletados em contexto de observação de sala de aula posteriormente.

professor (como na parte em azul da instrução) e a rubrica formal propriamente dita, em que o examinando conseguisse distinguir o que é fala do aluno e o que se consagra como instrução do exame em si, a tarefa não teria perdas significativas em autenticidade; pelo contrário, seria ainda mais autêntica no sentido de que a fala direta do aluno, ainda que hipotética, seria utilizada apenas em contexto mais próximo ao que se observa de fato em sala de aula.

Sendo assim, para fins de melhor visualização das considerações aqui realizadas sobre a parte instrucional da tarefa de metalinguagem em análise, esboço, na figura 3, as alterações propostas a fim de modificar o insumo apresentado.

**Figura 3** – Proposta de modificação da tarefa de metalinguagem no teste oral do EPPLE

**PART 3: Some doubts I have as an English student...**



**"Can you help me?"**

- In this part, two situations will be presented. Each situation presents a doubt a student may have as an English learner.
- Read the two situations and (a) decide about which you would like to help the student (only one of the two situations). When you are ready, (b) **speak with the student and give him/her a grammar-related explanation** in order to solve his/her doubt.

**⊗ [ 25 sec ]**

Fonte: elaborado pelo autor, com base em material cedido pela equipe do EPPLE.

Passemos, brevemente, pelas alterações realizadas em comparação à tarefa original a partir da análise explicitada anteriormente:

**a)** inserção de aspas no discurso direto característico do aluno em relação ao professor e leve modificação do tom da coloração para indicar este discurso;

**b)** substituição dos pronomes pessoais e adjetivos possessivos de primeira pessoa, quando estes se referem ao aluno (*I, me e my*) por expressões que denotem terceira pessoa (*a student, the student, him/her e his/her*);

c) alteração do grau de formalidade com a finalidade de denotar distanciamento entre o que caracteriza o discurso direto aluno-professor e o que se define como instrução do exame em si (por exemplo, substituição do trecho *“when I speak English”*, por *“a student may have as an English learner”*);

d) delimitação mais precisa do formato de resposta esperado do examinando ao responder ao questionamento do aluno, com a substituição do trecho *“some explanation”* por *“grammar-related explanation”*, a fim de aumentar o grau confiabilidade da tarefa e reduzir o escopo de respostas plausíveis.

Analisemos, neste momento, a segunda parte da mesma tarefa de uso da metalinguagem no teste oral do EPPLE, em que o examinando se depara diretamente com as dúvidas do aluno (figura 4) e deve, a partir do insumo apresentado, cumprir o propósito explicitado na instrução.

**Figura 4** – Exemplo de insumo à tarefa de metalinguagem no teste oral do EPPLE

The image shows a slide titled "PART 3: Here are my doubts...". It contains two situations:

**SITUATION 1**  
Hi! My teacher always corrects me when I say:  
*“I live in São Paulo all my life”*.  
What's the problem?

**SITUATION 2**  
Hi! I'm an intermediate student and I would like to know  
how to use **GOING TO** and **WILL** when I speak about  
the future... I'm not sure there's a difference ...

At the bottom left is the EPPLE logo, and at the bottom right is a red clock icon followed by "[ 1:00 min ]".

Fonte: material cedido pela equipe de elaboradores do exame.

Os insumos apresentados em ambas as situações continuam a caracterizar discurso direto entre o aluno e o professor-examinando, o que já fora apontado anteriormente como fator primordialmente positivo, uma vez que, em ambos os contextos, a fala não tem caráter instrucional (como era o caso da rubrica em primeira pessoa, em ocasião da instrução ao cumprimento da tarefa, na análise anterior).

Além disso, corroboram a autenticidade da tarefa o uso de expressões de questionamento direto como “*What’s the problem?*”; o marcador de linguagem hiperbólica, como em “*My teacher always corrects me*”; o comentário final que remete a um pensamento do aluno após a realização da indagação, em “*I’m not sure there’s a difference*”; e a manutenção do tom informal, marcado pelo uso das reticências e das contrações dos verbos “*am*” e “*is*”, marcadores típicos da oralidade.

Em contrapartida, o uso de “*Hi!*” para iniciar a indagação, que conjeturo ter o objetivo de tornar a “fala” mais próxima de uma situação real de comunicação, pode, na realidade, diminuir a autenticidade do insumo (ainda que não seja um empecilho tão significativo à aproximação com o mundo real). Considerando que a expressão “*Hi!*” seja usada, principal e quase exclusivamente, como saudação, isto é, para iniciar um diálogo ou para cumprimentar determinado interlocutor em uma situação comunicativa, seu uso para a finalidade de introduzir uma dúvida gramatical específica de um aluno em relação a seu professor parece, ao menos, deslocado de contexto.

Volto a ressaltar a discussão sobre o tempo-limite designado para a realização da tarefa<sup>74</sup>. Ora, se as perguntas do aluno são amplas, sugerem, portanto, uma resposta que seja compatível com esta característica. Fernandes (2016), ao analisar a presente tarefa e as respostas de examinandos a ela, aponta direcionamentos que justificam este questionamento ao quantificar os elementos da estrutura esquemática da explicação gramatical fornecida pelos testes transcritos:

A exemplificação criada pelo próprio candidato aparece nas situações envolvendo o uso de *will* e *going to* para expressar ações futuras (*Situation 2*), uma vez que, nesse caso, não há uma sentença que contextualiza o uso no insumo da tarefa. O fornecimento da forma correta, por sua vez, aparece nas transcrições das falas dos alunos que optaram pela *Situation 1*, na qual está dada a sentença problemática para *explicação I live in São Paulo all my life*. (FERNANDES, 2016, p. 159)

Conforme apontam os estudos da autora, as variadas maneiras das quais dispõe o examinando para responder às dúvidas do aluno em cada situação hipotética nos faz questionar se, em apenas 1 minuto, como na proposta original, seria possível que o examinando expressasse a melhor solução para o problema apresentado, além de

---

<sup>74</sup> Já discutido anteriormente no início desta subseção em contexto complementar, isto é, em comparação com o tempo designado para a realização de outras tarefas do teste oral que possuem caráter menos específico, voltadas para *warm-up* e/ou para a análise da proficiência puramente linguística do examinando.

contextualizar o aluno, exemplificar e proporcionar o fornecimento da forma gramatical mais adequada.

Tanto essas considerações e possíveis modificações quanto os fatores organizacionais positivos – como, por exemplo, a definição prévia do insumo e a explicitação clara do formato esperado da resposta – foram primordiais para a elaboração das tarefas que proponho na pesquisa-piloto e ressignifico para a etapa subsequente de aplicação destas para as professoras participantes da pesquisa em si.

As discussões da tarefa do EPPLÉ apresentada e analisada nesta subseção, ainda que construtivas e de importância ímpar, corroboram o entendimento inicial desta dissertação e a justificativa para a proposta de novas tarefas que olhassem a metalinguagem de maneira menos restritiva.

A versão mais recente do exame em questão já evoluiu de maneira significativa em comparação com a sua versão anterior ao acrescentar a tarefa de número 4 – em que se espera que o candidato simule o fornecimento de instruções sobre a realização de determinada atividade em contexto de sala de aula. Não obstante, advogo, apoiado pela literatura em metalinguagem e discurso do professor em sala de aula (por exemplo, WAJNRYB, 1992; GÁNEM-GUTIÉRREZ; ROEHR, 2009) que a elaboração de tarefas que observem o discurso metalingüístico em suas mais variadas características, inclusive apresentadas em distintos momentos da aula, e não apenas restringindo a metalinguagem a contextos de explicação de desvios gramaticais ou a momentos de instrução – o que julgo válido e necessário, mas não suficiente – seria uma contribuição fundamental para a validação do modo de avaliar essa capacidade característica do discurso do professor em sala de aula.

Iniciarei, na próxima seção, o segundo momento da análise de dados realizada ao longo deste capítulo, em que discuto em conjunto os dados obtidos a partir dos demais instrumentos de coleta (observação em sala de aula, notas de campo), associados ao processo de elaboração e aplicação das tarefas de metalinguagem aos professores voluntários à pesquisa-piloto e, posteriormente, às professoras participantes da pesquisa.

### **3.3. A sala de aula e os momentos de metalinguagem – Consistências e inconsistências**

Com a finalidade de elaborar tarefas que fossem mais significativamente próximas aos contextos reais de uso da língua inglesa em sala de aula, observei

primeiramente as aulas das professoras participantes da pesquisa para que pudesse, ao longo da observação, atingir o objetivo almejado.

Para que a observação fosse o mais frutífera possível, busquei apoio na literatura em metalinguagem e discurso do professor para elaborar um *check-list* inicial a fim de quantificar os momentos da aula em que as professoras mais fizeram uso da metalinguagem como ponto de partida desse processo de observação em sala.

Elaborei, a fim de facilitar a compreensão da inicial da complexidade do que fora observado por um período relativamente longo “em campo”, um roteiro de observação que guiará as análises feitas ao longo desta seção, em que explico o objetivo de cada etapa deste processo que durou 4 semanas ininterruptas de análise presencial do pesquisador em sala de aula (sendo que as aulas ocorriam sempre às segundas e quartas-feiras), conforme o exposto no quadro abaixo:

**Quadro 4** – Roteiro semanal de observações em sala de aula

<b>SEMANA 1</b> <b>(08 e 10/08)</b>	<b>SEMANA 2</b> <b>(15 e 17/08)</b>	<b>SEMANA 3</b> <b>(22 e 24/08)</b>	<b>SEMANA 4</b> <b>(29 e 31/08)</b>
<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>a)</b> Quantificar em quais momentos da aula se faz uso mais recorrente da metalinguagem</p> <p><b>Método:</b> Observação com preenchimento do <i>check-list</i> prévio e adição de momentos inesperados.</p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>a)</b> Analisar de modo qualitativo como o professor utiliza a metalinguagem nos momentos mais frequentes do <i>check-list</i></p> <p><b>Método:</b> Observação presencial, gravação de áudio, notas de campo.</p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>a)</b> Analisar de modo qualitativo como o professor utiliza a metalinguagem;</p> <p><b>b)</b> iniciar elaboração das tarefas para a pesquisa-piloto</p> <p><b>Método:</b> Observação presencial, gravação de áudio, notas de campo.</p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>a)</b> Analisar de modo qualitativo como o professor utiliza a metalinguagem;</p> <p><b>b)</b> aplicar tarefas aos professores da pesquisa-piloto.</p> <p><b>Método:</b> Observação presencial, gravação de áudio, notas de campo.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

O *check-list* que possibilitou a realização do objetivo da primeira semana de observação reuniu os momentos da aula já citados pela literatura sobre uso da metalinguagem por professores de línguas no Capítulo I (por exemplo, WAJNRYB,

1992; WALSH, 2006), sem levar em consideração critérios de julgamento de valor e de seleção prévios<sup>75</sup>.

**Quadro 5** – Lista para observação inicial (primeira semana) da metalinguagem em sala de aula

<b>Momentos em que o uso da metalinguagem é requerido</b>	<b>Quantidade de vezes em que os momentos aconteceram em sala de aula (sinalizados com X e posteriormente somados)</b>		
	<b>Lívia</b>	<b>Mariana</b>	<b>Suzana</b>
1. Introdução do conteúdo / assunto	4	3	7
2. Respostas	8	10	5
3. Instrução	15	16	19
4. Elogios	0	0	1
5. Feedback corretivo	6	15	12
6. Correção (de exercícios)	0	0	0
7. Interação informal	30	22	41
8. Gerenciamento de sala	5	4	7
9. Organização do ambiente	0	2	2
10. Explicação (de estruturas, vocabulário, exemplos)	18	22	27

Fonte: elaborado pelo autor, com base na literatura.

No primeiro dia de observação das aulas das professoras participantes da pesquisa, praticamente a totalidade dos momentos elencados no *check-list* foram confirmados quantitativamente, com exceção dos números **4**, **6** e **9** do quadro, isto é, as categorias “Elogios”, “Correção (de exercícios)” e “Organização do ambiente”.

Acredito que uma das razões pelas quais as referidas categorias não apareceram de maneira significativa se deve ao fato de que a primeira semana de observação ocorreu durante a segunda semana de aulas do semestre. Sendo assim, nenhuma das professoras havia passado exercícios ou atividades para serem feitos em casa e apresentados em sala, o que inviabiliza a marcação da categoria “Correção (de exercícios)” e diminui significativamente a possibilidade de marcação da categoria

<sup>75</sup> Para evitar redundâncias e manter a lista objetiva, as repetições foram citadas apenas uma vez. Por exemplo: o uso da metalinguagem para dar instruções aos alunos é citado por mais de um autor e aparece, portanto, apenas uma vez na lista elaborada.

“Elogios”, mas não impede a presença marcante de momentos em que a metalinguagem foi requerida para proporcionar “Feedback corretivo”.

No que concerne à “Organização do ambiente”, duas das professoras utilizaram a metalinguagem para organizar a disposição das carteiras em semi-círculo e frisar que, a partir daquele momento, todas as aulas subsequentes deveriam estar organizadas daquela maneira, conforme apontam os seguintes excertos:

**EXCERTO 01** – Observação de Aula 1 (08/08/2016)

**Mariana:** Guys, would you please help me like ... putting the desks in the right position? ... It's always better this way, right?

**EXCERTO 02** – Observação de Aula 1 (08/08/2016)

**Suzana:** You haven't organized the desks? I can't believe it ... Uh ... I'll do this with you, come on /.../ Alright, that's the last time I'll do it, okay? ... That's how it should be every day, let's go!

Os alunos de Lívia já haviam organizado as carteiras em semi-círculo desde o primeiro dia de observação em sala e, portanto, não houve momento de organização do ambiente da sala em suas aulas nesse período.

É importante ressaltar, portanto, que a ausência quase total de marcação dos momentos supracitados não significa que eles não existam ou que a metalinguagem não seja necessária para agir nessas situações. Trata-se, apenas, de uma consequência do período do semestre letivo em que a observação foi realizada.

Ainda analisando o quadro 5, é possível observar claramente algumas categorias cujo uso da metalinguagem foi requerido diversas vezes, superando de modo consistente o restante das categorias, como é o caso dos momentos **3**, **7** e **10**, referentes, respectivamente, a “Instrução”, “Interação informal” e “Explicação (de estruturas, vocabulário e exemplos)”.

No entanto, o preenchimento do *check-list*, apesar de esclarecedor por ser um ponto de partida para a observação, apresenta inconsistências difíceis de categorizar. A marcação dos momentos em que a metalinguagem ocorria para cada aula foi particularmente complexa pelo fato de que as diferentes categorias parecem mesclar-se em algumas situações. Por exemplo, a explicação de determinadas estruturas foi realizada pelas professoras ao fornecer uma resposta para o aluno, o que nos leva a uma

interação entre as categorias “Explicação” e “Respostas”, como é o caso do excerto seguinte:

**EXCERTO 03** – Observação de Aula 1 (08/08/2016)

**Aluno:** Teacher, but ... it is correct to say “how ya doing”, no?

**Mariana:** Yes, if you want to be less polite. I mean ... uh ... I wouldn't go to a conference in the White House and ask ... uh... “Hey, what's up, fellas?” or ... “Hey, how ya doing?”, you know? Because ... It depends on the level of formality.

No excerto acima, Mariana explica a diferença entre linguagem formal e informal ao aluno citando exemplos e, ao mesmo tempo, respondendo ao estudante. Além disso, este não era o conteúdo da aula ou o assunto específico sendo discutido. Na realidade, a pergunta e consequente explicação surgiram a partir de uma conversa informal com os alunos sobre uma situação vivida pela professora ao viajar para os Estados Unidos. Assim, as categorias “Explicação” e “Resposta”, já mescladas, têm suas fronteiras diluídas também pela categoria “Interação Informal”.

Para fins de preenchimento do quadro que contém o *check-list*, marquei, para este excerto, por exemplo, um uso para cada categoria, já que o discurso metalinguístico da professora em um mesmo momento foi atravessado pelas três referidas categorias.

Outra dificuldade no momento de preencher o *check-list* se deveu ao fato de que os diferentes momentos da aula parecem exigir do professor usos diferentes da metalinguagem, o que fez com que eu precisasse refletir, ao analisar as notas de campo feitas presencialmente e as gravações de áudio das aulas, sobre (a) a qual categoria aquele determinado uso da metalinguagem pertencia; (b) se havia mais de uma categoria para um mesmo excerto; e (c) se haveria uma hierarquia entre os momentos, isto é, se um seria subcategoria dentro do universo de outro.

Após o preenchimento do *check-list* inicial em sala e das reflexões a partir das gravações sobre os três pontos supracitados, senti a necessidade de elaborar uma nova categorização de momentos em que se faz uso da metalinguagem, mas considerando aspectos com características qualitativas mais específicas. Percebi, então, ao final da primeira semana de observações, que as professoras utilizaram a metalinguagem majoritariamente em três grandes universos situacionais: o das instruções, o das

interações e o das explicações. As demais categorizações seriam, então, subcategorias relacionadas a esses momentos.

Esta possibilidade de pensar a divisão dos momentos da aula me permitiu, então, elaborar uma nova lista de categorias e suas subcategorias – elaborada com base em observação qualitativa dos momentos de instrução, interação direta (aluno-professor) e explicação (de estruturas, vocabulário, exemplos) nas duas semanas subsequentes – que apresento no quadro abaixo e discuto posteriormente.

**Quadro 6** – Categorias e subcategorias de momentos em que se usa a metalinguagem em sala de aula

<b>Categorias de momentos em que o uso da metalinguagem é requerido</b>	<b>Subcategorias em que o uso da metalinguagem é requerido</b>
<b>INSTRUÇÕES</b>	- direcionar o aluno ao material
	- introduzir um jogo, <i>warm-up</i> , atividade
	- introduzir um exercício
	- dar avisos de ordem institucional ou pedagógica
	- organizar ambiente físico
	- gerenciar a sala de aula
<b>INTERAÇÕES</b>	- avaliar contribuições / elogios / críticas
	- eliciar resposta ao material (correção de exercícios)
	- engajar o aluno no processo de comunicação
	- proporcionar <i>feedback</i> corretivo
<b>EXPLICAÇÕES</b>	- de formas linguísticas e suas estruturas
	- de vocabulário
	- de fenômenos extralinguísticos

Fonte: elaborado pelo autor.

Passemos, na próxima subseção, a discutir individualmente as subcategorias e os excertos da observação em sala que serviram como dados fundamentais para a condução e elaboração do quadro acima.

### **3.3.1 Subsídios para a categorização dos momentos de uso da metalinguagem em sala de aula**

Por ser diverso, o discurso metalinguístico do professor de línguas não pode ser observado de maneira estanque, simplista, pelo fato de que são também diversas as maneiras pelas quais se pode utilizar a metalinguagem em contexto de sala de aula. Além disso, os diferentes momentos da aula exigem do professor distintos usos dessa capacidade para a finalidade de efetivamente operar no processo de aprendizagem dos estudantes utilizando a LE para se referir a fenômenos relativos à própria língua, como aponta Roehr (2006).

A partir da análise dos dados coletados durante a semana 1 para preenchimento do *check-list* inicial, apresentado na seção 3.3, a condução da observação nas duas semanas seguintes permitiu o mapeamento do que chamo de três universos situacionais em que a metalinguagem é utilizada pelo professor em sala.

Discutirei separadamente cada um dos universos situacionais e analisarei os dados que dão suporte a suas distintas subcategorizações, apresentadas no quadro 6. Para essa finalidade, utilizarei como base os excertos obtidos a partir da observação das aulas das professoras participantes da pesquisa e o auxílio organizacional das notas de campo feitas por mim no período referente à observação.

#### **3.3.1.1 Os momentos de instrução**

Muitos são os que apontam a instrução como componente fundamental da análise do discurso do professor (por exemplo, FERNANDES, 2016; MARTINS, 2005; ANDRELINO, 2014) e outros arriscam a dizer, com fundamentação teórica solidificada, que são exatamente os momentos de instrução que permitem a criação de um ambiente propício à aprendizagem de línguas (por exemplo, WELLS, 1993).

Esse componente fundamental foi confirmado em sua diversidade de expressões nas semanas de observação prática da sala de aula ao longo do processo de pesquisa. Foram consideravelmente representativos os momentos observados nas aulas das professoras participantes em que a metalinguagem foi fundamental para instrumentalizar e potencializar um texto oral de caráter instrucional por parte dos professores em relação aos alunos.

Busco, agora, formalizar alguns desses distintos momentos instrucionais, com o objetivo de entender qualitativamente como os professores realizam a instrução em sala de aula por meio do discurso metalinguístico.

Utilizando como base organizacional para esta subseção o quadro 6, temos como primeira subcategoria do universo situacional das instruções a necessidade de direcionar o aluno ao material. Vale ressaltar que autores como Walsh (2006) já observaram este uso e ressaltaram sua importância ao analisar os objetivos pedagógicos que permeiam os diferentes modos componentes de uma aula de línguas.

Considerando o fato de que as aulas observadas tinham como material didático um livro do estudante e um livro de atividades, além dos objetos dos quais naturalmente dispõe um professor em um instituto de idiomas – quadro, giz / pincel, aparelho de som, CD de áudio para atividades de *listening*, entre outros –, foram consideráveis os momentos de fala instrucional caracterizada pela necessidade de direcionar a atenção dos alunos ao que lhes era apresentado por meio dos materiais didáticos, como demonstra os seguintes excertos:

**EXCERTO 04** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Lívia:** Alright, it's better if you take a look at the board [*the teacher gets up and touches the board*] ... you'll see ...

**EXCERTO 05** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Mariana:** OK, now you may open the books to page ... uh ... let me see /.../ page 12 [*the teacher gets up and points to the book, opened on page 5*] ... the one with Shakira and Ricky, do you see there?

**EXCERTO 06** – Observação de Aula 4 (17/08/2016)

**Suzana:** Alright, get your student's book and I... I'd like you to do the ... yes, the exercise number 5 ... letters a and b ... and ... and also numbers 7 and 8 for next class [*the teacher writes the numbers on the board and knocks on it twice*].<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> A maior parte dos excertos apresentados neste capítulo de análise seguem a mesma ordem de professoras (Lívia, Mariana e Suzana), o que não indica, em absoluto, preferência do pesquisador em relação a uma ou outra participante. O critério para a escolha da ordem dos excertos é, primordialmente, ordem alfabética. No entanto, soma-se a isto a ordem em que a observação ocorreu: as três aulas eram sempre observadas no mesmo dia, em três horários diferentes, sendo Lívia a professora do primeiro, passando à observação de Mariana e, por último, a de Suzana.

Além do fato de direcionar os alunos à observação direta do material, as professoras o fazem de maneiras diferentes e com objetivos também distintos. Lívia e Suzana instruem os alunos a observar o livro didático e também o quadro como apoio à compreensão do que era esperado que eles fizessem. No entanto, Lívia o faz para dar suporte à explicação daquilo que havia sido dito apenas oralmente, enquanto Suzana o faz para enfatizar os exercícios que os alunos deveriam fazer em casa, escrevendo-os no quadro no mesmo momento em que segura o livro didático e produz o texto oral instrucional. Já Mariana termina a explicação e pede que eles abram o livro para contextualizar o que ela havia previamente dito. Para ajudar os alunos a encontrar rapidamente a página, a professora referencia as imagens contidas nela e aponta.

Práticas similares de instrução para direcionar os estudantes ao material aconteceram ao longo de todos os dias de observação, o que nos leva a crer que ter a habilidade de expressar-se metalinguisticamente para esta finalidade é parte fundamental para o bom desenvolvimento da aula.

A segunda subcategoria observada e listada, que diz respeito à habilidade de instruir os alunos a realizar um jogo, *warm-up* ou atividade recreativa também teve sua importância demonstrada durante o período de observação. Em um mesmo momento da aula, as professoras participantes utilizam de estratégias diferentes para operar com a língua no mesmo sentido.

Cito, a seguir, três excertos em que é unânime o uso da metalinguagem para instruir os alunos em relação a uma atividade de *warm-up* cuja finalidade era introduzi-los ao contexto da sala de aula de inglês.

**EXCERTO 07** – Observação de Aula 2 (10/08/2016)

**Lívia:** Guys, I've brought some flashcards, do you see? Do you know what flashcards are, don't you? ... OK, so ... I've brought the flashcards for you to write down for me, as fast as you can ... uh ... the names of those, these, sorry ... these fruits and vegetables, OK? /.../ The one to finish first is the winner.

**EXCERTO 08** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Mariana:** Have you ever played “telefone sem fio”? /.../ Yes? No? Yeah, right? ... So, you know how it works. I'll ... here ... I'll tell {*name of the student I*} a word related to... a verb, actually, in the participle and I... I ...

She needs to tell what I said to {name of the student 2} and he tells {name of the student 3} and so on. Do you understand?

**EXCERTO 09** – Observação de Aula 6 (24/08/2016)

**Suzana:** What we're going to do now is very, very simple ... you will ... no ... I will give you this tennis ball, right? ... and I... and then I'll tell you a word. When I do this, you gotta tell me the opposite of this word or I... the synonym, you know? ... A word with the same meaning or the opposite meaning. Is it OK? ... When you say it, you throw the ball to {name of student 1} for example and say a different word ... He has like... uh ... I don't know, like 30 seconds to answer and throw the ball to someone. Do you get it?

Apesar de não aparecer tantas vezes ao longo do período de observação das aulas, a instrução às atividades de *warm-up* (ou jogos quaisquer) não perdem importância pela sua riqueza qualitativa. Se compararmos os excertos referentes às instruções para direcionamento dos alunos ao material didático com os excertos acima sobre as atividades, é nítido um maior engajamento das professoras em instruir os alunos à realização adequada da atividade/jogo proposta(o).

Além disso, exige-se mais comando do discurso metalinguístico do professor para dar esse tipo de instrução de maneira clara e objetiva do que no primeiro caso. Inclusive, é perceptível a necessidade que as professoras expressam de serem compreendidas pelos alunos.

O uso de vocábulos que expressam limites entre as trocas verbais – ou *exchanges*, para Sinclair e Coulthard (1992) – tais como as expressões “OK?”, “alright?”; as perguntas retóricas “do you see?”, “do you understand?” e “do you get it?”; e a tag question confirmativa “don't you?” é bem mais representativo neste contexto de instrução do que no primeiro, ainda que os *exchanges* estejam presentes ao longo de vários momentos do discurso do professor, mesmo que retoricamente, como é o caso nos excertos supracitados.

Uma subcategoria similar em propósito, mas diferente em uso da língua, é a de introdução a um exercício, que se refere a pequenas explicações para instrumentalizar os alunos a responderem adequadamente a uma questão do livro ou a julgarem os itens de um exercício de *listening*, por exemplo, como observado nos excertos seguintes:

**EXCERTO 10** – Observação de Aula 6 (24/08/2016)

**Lívia:** [*After reading the question*] So, what you have to do here is to connect one word to another with similar meaning ... But be careful with false cognates, guys. You have 1 minute.

**EXCERTO 11** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Mariana:** [*After reading the question*] In number 3, you just have to judge if the verbs are in the participle. I mean, they are supposed to be ... but I ... judge their structure, for example: is “showed” in the past participle?

**EXCERTO 12** – Observação de Aula 6 (24/08/2016)

**Suzana:** [*After reading the question*] Do you have any questions? ... No? ... It’s just to match the columns ... or you may relate the options with a line, whatever. It’s the same, uh?

Ainda que esta subcategoria se assemelhe à subcategoria apresentada anteriormente, é nítida a diferença qualitativa entre a complexidade do discurso metalinguístico das professoras ao instruir os alunos nas duas situações. A presença de *exchanges* é bem menor no segundo caso. Na realidade, são ausentes nos excertos 10 e 11, aparecendo apenas no excerto 12, porém mais como confirmação da informação do que como preocupação em se fazer entender por meio da instrução.

A riqueza de opções quanto às instruções continua sendo observada, no entanto, se compararmos os excertos 10 e 12, em que as duas professoras instruem os alunos à realização de um mesmo exercício, porém de maneiras diferentes, como já fora apontado.

Uma possível explicação para essa diferença de uso da metalinguagem em subcategorias instrucionais a princípio tão similares é o apoio (ou não) da instrução presente no material didático. No primeiro caso, as próprias professoras instruem diretamente os alunos, sem que eles leiam a instrução em nenhum outro suporte. Enquanto isso, no segundo caso, os alunos e as professoras lêem simultaneamente o comando dos exercícios e as professoras apenas reforçam, por meio de paráfrases ou exemplos, aquilo que foi instruído pelo material.

A quarta subcategoria instrucional não estava presente na literatura analisada e discutida no capítulo I desta dissertação, mas pareceu-me importante, pois em pouco menos da metade das aulas observadas (para ser mais exato, em 3 de 8 aulas), as professoras tiveram que fazer uso da metalinguagem para dar avisos, a pedido da coordenação, instruindo os alunos institucional ou pedagogicamente.

Observemos os excertos abaixo para que possamos ilustrar os momentos em que isto ocorreu:

**EXCERTO 13** – Observação de Aula 2 (08/08/2016)

**Lívia:** Guys, which of you haven't done your inscription yet? /.../ If you haven't, you're supposed to go talk to {name of the coordinator} when we're finished here. /.../ It's upstairs.

**EXCERTO 14** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Mariana:** [*After answering the door and talking to the secretary*] Guys, pay attention here! ... Uh ... {name of the secretary} told me you'll have a competition between groups to see which group writes the best message to the fathers. If you want to participate, go to the {name of the coordinator}'s room and tell her your name and level /.../ OK?

**EXCERTO 15** – Observação de Aula 8 (31/08/2016)

**Suzana:** [*After reading the piece of paper with information about the tests*] Our tests are going to be in ... What? ... Three weeks, then? ... Don't forget to give this paper to your parents, OK? ... If you don't do this, they will never know ... and they are the ones that can see your scores and ... you know? ... things like this. So ... give it to them and ask them to sign it, please.

Esta subcategoria pareceu-me importante, pois exige discurso metalinguístico claro e de natureza um pouco mais complexa para que não haja dúvidas por parte dos alunos. Além disso, a presença de discurso indireto (ou mesmo discurso direto, mas não de origem própria) para repassar aos alunos uma mensagem que lhes fora previamente transmitida em língua materna (português, para as três professoras), faz com que o uso da metalinguagem nestes casos seja bastante rico e exija, conseqüentemente, preparo por parte do professor.

A inserção desta subcategoria foi particularmente difícil, pois envolve explicação e instrução. No entanto, analisando os excertos, é possível perceber claramente o discurso instrucional se sobrepondo ao discurso explicativo em trechos como “*it’s upstairs*”, “*go to the {name of the coordinator}’s room and tell her your name and level*” e “*give it to them and ask them to sign it, please*”.

Os excertos que dão suporte à subcategoria instrucional voltada à organização do ambiente físico da sala de aula já foram analisados nos excertos 01 e 02. Vale ressaltar que as situações em que o uso da metalinguagem foi requerido pelas professoras nesta subcategoria foram casos isolados, que diziam respeito à posição das carteiras dos alunos nas primeiras aulas que observei das professoras. Esta necessidade organizacional só voltou a ocorrer em uma situação em que Lívia propôs que os alunos se sentassem em duplas para que aqueles que estavam sem o livro pudessem acompanhar a letra da música com aqueles que o possuíam.

Uma subcategoria similar à da organização do espaço físico é a do gerenciamento da aula. Entretanto, similar ao que aconteceu com as subcategorias de introdução a atividades de *warm-up* e introdução a determinado exercício, as subcategorias agora mencionadas se assemelham apenas em propósito, mas diferem em uso da metalinguagem.

Compreende-se por gerenciamento, nesta dissertação, não o que propõe Walsh (2006) como modo gerencial e seus objetivos pedagógicos, por acreditarmos ser muito amplo e pouco preciso – pois inclui desde a transmissão de informações à mudança no agrupamento dos alunos, o que consideramos, respectivamente, parte da categoria explicativa e da subcategoria organização do espaço físico – mas o que propõe Wajnryb (1992) ao considerar a organização do espaço da sala de aula e o gerenciamento dos alunos parte da dimensão instrucional de uso da metalinguagem.

O gerenciamento da sala de aula diz respeito, dentre outras circunstâncias, a situações de ordem prática, cujo objetivo do professor deve ser manejá-las com a atenção apropriada a fim de evitar constrangimentos e interrupções à aula em si. Vejamos, nos excertos, as razões pelas quais concordo com o que defende Wajnryb (1992).

**EXCERTO 16** – Observação de Aula 6 (24/08/2016)

**Lívia:** [*After more than one student asked to go to the restroom*] Why don’t you wait for me to explain and then you go? /.../ Let’s do this: you go first

and ... [students interrupt] [inaudível] ... then you go and {name of the student 1} and after her, {name of student 2} may go ... One at a time, alright?

**EXCERTO 17** – Observação de Aula 5 (22/08/2016)

**Mariana:** [*After two students started arguing about political parties*] Guys, it's enough! ... Enough! [louder] /.../ We are not here to discuss this. If you want to, you may leave and discuss this elsewhere. Here, no! There are other people here, including me [emphasis on the “me”] who do not [emphasis on “not”] need to listen to your fight. Go ahead and do it outside, if you want to.

**EXCERTO 18** – Observação de Aula 4 (17/08/2016)

**Suzana:** [*After more than one student asked questions about the content*] Guys, let me finish the explanation and then I'll answer you ... It's OK like this? ... Pay attention to what I'm saying, write down your comments and I'll answer with you in the end ... I promise.

Primeiramente, tratam-se de discursos metalinguísticos de subcategoria gerencial por terem como objetivo organizar não o ambiente físico da sala de aula, mas as saídas dos alunos de sala, além de administrar uma situação conflituosa e de delimitar os turnos de fala, no caso de Suzana, no momento da aula considerado expositivo pela proposta pensada e discutida por Almeida Filho (2013).

Em segundo lugar, é observável também a complexidade que as diferentes situações exigiram de produção metalinguística das professoras. Em todos os casos, elas foram interrompidas por situações adversas e, para gerenciá-las, utilizaram instruções como “*You go first*”, “*Go ahead and do it outside*” e “*Write down your comments*”.

Este caráter instrucional gerencial é responsável por diferenciar claramente esta subcategoria daquela que diz respeito à organização do ambiente físico da sala de aula, ainda que possam ser subcategorias superficialmente similares, o que não fora demonstrado na análise qualitativa dos excertos.

### 3.3.1.2 Os momentos de interação

A concepção de metalinguagem no discurso do professor de línguas traz consigo, em amplas definições apontadas pela literatura, um componente que diz respeito ao cuidado com o outro, sendo este outro o interlocutor, marcado, em sala de aula, pela figura do aluno (por exemplo, GANÉM-GUTIERREZ; ROEHR, 2011; GANÉM-GUTIERREZ; NOGUÉS-MELÉNDEZ, 2013).

Partindo dessa perspectiva, a interação encontra lugar de destaque nos estudos que definem e analisam o discurso do professor em sala de aula, uma vez que este deve ser compreensível para todos os envolvidos no processo de comunicação. Martins (2005), por exemplo, considera como fundamental a necessidade de modificar o insumo para que este se torne compreensível aos alunos. A autora advoga ainda pelo foco no uso da LE mais do que nas formas linguísticas em si, havendo a necessidade primordial de adequar aquilo que é dito ao contexto interacional.

Posição próxima é a adotada por Wajnryb (1992) ao propor a definição de metalinguagem a partir da divisão dos momentos de aula em que ela é requerida, semelhante ao que discutimos neste momento da análise dos dados. Todas as categorias propostas pelo autor, assim como as subcategorias de uso da metalinguagem que apresento no quadro 6, contém algum elemento interacional, ao menos por considerar o outro do discurso metalinguístico (o aluno), desde a necessidade de instruí-los a utilizar o material didático até a explicação de regras e estruturas gramaticais.

O que discuto agora, no entanto, são as subcategorias em que a interação é o universo situacional primordial. Já fora argumentado anteriormente que as fronteiras entre os três universos situacionais não são rígidas, mas complementares. A diferença parece estar no grau em que instrução, interação e explicação são fundamentais para a materialização adequada do discurso metalinguístico em cada situação comunicativa.

Ainda considerando como base organizacional para esta subseção, assim como o fiz na anterior, o quadro 6, temos como primeira subcategoria do universo situacional das interações a necessidade de avaliar as contribuições dos alunos em sala, seja por meio de elogios ou críticas.

Tendo em vista o fato de que as aulas observadas tinham o propósito de serem comunicativas, a interação aluno-professor acontece praticamente durante todo o período de duração da aula, alternando-se momentos de exposição de conteúdo (em que a fala do professor tende a se sobrepor àquela dos alunos) e momentos de realização de tarefas ou correção de atividades, em que o aluno acaba detendo maior parte dos turnos de fala.

Os excertos abaixo demonstram alguns dos momentos em que as professoras reagiram aos comentários dos alunos, elogiando-os ou discordando do que fora dito por eles:

**EXCERTO 19** – Observação de Aula 7 (29/08/2016)

**Lívia:** [*After listening to a student giving his opinion on feminism*] Look, I actually disagree with most of your arguments ... You know ... It's complicated if you don't put yourself on the other person's shoes. Since you're not a woman, saying that we exaggerate ... It's ... I don't know ... It's not fair.

**EXCERTO 20** – Observação de Aula 7 (29/08/2016)

**Mariana:** [*After listening to a student who complemented what she was explaining*] Exactly! Wow ... That's a very good example of it ... Guys, what {name of the student 1} said is valid for you all. Did you understand? ... It's a very good question.

**EXCERTO 21** – Observação de Aula 8 (31/08/2016)

**Suzana:** [*While discussing the use of fossil fuels with a student*] Yeah, I partially agree with you ... Uh ... Let me see ... Considering this ... I mean ... The economic way of ... the capitalism, OK ... You're right /.../ However ... I don't think it should ... uh ... outshade? ... You know? ... It shouldn't be more important than the concern with our ... nature. So you're right but ... not in everything you said.

Ainda que tenha sido prevista pela literatura e considerada para a elaboração do *check-list* inicial da observação, a categoria dos “Elogios” não se sobressaiu nas duas primeiras aulas observadas. No entanto, nestes excertos das últimas aulas observadas, eles aparecem em níveis de complexidade altos, levando em consideração os contextos das discussões que eles corroboram.

No excerto 20, a professora fica surpresa com a intervenção do aluno e elogia sua participação naquele momento, ampliando inclusive a discussão para o restante da turma e, posteriormente, parafraseando o que o aluno havia comentado. Já no excerto 19, a professora discorda do posicionamento do aluno em relação ao tópico em

discussão e faz uma crítica à argumentação deste ao dizer “*Since you’re not a woman, saying that we exaggerate ... It’s ... I don’t know ... It’s not fair*”.

Analisando o contexto do excerto 21, temos um nível de complexidade ainda maior do que nos excertos anteriores, pois observa-se que a professora, ainda que indiretamente, elogia uma parte do comentário do aluno e critica o restante da argumentação, ainda que de maneira suavizada e até mesmo indireta.

Estes excertos demonstram o que Mastrella-de-Andrade (2007) constata sobre a situação de conflito inerente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para a professora, a sala de aula acaba sendo um lugar de conflito, em que o professor detém boa parte do poder em determinadas circunstâncias e os alunos resistem a este poder. O que acontece também em sentido inverso, em que alunos deslegitimam a figura do professor ao expressarem suas concepções de mundo e não considerarem a suposta autoridade do profissional (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007).

Estas situações demandam do discurso metalinguístico o cuidado com o interlocutor, especialmente ao fazer uma crítica ao que fora dito por ele, pois onde há poder, há também resistência ao poder (FOUCAULT, 1979). As observações dos excertos nos indicam a comprovação da necessidade de observar a metalinguagem do professor também nestes momentos em que a interação se dá por meio de elogios e críticas.

Outro momento em que a interação se faz claramente presente é a situação de correção de exercícios. O turno de fala é alternado sucessivamente entre professor e alunos, pois o professor elicita a resposta e os alunos o respondem, devolvendo o turno de fala ao profissional.

Nesta subcategoria, fica clara a análise do discurso de sala de aula de Sinclair e Coulthard (1992). Os autores propõem que as trocas verbais (ou *exchanges*) respondem ao esquema IRF (iniciação-resposta-*feedback*). Vejamos, na prática, como este esquema se apresenta na correção dos exercícios:

**EXCERTO 22** – Observação de Aula 4 (17/08/2016)

**Lívia:** [*Reading the item*] Letter “b”: “Have YOU /...?”

**Alunos:** Ever ...

**Lívia:** That’s it: ever ... “Have you EVER been to London?”

**EXCERTO 23** – Observação de Aula 5 (22/08/2016)

**Mariana:** [*Reading the item*] Number 2, letter “a”: “I HAVE /.../”

**Alunos:** Already ...

**Outros alunos:** Never ...

**Mariana:** ALREADY, guys. “I have ALREADY done my homework” /.../  
“Never” does not fit the sentence ... It doesn’t make sense.

**EXCERTO 24** – Observação de Aula 4 (17/08/2016)

**Suzana:** [*Reading the item*] {name of student 1}, can you read letter “e” for me? /.../

**Aluna:** I have ... NEVER? ...

**Suzana:** Great! “Never” ...

**Aluna:** Never... studied this content before.

**Suzana:** Very good. “Never” because the content is presented for the first time, right?

Nos excertos 22 e 23, Lívia e Mariana iniciam a interação indicando aos alunos qual letra do exercício estão corrigindo e iniciando a leitura do item (I). Os alunos, então, respondem às professoras quando esta muda a entonação e faz pausa longa, aguardando que os alunos completem os “*blanks*” do exercício oralmente (R). Finalmente, as professoras retomam o turno de fala e (a) confirmam a resposta dada pelos alunos ou (b) ressaltam a resposta correta dentre outras respostas dadas pelos alunos (F).

No excerto 24, Suzana utiliza a metalinguagem de maneira diferente, mas também seguindo o esquema IRF de Sinclair e Coulthard (1992). Ao invés de ler o item inicialmente com os alunos e parar apenas para que eles respondam, a professora pede que a própria aluna leia o item (I), respondendo-o. A aluna então o faz e expressa entonação de dúvida ao responder (R), resposta esta que é confirmada posteriormente pelo feedback da professora (F). Após a confirmação, há troca verbal novamente, pois a aluna lê o item completo (R) e devolve o turno de fala à professora, que conclui com breve explicação do que fora respondido pela aluna (F).

A necessidade de engajar o aluno no processo comunicativo também é uma habilidade recorrente a ponto de se tornar subcategoria dentre os momentos interacionais em que o uso da metalinguagem é requerido. Este processo de engajamento ocorre, fundamentalmente, nos momentos de discussão de temas em sala de aula que não sejam necessariamente estruturais, mas de uso da língua para operar na

realidade (BAKHTIN, 2003; MAINGUENEAU, 1981), conforme apontam os excertos de 25 a 27:

**EXCERTO 25** – Observação de Aula 7 (29/08/2016)

**Lívia:** What do you think about feminism, guys? /.../ I mean ... Do you know what it is? ... What do you know about this?

**Aluno 1:** It's a movement ... for women to ... to ... equal rights and ... gender rights.

**Lívia:** Yeah, that's it. It's a movement, made by women for women ... isn't it? ... What else?

**EXCERTO 26** – Observação de Aula 1 (08/08/2016)

**Mariana:** Do you think we are ... the same? ... Let me rephrase ... [A student interrupts her and then remains silent] No, please ... tell me ...

**Aluno 1:** Não, professora ... pode continuar ...

**Mariana:** No, I'm done ... Tell me ... You were saying? /.../ But in English!

**Aluno 1:** No, nothing ... We are not the same ... No, not the same ... We are very different!

**Mariana:** Yes, I completely agree with you ... But ... Tell me ... How different are we? ... Or ... Why do you think this? Why are we different?

**EXCERTO 27** – Observação de Aula 8 (31/08/2016)

**Suzana:** Guys, what are the types of fossil fuels we have ... today? ... Do you know “fossil fuels”? ... Yes? ... Tell me, what types? [*The students remain silent, as if they don't understand*] No? ... For example ... uh ... gasoline [*writes “gasoline” on the board while speaking*] ... is it a fossil fuel?

**Alunos:** Yes!

**Suzana:** Exactly. What else?

**Aluno 1:** Gas ...

**Aluno 2:** Petroleum?

**Suzana:** Yeah, petroleum ... or oil ... or gasoline, in this case, but very good ... What about ... uh ... coal? Do you know “coal”?

É possível observar claramente, em todos os excertos, que as professoras estavam introduzindo um tópico de conversação e, para obter o resultado esperado, isto é, o engajamento dos alunos no diálogo, utilizaram a metalinguagem para alcançar e facilitar a participação dos alunos no diálogo.

Dentre as estratégias utilizadas pelas professoras, temos a concordância com a opinião dos alunos, a reformulação dos enunciados ditos por estes, o uso de expressões que incitam o engajamento (como, por exemplo, “*Do you know?*”, ou “*What else?*”, ou ainda “*Tell me*”, entre outras), além de utilização dos materiais (escrever ideias no quadro ou apontá-las no livro didático) e fornecimento de exemplos iniciais.

Nestes casos, mais uma vez, observa-se o esquema IRF, como no excerto 25, em que a interação de Lívia com o aluno pode ser dividida da seguinte maneira:

**(I)** What do you think about feminism, guys? /.../ I mean ... Do you know what it is? ... What do you know about this?

**(R)** It’s a movement ... for women to ... to ... equal rights and ... gender rights.

**(F)** Yeah, that’s it. It’s a movement, made by women for women ... isn’t it? ... What else?

Esta divisão pode levar a uma dissolução superficial das fronteiras entre as subcategorias “elicitare resposta ao material (por meio de correção de exercícios)” e “engajar o aluno no processo de comunicação”. No entanto, compreendo que as subcategorias são qualitativamente diferentes. O tipo de resposta que se espera do aluno, assim como o esforço metalinguístico das professoras é estruturalmente muito mais simplório no primeiro caso, se comparado com a complexidade de introduzir o tópico conversacional e fazer com que os alunos participem ativamente dele, dando suas opiniões e promovendo suporte ao que é dito pela professora, como é o caso da subcategoria de engajamento.

O que é, de fato, semelhante nas duas subcategorias é o uso do que Vygotsky (1962) chama de “andaime”, em que o professor age como mediador para auxiliar o aluno a alcançar determinado objetivo. Em ambos os casos (de elicitare e de engajamento), a mediação é feita pelo discurso metalinguístico. Entretanto, os objetivos são diferentes, assim como a qualidade do auxílio oferecido pelo professor em cada um dos casos.

Partamos, neste momento, para a análise dos excertos referentes ao uso de *feedback* corretivo. Primeiramente, é válido ressaltar que esta subcategoria se

assemelha, em propósito, à correção de exercícios, pelo fato de que há de fato *feedback* em ambos os casos.

No entanto, a observação das aulas fez com que seja possível diferenciar qualitativamente o uso da metalinguagem a ponto de advogar que a correção de exercícios e os *feedbacks* corretivos sejam subcategorias que necessitam de análises distintas, especialmente no que concerne à pronúncia:

**EXCERTO 28** – Observação de Aula 2 (10/08/2016)

**Lívia:** Why do people learn another language? And I ... I don't know why ... Actually, I do, but ... Why only English?

**Aluno 1:** Ah, teacher ... because English is more important. [*mispronouncing "because" and "English"*].

**Lívia:** Really? ... So you think it is beCAUse ENglish is more important than the others? [*pronouncing "because" and "English" correctly and emphasizing the mistaken syllables*].

**EXCERTO 29** – Observação de Aula 8 (31/08/2016)

**Mariana:** [*While playing a game in the end of the class with the students*] City, state or country? ... I put "Barcelona", and {name of the student 1}?

**Aluno 1:** Brazil [*followed by others*]

**Aluno 2:** Belgium! [*mispronouncing*]

**Mariana:** BELgium? [*emphasizing the mistake*] Isn't it "BELgium"? [*correcting the mistake*]

**Aluno 2:** Yes, teacher ... BELgium [*repeating Mariana's pronunciation*].

**Mariana:** OK, guys, repeat: BRAZIL /.../ BELGIUM /.../ BARCELONA [*students repeat after her*].

**EXCERTO 30** – Observação de Aula 5 (22/08/2016)

**Suzana:** Everybody open your workbooks on page ... uh ... page 17 for me to check.

**Aluno 1:** Teacher, I didn't (do) my homeWORK, because ... my book? ... my workbook ... was not with me. [*mispronouncing the stressed syllable in "homework" and the "r" sound*].

**Suzana:** Seriously? Can you show me next class?

**Aluno 1:** Yes ... please, teacher ...

**Suzana:** OK, but don't forget your HOMEwork next time, uh? [*emphasizing the correct pronunciation*].

Proporcionar *feedback* corretivo aos alunos é um típico uso da metalinguagem pelo professor e é apontado amplamente pela literatura (por exemplo, WAJNRYB, 1992; WALSH, 2006; FERNANDES, 2011). Nos casos em que a pronúncia dos alunos é corrigida pelas professoras, como o que acontece nos excertos acima, vemos dois usos diferentes do discurso de sala de aula a fim de corrigir os estudantes.

No excerto 29, Mariana corrige diretamente o aluno em relação à pronúncia da palavra “*Belgium*”, interrompendo o curso natural de realização do jogo para enfatizar o desvios e trazer à tona outros possíveis desvios no que concerne à pronúncia de palavras semelhantes, como “*Brazil*” e “*Barcelona*”. Isto nos permite inferir que, para a professora, o foco na forma se sobrepôs ao foco no uso da língua para fins comunicativos em situações reais, pois os turnos de fala foram interrompidos, prejudicando temporariamente a continuação da compreensão da situação comunicativa “jogo”, para que a correção de forma fosse realizada.

Nos excertos 28 e 30, Livia e Suzana preferem não corrigir diretamente os alunos, isto é, não os fazendo repetir o desvio de pronúncia separadamente. As professoras claramente preferem favorecer o processo de uso da língua, não interrompendo os alunos no mesmo momento para corrigi-los, mas deixando-os terminar seus turnos de fala. Apenas após a conclusão da transmissão da mensagem pelos estudantes é que as professoras repetem, contextualmente, as palavras que contém os desvios cometidos pelos alunos, corrigindo-as indiretamente, mesmo que enfatizando a correção do erro com a entonação.

Este tipo de *feedback* corretivo vai ao encontro do que propõe Ellis (1990) ao afirmar que a fala comunicativa natural e a fala com foco na forma e nas estruturas linguísticas podem proporcionar, conjuntamente, oportunidades de aprendizagem, assim como advogam Wells (1996) e Consolo (1996).

Gánem-Gutierrez e Nogués Meléndez (2013), apesar de afirmarem que a correção de erros linguísticos seja parte inerente à construção de uma consciência metalingüística, consideram também o fato de que falar sobre a língua na própria língua para os interlocutores também o é.

Sendo assim, as professoras não deixaram de lado o foco na forma, pois procederam à correção dos desvios cometidos pelos alunos, mas proporcionaram

ambiente adequado para que os alunos pudessem concluir seus pensamentos e turnos de fala, isto é, favorecendo, também o foco no uso da LE em situações reais de comunicação.

As quatro subcategorias discutidas nesta subseção têm como ponto de interseção o fato de que a interação com os alunos foi primordial para o uso adequado da metalinguagem por parte das professoras. Isto se observa com clareza quando se analisa os excertos. Os alunos e as professoras aparecem nos excertos intercalando turnos de fala, o que marca um processo interacional muito mais significativo do que o que fora observado nos excertos do universo situacional das instruções ou no que será apresentado, na próxima subseção, em relação às explicações.

### **3.3.1.3 Os momentos de explicação**

O universo situacional de uso da metalinguagem em sala de aula referente aos momentos de explicação e/ou exposição de determinado conteúdo linguístico é o que mais encontra fundamento na literatura. Uma série de autores defende que o uso da metalinguagem por professores de língua se dá, ao menos fundamentalmente, no momento de fornecer explicações das formas linguísticas aos alunos (RUTHERFORD, 1987; FAERCH, 1985).

No entanto, ao discutir as características do discurso metalinguístico do professor de línguas ao final do Capítulo de fundamentação teórica desta dissertação, expressei minha preocupação com a perspectiva dos autores que observam a metalinguagem como sinônimo ou habilidade referente quase exclusivamente à explicação das formas.

Acredito que os estudos mais recentes em metalinguagem tem demonstrado uma vasta aplicação do discurso metalinguístico, concebendo-o de maneira mais ampla e menos restrita, como aponta Fernandes (2016). A autora, apesar de analisar a metalinguagem aliada à precisão gramatical, reconhece que é vasto o arcabouço que se refere ao mapeamento do discurso metalinguístico em contexto de sala de aula.

Perspectiva semelhante é defendida por Ganém-Gutierrez e Nogués-Meléndez (2013), que observam a explicação com foco na forma apenas como uma face de tantas outras interfaces de utilização da metalinguagem pelos professores de línguas.

A observação em sala e as notas de campo produzidas ao longo deste período fizeram-me enxergar que, de fato, são universos situacionais aqueles ligados ao discurso

metalinguístico e é a riqueza destes universos e suas subcategorias que venho tentando demonstrar no decorrer das análises desenvolvidas e apresentadas nesta dissertação.

Um forte argumento para pensar a metalinguagem em termos mais amplos é exatamente a possibilidade de ver várias facetas em um mesmo universo situacional. As explicações, assim como ocorreu nos momentos de instrução e interação, já explanados e fundamentados nas subseções anteriores, puderam ser divididas em, ao menos, quatro subcategorias ao final do período em que estive observando presencialmente as aulas das professoras participantes.

Início a discussão das referidas subcategorias com o apreço de que, a partir de então, ficará mais claro o porquê de defender um processo de avaliação da metalinguagem do professor que seja mais amplo e englobe as diversas subcategorias, uma vez que cada uma delas exige do professor níveis de complexidade distintos e são importantes para atingir objetivos complementares no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro e, talvez, mais evidente uso da metalinguagem para realizar explicações em sala de aula, diz respeito à explicação de formas linguísticas e suas estruturas.

São plurais os momentos em que as professoras, nas quatro semanas de observação em sala, utilizaram a metalinguagem para explicar fenômenos estruturais da língua utilizando a própria língua, como na definição básica de Roehr (2006).

Selecionei alguns excertos com a finalidade de demonstrar as diferentes maneiras a partir das quais as professoras participantes fizeram uso do discurso metalinguístico para esta finalidade.

**EXCERTO 31** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Lívia:** Guys, the structure of the Present Perfect is very different from the Simple Past. You must add have PLUS a past participle [emphasis on “plus” and *writing on the board while speaking*] to form it ... For example: “I have studied French before” ... But ... do you remember the past participle? [*does not wait for the students to answer*] /.../ Show, shown ... Go, gone ... The regular verbs are the same as the simple past, but ... [*writes “Irregular Verbs” on the board*] the irregular ones are different ... There is a list of irregular verbs on page 237, you can check them all there.

**EXCERTO 32** – Observação de Aula 4 (17/08/2016)

**Mariana:** We have two possible time expressions for the Present Perfect but ... it's important to say that they mean different things ... Uh ... For example [*writing the example on the board*] /.../ In this sentence “Have you EVER traveled abroad?” [*emphasizes the word “ever” and circles it on the board*] ... What does this “ever” mean? [*the students do not have time to answer and she goes on*] /.../ It means “any time in your life”. So ... I could say “Have you ever traveled abroad?” meaning “Any time in your life have you done this?” ... Do you get it?

**EXCERTO 33** – Observação de Aula 3 (15/08/2016)

**Suzana:** What's the difference between those two sentences? [*the class remains silent while she writes the sentences on the board*] /.../ These sentences ... “You haven't done your homework YET” [*emphasis on “yet”*] and “You have ALREADY done your homework” [*does not write the sentence as a question, but emphasizes the word “already” and gives an intonation as if she was asking a question*] ... The difference is, of course, right? The two words: already and yet. But when do we use “already” and when do we use “yet”? /.../ [*Does not give enough time for students to think about it and answer*] We use “already” to express “já” in Portuguese, you know? ... In the sense of surprised. Like “I CAN'T believe you have ALREADY done your homework!” Congratulations. [*emphasis on “can't” and “already”*].

Em quase todos os momentos que compõem os universos situacionais interacionais e instrucionais, as professoras expressaram o cuidado de alternar o turno de fala com os alunos ou de considerar o que é/era dito por eles para continuar o planejamento proposto para a aula. Entretanto, uma característica que me pareceu peculiar foi como este perfil de cuidado com o “outro” se modifica quando se trata do universo situacional das explicações, especialmente das explicações de formas/estruturas linguísticas.

Observamos nos três excertos características muito semelhantes, como exponho mais detalhadamente no quadro abaixo, com o valioso auxílio dos comentários das notas de campo:

**Quadro 7** – Uso da metalinguagem para explicação das formas linguísticas

Características do discurso metalinguístico das professoras ao explicar as formas linguísticas	Exemplos extraídos dos excertos que qualificam e ilustram as diferentes características apresentadas		
	LÍVIA	MARIANA	SUZANA
(a) Uso de material suplementar (como o quadro) para dar suporte à explicação oral.	<p><b>a.a)</b> “You must add have PLUS a past participle [emphasis on “plus” and <i>writing on the board while speaking</i>]”</p> <p><b>a.b)</b> “ /.../ [<i>writes “Irregular Verbs” on the board</i>] the irregular ones are different.”</p>	<p><b>a.c)</b> “For example [<i>writing the example on the board</i>]”</p> <p><b>a.d)</b> “In this sentence “Have you EVER traveled abroad?” [<i>emphasizes the word “ever” and circles it on the board</i>].”</p>	<p><b>a.e)</b> “What’s the difference between those two sentences? [<i>the class remains silent while she writes the sentences on the board</i>].”</p> <p><b>a.f)</b> “You have ALREADY done your homework” [<i>does not write the sentence as a question, but emphasizes the word “already”</i>].”</p>
(b) Perguntas de caráter retórico e finalidade organizacional, isto é, sem permitir que os alunos participem.	<p><b>b.a)</b> “But ... do you remember the past participle? [<i>does not wait for the students to answer</i>] /.../”</p>	<p><b>b.b)</b> “What does this “ever” mean? [<i>the students do not have time to answer and she goes on</i>] /.../ It means “any time in your life”.”</p>	<p><b>b.c)</b> “What’s the difference between those two sentences? [<i>the class remains silent while she writes the sentences on the board</i>].”</p> <p><b>b.d)</b> “But when do we use “already” and when do we use “yet”? /.../ [<i>Does not give enough time for students to think about it and answer</i>].”</p>
(c) Ênfase nas estruturas ao pronunciar-las em cada exemplo, para captar a atenção dos	<p><b>c.a)</b> “You must add have PLUS a past participle [emphasis on “plus” ...].”</p>	<p><b>c.b)</b> “In this sentence “Have you EVER traveled abroad?” [<i>emphasizes the word “ever” ...</i>].”</p>	<p><b>c.c)</b> “You haven’t done your homework YET” [<i>emphasis on “yet”</i>].”</p> <p><b>c.d)</b> “You have ALREADY done your homework” [... <i>emphasizes the word “already”</i>].”</p> <p><b>c.e)</b> “Like I CAN’T</p>

alunos.			believe you have ALREADY done your homework! ... [emphasis on “can’t” and “already”].”
(d) Utilização de exemplos para dar suporte à explicação	<b>d.a)</b> “You must add have PLUS a past participle [emphasis on “plus” and <i>writing on the board while speaking</i> ] to form it ... For example: “I have studied French before”.”	<b>d.b)</b> “We have two possible time expressions for the Present Perfect but ... it’s important to say that they mean different things ... Uh ... For example ...”  <b>d.c)</b> “/.../ It means “any time in your life”. So ... I could say “Have you ever traveled abroad?” meaning “Any time in your life have you done this?”.”	<b>d.d)</b> “We use “already” to express “já” in Portuguese, you know? ... In the sense of surprised. Like “I CAN’T believe you have ALREADY done your homework!”.”
(e) Utilização de exemplos para introduzir a explicação.	<b>e.a)</b> “Show, shown ... Go, gone ... The regular verbs are the same as the simple past, but ...”	<b>e.b)</b> “In this sentence “Have you EVER traveled abroad?” [emphasizes the word “ever” and circles it on the board] ... What does this “ever” mean?”	<b>e.c)</b> “What’s the difference between those two sentences?”  <b>e.d)</b> “These sentences ... “You haven’t done your homework YET” [emphasis on “yet”] and “You have ALREADY done your homework”.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma análise mais aprofundada do quadro acima nos permite observar cinco usos distintos da metalinguagem para conduzir a explicação das formas linguísticas referentes ao *Present Perfect Tense*. Gostaria de direcionar a atenção neste momento para três fatores: o primeiro, o fato de que em todos os excertos, ao proceder à explicação de um mesmo conteúdo, as três professoras participantes possuem em suas falas explicativas as cinco características elencadas na primeira coluna do quadro 7, em maior ou menor grau, o que não inviabiliza a subdivisão das características pois,

enquanto uma professora possui uma característica mais marcante, a outra possui uma característica diferente que é tão significativa quanto a primeira.

O segundo fator diz respeito à riqueza com que as professoras exploram as explicações subdivididas nas categorias apresentadas. Trata-se de uma explicação, mas a exigência de um elevado grau de complexidade do discurso metalinguístico produzido para realizá-la nos permite observar paralelamente como uma mesma característica é apresentada de maneira diferente por cada uma das participantes da pesquisa.

O terceiro fator, cuja peculiaridade já fora mencionada anteriormente nesta subseção, diz respeito ao fato de que, ainda que haja preocupação com o entendimento do aluno por parte das professoras, isto não faz com que elas expliquem as formas gramaticais em questão de maneira mais interativa. Os poucos momentos em que elas parecem elicitar a participação dos alunos ou engajá-los na situação de comunicação são logo retomados pela continuação da exposição do conteúdo sendo explicado. Sendo assim, a assimetria na relação professor-aprendiz de línguas, como aponta Marcuschi (2000), volta a ficar evidente.

Parece-me oportuno salientar, contudo, que não tenho a intenção de criticar a monopolização do turno de fala por parte das professoras no momento de explicar os conteúdos referentes às estruturas gramaticais. Apenas ressalto o quão diferente a postura das profissionais é neste momento, se comparado com os momentos de interação – por razões evidentes – ou mesmo com os momentos de instrução, em que observa-se um pouco mais de espaço para a fala do “outro” (o aluno).

Almeida Filho (2013) já prevê esse momento destinado à apresentação de insumo novo ao discutir as quatro macrofases de uma aula comunicativa. Concordando com o autor, acredito que este momento expositivo “se resume na familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdo linguístico. Nessa fase, o professor demonstra e/ou explica com exemplos diferentes se necessário for” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 47).

Além da explicação referente às estruturas que compõem a língua, há outros momentos explicativos que podem ser subcategorizados. As explicações referentes a vocabulário e fenômenos extralinguísticos, por exemplo, seguem padrões metalinguísticos relativamente diferentes quando comparados ao primeiro caso do universo situacional das explicações.

No que concerne às explicações de vocabulário, as professoras o fazem de maneira mais simples e direta, sem monopolizar o turno de fala por um longo período

de tempo, como ocorre com as explicações das formas linguísticas, mas promovendo trocas verbais constantes. Além disso, os excertos a seguir, referentes às explicações de sinônimos e antônimos, demonstram uma preocupação de caráter metalinguístico para que os vocábulos sejam explanados sem utilização da língua materna, retomando a concepção básica de metalinguagem de Roehr (2006) como explicação da língua pela própria língua, neste caso, a LE.

**EXCERTO 34** – Observação de Aula 6 (24/08/2016)

**Lívia:** [*After explaining the difference between some synonyms and antonyms*] OK, guys. In this sentence [*on the board, the sentence written is “Pillows are too \_\_\_\_ and wood is too \_\_\_\_”*], which antonyms would you use? [*students keep thinking*] /.../ Soft and hard or the other way around?

**Alunos:** Soft and hard ...

**Lívia:** That’s right! ... Pillows are “soft” and wood is “hard” [*filling in the blanks while speaking*], because ... pillows are comfortable, can be shaped easily ... while wood [*knocks on the board*] ... clearly not, you know?

**EXCERTO 35** – Observação de Aula 7 (29/08/2016)

**Mariana:** [*After preparing, on the board, an exercise for matching the columns*] Soft goes with /.../ [*Students keep thinking*] Tell me, guys ... Soft and ...

**Aluno 1:** Heavy?

**Mariana:** Close ... But, not yet ... Heavy goes with ... uh ... light ... here. Not light from “Turn on the light”, but a different meaning for it, you know?

**Alunos 2 e 3:** Teacher {*inaudível*} ... hard?

**Mariana:** That’s it! Hard ... [*matching the columns*] Hard means ... DON’T translate [*emphasizes the negative auxiliary*] ... uh ... it’s difficult to explain ... I mean, the walls are hard and the ... the skin is soft, right?

**EXCERTO 36** – Observação de Aula 6 (24/08/2016)

**Suzana:** Guys, the best way to understand this vocabulary is seeing examples ... Check number 3, please /.../ [*after some other examples*] Soft goes with ... hard, right?

**Aluno 1:** Hard? Like... easy ... hard?

**Suzana:** No, no ... I know what you mean ... Not this hard ... Hard like ... uh ... a material, you know? [*touching the desk*].

Observamos, como similaridades com o uso da metalinguagem para explicação das estruturas linguísticas e gramaticais, o uso de exemplos para dar suporte à explicação, como em “*Not light from ‘Turn on the light’*”, e para introduzir a explicação, como ocorre nos trechos “*Pillows are ‘soft’ and wood is ‘hard’, because...*” e “*Guys, the best way to understand this vocabulary is seeing examples*”.

Além disso, o uso de material suplementar para dar suporte ao que é explanado discursivamente também é característico das explicações vocabulares, como se observa no excerto 34, em que Lívia bate no quadro para que os alunos associem o barulho ao significado de “*hard*”, assim como no excerto 36, em que Suzana toca a carteira para que os alunos associem o material ao conceito da palavra.

Já no excerto 35, Mariana liga as colunas de um exercício no quadro para fazer com que os alunos associem visualmente os antônimos. Algo semelhante é observado nos excertos de Lívia e Suzana, em que aquela também utiliza o quadro, mas para escrever os exemplos que serão analisados, enquanto esta utiliza o próprio exercício do livro didático como suporte à explicação e para fornecimento de exemplos.

O discurso metalinguístico das professoras ao explicar questões vocabulares se assemelha significativamente à maneira como as participantes explicam fenômenos extralinguísticos, com a ressalva de que elas utilizam, para esta última finalidade, muito menos (ou quase nada) os materiais de suporte, mantendo a explicação no nível da oralidade, como apontam os excertos de 37 a 39, em que um texto sobre “*accents*” é discutido em sala:

**EXCERTO 37** – Observação de Aula 7 (31/08/2016)

**Lívia:** [*After being questioned about which accent she prefers*] It’s not a matter of “I prefer this accent” or ... “I think British English is fancy” ... uh... nothing like this, I mean /.../ I don’t know if I prefer an accent, because the accents are not preferable ... They simply exist, but we should value them all ... They express more than Geography ... They tell us where the person comes from, but also the person’s ... the cultural background.

**EXCERTO 38** – Observação de Aula 8 (15/08/2016)

**Mariana:** [*After listening to a joke the students made about the “Indian accent being ugly*] Have you ever heard of prejudice? ... Linguistic? ... It’s not funny /.../ You have the freedom to express your opinion, but not

making fun out of others ... accents, clothes ... Not clothes, accents ... What the text suggests is this ... for us to stop doing what you did right now ... They are cultural aspects, even here in Brazil.

**EXCERTO 39** – Observação de Aula 7 (31/08/2016)

**Suzana:** [*After asking the students' opinion on different English accents*] Don't you think there is a Brazilian English accent? [*some students laugh, some think about the question, but don't say a word*] /.../ Seriously, guys. I don't speak English as a native teacher ... Which means I speak kind of an accent that's Brazilian, but in English. And that's not a problem ... if communication is established, you know?

Novamente é possível observar aspectos similares entre as subcategorias do universo metalinguístico das explicações, exatamente no que diz respeito ao uso de exemplos, o que nos faz compreender que a utilização de exemplos é parte inerente às subcategorias explicativas e não uma subcategoria de uso da metalinguagem em si.

Todavia, as professoras parecem se sensibilizar com os assuntos de cunho extralinguístico e, talvez por esta razão, os turnos de fala e trocas verbais sejam retomadas imediatamente após as intervenções dos alunos, como é o caso dos excertos acima.

Ainda levando em conta que os sotaques digam respeito à língua em si, a discussão levantada pelas professoras tange mais profundamente os aspectos culturais – como observamos em “*They express more than Geography ... They tell us where the person comes from, but also the person's ... the cultural background*” (excerto 37) e em “*They are cultural aspects, even here in Brazil*” (excerto 38) – e sociais que circundam o uso da língua – como observado no trechos: “*You have the freedom to express your opinion, but not making fun out of others*” (excerto 38) e “*Which means I speak kind of an accent that's Brazilian, but in English. And that's not a problem*” (excerto 39).

Busquei fundamentar qualitativamente na presente seção os aspectos referentes aos momentos em que a metalinguagem é requerida no discurso de sala de aula. Acredito que a análise dos excertos e dos comentários em notas de campo foram fundamentais para que possamos ter uma melhor compreensão, e também fundamentação, das subcategorias que compõem o discurso metalinguístico do professor, a fim de elaborar atividades que sejam de fato representativas da realidade observada em sala durante o período destinado para tal.

### 3.4 O processo de elaboração e aplicação das tarefas de metalinguagem e suas implicações

No decorrer desta seção, levando em conta o que fora apresentado nas seções anteriores desta dissertação, discuto o processo de elaboração das tarefas para avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa, partindo das observações em sala de aula até a pilotagem das tarefas com participantes da pesquisa-piloto, bem como as modificações realizadas para o aprimoramento das tarefas aplicadas às professoras participantes da pesquisa em si.

Antes de iniciarmos análise das tarefas, parece-me importante fazer algumas ressalvas de ordem metodológica. Primeiramente, vale lembrar que o processo de elaboração das tarefas da pesquisa-piloto se iniciou na terceira semana de observação de aulas e se concretizou ao final da quarta e última semana do período de observação. Isto se deu, em primeiro lugar, pelo fator temporal, isto é, enquanto observava os usos do discurso metalinguístico em sala e participava do processo interagindo e compreendendo-o por meio de notas de campo, a elaboração das tarefas foi frutífera e o mais representativa possível do que estava observando nas aulas naquele mesmo momento.

Em segundo lugar, ressalto que um dos objetivos desta dissertação é promover a validade concomitante das tarefas elaboradas. Para a realização deste feito, é fundamental que aquilo que estava sendo observado em sala fosse representado e avaliado o mais fielmente possível à situação real de uso da língua, “praticamente ao mesmo tempo em que o teste” (ALDERSON et al, 1995, p. 177).

Em seguida, é igualmente importante salientar que as tarefas foram pensadas, em termos estruturais, para o propósito de compor um teste baseado em computador. Essa escolha se deu pelo fato de que: **(a)** há ganho em praticidade, pois um teste desta natureza pode ser mais facilmente administrado se comparado a um teste com entrevistas presenciais, cuja aplicação seria “certamente impraticável se forem muitos os candidatos e um só avaliador” (SCHOFFEN, 2009, p. 23); **(b)** há consonância com o exame para professores de línguas estrangeiras sendo atualmente elaborado em contexto brasileiro (EPPLÉ), que é baseado em computador por questões de ordem prática e pela intenção de tornar-se um exame aplicado a nível nacional (CONSOLO; TEIXEIRA DA

SILVA, 2014); e (c) isto não esgota as possibilidades de adaptação das tarefas aqui discutidas para outros contextos que não sejam o contexto não-presencial, desde que resguardadas as devidas considerações sobre confiabilidade e validade de construto.

Em quarto lugar, por razões que vão além dos objetivos deste trabalho e do curto espaço de tempo para aplicação e conseqüente análise para fundamentação da validação concomitante, não foram elaboradas e aplicadas tarefas para cada uma das subcategorias apresentadas e discutidas na subseção 3.3.1. Foram elaboradas, modificadas e reaplicadas, no total, 7 (sete) tarefas, sendo 3 (três) delas representativas do universo situacional das instruções no discurso metalinguístico e outras 4 (quatro) divididas igualmente a fim de representar os universos situacionais das interações e das explicações.

Feitas as considerações técnicas iniciais, passemos, na subseção seguinte, à discussão das tarefas elaboradas para a primeira aplicação em pesquisa-piloto e sua estrutura composicional.

### **3.4.1 As tarefas de metalinguagem – Composição esquemática**

Concluída a elaboração das tarefas ao final da quarta semana de observação do discurso metalinguístico das professoras participantes em sala, foram convocados os 3 (três) professores selecionados para participarem da pilotagem das tarefas iniciais.

A estrutura esquemática de composição das tarefas elaboradas teve como base para sua concretização as considerações de O'Sullivan et al<sup>77</sup> (2002), bem como por pesquisadores e elaboradores de testes para professores no Brasil, como é o caso apresentado por Consolo e Teixeira da Silva (2014). Igualmente importante para a construção das tarefas e fundamentação de seus elementos constituintes foram as análises de Fernandes (2011, 2016) das tarefas de metalinguagem do exame EPPLE.

Diante disso, apresento, na figura a seguir, a composição esquemática que serviu de padrão para a elaboração das tarefas que serão discutidas nesta subseção e suas respectivas explicações.

---

<sup>77</sup> Tive a oportunidade de discutir diretamente com o professor após o desenvolvimento do Minicurso intitulado “*Designing and Using Task Specific Rating Scales for Speaking*”, ministrado por O'Sullivan durante a realização do III Semaple, Seminário de Avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira, no dia 06 maio de 2015, na Universidade de Brasília, cujas contribuições no que concerne à elaboração de tarefas para avaliação da proficiência oral foram ímpares.

**Figura 5 – Esquematização das tarefas elaboradas**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
(não apresentada ao candidato, diz respeito ao que se espera que o examinando seja capaz de apresentar no decorrer do cumprimento da tarefa)
<b>O QUE FAZER?</b>
- Subseção em que se resume de forma clara e objetiva os passos a serem realizados para o cumprimento da tarefa por parte do examinando.
<b>INSUMO:</b>
- Descrição breve do que será apresentado ao candidato para elicitare resposta à tarefa.
<b>FORMATO ESPERADO:</b>
- Descrição breve do formato de discurso metalinguístico que se espera que o candidato produza (bem como a duração máxima estimada para a realização da tarefa).
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>
(Apresentada ao candidato, tem o objetivo de introduzir o candidato à situação de teste, resumindo o que ele encontrará na aba “INSUMO”, bem como apresentando as instruções específicas para o cumprimento da tarefa)
<b>RESUMO:</b>
- Sempre iniciado com uma expressão motivacional, ilustra o que será apresentado ao candidato na etapa posterior (INSUMO) e consequente realização do que se pede.
<b>INSTRUÇÃO:</b>
- Como o nome sugere, trata-se de descrição detalhada do que o candidato deve fazer na etapa posterior para que a tarefa seja considerada cumprida.
<b>INSUMO</b>
(Apresentado ao candidato, representa as situações motivacionais às quais são submetidos os examinandos para que, a partir delas, possam proceder ao cumprimento do que se instruiu na etapa anterior. Pode ser composto de figuras, textos, gráficos, diálogos, entre outros, desde que sempre relacionados aos contextos observados em sala de aula como representativos de uso real da língua)
Tempo de que dispõe o candidato para o cumprimento da tarefa (em contagem regressiva):
<b>1:00</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma vez apresentada a esquematização das tarefas elaboradas, início, então, a discussão das tarefas pilotadas e o processo de modificação e ajuste para a posterior aplicação com as professoras participantes da pesquisa.

### 3.4.2 As tarefas de metalinguagem – Elaboração, lapidação e aplicação

Iniciamos a aplicação das tarefas-piloto aos professores seguindo a mesma ordem de universos situacionais do discurso metalinguístico proposto no quadro 6, isto é: em primeiro lugar, as tarefas instrucionais; em segundo lugar, as tarefas baseadas em interação; e em terceiro lugar, as tarefas explicativas, conforme ilustra o quadro abaixo:

**Quadro 8** – Divisão de tarefas por categorias e subcategorias de uso do discurso metalinguístico em sala de aula

<b>Tarefas aplicadas em pesquisa-piloto</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Número da tarefa (por aplicação)</b>	<b>Subcategorias (por objetivo)</b>
<b>INSTRUÇÃO</b>	Tarefa 1	- Introduzir o aluno ao material - Introduzir um exercício
	Tarefa 2	- Organizar ambiente físico
	Tarefa 3	- Introduzir um jogo, <i>warm-up</i> , atividade
<b>INTERAÇÃO</b>	Tarefa 4	- Proporcionar feedback corretivo
	Tarefa 5	- Avaliar contribuições - elogios e críticas
<b>EXPLICAÇÃO</b>	Tarefa 6	- Explicação de formas linguísticas e suas estruturas - Explicação de vocabulário
	Tarefa 7	- Explicação de fenômenos extralinguísticos

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo como ponto de referência para a análise e para a organização desta subseção referente às tarefas o quadro acima, início, então, a discussão das tarefas por categoria de discurso metalinguístico.

#### 3.4.2.1 As tarefas instrucionais

A Tarefa 1 (Instrucional), foi aplicada aos professores da pesquisa-piloto com a seguinte formatação:

Figura 6 – Tarefa 1: Instruções (Piloto)

### PARTE OBJETIVA

**O QUE FAZER?** O examinando deve pedir que os alunos abram o material e façam uma atividade do livro.

**INSUMO:** simulação de exercício temático de um livro didático.

**FORMATO ESPERADO:** texto oral instrucional (com duração de 1 min)

### PARTE INSTRUCIONAL

#### RESUMO:

- *Let's put into practice!* An exercise taken from the page of an English book will be presented. The exercise requires a proper introduction and instruction.

#### INSTRUÇÃO:

- Take a look at the exercise and **(a)** ask the students to open their books; **(b)** explain the content of the exercise; **(c)** give them some instruction in order to clarify what they have to do.

### INSUMO

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

## DAILY ACTIVITIES

Question: Do you have an interesting or a boring daily routine?

- Complete the paragraph on the right with the words on the left.



### My Daily Routine

Some of my friends think I have a boring daily routine, but I like it. I usually (1) \_\_\_\_\_ at about 6:00 or 6:30 in the morning after my (2) \_\_\_\_\_ wakes me up. First, I brush my teeth and get washed. Then, I (3) \_\_\_\_\_ and go downstairs to have (4) \_\_\_\_\_ with my family. I always have coffee, eggs and toast. That's me in the picture with my wife. I (5) \_\_\_\_\_ to work because I don't like to drive, and I always (6) \_\_\_\_\_ at my office before 8:00. I'm never (7) \_\_\_\_\_ for work. Five o'clock is my favorite time of day because I finish work and then I (8) \_\_\_\_\_ and see my family again. We eat a big (9) \_\_\_\_\_ at about 6:00, and after that I (10) \_\_\_\_\_ with my wife and kids at home. We enjoy watching our favorite TV shows together. Two or three times a week, I (11) \_\_\_\_\_ in the (12) \_\_\_\_\_ because it's important to stay healthy. Finally, at about 9:30, I (13) \_\_\_\_\_, read for a while, and then (14) \_\_\_\_\_. Maybe my daily routine really is a little boring ... but on the (15) \_\_\_\_\_ and holidays I love to fly airplanes!

(about 200 words)

Permission granted to reproduce for classroom use. © www.esltopics.com

1:00

A elaboração desta tarefa foi baseada no que fora exposto nos excertos de 4 a 5, referentes ao direcionamento do aluno ao material didático (no caso da tarefa, o exercício do livro didático), bem como nos excertos de 10 a 12, que se referem à necessidade de utilizar a metalinguagem para introduzir um exercício.

Após a aplicação da tarefa aos participantes da pesquisa-piloto, observamos, com base nas respostas às tarefas e nos comentários feitos pelos professores durante o processo de aplicação, a necessidade de modificá-la nos termos do que a figura a seguir apresenta em destaque:

**Figura 7 – Tarefa 1: Instruções (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<p><b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve <b>fornecer instruções para que os alunos</b> façam uma atividade do livro.</p> <p><b>INSUMO:</b> exercício temático de determinado livro didático.</p> <p><b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral instrucional (com duração de 1:<b>30</b> min)</p>
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>
<p><b>RESUMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Let's put into practice!</i> An exercise taken from the page of an English book will be presented. The exercise requires a proper introduction and instruction.</li> </ul> <p><b>INSTRUÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Take a look at the exercise and <b>(a) introduce the exercise and its theme;</b> <b>(b)</b> give some instruction <b>to the students</b> in order to clarify what they have to do.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

## DAILY ACTIVITIES

Question: *Do you have an interesting or a boring daily routine?*

- Complete the paragraph on the right with the words on the left.



### My Daily Routine

Some of my friends think I have a boring daily routine, but I like it. I usually (1) \_\_\_\_\_ at about 6:00 or 6:30 in the morning after my (2) \_\_\_\_\_ wakes me up. First, I brush my teeth and get washed. Then, I (3) \_\_\_\_\_ and go downstairs to have (4) \_\_\_\_\_ with my family. I always have coffee, eggs and toast. That's me in the picture with my wife. I (5) \_\_\_\_\_ to work because I don't like to drive, and I always (6) \_\_\_\_\_ at my office before 8:00. I'm never (7) \_\_\_\_\_ for work. Five o'clock is my favorite time of day because I finish work and then I (8) \_\_\_\_\_ and see my family again. We eat a big (9) \_\_\_\_\_ at about 6:00, and after that I (10) \_\_\_\_\_ with my wife and kids at home. We enjoy watching our favorite TV shows together. Two or three times a week, I (11) \_\_\_\_\_ in the (12) \_\_\_\_\_ because it's important to stay healthy. Finally, at about 9:30, I (13) \_\_\_\_\_, read for a while, and then (14) \_\_\_\_\_. Maybe my daily routine really is a little boring ... but on the (15) \_\_\_\_\_ and holidays I love to fly airplanes!

(about 200 words)

**A** alarm clock *n.*  
arrive *v.*

**B** breakfast *n.*

**D** dinner *n.*  
do exercise *v.*

**E** evening *n.*

**F** fall asleep *v.*

**G** get dressed *v.*  
get up *v.*  
go to bed *v.*  
go home *v.*

**H** hang out *v.*

**L** late *adj.*

**T** take a bus *v.*

**W** weekend *n.*

Permission granted to reproduce for classroom use. © www.esltopics.com

1:30

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao observarmos a tarefa pilotada<sup>78</sup> e a tarefa modificada após a pesquisa-piloto, percebem-se mudanças em três eixos. Primeiramente, transformar uma tarefa que avaliaria duas subcategorias inicialmente e reduzi-la para apenas uma, isto é, ao invés de avaliar as subcategorias “direcionar o aluno ao material” e “introduzir um exercício”, apenas a segunda avaliação permaneceu.

Isto se deve ao fato de que os participantes da pesquisa-piloto unanimemente fizeram o direcionamento ao material didático da mesma maneira: reproduzindo a

<sup>78</sup> Optei por não transcrever as respostas dos professores participantes da pesquisa-piloto por não ver necessidade, uma vez que discuto as mudanças resultantes das propostas sugeridas por eles e sentidas pelo pesquisador durante a observação da situação de pilotagem, o que se reflete na realização das tarefas modificadas pelas professoras participantes do processo de pesquisa em si, que é o foco primordial da análise.

instrução (a) da tarefa-piloto (vide figuras 6 e 7). Acredito que essa repetição pode estar associada ao enfoque dado pelos professores à realização da tarefa *per se*, que seria, na concepção destes, a introdução ao exercício e as instruções para realizá-lo, o que encontra fundamentação no fato de que esta segunda subcategoria exigiu mais tempo dos participantes e, conseqüentemente, expressa mais complexidade em uma análise qualitativa.

Além disso, modifiquei a duração máxima da tarefa (de apenas 1 minuto para 1 minuto e 30 segundos), pois os professores participantes levaram, no mínimo, 1 minuto e 13 segundos para cumprir com todos os passos previstos para sua realização.

Finalmente, a troca do vocábulo “*content*” por “*theme*” na parte instrucional também se deve ao fato de que os professores expressaram dúvida no momento de realizar a instrução que continha a primeira palavra, por tentar compreender rapidamente de qual “conteúdo” (gramatical, estrutural) o exercício estava tratando, sendo que se tratava de um exercício vocabular, cuja temática era “*daily activities*”.

Feitas as modificações apresentadas acima, aplicamos, na semana seguinte à aplicação das tarefas-piloto, as tarefas modificadas às professoras participantes da pesquisa.

No que concerne à realização da tarefa 1, duas das três professoras compreenderam e conseguiram cumprir ambos os passos para a realização completa da tarefa no tempo adequado, enquanto uma delas cumpriu parcialmente as instruções da tarefa, indo diretamente à instrução do exercício, esquecendo-se de introduzir o exercício e sua temática, como demonstram os excertos seguintes:

**EXCERTO 40** – Aplicação de tarefa 1 (05/09/2016)

**Lívia:** Alright, everyone, the exercise not only talks about ... uh ... daily routines, but actually a... a specific one ... which is ... the fact that some people have more boring daily routines than others. [*cumprir a instrução (a)*]{...} Now, check on the paragraph and, by using the words on the right ... no ... on the left {inaudível} ... use the words and expressions on the left to complete the sentences ... fill in the blanks ... appropriately [*cumprir a instrução (b)*].

**EXCERTO 41** – Aplicação de tarefa 1 (05/09/2016)

**Mariana:** In the following exercise, you have to look at the words on the left ... OK? ... There is a list of expressions that ... you must use to complete

the text ... the paragraph on the right. Be careful with the context and maybe more than one is possible for each blank space ... [*cumpre apenas a instrução (b)*].

**EXCERTO 42** – Aplicação de tarefa 1 (05/09/2016)

**Suzana:** Now, still talking about daily routines and... if they are boring ... or not ... [*cumpre a instrução (a)*] I'd like you to complete the text with the instructions ... the words and phrases from the list ... the list you can see there on the left ... and I... use them to fill in the blanks. Remember: there is a classification after the words ... to help you complete. Do it, please. [*cumpre a instrução (b)*].<sup>79</sup>

É evidente que a situação de teste não é capaz de reproduzir fielmente a situação de uso real da língua (SCARAMUCCI, 1998), como já fora exposto anteriormente. No entanto, as similaridades entre os discursos das professoras em sala de aula (nos excertos de 10 a 11) são claramente observáveis quando analisamos as respostas das professoras ao cumprimento da referida tarefa. Por exemplo, por ter o apoio do material didático como insumo, as professoras apenas reforçaram, tanto na situação real em sala de aula, quanto na situação de teste, o que fora apresentado como instrução pelo próprio material, parafraseando-o.

No entanto, o uso de exemplos para a realização da instrução do exercício, que aparece nos excertos extraídos da observação em sala de aula, não se reproduz nos excertos referentes à realização da tarefa, o que não invalida o processo de validação da referida tarefa, pois em nem todos os casos de instrução a exercício o exemplo foi obrigatoriamente utilizado em sala de aula, isto é, é uma das estratégias possíveis a dispor do discurso metalinguístico dos professores, mas não uma obrigatoriedade que, inclusive, não está prevista na instrução da tarefa.

A Tarefa 2 (Instrucional), foi aplicada aos professores da pesquisa-piloto com a seguinte formatação:

**Figura 8** – Tarefa 2: Instruções (Piloto)

<p><b>PARTE OBJETIVA</b></p> <p><b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve instruir os alunos a organizar o ambiente físico da sala</p>
--

<sup>79</sup> Não se trata, aqui, da transcrição completa da resposta das professoras às tarefas. O objetivo é discutir os pontos mais significativos e compará-los, para fins de validação das tarefas propostas e para futura cristalização de dados, com os momentos observados em sala de aula.

de aula.

**INSUMO:** situação motivadora.

**FORMATO ESPERADO:** texto oral instrucional (com duração de 30 segundos)

#### PARTE INSTRUCIONAL

**RESUMO:**

- *It's time to start the class!* You have just entered the classroom and the place needs to be organized.

**INSTRUÇÃO:**

- Read the situation presented and **(a)** explain how you want the students to organize the classroom; **(b)** explain why you want them to do this.

#### INSUMO

**SITUATION:**

The desks are organized in lines, but you want the students to put their desks in a position that allows them to talk to each other.

**0:30**

Fonte: elaborado pelo autor.

A elaboração desta tarefa foi baseada no que fora exposto nos excertos 1 e 2, referentes à organização do ambiente físico (no caso da tarefa, das carteiras que compunham a sala de aula).

As modificações necessárias após a aplicação da tarefa aos professores participantes do processo de pilotagem se deram em quatro eixos principais: primeiramente, a necessidade de inserir o cumprimento aos alunos por parte do professor. Esta necessidade se dá pelo fato de que, apesar de não ser parte integrante das instruções, todos os professores o fizeram, talvez para introduzir a “ordem” de maneira mais suavizada ou pelo simples fato de que o resumo diz “*You have just entered the classroom*”, o que pressupõe, com base na observação em sala e na prática profissional, que as saudações aos alunos antecedem a organização do ambiente físico.

Em segundo lugar, adicionei uma nova situação motivacional. Essa modificação se deu porque apenas uma gerou respostas muito próximas entre os professores mas, ao mesmo tempo, pouco exploráveis do ponto de vista metalinguístico e, inclusive, bastante repetitivas (praticamente a mesma resposta). Esta previsibilidade de respostas pode favorecer a confiabilidade do exame (SCHOFFEN, 2009) em que as tarefas estejam inseridas futuramente. Sendo assim, pode prejudicar sua validade e autenticidade, no sentido de que a resposta automática dada pelos professores é passível de automatismos linguísticos de fato, e não ter origem em um contexto real de uso da metalinguagem.

A terceira necessidade de mudança foi, uma vez mais, na duração máxima da tarefa (de 30 segundos para 1 minuto). Os professores da pesquisa-piloto conseguiram realizá-la parcialmente em menos de 30 segundos, mas aumentaram o ritmo de fala (em um dos casos) para “caber” no tempo previsto ou deixaram de lado a segunda instrução (em dois dos casos) por falta de tempo.

A quarta e última modificação foi, na realidade, uma consequência direta da inserção da segunda situação motivacional e da necessidade de se comunicar inicialmente com os alunos por meio de cumprimento ao chegar no ambiente da sala de aula.

As modificações supracitadas tiveram como resultado a tarefa modificada como na figura 9 a seguir:

**Figura 9 – Tarefa 2: Instruções (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<p><b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve <b>cumprimentar os alunos e instruí-los</b> a organizar o ambiente físico da sala de aula.</p> <p><b>INSUMO:</b> <b>duas situações</b> motivadoras.</p> <p><b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral instrucional (com duração de <b>1 min</b>)</p>
<b>PARTE INSTRUCCIONAL</b>
<p><b>RESUMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>It's time to start the class!</i> <b>Two situations will be presented. Each of them demands a certain way of organizing the classroom for different purposes.</b></li> </ul> <p><b>INSTRUÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the <b>situations</b> and <b>(a) choose one of them; (b) greet the students; (c)</b> explain how you want <b>them</b> to organize the classroom; <b>(d)</b> explain <b>the reason(s)</b> why you want them to do this.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>
<p><b>SITUATION 1:</b></p> <p>The desks are organized in lines, but you want the students to put their desks in a position <b>that maximizes communication in class.</b></p>
<p><b>SITUATION 2:</b></p> <p>The desks are organized in lines, but you want the students to put their desks in a position <b>that allows them to work in pairs.</b></p>
<b>1:00</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

No que concerne à realização da tarefa 2 pelas professoras participantes, duas delas escolheram instruir os alunos de acordo com a “Situation 2”, enquanto apenas uma escolheu a “Situation 1”, prevista inicialmente com pequenas alterações na pesquisa-piloto. Os excertos a seguir servem de parâmetro para compreendermos as razões para essas escolhas:

**EXCERTO 43** – Aplicação de tarefa 2 (05/09/2016)

**Lívia:** [Situation 2] Good afternoon, everyone! I hope you're having a great day so far /.../ [*cumpriu a instrução (b)*] uh ... First of all, could you help me organizing the desks? ... We are going to work in couples [*cumpriu a instrução (d)*] ... You are ... today ... and /.../ And I want you to join the desks together ... two at a time, you know? [*cumpriu a instrução (c)*] ... And choose your partner by sitting next to him.

**EXCERTO 44** – Aplicação de tarefa 2 (05/09/2016)

**Mariana:** [Situation 2] Hello, guys! Are you fine? [*cumpriu a instrução (b)*] ... Can you help me with something? ... I brought an activity and ... for you to do them you need to be sitting in pairs [*cumpriu a instrução (d)*]... So ... can you help me joining the desks like this ... in pairs? [*cumpriu a instrução (c)*]

**EXCERTO 45** – Aplicação de tarefa 2 (05/09/2016)

**Suzana:** [*Não cumpriu a instrução (a), mas infere-se que escolheu a Situation 1*] Guys, how are you today? ... Hope you're having a good time [*cumpriu a instrução (b)*] ... I don't like the desks like this ... like {...} in line, because it is not good for seeing each other [*cumpriu a instrução (d)*]... If you can ... can you just put them in a circle with me, please? [*cumpriu a instrução (c)*]... Uh ... it's better for communicating and I ... looking at each other's face, right?

Uma razão pela qual Lívia e Mariana podem ter escolhido a segunda situação pode encontrar fundamento no fato de que sua explicação aos alunos é mais específica e já direcionada pela própria tarefa. Isto é, instruí-los a unir as cadeiras para realizar uma atividade em pares parece mais próximo de uma situação real de comunicação do que explicar que as cadeiras em círculo maximizam as oportunidades de interação em sala.

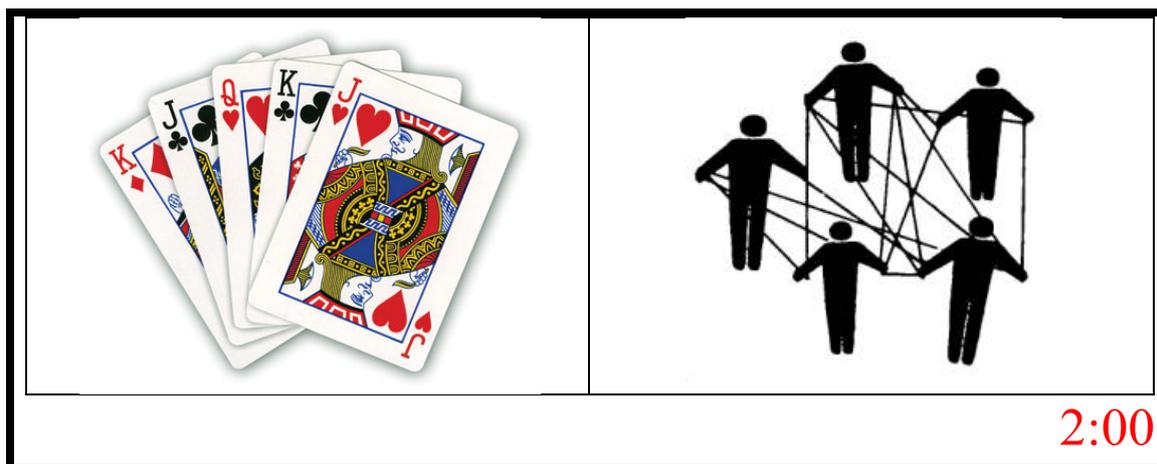
Além disso, Suzana parece ter se perdido ao tentar providenciar os argumentos para instruí-los quanto ao que a situação pedia, além do fato de não ter cumprido a instrução (a) de indicar qual situação seria escolhida.

Comparando os excertos referentes às respostas dadas ao contexto de teste e os excertos representativos da situação comunicativa real (excertos 01 e 02), observamos duas similaridades principais: primeiramente, todas as professoras pediram aos alunos que realizassem a mudança no posicionamento das carteiras por meio de perguntas diretas em ambos os contextos (sala de aula e situação de teste); em segundo lugar, as professoras se dispõem a ajudar os alunos no processo de organização do ambiente, o que pode ser motivado pelo fato de que elas são as responsáveis por dar esse “trabalho” aos alunos e, então, o suavizam se oferecendo para ajudá-los, como observamos nos trechos: “*First of all, could you help me organizing the desks?*”, “*Can you help me with something?*” e “*Can you just put them in a circle with me, please?*” dos excertos 43, 44 e 45, respectivamente; mas também nos trechos referentes à observação em sala: “*Guys, would you please help me like ... putting the desks in the right position?*” e “*I’ll do this with you, come on!*”, retirados dos excertos 01 e 02, respectivamente.

A Tarefa 3 (Instrucional), foi aplicada aos professores da pesquisa-piloto com a seguinte formatação:

**Figura 10 – Tarefa 3: Instruções (Piloto)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve instruir os alunos a realizar uma atividade de <i>warm-up</i> , explicando suas regras. <b>INSUMO:</b> duas figuras motivadoras. <b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral instrucional (com duração de 2 min)
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>
<b>RESUMO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Let’s warm up!</i> Two pictures will be presented. Each of them refers to possible activities that may be used for warming up the students.</li> </ul> <b>INSTRUÇÃO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Look at the pictures and <b>(a)</b> create a warm-up activity using one of them; <b>(b)</b> explain the activity and its rules to the students.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>



Fonte: elaborado pelo autor.

A elaboração desta tarefa foi baseada no que fora exposto nos excertos 7, 8 e 9, referentes à instrução de um jogo, *warm-up* ou atividade recreativa em LE (no caso da tarefa, de atividades de *warm-up*).

As modificações feitas à tarefa após a pesquisa-piloto foram resultantes de trocas de vocábulos a fim de simplificar a linguagem com que a tarefa foi escrita e proporcionar maior conforto e segurança às professoras no momento de realizá-las e cumprir as instruções de maneira correta.

A primeira modificação foi feita na parte objetiva, retirando a necessidade de explicar as “regras” da atividade e alterando-a para a instrução quando à realização da atividade, não necessariamente com regras. Esta mudança se deu pelo fato de que os professores participantes da pesquisa-piloto tiveram dificuldade marcante para pensar em regras específicas, além de criar uma atividade inédita de *warm-up*, o que nos levou a modificar também o vocábulo “*create*”, na aba “instruções”, por “*think of*”, a fim de evitar esse desconforto e excessiva demora no período que antecede o início do cumprimento da tarefa por parte do examinando.

Seguindo essa mesma linha de mudanças, houve a troca do vocábulo “*using*”, também na aba “instruções”, por “*based on*”, devido à quarta modificação, isto é, a troca da figura motivacional 2 por outra em que não seria possível “*usar*” as crianças que ali aparecem representando a atividade, o que tornaria a escolha da segunda opção pouco provável e invalidaria a tarefa.

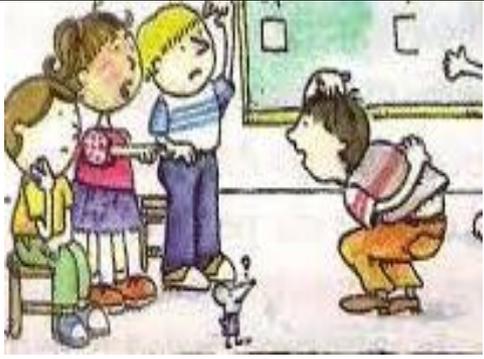
Em se tratando das imagens, nenhum dos professores-participantes escolheu, na pesquisa-piloto, a figura motivadora 2. Quando indagados sobre o porquê, os professores disseram que as cartas eram mais fáceis de visualizar e de tentar criar um atividade de *warm-up* para os alunos. Um dos professores inclusive disse que, se

pudesse, daria instruções de uma atividade que ele já havia realizado anteriormente com os alunos utilizando o baralho.

Finalmente, a sexta modificação foi uma mera consequência da primeira: retirou-se da instrução ao candidato a necessidade de explicar as “regras” da atividade, assim como foi feito na parte objetiva.

As modificações discutidas acima resultaram na seguinte tarefa instrucional modificada e aplicada às professoras participantes:

**Figura 11 – Tarefa 3: Instruções (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>	
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve instruir os alunos a realizar uma atividade de <i>warm-up</i> , explicando- <b>a</b> .	
<b>INSUMO:</b> duas figuras motivadoras.	
<b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral instrucional (com duração de 2 min)	
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>	
<b>RESUMO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Let's warm up!</i> Two pictures will be presented. Each of them refers to possible <b>ways of</b> warming up the students.</li> </ul>	
<b>INSTRUÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Look at the pictures and (a) <b>think of</b> a warm-up activity <b>based on</b> one of them; (b) explain <b>the students what they have to do</b>.</li> </ul>	
<b>INSUMO</b>	
	
<b>2:00</b>	

Fonte: elaborado pelo autor.

No que concerne à realização da tarefa 3, as três professoras, contrariando o que ocorreu com os professores da pesquisa piloto, escolheram a segunda figura motivadora para instruir os alunos à realização da atividade de *warm-up*. Além disso, suas instruções na situação de teste se assemelharam em praticamente todas as características

às instruções dadas em contexto real de uso da língua, como podemos observar nos excertos seguintes:

**EXCERTO 46** – Aplicação de tarefa 3 (05/09/2016)

**Lívia:** [*Picture 2*] Alright, guys. I want you to take a sheet of paper and uh ... write the names of some animals you know, OK? ... After that ... You will ... You'll ... You will choose someone from your group ... Yes, you'll be divided in groups by the teacher ... and he or she will perform the animal ... imitating it ... [*cumpriu a instrução (a)*] You can do this, can't you? ... In the end, the group that guesses the most ... the majority ... will win [*cumpriu a instrução (b)*].

**EXCERTO 47** – Aplicação de tarefa 3 (05/09/2016)

**Mariana:** [*Picture 2*] Have you ever played mime? [*cumpriu a instrução (a)*]... No? ... OK /.../ You'll be in groups ... or pairs ... better groups, alright? ... And the teacher will give you ... tell you the name of ... let me see ... the name of a movie in English, OK? ... The student I tell has to act out the movie title ... and ... that's it. [*cumpriu a instrução (b)*] It's clear, isn't it?

**EXCERTO 48** – Aplicação de tarefa 3 (05/09/2016)

**Suzana:** [*Picture 2*] Boys and girls, pay attention! ... We are going to ... I really don't remember how to say "mímica" in English, but OK ... I ... We'll play "mímica" [*cumpriu parcialmente a instrução (a), pois o fez em em língua materna, sinalizando as aspas com os dedos ao pronunciar a palavra*] /.../ One group is going to call someone else from the other group and tell something ... After ... the ... the person they called is going to represent and the other group must guess. [*cumpriu a instrução (b)*] Alright?

Sobre o cumprimento da tarefa em si, é perceptível que, ainda que todas as três professoras tenham cumprido satisfatoriamente o que indicavam as instruções, o fizeram qualitativamente de maneiras bem diferentes. Primeiramente, porque a figura escolhida gerou dois *warm-ups* distintos, bem como as duas instruções para a realização das mímicas pensadas por Mariana e Suzana também se distinguiram bastante.

Esta diferenciação de uso da metalinguagem para um mesmo propósito de maneiras diferentes corrobora, uma vez mais, uma concepção mais ampla do termo, que

não seja restritiva ou direcionada apenas ao manejo das formas linguísticas (WAJNRYB, 1992; MARTINS, 2005; GANÉM-GUTIERREZ; NOGUÉS MELÉNDEZ, 2013) e isso deve se refletir na elaboração das tarefas que se proponham a avaliar o discurso metalinguístico com a preocupação de serem representativas da realidade.

Os discursos das professoras nos excertos resultantes da situação de teste se assemelham em características a grande parte do que fora observado em sala de aula, isto é, no que expus nos excertos 7, 8 e 9 da seção anterior.

Comparando os três excertos anteriores e os excertos extraídos da aplicação da tarefa, temos como similaridades, que contribuem para validar concomitantemente ambos os casos, o uso constante das *exchanges* de Sinclair e Coulthard (1992) para expressar limites entre as trocas verbais – mesmo que imaginadas, no caso da situação de teste.

As perguntas retóricas também aparecem com certa frequência, assim como os marcadores discursivos de confirmação, como “OK?” e “alright?”. Além disso, as *tag questions* de valor afirmativo aparecem, na situação de teste, mais do que são de fato usadas na realidade observada em sala, estando presente em duplicidade nos excertos de fala de Livia e Mariana.

### 3.4.2.2 As tarefas interacionais

As tarefas interacionais são sensivelmente diferentes daquelas elaboradas para propósitos instrucionais. Ao observarmos os excertos na seção 3.3 desta dissertação, temos claramente um aspecto que distingue: a alternância entre os turnos de fala das professoras e dos alunos, que se dá de maneira muito mais constante do que o que ocorre nos outros universos situacionais de uso da metalinguagem.

Weir (1993 apud O’SULLIVAN et al, 2002) sugere que um dos fatores de análise da descrição da linguagem utilizada em um teste de produção oral deve ser, além das funções informacionais e de transmissão de conteúdo, o gerenciamento das interações entre os participantes envolvidos na situação de comunicação.

Garantir esta interatividade em tarefas elaboradas para testes baseados em computador é um desafio significativo, pois a interação real, isto é, em contexto de sala de aula, é observada de maneira muito natural, espontânea e contínua. Isto é, as trocas verbais ocorrem repetidas vezes no decorrer da aula. Daí uma limitação à escolha da

praticidade de aplicação de tarefas à distância, feitas pelo computador. Entretanto, é possível garantir determinado nível interacional a fim de que a situação de teste se aproxime ao máximo da situação de uso real da língua, ainda que aquela não se iguale a esta, o que já fora discutido anteriormente como um objetivo utópico.

Tendo em vista as considerações supracitadas, a Tarefa 4 (de caráter Interacional), foi aplicada aos professores da pesquisa-piloto seguindo a seguinte formatação:

**Figura 12 – Tarefa 4: Interações (Piloto)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve proporcionar <i>feedback</i> corretivo ao aluno após um momento de participação em sala.
<b>INSUMO:</b> duas situações motivadoras.
<b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 3 min)
<b>PARTE INSTRUCCIONAL</b>
<b>RESUMO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Am I wrong?</i> Two situations will be presented. Each of them refers to a student’s oral participation in class in which mistakes have been made.</li> </ul>
<b>INSTRUÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the situations and (a) choose one of them; (b) point out the mistakes and (c) provide the student with an appropriate correction.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>
<b>SITUATION 1:</b>
A student is presenting a seminar about culture in Brazil and mispronounces the words in bold:
“In <b>Brazil</b> , people are very <b>talkative</b> and friendly. When you’re a <b>foreigner</b> , we try to speak your <b>language</b> to make you feel more <b>comfortable</b> .”
<b>SITUATION 2:</b>
You ask the students what they have done during the vacation and one of them says:
“I <b>had</b> the time of my life, teacher! I <b>go</b> to Paris and see many beautiful places there. We <b>have</b> lunch by the Eiffel Tower and I <b>speak</b> French all the time. We also <b>buy</b> tickets for Disneyland Paris!”
<b>3:00</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

A elaboração desta tarefa foi baseada no que fora exposto nos excertos 28, 29 e 30, referentes à necessidade de fornecer *feedback* corretivo oralmente aos alunos. Ainda

que os excertos retratem apenas correções de pronúncia dos alunos, a inserção da situação 2 se justifica pelo fato de que o feedback corretivo é multifacetado e é também marcado, portanto, por outras situações de correção oral (neste caso, de natureza gramatical, com foco na forma).

As modificações sugeridas na e pela pesquisa-piloto à referida tarefa foram bastante ricas e resultaram em transformações de seis aspectos distintos, mas complementares.

A primeira modificação ocorreu a fim de evitar futuras confusões por ausência de detalhamento necessário à compreensão. Na parte objetiva da tarefa, foi inserido o vocábulo “oral” para delimitar o sentido de “participação”, uma vez que em ambas as situações apresentadas na aba “Insumo”, a interação tem natureza oral.

A seguinte modificação já havia ocorrido em tarefas analisadas anteriormente: a necessidade de alteração da duração da tarefa. No entanto, pela primeira vez, sentiu-se a necessidade de diminuir o tempo previsto, pois nenhum dos professores participantes da pesquisa-piloto levou mais de 2 (dois) minutos para cumprir com os requisitos da parte instrucional de maneira apropriada.

Partindo para as modificações da aba “Insumo”, dois detalhes importantes foram levantados pelos professores na pesquisa-piloto e/ou percebidos pelo pesquisador: primeiramente, em nenhum momento da observação das aulas, foi pedido que os alunos realizassem seminários individuais ou apresentações orais. As intervenções dos alunos eram feitas em discussões sobre determinado tópico com o professor e o grupo de modo geral, com alternância de turnos de fala. Além disso, o seminário não se caracterizaria como momento tipicamente interativo, já que demanda um tempo longo de exposição de informações e conseqüente monopolização do turno de fala, evitando-se as trocas verbais, fator este que se distancia do contexto metalinguístico interacional e se aproxima mais da categoria das explicações.

Outro detalhe percebido na *Situation 1* diz respeito à pronúncia da palavra “*language*”. As palavras em destaque deveriam ser representativas do contexto de sala de aula e foram retiradas da transcrição de momentos da aula em que, de fato, a pronúncia dos alunos não fora adequada, com exceção da palavra “*language*”. Sendo

assim, não há fundamento para que “*language*” esteja em destaque no conjunto de palavras que os aprendizes brasileiros de inglês tendem a pronunciar erroneamente<sup>80</sup>.

A quinta modificação foi realizada pela necessidade de tornar a situação de teste mais representativa de uma situação comunicativa real. Os professores da pesquisa-piloto sentiram, unanimemente, dificuldade ao fornecer *feedback* corretivo ao aluno sem citar seu nome e, portanto, sanaram este problema de três maneiras diferentes no decorrer do cumprimento da tarefa: (a) o primeiro professor perguntou, em português, durante a realização da tarefa, se poderia dar um nome ao aluno; (b) o segundo professor se referiu ao aluno como “*student*”, o que não encontra fundamento na situação real de uso da língua, em que as professoras participantes chamam os alunos pelo nome, possivelmente devido ao fato de que as turmas são reduzidas (máximo 15 alunos); e (c) o terceiro professor, quando sentiu a necessidade de nomear o aluno, perdeu a linha de raciocínio e, conseqüentemente, o tempo destinado à realização da tarefa, optando por substituir o vocábulo “*student*” pela expressão genérica “*Fulano*”.

A fim de solucionar essa inconsistência, nomeei os alunos (com nomes “brasileiros”, também para assegurar a autenticidade de se referirem a aprendizes brasileiros de inglês) em ambas as situações da aba “Insumo”.

Finalizando o grupo de modificações, a troca do vocábulo “*had*” no início da fala do aluno, apresentada na *Situation 2*, pelo equivalente no *Simple Present Tense* (“*have*”). A pilotagem da tarefa demonstrou que seria inconsistente manter apenas este verbo no *Simple Past Tense*, enquanto todos os outros estavam no tempo presente – inclusive sendo esta a origem das inconsistências. A manutenção do verbo no passado logo no início da suposta fala do aluno também induziria o examinando a modificar o próximo verbo “*have*” para o *Simple Past Tense*, sendo que a mudança já havia sido indiretamente fornecida.

As modificações à tarefa apresentadas e fundamentadas acima permitiram que a tarefa aplicada às professoras participantes da pesquisa tivesse o formato apresentado na figura 13, a seguir.

---

<sup>80</sup> Além da observação dos desvios de pronúncia em sala de aula, as palavras “*talkative*” (na realidade, a raiz “*talk*”), “*foreigner*” (a raiz “*foreign*”) e “*comfortable*” compõem o dicionário de pronúncia intitulado “*Pronouncing BBC and CNN English – A Practical Word List*”, que resultou de pesquisa em “análise de erros atestados em graduandos do curso de Letras e mesmo em professores já formados, uma vez que a pronúncia das palavras listadas [...] escapa dos padrões mais freqüentes” (CHAUVET, 2010, p. 1).

**Figura 13 – Tarefa 4: Interações (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<p><b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve proporcionar <i>feedback</i> corretivo ao aluno após um momento de participação <b>oral</b> em sala.</p> <p><b>INSUMO:</b> duas situações motivadoras.</p> <p><b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de <b>2</b> min)</p>
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>
<p><b>RESUMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Am I wrong?</i> Two situations will be presented. Each of them refers to a student's oral participation in class in which mistakes have been made.</li> </ul> <p><b>INSTRUÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the situations and (a) choose one of them; (b) point out the mistakes and (c) provide the student with an appropriate correction.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>
<p><b>SITUATION 1:</b></p> <p>A student is <b>talking</b> about culture in Brazil and gives the following explanation, mispronouncing the words in bold:</p> <p>Aline: "In <b>Brazil</b>, people are very <b>talkative</b> and friendly. When you're a <b>foreigner</b>, we try to speak your <b>language</b> to make you feel more <b>comfortable</b>."</p>
<p><b>SITUATION 2:</b></p> <p>You ask the students what they have done during the vacation and one of them says:</p> <p>Ana: "I <b>have</b> the time of my life, teacher! I <b>go</b> to Paris and see many beautiful places there. We <b>have</b> lunch by the Eiffel Tower and I <b>speak</b> French all the time. We also <b>buy</b> tickets for Disneyland Paris!"</p>
<b>2:00</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao se engajarem no cumprimento da tarefa interacional 4, as professoras apresentaram características semelhantes às aquelas observadas nos excertos resultantes da observação em sala (considerando o fato de que duas das três participantes escolheram a *Situation 1*), mas algumas inconsistências quanto à maneira como o discurso metalinguístico foi utilizado são merecedores de análise mais específica. Observemos, para essa finalidade, os excertos seguintes:

**EXCERTO 49** – Aplicação de tarefa 4 (06/09/2016)

**Lívia:** [*Situation 1*] Yes, I agree with everything you said ... uh ... Aline. /.../ BRAZilian people are really nice and TALKative [emphasis on "talk"

and “Bra”), aren’t they? /.../ Just be careful with the pronunciation of some words, like ... uh ... how do you say “estrangeiro” in English? ... It’s “FOreigner” [emphasis], do you see? ... Like “foreigNER”, like “DER” [emphasis on the same pronunciation of the two sounds] /.../ Also, “COMfortable” and not “comforTABLE” or “comfortaBLE” like in Spanish [emphasis].

**EXCERTO 50** – Aplicação de tarefa 4 (06/09/2016)

**Mariana:** [*Situation 2*] Wow! That’s what I call being cool for the summer, no? ... Very good ... Hope you have enjoyed, Ana /.../ But... aren’t you talking about things in the past? ... So ... the verbs must be in the past too ... like ... you said /.../ let me see ... you said “have” instead of “had” ... also “go” for “went”, irregular, right? ... and uh... I heard “speak” and not “spoke” ... “buy” and not ... this is difficult ... how’s that so? ... Like “bought”, right? /.../ Everything in the past. Everything irregular.

**EXCERTO 51** – Aplicação de tarefa 4 (06/09/2016)

**Suzana:** [*Situation 1*] It’s true, Aline ... Brazilian people have those ... qualittes, right? ... I don’t think we are ALL like this in Brazil, you know? [*emphasis on “all”, but not in “Brazil”*] but in general ... yeah, it’s true /.../ For example, I’m not talkative ... just a little bit [*she laughs*] /.../ By the way, you say “TALKative”, not “talkaTIve”, alright? [*emphasis*] ... as well as “foreigner” and “comfortable” ... I mean, the stressed syllable. [*talks about the stressed syllables but doesn’t emphasize them, except for “talkative”*].

Os excertos 49 e 51 refletem características do discurso metalinguístico de Lívia e Suzana que se assemelham àquelas referentes às situações comunicativas reais de interação na língua, observadas em sala de aula. Por exemplo, ambas as professoras repetem as palavras em que os desvios de pronúncia ocorreram e as contextualizam, sem sinalizar diretamente a correção, mesmo que esta seja feita de maneira mais estruturada em seguida.

Esta postura na situação de teste é um reflexo do que as professoras fazem em sala de aula em situações de *feedback* corretivo quando se trata de pronúncia, como fora observado nos excertos 28 e 30 da seção anterior. No entanto, mesmo que indiquem indiretamente as correções contextualizando-as primeiro, em um segundo momento as

professoras sinalizam o erro e o corrigem de maneira pontual. Acredito que isto ocorra pela necessidade de cumprir com as etapas de instrução para a realização da tarefa, em que se pede que os erros sejam pontuados. O que a observação em sala outrora demonstrou foi que ambas as participantes tendem a corrigir os erros de fala indiretamente na maioria dos casos, o que seria uma inconsistência para a validação da instrução (b) da tarefa.

Apesar de ter sido a única a escolher a segunda situação motivadora, o uso da metalinguagem no discurso de Mariana também apresenta semelhanças com o discurso de sala de aula. Se compararmos o excerto de realização da tarefa (número 50) com o excerto de sala de aula (número 29), ainda que aquele diga respeito a *feedback* corretivo quanto à pronúncia e este, quanto à forma e às estruturas gramaticais da língua, infere-se que o fundamento e a tendência são os mesmos, pois em ambos os casos, para propósitos diferentes, Mariana tende a corrigir mais diretamente os desvios cometidos dos alunos (de pronúncia ou de estrutura), o que indica sobreposição de foco na forma em relação ao foco no uso ou no significado, como apontam O'Connor e Michaels (1996).

Para finalizar a análise da tarefa, o aspecto que mais se sobressaiu no momento de realização da tarefa pelas professoras, em minha observação, foi o fato de que a tarefa não pedia, na aba “instruções”, que as professoras dessem um *feedback* contextual à situação apresentadas pelas alunas. Ainda assim, todas as participantes o fizeram, como se observa nas primeiras falas de cada excerto.

Essas análises nos levam a acreditar em nova possível alteração na tarefa, no sentido de retirar a necessidade de apontar os desvios (instrução “b”) e de incluir a instrução relativa ao *feedback* contextual, isto é, fazer um comentário sobre o que fora exposto nas situações levantadas pelas alunas.

Considerando a segunda tarefa instrucional (Tarefa 5), os professores participantes da pesquisa-piloto se depararam com a situação de teste conforme o exposto na figura a seguir:

**Figura 14 – Tarefa 5: Interações (Piloto)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve avaliar as contribuições dos alunos, expressando seu posicionamento favorável ou contrário ao que foi dito.
<b>INSUMO:</b> situação motivadora.
<b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 2 min)

<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>	
<b>RESUMO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What do you think?</i> A situation will be presented. It represents a student's opinion on a polemical topic.</li> </ul>
<b>INSTRUÇÃO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the situation and (a) see if you agree or not with the student's opinion; (b) express your opinion on the topic; and (c) explain your point of view.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>	
<b>SITUATION 1:</b>	<p>The unit's theme is "Social Inequalities" and, in the middle of the discussion, a student argues:</p> <p style="text-align: center;">"It's natural to have rich and poor people in the world. It has always been like this. Some people were made to rule and others, to obey."</p>
<b>2:00</b>	

Fonte: elaborado pelo autor.

A elaboração da tarefa acima foi pensada para refletir e comparar as produções das professoras participantes em situação de teste e contexto real de uso da língua em sala de aula, conforme o exposto nos excertos 19, 20 e 21, referentes à necessidade frequente de avaliar as contribuições dos alunos no decorrer da discussão de determinada temática.

O cumprimento da tarefa pelos professores da pesquisa-piloto enfrentou alguns percalços por questões referentes a dois principais situações: (a) uso de expressões que podem indicar discurso tendencioso; e (b) exagerada liberdade e conseqüente falta de controle mínimo das variáveis necessárias à resposta.

A fim de sanar as situações acima descritas, modificações foram discutidas e sugeridas pelos participantes da aplicação piloto e repensadas para a reconstrução da tarefa para fins de aplicação oficial às professoras participantes da pesquisa.

As modificações referentes à primeira situação de inconsistência foram: alteração das expressões "favorável" e "contrário" da parte instrucional da tarefa, mantendo-se apenas a frase simples "expressando seu posicionamento". Além disso, a retirada do vocábulo "*polemical*", contida no resumo da parte instrucional da tarefa, e sua substituição pela expressão "*which is socially controversial*".

Acredito que essas mudanças demonstram cuidado linguístico com o outro, especialmente por se tratar de uma tarefa referente à avaliação das contribuições orais feitas pelos alunos em sala, que acredito ser um componente amenizador da assimetria

professor-aluno (MARCUSCHI, 2000) e de natureza metalinguística (WAJNRYB, 1992; GANÉM-GUTIÉRREZ; ROEHR, 2011).

As mudanças que visam à delimitação da abrangência da resposta e cumprimento da tarefa foram realizadas por meio de acréscimo de vocábulos que atuam como delimitadores discursivos. Por exemplo, “*express your opinion*” pode ser direcionado por uma indicação de modo, como “*by showing agreement or disagreement*”; assim como “*explain your point of view*”, que é bastante abrangente, pode ser igualmente delimitado pela expressão “*by providing the students with arguments*”.

Esse tipo de delimitação, quando pensamos em termos das características dos testes, pode acarretar relativa perda de autenticidade, pois os professores poderiam, em situação real de uso da língua em sala de aula, utilizar outras estratégias que não as delimitadas pela tarefa. Isto é, uma tarefa muito restrita pode acarretar perda significativa em autenticidade. As mudanças realizadas não invalidam, contudo, a autenticidade das tarefas em si, pois demonstrar concordância, discordância e argumentar são estratégias metalinguísticas observáveis no decorrer de praticamente todas as aulas observadas.

Além disso, uma tarefa demasiadamente abrangente pode acarretar perda significativa de confiabilidade do teste, pois os resultados em diferentes situações de teste podem ser aferidos de maneiras desproporcionais, havendo, portanto a necessidade de “minimizar os efeitos na avaliação dos fatores externos ao teste, fazendo com que a habilidade linguística do candidato seja avaliada de maneira uniforme” (SCHOFFEN, 2009, p. 23). Bachman (1990) vai além ao afirmar que antes de se pensar em validade, há de se discutir a confiabilidade, uma vez que um teste só é passível de validação, segundo o autor, se for, primeiramente, confiável. Daí a necessidade de utilizar elementos discursivos delimitadores às instruções da tarefa.

As demais alterações são consequências das modificações já mencionadas, como substituição de substantivos no singular pelas suas respectivas formas no plural e a adição de nova situação motivacional, uma vez que dois dos professores da pesquisa-piloto demonstraram desconforto por não ter a opção de escolher outra situação motivacional para avaliar a contribuição do aluno.

Feitas as mudanças supracitadas, temos, na figura 15, a tarefa modificada em versão de aplicação às professoras participantes da pesquisa.

**Figura 15 – Tarefa 5: Interações (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<p><b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve <b>avaliar a contribuição</b> de um aluno, expressando seu posicionamento <b>em relação</b> ao que foi dito.</p> <p><b>INSUMO:</b> <b>duas</b> situações motivadoras.</p> <p><b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 2 min)</p>
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>
<p><b>RESUMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What do you think?</i> <b>Two situations</b> will be presented. <b>Each of them</b> represents a student's opinion on a topic <b>which is socially controversial</b>.</li> </ul> <p><b>INSTRUÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the situations and (a) choose one of them; (b) express your opinion <b>by showing agreement or disagreement</b>; and (c) explain your point of view <b>by providing the students with arguments</b>.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>
<p><b>SITUATION 1:</b></p> <p>The unit's theme is "Social Inequalities" and, in the middle of the discussion, a student argues:</p> <p style="padding-left: 40px;">"It's natural to have rich and poor people in the world. It has always been like this. Some people were made to rule and others, to obey."</p>
<p><b>SITUATION 2:</b></p> <p>The unit's theme is "Women Rights" and, in the middle of the discussion, a student argues:</p> <p style="padding-left: 40px;">"There's no difference between men and women. It's unfair that women receive less than men for doing exactly the same job."</p>
<b>2:00</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao responderem o proposto pela tarefa interacional 5, as professoras participantes da pesquisa conseguiram cumprir com os requisitos das instruções de maneira clara e objetiva, com elevado grau de "consciência metalingüística" (ELLIS, 2004; JESSNER, 2006; BASTURKMEN ET AL, 2002) no sentido de utilizar os delimitadores propostos para não fugir ao cumprimento da tarefa e também com o cuidado de pensar os papéis sociais desempenhados por ambos professor e aluno em um momento delicado como o de expressar julgamento de valor com base em um tópico de discussão em sala.

As professoras Livia e Suzana, uma vez mais, escolheram a mesma situação motivadora (*Situation 2*), enquanto Mariana escolheu fazer suas considerações referentes à *Situation 1*, como podemos verificar nos seguintes excertos:

**EXCERTO 52** – Aplicação de tarefa 5 (06/09/2016)

**Livia:** [*Situation 2*] I couldn't agree more! ... I mean, how is it possible that in the 21<sup>st</sup> century people still base their salaries ... or the salaries they pay ... in this case ... like the companies and enterprises ... they still base their salaries in gender issues /.../ Salaries should be paid for those who work harder ... regardless of gender, religion, political influence, right? ... But that's obvious ... or not! ... I don't think it is obvious for everybody ... but it should be!

**EXCERTO 53** – Aplicação de tarefa 5 (06/09/2016)

**Mariana:** [*Situation 1*] Look ... I understand that there's always been this difference ... I mean ... I agree that this is history ... a fact /.../ However, we shouldn't accept this as an ... a universal truth ... sorry, true ... Because it isn't this way. It is not fair to make this parallel ... rich and the ones to rule the world ... and poor as the ones that obey the rich /.../ Because changing is important too and if we keep thinking this way ... we won't change.

**EXCERTO 54** – Aplicação de tarefa 5 (06/09/2016)

**Suzana:** [*Situation 2*] Of course ... I am a woman and I wouldn't accept receiving less money than a man who does exactly the same job ... the same work and responsibilities /.../ If I work less, I should receive less but ... If I work more, I should receive more ... The salary should be compatible ... Directly proportional to this ... to the effort .

As similaridades a serem comparadas em dois contextos situacionais diferentes, a sala de aula e a situação de teste, ilustram, por exemplo, o cuidado das professoras em começar a interação expressando determinado grau de concordância com o que foi dito. Isto é, não respondem diretamente à fala do aluno com a discordância explícita, o que fica bastante evidente no excerto 53, referente à fala de Mariana, em que a professora, apesar de discordar do que fora argumentado pelo aluno, inicia sua fala reconhecendo que parte do que ele havia dito era passível de compreensão (“*I understand that there's*

*always been this difference ... I mean ... I agree that this is history ... a fact*”) para, apenas posteriormente, expresser o desacordo.

Essa tendência não se repete nas falas de Livia e Suzana, pois não há desacordo por parte das professoras com a contribuição do aluno na situação de discussão 2. Sendo assim, as professoras em questão iniciam imediatamente seus turnos de fala com expressões de concordância direta, objetiva, como “*I couldn't agree more*” e “*Of course*” para que, a partir de então, se desenvolvam os argumentos que dão suporte a essa concordância.

Contudo, na análise dos excertos de sala de aula, o discurso metalinguístico das três professoras participantes seguia, basicamente, o mesmo funcionamento do que foi apresentado por Mariana na resolução da tarefa em questão. Isso nos permite inferir que, em uma situação de teste em que ambas as situações motivadoras levassem as professoras a discordar, o posicionamento e uso da metalinguagem aconteceriam de maneira muito similar: iniciando a fala pelo que é considerado positivo e inserindo a discordância de determinados pontos no decorrer do discurso.

Em resumo, analisar o uso da metalinguagem das professoras participantes no que concerne à interação é um desafio dos pontos de vista: (a) estrutural (considerando a natureza das tarefas e a impossibilidade de reproduzir fielmente as interações tão ricas e espontâneas da sala de aula); (b) técnico (considerando que a pesquisa-piloto apontou uma série de modificações necessárias para o adequado desenvolvimento da resposta e respectivo cumprimento das instruções relativas à tarefa); e (c) linguístico (uma vez que as situações interacionais analisadas nas tarefas 4 e 5 exigem do professor um nível de consciência metalinguística significativamente superior para que contextos delicados como os de *feedback* corretivo e de avaliação de contribuições em sala continuem existindo, mas de maneira consciente e gerenciável metalinguisticamente).

### **3.4.2.3 As tarefas explicativas**

Como já abordado em seção anterior, o uso da metalinguagem em contexto de sala de aula de línguas para fins explicativos é amplamente reconhecido e, talvez, o mais explorado dos universos situacionais analisados nesta dissertação.

Em linhas gerais, os momentos em que se requer uso das ferramentas de que dispõe o discurso metalinguístico para fornecer explicações aos alunos se difere

substancialmente da natureza de utilização deste para fins instrucionais e, mais profundamente, no que concerne às interações.

As tarefas elaboradas para a finalidade de avaliar a produção oral dos professores no universo situacional de uso explicativo da metalinguagem não se baseiam em uma perspectiva fechada, restrita, de reconhecimento de desvios gramaticais e suas formas mais apropriadas.

Exemplificação, habilidade para sanar dúvidas no momento em que se explana determinado assunto e as diferenças entre os níveis de explicação (de estruturas, vocábulos ou fenômenos extralinguísticos) são encorajados e incorporados às tarefas, evitando que o cumprimento da tarefa seja feito de forma mecanicista, isto é, em termos práticos, de maneira desnecessariamente similar entre os examinandos-participantes da pesquisa.

Isto significa ir além da visão puramente formal de uso da metalinguagem para explicação de estruturas (como em RUTHERFORD, 1987), atravessando as dimensões do discurso metalingüístico propostas por Cicurel (1985) – em que o discurso com uso de terminologia específica não necessariamente é o predominante – e chegando ao que Ellis (1990) já parecia ter compreendido anteriormente: o fato de que o foco nas formas não se opõe necessariamente ao foco no significado, pois, na realidade, são complementares e a não-existência de um pode acarretar uso inapropriado do outro.

Considerando o exposto até então, a Tarefa 6 (de caráter Explicativo), foi aplicada aos professores que participaram da pesquisa-piloto segundo o modelo que apresento na figura a seguir.

**Figura 16 – Tarefa 6: Explicações (Piloto)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>	
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve sanar a dúvida levantada por um aluno, proporcionando explicação.	
<b>INSUMO:</b> duas situações motivadoras.	
<b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 2 min)	
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>	
<b>RESUMO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teacher, can you help me?</i> Two situations will be presented. Each of them refers to questions that Brazilian learners of English are likely to ask.</li> </ul>	
<b>INSTRUÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the situations and <b>(a)</b> choose one of them; <b>(b)</b> provide the students with a plausible explanation for the question raised.</li> </ul>	

**INSUMO**

**SITUATION 1:**

You have just explained the use of the Present Perfect Tense and a student asks you the following question:

“Teacher, what is the difference between the two sentences: *‘I went to the USA last year’* and *‘I have been to the USA last year’*? Can you explain it to me?”

**SITUATION 2:**

You were telling the students a story when one of them suddenly interrupts you to ask the following question:

“Teacher, you said *‘We shouldn’t take for granted the best years of our lives’*, right? I’m not sure I understood it. What did you mean?”

**2:00**

Fonte: elaborado pelo autor.

O processo de elaboração da referida tarefa levou em consideração as discussões advindas da análise de dois grupos de excertos: de 31 a 33, que dizem respeito à explicação das formas linguísticas e suas estruturas; e de 34 a 36, que relatam momentos em que as professoras utilizaram a metalinguagem para explicar questões referentes a vocabulário em sala de aula.

Uma mesma tarefa foi pensada para ambos os propósitos pelo fato de que as partes constituintes da tarefa - objetiva e instrucional - servem, indiscriminadamente, para fundamentar a tarefa nos dois sentidos, sendo apenas necessária a presença de duas situações motivadoras diferentes na parte de “insumo” para suscitar a distinção entre explicação das formas e estruturas daquela referente ao vocabulário.

A aplicação piloto da tarefa em questão ocorreu de forma bastante natural, com poucas situações-problema a serem discutidas com os participantes, o que não necessariamente evitou a necessidade de fazer modificações nas três partes constituintes da tarefa para a posterior aplicação às professoras.

Grande parte das mudanças realizadas, todavia, são mudanças de caráter estrutural, a fim de auxiliar a fluidez das respostas dadas pelos examinandos no momento de realização da tarefa e evitar possíveis dúvidas ou inconsistências na elaboração da tarefa em si.

Na parte objetiva, modificou-se a expressão “levantada por” pela preposição “de”, a fim de naturalizar o discurso e aproximá-lo da realidade, e adicionou-se o

vocábulo "adequada" para restringir o contexto de "explicação" – pensado no contexto de adequação ao contexto das situações apresentadas na aba "Insumo".

Na parte instrucional, as respostas de dois dos professores à pesquisa-piloto seguiram a linha explicativa individual, isto é, sem que os participantes tivessem a consciência metalingüística ativada a ponto de imergir na situação motivadora e responder às dúvidas se dirigindo diretamente ao aluno, como tende a acontecer em contexto de uso real da língua.

Nesse sentido, adicionou-se à instrução "b" a delimitação referente ao fato de que é necessário que o professor, para o devido cumprimento da tarefa, se reporte ao aluno de maneira direta ao sanar uma dúvida que, na situação de teste, é proveniente de um aluno. Uma modificação consequente foi a preferência pelos pronomes "*him/her*" para manter a indistinção de gênero do aluno e, também, para corroborar a necessidade de se direcionar diretamente ao aluno (afinal, "ele" ou "ela").

Na aba "Insumo", a situação 1 foi modificada na parte que contém a intervenção direta do aluno. Observando a transcrição dos dados obtidos a partir da observação da sala de aula, é possível perceber que os alunos simplificam o que Cicurel (1984; 1985) chama de uso da metalinguagem com terminologia específica, que é típico de fala planejada explicativa do discurso metalingüístico do professor, mas pouco recorrente quando se analisa o discurso do aluno. Sendo assim, procedeu-se à alteração da expressão "the sentences" por "saying", a fim de tornar a fala hipotética do aluno mais representativa do contexto de uso real da língua, que é um dos principais objetivos das tarefas comunicativas (NUNAN, 2004).

Além disso, a comparação entre dois verbos distintos ("*went*" e "*have been*") foi questionada por um dos professores da pesquisa-piloto no sentido que se estaria exigindo duas coisas diferentes ao estabelecer a comparação entre as frases. A primeira, seria a diferença entre os verbos "*go*" e "*be*" nos dois contextos situacionais apresentados; a segunda, referente à diferença entre os tempos verbais e seus marcadores temporais.

Como o objetivo dessa situação era que os professores explicassem a diferença entre as frases com base na distinção entre os dois tempos verbais utilizados indiscriminadamente pelo aluno em situação hipotética, realizou-se a mudança de vozes verbais no sentido de simplificá-las, trocando "*go*" e "*be*" (irregulares estruturais e com peculiaridades específicas em semântica, dependendo do uso) por "*visit*"

(estruturalmente regular, reconhecido pelos examinandos e sem abertura para interpretações desnecessariamente amplas).

No que concerne à situação 2, cujo objetivo seria explicar o contexto de determinada situação utilizando a expressão “*take for granted*” como ponto de partida e de provável questionamento do aluno. Entretanto, a tarefa como fora originalmente apresentada na figura 16, resultou em dúvidas e posterior desconforto dos professores da pesquisa-piloto, uma vez que, de fato, a explicação pedida por “*What did you mean?*” é extremamente vaga, no sentido de permitir uma série de explicações que não girem em torno, necessariamente, do contexto de aplicação das tarefas.

Nesse sentido, Bachman (1990) é categórico ao afirmar que pensar a confiabilidade de um teste é também promover requisito fundamental para sua validação, proporcionando, conseqüentemente, reflexões para futuro uso da língua, no sentido do termo “proficiência” apontado pela literatura (SCARAMUCCI, 2000; MCNAMARA, 2000).

Logo, retirou-se da situação 2 o pronome de objeto “*it*”, inclusive bastante generalizável, para dar lugar à adição das delimitações “*the expression you used*” e da reiteração da nova expressão com a pergunta “*What does ‘take for granted’ mean?*”, evitando, portanto, dificuldade no processamento de decodificação da mensagem contida na situação motivadora em questão.

Com base nas discussões suscitadas pela equipe de professores participantes da pesquisa-piloto como candidatos voluntários à realização da tarefa, bem como considerando aquilo que fora observado em sala de aula e que já fora devidamente exposto anteriormente, as mudanças à referida tarefa resultaram em:

**Figura 17 – Tarefa 6: Explicações (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>	
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve sanar a dúvida <b>de</b> um aluno, proporcionando explicação <b>adequada</b> .	
<b>INSUMO:</b> duas situações motivadoras.	
<b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 2 min)	
<b>PARTE INSTRUCIONAL</b>	
<b>RESUMO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teacher, can you help me?</i> Two situations will be presented. Each of them refers to questions that Brazilian learners of English are likely to ask.</li> </ul>	
<b>INSTRUÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the situations and (a) choose one of them; (b) <b>by directly approaching the</b></li> </ul>	

**student**, provide **him/her** with a plausible explanation for the question raised.

### INSUMO

#### SITUATION 1:

You have just explained the use of the Present Perfect Tense and a student asks you the following question:

“Teacher, what is the difference between **saying** ‘*I visited the USA last year*’ and ‘*I have visited to the USA last year*’? Can you explain me?”

#### SITUATION 2:

You were telling the students a story when one of them suddenly interrupts you to ask the following question:

“Teacher, you said ‘*We shouldn’t take for granted the best years of our lives*’, right? I’m not sure I understood **the expression you used**. What **does ‘take for granted’** mean?”

**2:00**

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao responderem ao insumo proposto pela tarefa, duas das professoras optaram pela explicação da *Situation 1*, enquanto a última nos forneceu o cumprimento da tarefa com base na *Situation 2* e seus desdobramentos. Para facilitar, então, o processo de análise dos excertos referentes à aplicação das tarefas, analisarei, em primeiro lugar, os excertos retirados da aplicação às professoras Lívia e Marina, que dizem respeito ao uso da metalinguagem em situação de explicação das formas e estruturas; em segundo lugar, partirei à análise do excerto 57, da professora Suzana, uma vez que a participante foi a única que escolheu a segunda situação e cuja resposta se assemelha, em determinados momentos, aos excertos que dizem respeito à explicação vocabular em sala de aula, o que é exatamente o caso dessa situação.

#### EXCERTO 55 – Aplicação de tarefa 6 (08/09/2016)

**Lívia:** [*Situation 1*] Well, that’s a very good question! ... The difference is related to the verb tense, you know? /.../ When you use only ... “visited” ... you are using a simple tense, because there is only one verb, right? /.../ The second structure ... uh /.../ yes, the “have visited” ... is a compound tense ... and it’s a Present Perfect Tense ... The other is a Simple Past tense, OK? ... So, what’s the difference? ... The difference is that the Simple Past is related to an action that happened in the past and has no relation to the

present ... it's over /.../ uh ... the Present Perfect no! The Present Perfect has a relation with the present time.

**EXCERTO 56** – Aplicação de tarefa 6 (08/09/2016)

**Mariana:** [*Situation 1*] Alright, that's a difficult subject because it's the difference between Simple Past and Present Perfect, right? /.../ The difference is that the Simple Past, like ... "visited" ... is related to the past only. The action started ... uh ... had a moment in the past ... and then ... it's over now. Over in the past, sorry /.../ So, it does not have anything to do with the present anymore, OK? /.../ The Present Perfect ... "have visited" ... has a connection to the present ... It doesn't mean that the action started in the past and is still happening now, because that's the Present Perfect Continuous, you know? ... Progressive ... The Present Perfect only has a connection because there is no definite time ... uh ... no! It's wrong, sorry ... The second sentence is wrong, I'm sorry! ... You can't use "have visited" with "last year" because it has a definite time ... Sorry ... The correct one is "visited" only ... do you understand? ... Nothing to do with the present anymore because it happened "last year". That's it.

Comparando os excertos acima, vemos uma série de características do discurso metalinguístico das professoras para fins de explicação estrutural que foram amplamente observadas no período de observação em sala de aula. Aspectos como a monopolização excessiva do turno de fala, inclusive com a presença de perguntas retóricas - que, na realidade, não esperam respostas dos alunos, mas servem como elementos organizacionais da própria fala das professoras – bem como ênfase nas estruturas para as quais se pretende destinar a atenção dos alunos.

A diferença nesse último aspecto é a maneira como se dá a ênfase em sala de aula e em situação de teste. Na primeira situação, as ênfases nas estruturas eram marcadas pela pronúncia marcante da sílaba tônica ou pela mudança no tom de voz ao mencionar o elemento estrutural. Isso complementado pela necessidade de utilização de material suplementar, seja este o próprio livro didático ou o quadro, por exemplo.

Já na situação de cumprimento da tarefa, por haver limitações quanto à indisponibilidade do material didático de base ou mesmo de elementos componentes da sala de aula (como o próprio quadro), por exemplo, as professoras deram ênfase às estruturas por repetição (uso excessivo dos verbos presentes na aba "insumo" da tarefa),

por comparação (de uso e de composição dos verbos) e, principalmente, por pausas no decorrer da explicação. Se observarmos as transcrições dos excertos, observamos que as pausas circundam o uso das estruturas em destaque, como ocorre em “*The difference is that the Simple Past, like ... “visited” ... is related to the past only*” e “*The Present Perfect ... “have visited” ... has a connection to the present*” (excerto 56), bem como também em “*When you use only ... “visited” ... you are using a simple tense*” e “*The second structure ... uh /.../ yes, the “have visited” ... is a compound tense*”.

Essa modificação na maneira de expressar uma mesma característica, mas modificando a maneira de fazê-lo em decorrência da situação em que se encontra reforça uma vez mais a importância do discurso metalinguístico em contexto de sala de aula e uma conseqüente visão da metalinguagem do professor que englobe as mais diversas situações em que se requer essa capacidade, de modo a não restringir a metalinguagem a explicações estruturais, mas utilizar essa possibilidade com uma categoria dentre várias outras (como sugerem, por exemplo, WAJNRYB, 1992; MARTINS, 2005; WALSH, 2006; GANÉM-GUTIERREZ; ROEHR, 2011), pois mesmo aquela, não é estanque.

Apesar das semelhanças marcantes entre o discurso das professoras em sala e em situação de teste nesse sentido, um aspecto em especial nos leva a refletir o quão representativa do uso real da língua a tarefa pode ser. Nenhuma das professoras utilizou exemplificação para dar suporte à explicação ou para introduzir a explicação, como ocorreu amplamente durante as aulas observadas e foi ressaltado nos excertos de aula (números 31 a 33) analisados anteriormente.

Uma possível explicação para a ausência dos exemplos na situação de resolução da tarefa seria o fato de que, no contexto da Situação 1, o próprio aluno fornece o exemplo introdutório que irá fundamentar a posterior explicação do professor. Uma análise relativamente mais aprofundada dos excertos demonstra, na realidade, que as professoras utilizam exemplificação para embasar toda a explicação, pois se referem, ainda que indiretamente ao exemplo citado pelo suposto aluno.

Essas referências ficam claras, por exemplo, a partir de indícios como: os verbos utilizados na explicação serem os mesmos fornecidos pelo exemplo (“*visited*” e “*have visited*”); a ordem da explicação (*Simple Past* primeiro, *Present Perfect* depois) também seguir a ordem apresentada no exemplo; e, finalmente, no fato de que Suzana (diferentemente de Lívia) utiliza o marcador temporal “*last year*” para justificar a diferença entre os tempos verbais mencionados pelo aluno.

Sendo assim, percebe-se que não há prejuízo referente à validade e/ou autenticidade da situação da presente tarefa se comparada à situação real de uso da língua observada em sala nesse sentido. Tal como se observou na maneira de expressar ênfase à estrutura sendo explanada, a diferença não está na ausência do elemento em si - como, nesse segundo caso, a exemplificação - mas nas diferentes maneiras como se faz uso de uma mesma estratégia.

Analisemos agora o excerto de aplicação da tarefa referente à segunda situação proposta na aba “Insumo”, em que o aluno demanda explicação de caráter vocabular:

**EXCERTO 57** – Aplicação de tarefa 6 (08/09/2016)

**Suzana:** [*Situation 2*] Look ... When I said that we ... shouldn't **take for granted** the best years of ... our lives, I meant ... uh ... that we should value each year we live ... don't you think? /.../ For example ... uh ... you're ... too busy studying for ... “vestibular” [expresses quotation marks with the fingers – body language], for example ... and I ... You come to school ... you spending all day here every day ... come back home and don't have time to talk to your mother, for example, OK? /.../ In this case, you are “taking her for granted” [expresses quotation marks with the fingers – body language], you know? /.../ You should give your mother more importance ... and you don't.

No excerto acima, Suzana utiliza a metalinguagem nos moldes propostos inicialmente pela concepção básica de Roehr (2006), pois, literalmente, explica um vocábulo da língua utilizando a própria língua. As semelhanças com o uso do discurso metalinguístico em sala de aula também são bastante significativas.

Uma das características que reforçam essa proximidade entre as duas situações – simulada no teste e de uso real da língua – é o fato de que a explicação vocabular apresenta elementos interacionais e de trocas verbais (as *exchanges*, de Sinclair e Coulthard, 1992) mais frequentes se comparada com a explicação com foco nas formas anteriormente analisada, demonstrando preocupação com o entendimento do aluno. Por exemplo, observa-se o uso das expressões “*don't you think?*” e “*you know*”, seguidas de pausas longas, indicando que, em contexto real de sala de aula, a professora de fato daria espaço para a intervenção dos alunos, isto é, as perguntas não são feitas apenas para organizar a monopolização da fala explicativa da professora.

Além disso, a explicação é marcada pelo uso de exemplos, contrariando o que ocorreu com as professoras que escolheram cumprir a tarefa considerando a primeira situação proposta. Na fala de Suzana, temos ambas as maneiras de utilização de exemplos para fins explicativos expostas no quadro 7. A professora utiliza o exemplo fornecido pelo próprio aluno para introduzir sua explicação e, logo em seguida, adiciona novo exemplo para dar suporte à explicação inicial.

Soma-se a essas características a preocupação em não utilizar a língua materna para fins de explicação, a não ser que se faça extremamente necessário, como parece ser o caso de uso da palavra “vestibular”, em que a professora expressa claro desconforto por não achar um equivalente semântico para sua explicação em língua inglesa, optando por enfatizar, com linguagem corporal, a consciência<sup>81</sup> de que um vocábulo em língua portuguesa estava sendo usado naquele momento.

Finalmente, e ainda considerando as análises feitas sobre o universo situacional das explicações como categoria de discurso metalinguístico do professor em sala de aula, foi elaborada a Tarefa 7, que diz respeito à explicação de fenômenos extralinguísticos. A aplicação da tarefa aos professores participantes da pesquisa-piloto seguiu o formato conforme o exposto na figura a seguir:

**Figura 18 – Tarefa 7: Explicações (Piloto)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve explicar o tema da unidade do livro didático. <b>INSUMO:</b> texto motivador <b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 2 min)
<b>PARTE INSTRUCCIONAL</b>
<b>RESUMO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teacher, could you give me an example?</i> A text will be presented. It refers to the theme of a unit in an English book.</li> </ul> <b>INSTRUÇÃO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the text and <b>(a)</b> explain the unit’s theme to the students; <b>(b)</b> provide them with examples.</li> </ul>
<b>INSUMO</b>
<b>UNIT’S THEME: IDENTITIES</b>  “Identity is no longer viewed as something that can be taken for granted. Rather, it is widely recognized today to be a construct. Identities are constructed and constantly being reconstructed in tune with the multiple influences they are subjected to. Identities are in a permanent state of flux.”

<sup>81</sup> Consciência esta que não deixa de ser metalingüística, nos moldes do que propõe Ellis (2004), Jessner (2006) e Basturkmen et al (2002) com o temo “*metalinguistic awareness*”.

Fonte: elaborado pelo autor.

A tarefa acima foi pensada tendo em vista o que fora analisado a partir dos excertos 37, 38 e 39, em que as professoras participantes da pesquisa fornecem explicações para fenômenos extralingüísticos, sendo compreendidos aqui como explicações para unidades temáticas.

Os professores aos quais a tarefa foi submetida durante a aplicação piloto expressaram dificuldade em entender a parte instrucional da tarefa, pois, para eles, parecia não estar suficientemente claro o que seria apresentado posteriormente, na aba “Insumo”.

Além disso, quando se depararam com o texto motivador, gastaram boa parte do tempo destinado para a realização da tarefa pensando sobre como explicariam o tema proposto, mesmo que com a ajuda do texto motivador, visto por um dos participantes como “muito complexo”.

Essas considerações nos fizeram proceder às modificações para posterior aplicação às professoras participantes da pesquisa nesses dois eixos: melhorias referentes ao campo das instruções e ampliação das possibilidades de escolha temática no que concerne ao insumo.

Sendo assim, adicionou-se novo texto motivador com base em novo tema para a unidade proposta. As demais modificações (nas partes objetiva e instrucional) foram decorrentes dessa alteração. Por exemplo, a necessidade de incluir expressões no plural (“*Two texts will be presented*”, “*Each of them*” e “*Choose one of them*”) para que a adaptação fosse coerente, também, estruturalmente.

No campo instrucional, uma breve explicação sobre a finalidade dos textos motivadores foi inserida para esclarecer o objetivo da tarefa e o que se esperava de fato que os professores realizassem a partir do insumo apresentado.

Finalmente, retirou-se parte do texto referente à unidade temática “*Identities*” a fim de torná-lo menos complexo e, portanto, ampliar a possibilidade de que as professoras o escolham, também, como tema para o cumprimento da tarefa, uma vez que o novo texto motivacional diz respeito à “*Migration*”, que nos parece um tema de maior probabilidade de escolha.

Para balancear, então, o tema “*Identities*”, que foi visto como complexo pelos professores da pesquisa-piloto, teve seu texto reduzido, enquanto o tema “*Migration*”, visto pelo pesquisador como tema mais acessível, apresenta, em contrapartida, texto motivador mais longo. Afinal, a preocupação com a validade das tarefas passa, também, pela preocupação com a representatividade do conteúdo que se pretende avaliar e aquele que, de fato, o teste mensura (BROWN, 2004). Dessa maneira, balancear os textos motivadores a fim de ampliar as possibilidades de escolha dos temas e, ao mesmo tempo, fazer com que ambas as situações tenham reais possibilidades de serem escolhidas pelos examinandos é de fundamental importância para evitar que se tenha prejuízos quanto à validade de conteúdo.

O resultado das modificações resultou o que apresento, a seguir, na figura 19, que representa a tarefa 7 repensada e reestruturada:

**Figura 19 – Tarefa 7: Explicações (Modificada)**

<b>PARTE OBJETIVA</b>
<p><b>O QUE FAZER?</b> O examinando deve explicar o tema da unidade do livro didático, <b>com base no exposto em texto motivador.</b></p> <p><b>INSUMO:</b> <b>dois textos motivadores.</b></p> <p><b>FORMATO ESPERADO:</b> texto oral explicativo (com duração de 2 min)</p>
<b>PARTE INSTRUCCIONAL</b>
<p><b>RESUMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teacher, could you give me an example?</i> <b>Two texts</b> will be presented. <b>Each of them</b> refers to a theme that may entitle a unit of an English book <b>and should serve as motivation to give you ideas in order to explain it.</b></li> </ul> <p><b>INSTRUÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Read the texts and <b>(a) choose one of them;</b> <b>(b)</b> explain the unit’s theme to the students; <b>(c)</b> provide them with examples <b>to support your explanation.</b></li> </ul>
<b>INSUMO</b>
<p><b>TEXT 1:</b></p> <p><b>UNIT THEME: IDENTITIES</b></p> <p>“Identities are constructed and constantly being reconstructed in tune with the multiple influences they are subjected to. Identities are in a permanent state of flux.”</p> <p style="text-align: center;">(RAJAGOPALAN, 2005, p. 16)</p>
<p><b>TEXT 2:</b></p> <p><b>UNIT THEME: MIGRATION</b></p> <p>“Migrants occupy segmented spaces from the moment they arrive as investors, entrepreneurs, skilled workers, laborers, refugees, or sojourners. Within a globalized world,</p>

there also exists a global class hierarchy, and the location of a migrant's country of origin in this hierarchy can also position migrants in particular ways in their country of settlement.”

(DARVIN; NORTON, 2014)

2:00

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao serem apresentadas à tarefa em questão já modificada, as professoras participantes ainda apresentaram, aparentemente, dúvida quanto à parte instrucional da tarefa, mas a compreenderam ao fazer uma segunda leitura e demonstraram essa compreensão no momento de cumprir com o proposto, pois as três participantes não deixaram de lado nenhuma das instruções dadas.

Além disso, as modificações realizadas para fins de balancear a escolha dos textos motivadores parecem ter sido acertadas, no sentido de que duas das professoras escolheram, sem expressar dúvidas, temas diferentes, enquanto uma delas afirma que, na realidade, gostaria de explicar ambas as unidades temáticas, mas acaba optando pelo tema 1, contrariando o que era esperado inicialmente pelo pesquisador, isto é, que as participantes tivessem maior probabilidade de escolha do tema 2.

Apresento, então, os excertos referentes à aplicação da tarefa 7 às professoras e sua subsequente análise:

**EXCERTO 58** – Aplicação de tarefa 7 (08/09/2016)

**Lívia:** [*Theme 1*] Alright, guys, so /.../ The unit's theme is “Identity” and I would like to ask you if you know what “identity” is [gives a pause, probably to let the “students” answer] /.../ Uh ... Identities are plural, you know? For example, I am your teacher here, but I... I also am... A daughter for my mom ... A... A sister for my brother and... an employee for the [name of the institution], right? Which means, I am the same person but I have different identities... depending on ... on the... how can I say? ... On the place I am or the people I'm talking to.

**EXCERTO 59** – Aplicação de tarefa 7 (08/09/2016)

**Mariana:** [*Theme 1*] OK, guys ... We're gonna talk about “Identities” in this unit and I... Do you know what identities are? ... I mean ... They are not essential, you know? ... Someone may behave differently if they are in different situations, with different people and ... different points of view. For example... you are students, right? But you behave the same with your

parents, your teachers and ... your principal? The principal of the school? [gives a pause, probably to let the “students” answer ] /.../ The answer is probably not, isn’t it? So... that doesn’t mean you’re not the same... but it means you have different IDs /.../ I mean ... Not officially, but socially speaking.

**EXCERTO 60** – Aplicação de tarefa 7 (08/09/2016)

**Suzana:** [*Theme 2*] Alright, everyone, let’s discuss “Migration” now... Don’t you think immigrants are mistreated in their new country? ... Or you think they are perfectly accepted when they arrive? [gives a pause, probably to let the “students” answer] ... Well, they are mistreated, right? Not all of them, but... uh... For example, if you’re employed and you’re famous in your area, like a celebrity... and you decide to live in another country ... since you have money and status ... people won’t bother you, you know? ... But ... that’s not the case for most of them ... immigrants ... they come to another country ... go to another country, sorry ... looking for different things in life ... and depending on their original place, they may suffer more or less prejudice, isn’t it?

Nos excertos acima, as professoras, apesar de utilizarem estratégias semelhantes para responder às instruções da tarefa em questão, o fizeram de maneira distinta qualitativamente.

Primeiramente, uma semelhança entre os excertos é como o tema é introduzido: **(a)** as professoras chamam a atenção dos alunos, como se estivessem prontas para começar a aula (“*Alright, guys, so...*”; “*OK, guys...*”; “*Alright, everyone...*”); **(b)** logo depois introduzem de maneira direta o tema (“*The unit’s theme is “Identity...”*”; “*We’re gonna talk about “Identities” in this unit...*”; “*Let’s discuss migration now...*”); **(c)** provocam os supostos alunos por meio de perguntas – e fazem pausas após as perguntas, como se esperassem de fato que os alunos respondessem –, o que contribui para a validação da tarefa como representativa do contexto real de uso da língua (“*I would like to ask you if you know what “identity” is*”; “*Do you know what identities are?*”; “*Don’t you think immigrants are mistreated in their new country?*”).

Em consonância com o que fora observado durante as aulas em contexto real, os exemplos são parte inerente à explicação dos fenômenos extralinguísticos, o que aproxima esse tipo de explicação metalinguística às explicações referentes a vocabulário

e a formas e estruturas da língua. Sendo assim, os exemplos parecem funcionar como elemento unificador das diferentes subcategorias que compõem o universo situacional das explicações no discurso metalinguístico do professor de línguas.

Além disso, a interação com os alunos nesse momento é mais visível do que quando a natureza da explicação diz respeito às formas, havendo, entretanto, uma necessidade de retomar o monopólio da fala logo após a problematização, o que fora observado tanto nos excertos referentes às aulas quanto naqueles que dizem respeito ao cumprimento da tarefa.

Outra característica que poderia ser comparada entre o contexto de sala de aula e a situação de teste é a sensibilização das participantes ao falar sobre temas que sejam extralinguísticos. Essa sensibilidade fica clara quando observamos a necessidade de se fazer entender através da reformulação do discurso, o que ocorre mais de uma vez nos três excertos apresentados. O foco dos exemplos em primeira e segunda pessoa também pode ser visto como fator demonstrativo de sensibilidade linguística nesse contexto, uma vez que a personificação dos exemplos aproxima os alunos e o professor do contexto real daquilo que se está discutindo.

O que se pretendeu apresentar ao longo desta seção de análise das tarefas elaboradas não foi uma interpretação que se sobreponha a outras. Na realidade, o objetivo foi demonstrar o quão ampla pode ser a avaliação do discurso metalinguístico do professor e partir, portanto, para análises menos superficiais e restritivas, como a concepção reducionista de que a metalinguagem serve, prioritariamente, à explicação de estruturas da língua.

Pôde-se observar que os três universos situacionais de uso da metalinguagem se subdividem em subcategorias específicas, em que o uso da língua se dá de maneira distinta umas das outras e, portanto, pode ser avaliado individualmente, em sua amplitude característica.

A comparação dos excertos apresentados nesta seção (resultantes da aplicação das tarefas às professoras participantes, modificadas a partir do observado em pesquisa-piloto) com aqueles referentes à seção anterior (referentes às mesmas situações, mas observadas em contexto real de uso da língua em sala de aula) teve como objetivo demonstrar as similaridades e possíveis divergências entre o uso da metalinguagem nos diferentes contextos e suas implicações, a fim de tentar validar concomitantemente as

tarefas, considerando-se que elas foram pensadas a partir do que se observou em sala de aula.

As divergências apontadas, a meu ver, não invalidam a validação concomitante, pois, como já fora exposto anteriormente, a situação de teste, por mais semelhante que seja à situação real de uso da língua, não será idêntica a esta, pois é inerente sua distinção (SCARAMUCCI, 1998). As consonâncias, por outro lado, superam em quantidade e em qualidade as divergências, o que faz com que as tarefas elaboradas, ainda que passíveis de futuras modificações, sejam vistas como exemplos representativos de uso da metalinguagem por parte dos professores de língua inglesa em sala de aula e, conseqüentemente, possam ser aplicadas em testes de proficiência oral cujo objetivo seja avaliar a produção dos professores no que concerne à metalinguagem.

O fato de serem pensadas para contexto de aplicação via computador se configura a partir dos ganhos em praticidade, bem como se insere em um contexto pós-moderno em que a tecnologia se faz presente também no processo de aplicação de testes que têm a pretensão de serem utilizados a nível nacional, como é o caso do exame EPPL no Brasil, por exemplo.

Entretanto, vale ressaltar, uma vez mais, que as tarefas apresentadas são passíveis de futuras modificações e adaptações no sentido de serem utilizadas para fins presenciais, dependendo da necessidade e natureza do exame.

Diante disso, finalizo o capítulo de análise de dados com a consideração de que a triangulação – ou melhor, devido à riqueza dos dados observados, transcritos e analisados e sua ampla natureza: a cristalização (RICHARDSON, 1994) – dos dados obtidos a partir da observação em sala de aula – corroborada por notas de campo –, da aplicação da pesquisa-piloto (com suas valiosas modificações às tarefas pilotadas) e da aplicação das tarefas modificadas às professoras participantes contribuíram substancialmente para a compreensão do processo de utilização do discurso metalinguístico em sala de aula por parte dos professores de língua inglesa, bem como lançaram luz à possibilidade de validação qualitativa concomitante das tarefas em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ora, qual maior motivo poderia ser-nos dado a ponto de nos fazer sair da posição cômoda, não obstante limitada, do nosso fechamento ao mundo e aos outros, a não ser o de, movidos pela inquietação, pela curiosidade e pela avassaladora incompletude que nos consome, romper as fronteiras do nosso isolamento, para saber se o que nos incomoda é, também, o que incomoda os outros?*

(SILVA, 2010, p.184)

Na presente seção, as perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução desta dissertação são retomadas a fim de serem respondidas. Somam-se às respostas a necessidade de fazer considerações pontuais e reflexões no que concerne ao processo de pesquisa relatado. As limitações da pesquisa são, também, traçadas.

Finalmente, aponto sugestões para futuras investigações que possam vir a colaborar com os resultados já apontados pelo estudo conduzido, com a finalidade de aprimorá-lo e contribuir significativamente para sua consolidação em aspectos que, apesar de complementares, não pertenciam ao escopo desta pesquisa.

### **1. Retomando as perguntas de pesquisa**

Com base na cristalização dos dados obtidos e analisados no decorrer do terceiro capítulo que compõe a presente investigação, retomo, nesta subseção, as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las à luz do processo de análise dos dados e discussão de seus resultados.

#### **(1) De que maneira as professoras participantes da pesquisa fazem uso da língua inglesa nos diversos momentos em que a metalinguagem é requerida?**

No que concerne à pergunta de pesquisa 1, o período de observação em sala de aula permitiu-me confirmar o que já apontavam alguns teóricos da literatura em discurso metalinguístico do professor de línguas (particularmente WAJNRYB, 1992;

GANÉM-GUTIÉRREZ; ROEHR, 2011; GANÉM-GUTIÉRREZ; NOGUÉS-MELÉNDEZ, 2013), isto é, que a metalinguagem não deve ser vista de maneira reducionista, mas em suas particularidades e diferenças.

No decorrer do período de observação, pude colocar à prova as particularidades referentes aos momentos em que a metalinguagem era utilizada pelo professor, como aponta o quadro 5, referente ao *check-list* que serviu de pontapé para o período de cunho etnográfico da pesquisa e foi baseado nos momentos já observados e documentos pelos autores analisados na fundamentação teórica.

Esse *check-list* confirmou que alguns momentos eram mais frequentes que outros, o que me direcionou a uma análise baseada em diferenças qualitativas entre os momentos mais relevantes.

A análise da qualidade de uso da metalinguagem nos diferentes momentos apontados pelo preenchimento do *check-list* inicial permitiu que fossem observadas categorias mais amplas de utilização do discurso metalinguístico pelas professoras participantes, associados a subcategorias que pareciam servir de composição, conforme o exposto no quadro 6.

A essas grandes categorias, nomeei-as “universos situacionais” de uso da metalinguagem pelo professor de línguas em contexto de sala de aula, que são: instrução, interação e explicação. Vale ressaltar que, ao longo da observação em sala, posteriormente confirmada pela elaboração e aplicação das tarefas, as fronteiras que dividem os três universos situacionais não são rígidas, mas sim complementares, o que dificulta uma caracterização excludente de uma em relação a outra, assim como corrobora uma compreensão, uma vez mais, não-reducionista do discurso metalinguístico do professor de línguas.

Essa divisão em categorias, ou universos situacionais, é capaz de demonstrar, ainda que de maneira superficial, as distintas maneiras a partir das quais os professores utilizam a metalinguagem em sala de aula: com a finalidade de instruir os alunos, de interagir com os alunos e de proporcionar explicações a estes.

No entanto, ao aprofundar a análise qualitativa tendo como base os excertos extraídos das próprias aulas das professoras participantes, pude subcategorizar esses universos situacionais, dividindo-os em momentos ainda mais particulares de uso da metalinguagem em sala de aula. Essas subcategorias se distinguem umas das outras pelo fato de que a metalinguagem das professoras em cada um dos momentos

subcategorizados apresenta características particulares, complementares ou divergentes daquelas apresentadas em outros momentos.

Sendo assim, no que concerne ao universo situacional das **instruções**, as professoras utilizam a metalinguagem em seis subcategorias com objetivos comunicativos diferentes, que contém particularidades que os diferenciam entre si, conforme aponta o quadro a seguir, elaborado para fins de melhor visualização das respostas obtidas:

**Quadro 9 – Uso da metalinguagem em sala de aula em momentos de instrução**

<b>UNIVERSO SITUACIONAL DAS INSTRUÇÕES</b>	
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>DIFERENTES MANEIRAS COMO A METALINGUAGEM É UTILIZADA PELAS PROFESSORAS</b>
<b>1.</b> Direcionar o aluno ao material	<b>a)</b> leitura do livro didático; <b>b)</b> utilização do quadro como suporte ao que é instruído oralmente; <b>c)</b> referência às imagens e textos para complementar o que fora instruído oralmente.
<b>2.</b> Introduzir um jogo, warm-up, atividade	<b>a)</b> uso significativo de vocábulos que expressam limites entre as trocas verbais ( <i>exchanges</i> ); <b>b)</b> perguntas retóricas; <b>c)</b> <i>tag questions</i> confirmativas. <b>d)</b> instrução mais direta, sem apoio do material didático.
<b>3.</b> Introduzir um exercício	<b>a)</b> uso menos frequente de vocábulos que expressam limites entre as trocas verbais ( <i>exchanges</i> ); <b>b)</b> leitura do comando dos exercícios; <b>c)</b> reforço, por meio de paráfrases ou exemplos, da instrução fornecida pelo próprio material didático.
<b>4.</b> Dar avisos de ordem institucional ou pedagógica	<b>a)</b> uso de discurso indireto se sobrepondo ao discurso direto; <b>b)</b> tradução de língua materna para língua estrangeira para manter instrução na própria LE; <b>c)</b> uso de paráfrases.
<b>5.</b> Organizar ambiente físico	<b>a)</b> instrução por meio de perguntas diretas; <b>b)</b> discurso inclusivo, indicando predisposição a ajudar os alunos (marcado por pronomes pessoais como “ <i>we</i> ”).
<b>6.</b> Gerenciar a sala de aula	<b>a)</b> uso frequente de verbos no modo imperativo;

	<b>b)</b> instrução por meio de perguntas diretas; <b>c)</b> uso de pronomes pessoais para determinar turnos de fala.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Já no que diz respeito ao universo situacional das **interações**, as quatro principais subcategorias observadas no discurso metalinguístico das professoras em sala de aula se assemelham no sentido de que a preocupação com a interação do aluno se faz sempre presente, o que faz com que a fala das professoras se intercale com as falas dos alunos e, conseqüentemente, sejam modificadas e repensadas por estas. O que difere as subcategorias, no entanto, é a maneira como a metalinguagem é utilizada para cada uma das finalidades em seus respectivos momentos da aula, conforme exponho no quadro a seguir:

**Quadro 10** – Uso da metalinguagem em sala de aula em momentos de interação

<b>UNIVERSO SITUACIONAL DAS INTERAÇÕES</b>	
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>DIFERENTES MANEIRAS COMO A METALINGUAGEM É UTILIZADA PELAS PROFESSORAS</b>
<b>1.</b> Avaliar contribuições dos alunos (elogios e críticas)	<b>a)</b> elogios diretos; <b>b)</b> críticas indiretas e suavizadas; <b>c)</b> ampliação da contribuição individual para o coletivo, por meio de paráfrase.
<b>2.</b> Elicitar resposta ao material (correção de exercícios)	<b>a)</b> trocas verbais com base no esquema IRF (iniciação-resposta- <i>feedback</i> ) <b>b)</b> leitura direta do exercício, com modificações de entonação e pausas longas para elicitar respostas; <b>c)</b> perguntas diretas para solicitar leitura do item pelo aluno; <b>d)</b> breve sistematização.
<b>3.</b> Engajar os alunos no processo de comunicação	<b>a)</b> uso de expressões de concordância direta com a opinião dos alunos; <b>b)</b> uso de expressões que reformulem os enunciados dos alunos; <b>c)</b> uso de expressões que incitam engajamento constante; <b>d)</b> fornecimento de exemplos iniciais motivacionais; <b>e)</b> trocas verbais com base no esquema IRF (iniciação-resposta- <i>feedback</i> ).
<b>4.</b> Proporcionar <i>feedback</i>	<b>a)</b> relevância mais significativa quanto à pronúncia;

corretivo	<p><b>b)</b> ênfase nos desvios cometivos e interrupção dos turnos de fala (foco nas formas);</p> <p><b>b.1)</b> solicitação de repetição direta e oral da correção.</p> <p style="text-align: center;"><b>OU</b></p> <p><b>c)</b> ênfase no uso da língua, sem interrupção dos turnos de fala (foco no significado);</p> <p><b>c.1)</b> correção oral indireta em novo contexto com ênfase na entonação.</p>
-----------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Sistematizando, neste momento, a resposta à pergunta de pesquisa 1 no que concerne ao uso da metalinguagem pelo professor em momentos de explicação, há também semelhanças entre as subcategorias. Uma delas, claramente, é o uso de exemplos, ainda que para diferentes finalidades. Entretanto, as divergências qualitativas conduziram a uma clara divisão em três subcategorias dentro deste universo situacional, como aponto, de maneira sistematizada, no quadro a seguir.

**Quadro 11** – Uso da metalinguagem em sala de aula em momentos de explicação

<b>UNIVERSO SITUACIONAL DAS EXPLICAÇÕES</b>	
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>DIFERENTES MANEIRAS COMO A METALINGUAGEM É UTILIZADA PELAS PROFESSORAS</b>
<p><b>1.</b> Explicação de formas linguísticas e suas estruturas</p>	<p><b>a)</b> exemplificação para dar suporte à explicação;</p> <p><b>b)</b> exemplificação para introduzir a explicação;</p> <p><b>c)</b> direcionamento discursivo a materiais suplementares;</p> <p><b>d)</b> perguntas de caráter retórico e finalidade organizacional;</p> <p><b>e)</b> monopolização dos turnos de fala;</p> <p><b>f)</b> ênfase nas estruturas ao pronuncia-las em cada exemplo, para captar a atenção dos alunos.</p>
<p><b>2.</b> Explicação de vocabulário</p>	<p><b>a)</b> exemplificação para dar suporte à explicação;</p> <p><b>b)</b> exemplificação para introduzir a explicação;</p> <p><b>c)</b> direcionamento discursivo a materiais suplementares;</p> <p><b>d)</b> explicações mais simples e diretas;</p> <p><b>e)</b> maior interação e trocas verbais;</p> <p><b>f)</b> complexidade discursiva para evitar traduções.</p>

<p>3. Explicação de fenômenos extralinguísticos</p>	<p>a) exemplificação para dar suporte à explicação;  b) exemplificação para introduzir a explicação;  c) pouco direcionamento discursivo a materiais suplementares;  d) turnos de fala retomados e monopolizados logo após intervenções dos alunos;  e) explicação pautada unicamente na oralidade;  f) fala com foco cultural e social em detrimento do estrutural.</p>
---	--

Fonte: elaborado pelo autor

È possível observar o elevado grau de complexidade e diversidade do discurso metalinguístico das professoras em cada subcategoria do universo situacional das explicações. No entanto, essa diversidade também encontra lugar nos demais quadros que expõem as diferentes maneiras pelas quais as professoras fazem uso da metalinguagem nos diferentes momentos em que ela é requerida no contexto de sala de aula.

Optei pela exposição dos resultados em quadros referentes a cada universo situacional por acreditar que essa sistematização torna mais evidente a complexidade de situações em que a metalinguagem é utilizada e, principalmente, as diversas maneiras em que se faz uso do discurso metalinguístico durante as aulas de língua inglesa no contexto observado e analisado nesta dissertação.

Uma análise dos quadros expostos nesta seção nos direciona à resposta proposta por este estudo à primeira pergunta de pesquisa, enfatizando uma vez mais a necessidade de se observar que, a partir da riqueza de momentos, categorias, subcategorias e maneiras de utilização da metalinguagem no discurso do professor, é necessário compreender a importância de se estudar o discurso metalinguístico e, conseqüentemente, de avaliá-lo de maneira mais abrangente e menos restritiva.

**(2) Quais são as características divergentes e os pontos em comum observados nas produções orais dos professores em tarefas avaliativas de metalinguagem e na *práxis* em sala de aula?**

Tendo em vista o fato de que a situação de teste será sempre uma situação simulada de um contexto de uso real da língua e não uma reprodução fidedigna do próprio contexto em si, como apontado por Scaramucci (1998), a segunda pergunta de

pesquisa vai ao encontro do que propõe a literatura que versa sobre o uso de tarefas comunicativas, em que a preocupação com elementos que proporcionem verossimilhança é constante (NUNAN, 2004).

Para responder a esta pergunta, foi necessário comparar os excertos referentes ao uso da metalinguagem em sala de aula com aqueles resultantes da aplicação das tarefas de metalinguagem elaboradas no decorrer do processo de pesquisa.

É fundamental salientar que os pontos em comum entre as produções dos professores em ambos os contextos superaram, em quantidade e em qualidade, os pontos divergentes - ainda que estes últimos existam e precisem ser discutidos - o que corrobora a validação concomitante das tarefas aplicadas às professoras se comparadas a seus contextos situacionais de origem (em sala de aula).

Como pontos convergentes, cito a maior parte daqueles expostos nos quadros analisados a fim de responder a pergunta anterior. Optei por elaborar, em contrapartida, um novo quadro para ilustrar as divergências encontradas entre as produções nos dois diferentes contextos situacionais, como exponho a seguir:

**Quadro 12** – Divergências nas produções orais dos professores em sala de aula e em situação de teste

<b>CARACTERÍSTICAS DIVERGENTES NOS DOIS CONTEXTOS</b>	<b>SALA DE AULA</b>	<b>SITUAÇÃO DE TESTE</b>
<b>a)</b> Utilização de exemplos para instruir os alunos a realizar um exercício.	SIM	NÃO
<b>b)</b> Necessidade de citar o nome do aluno ao propor <i>feedback</i> corretivo.	NÃO	SIM
<b>c)</b> Predomínio da correção direta dos desvios apresentados pelos alunos e conseqüente interrupção dos turnos de fala (foco nas formas).	NÃO	SIM
<b>d)</b> Necessidade de fornecer <i>feedback</i> contextual / motivador anterior ao <i>feedback</i> corretivo.	NÃO	SIM
<b>e)</b> Predomínio de expressões de concordância, seguidas de elogios, evitando desacordo.	NÃO	SIM
<b>f)</b> Ênfase oral às estruturas marcada por pronúncia marcante da sílaba tônica, do desvio ou do elemento estrutural sendo analisado.	SIM	NÃO
<b>g)</b> Ênfase oral às estruturas marcada por repetição,	NÃO	SIM

comparação e pausas no decorrer da explicação.		
h) fornecimento de exemplificação direta ao aluno para dar suporte ou para introduzir a explicação.	SIM	NÃO
i) Uso, ainda que desconfortável, de tradução para explicação de vocabulário.	NÃO	SIM

Fonte: elaborado pelo autor.

### **(2.1) quais implicações os resultados das produções em diferentes contextos situacionais trazem para o processo de avaliação da metalinguagem?**

As divergências que marcaram as produções orais das professoras nos dois diferentes contextos situacionais – sala de aula e situação de teste – dos quais os excertos foram extraídos para compor a análise podem ser interpretadas de duas principais maneiras.

Primeiramente, como divergências naturais e inerentes aos dois contextos de uso da língua. Seria excessivamente idealizador acreditar que o uso da metalinguagem pelas professoras em contexto de aplicação das tarefas seria idêntico, em todos os aspectos, ao uso observado durante o período em que estive em sala de aula.

A preocupação com a validade concomitante das tarefas, com a verossimilhança entre ambas as situações e com a ampliação do conceito de metalinguagem para fins avaliativos esteve presente de maneira marcante ao longo de todo o processo que compôs a pesquisa aqui relatada.

Esta preocupação se evidencia desde a escolha da fundamentação teórica, passando pela elaboração cautelosa dos instrumentos de coleta de dados, até culminar na análise dos resultados obtidos por cada um dos instrumentos, com a cristalização. Entretanto, nunca foi minha pretensão assegurar, de maneira assertiva, a igualdade entre os dois contextos situacionais, que são claramente contextos divergentes.

Uma sala de aula com média de 12 alunos por turma, durante quatro semanas, em que as professoras e os alunos já se conhecem e se adaptaram à rotina escolar, vai fornecer, evidentemente, usos diversos da metalinguagem que não podem ser diretamente reproduzidos de maneira idêntica em tarefas comunicativas.

O que se buscou consolidar, na realidade, foi um alto grau de semelhança entre o que se observou em sala de aula e o que se pretendia observar em situação de teste. Acredito que esse grau de semelhança elevado foi observado, uma vez que as

divergências entre os discursos das professoras se resumem àquelas apresentadas no quadro 12. Apesar de importantes, essas características divergentes são pouco expressivas se comparadas aos pontos convergentes, que compõem praticamente a totalidade dos quadros 9, 10 e 11, referentes ao uso da metalinguagem nos três universos situacionais elencados.

Sendo assim, essa primeira perspectiva teria como implicação para a avaliação da metalinguagem do professor de línguas o fato de que não se pode esperar resultado idêntico entre aquilo que se observa em contexto real de uso da língua e o que se obtém de uma situação de teste.

A segunda perspectiva, acredito que até mesmo complementar à primeira, faz com que observamos as divergências entre os dois contextos com menos naturalidade e mais como uma necessidade de submeter as tarefas a novas modificações a fim de testar se, com as novas mudanças, há possibilidade de diminuição do número de características divergentes.

É importante ressaltar que as tarefas apresentadas nesta dissertação não são fechadas em si mesmas. Pelo contrário, o que se propõe é que essas tarefas sejam validadas concomitantemente pelo uso da metalinguagem em sala de aula da maneira mais verossímil possível. Se, para fins de alcançar um maior grau de semelhança entre os dois contextos, novas modificações puderem ser feitas, essas devem ser encorajadas, realizadas e novamente testadas.

É por essa razão que acredito que as divergências entre os dois contextos situacionais trazem, em ambas as perspectivas, contribuições positivas para o processo de avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa. A primeira, por tranquilizar os avaliadores ou elaboradores de testes quanto à naturalidade das diferenças apresentadas pelas produções em diferentes contextos. A segunda, por motivar novos pesquisadores e futuros elaboradores de tarefas a sempre buscar ampliar seus instrumentos de avaliação a fim de alcançar o maior grau possível de verossimilhança e, conseqüentemente, de validação qualitativa de seus testes e das tarefas que os compõem.

## **2. Limitações da pesquisa**

Uma das limitações encontradas para a realização desta investigação foi a disponibilidade de professores para participarem voluntariamente de uma pesquisa cujo

foco era a avaliação da proficiência oral e, conseqüentemente, do discurso do professor em sala de aula.

Alguns dos professores que abordei com o convite para participarem da pesquisa escolheram não fazê-lo, o que se deu pelo fato de que a avaliação, como exposto na Introdução desta dissertação, ainda parece ser vista por alguns professores de maneira negativa, como punição ou como um produto desnecessário e por vezes injusto ao final de um processo de aprendizagem.

Sendo assim, participaram ativamente desta pesquisa apenas três professoras (lembrando que três outros professores foram de fundamental importância para a realização da pesquisa-piloto), o que não invalida o estudo, que possui caráter qualitativo e, conseqüentemente, não necessita de elevado número de amostras para que se fundamente como válido.

Outra limitação ao estudo diz respeito à concepção de metalinguagem pelos professores. Ao discutir a avaliação da metalinguagem com colegas de trabalho ou mesmo com colegas de Mestrado, ouvia, quase permanentemente, que a metalinguagem era um construto que não podia ser mensurado ou sistematizado. Alguns inclusive chegaram a argumentar que não se pode avaliá-la por ser um aspecto “natural” ao professor de línguas e, conseqüentemente, “intuitivo”. Felizmente, não me deixei levar por essa concepção reducionista do termo e encontrei apoio na literatura para seguir com o processo de pesquisa a fim de ampliar essa visão, que se tornou uma segunda motivação para a realização deste estudo.

Vale ressaltar, neste momento, uma das limitações que considero de caráter temporal: o fato de não ter elaborado uma grade de correção e ter estabelecido diferentes faixas de proficiência em que os professores pudessem ser categorizados com base em seu desempenho nas tarefas elaboradas.

Essa limitação é prioritariamente temporal, pois em apenas dois anos de pesquisa seria praticamente impossível validar qualitativamente o conteúdo das tarefas – e sua verossimilhança concomitantemente ao que era observado em sala de aula – e, ao mesmo tempo, elaborar, pilotar, estruturar, reestruturar e validar uma grade de correção, estabelecendo, a partir dela, uma distribuição satisfatória de faixas por desempenho.

Entretanto, há também um caráter organizacional referente a essa limitação, que é o fato de que a elaboração da referida grade de correção, apesar de fundamental para a utilização das tarefas em um teste de proficiência para professores de línguas, estaria

fora do escopo dos objetivos e perguntas de pesquisa traçados na parte introdutória da investigação.

### **3. Sugestões para futuras investigações**

Acredito que, ao finalizar um estudo ou um processo de pesquisa, fica sempre uma vontade de fazer mais, de repensar o que foi feito para que, a partir do que já foi realizado, poder ampliar o escopo da investigação e traçar novos objetivos, complementares aos primeiros.

Esse sentimento de “incompletude” deve servir como motivação para futuras investigações, uma vez que compreendo que é exatamente a incompletude que valida os diferentes estudos e consolida as pesquisas de determinada área, que floresce a partir de diferentes perspectivas traçadas, não poucas vezes, a partir de um mesmo fenômeno.

Expus ao longo de praticamente todo o estudo aqui relatado a necessidade de ampliar o conceito de metalinguagem e promover consciência metalinguística por parte dos professores em contexto de sala de aula de língua inglesa. Sendo assim, estudos futuros que versem sobre novas subcategorizações para os diferentes universos situacionais que compõem o discurso metalinguístico do professor serão fundamentais para a consolidação dessa ampliação.

Além disso, seria importante que se buscasse compreender mais profundamente cada uma das subcategorias e momentos em que o professor faz uso da metalinguagem para que isso pudesse ser difundido como uma espécie de manual discursivo, não para fins reducionistas ou para estabelecer uma verdade absoluta, mas para demonstrar exatamente o contrário, isto é, a enorme variedade de possibilidades de uso da metalinguagem em sala de aula.

Estou certo de que considerações nesse sentido seriam de grande valia para futuros professores de línguas e também para professores em exercício que queiram se reinventar constantemente e utilizar seus discursos de maneira diferente em cada situação em que a metalinguagem lhes for exigida.

Além disso, no que concerne à avaliação da metalinguagem como componente do discurso do professor, estudos que visem à adaptação das tarefas aqui apresentadas para outros contextos de aplicação (isto é, transformá-las para compor um teste presencial, por exemplo) também seriam propulsores de mudança em direção à ampliação do conceito de metalinguagem e de suas possibilidades de uso.

Como já fora citado anteriormente, deixo mais do que como uma sugestão, mas como um dever de quem se interesse pela avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa, desenvolver um estudo que vise à elaboração de grades de correção para as tarefas de metalinguagem aqui elaboradas, aplicadas e ressignificadas. A elaboração da grade de correção, associada a uma escala de proficiência dividida em faixas seria de suma importância para que os resultados deste estudo se concretizassem de maneira ainda mais objetiva, com a ampliação da possibilidade de inserção dessas tarefas em um teste de proficiência a nível nacional.

Em suma, avalio que foram inúmeros os desafios e as contribuições deixadas pelo processo de pesquisa relatado nesta dissertação. Repensar o discurso do professor, rediscutir o lugar da metalinguagem nesse discurso, ressignificá-la com base em fundamentação teórica não-reducionista, transpor essa teoria à prática com a observação em campo, de cunho verdadeiramente etnográfico, e propor novas tarefas para avaliar o discurso metalinguístico foram etapas pelas quais passei com muitos percalços, mas com a certeza de que o resultado seria alcançado e que este não seria o primeiro nem o último estudo a fazê-lo.

Na realidade, aí está a beleza do ato de pesquisar, em minha concepção: saber que o estudo que realizei teve um objetivo, um escopo, perguntas a serem respondidas, limitações inerentes ao processo de delimitação e que, ainda assim, sendo tão único, pode ser ressignificado e reconstruído a partir de novas perspectivas e diferentes visões sobre um mesmo fenômeno.

Concluo esta dissertação com o apreço de que este estudo cumpriu positivamente o papel que lhe cabia, dentro do contexto em que estava inserido e com todas as limitações que lhe foram inerentes, mas comprometido com seu objetivo inicial de propor contribuições para o processo de validação da avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa com base em tarefas.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 377-392.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Edinburgh: Cambridge University Press, 1995.
- ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (part I) (State-of-the-art review). **Language Teaching**, vol. 34, p. 213-236, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras – Edição Comemorativa – 20 anos**. Campinas: Pontes, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.
- ANCHIETA, P. P. **Relações entre o construto e as características do teste escrito do EPPLÉ eletrônico: um processo de validação**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto: UNESP, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRELINO, P. J. **Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês: contribuições para o teste oral do EPPLÉ**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto: UNESP, 2014.
- ARYADOUST, V. **Building a Validity Argument for a Listening Test of Academic Proficiency**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 2 ed., 1976.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, L. F. **Statistical analyses for language assessment**. Cambridge: CUP, 2004

BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, vol. 24, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2011, p. 129-146.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (tradução da obra publicada em 1979), 2003.

BASTURKMEN, H. LOEWEN, S.; ELLIS, R. Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. **Language Awareness**, vol. 18, 2002, p. 1-13.

BERRY, R. Making the most of metalanguage. **Language Awareness**, vol. 14, 2005, p. 21-38.

BIALYSTOK, E. The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition. In: **TESOL Quarterly**, vol. 24, 1991.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. B. Toward a definition of metalinguistic skill. **Merrill-Palmer Quarterly**, vol. 31, 1985, p. 229-251.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

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 (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

BREEN, M. P. Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Eds.). **Language learning tasks**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall International, 1987.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, H. D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practice**. White Plains: Pearson Education, 2004.

CABRÉ, M. T. **La Terminología: Teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

- 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.
- CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. **TESOL Quarterly**. Boston, vol. 25, n. 3, 1991, p. 459-480.
- CHAUVET, G. A. **Pronouncing BBC and CNN English – A Practical Word List**. Brasília: Thesaurus, 2010.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CICUREL, F. La conquête du sens. **Français dans le monde**, 1984, p. 40-46
- CICUREL, F. **Parole sur parole**. Paris: Clé International, 1985.
- CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002.
- CONSOLO, D. A. **Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil**. Tese (Doutorado). Universidade de Reading, Inglaterra, 1996.
- CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. T (Orgs). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte-MG: Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 1, 2007, p. 1-12.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, vol. 13, n. 1, 2014, p. 63-87.
- CONSOLO, D. A.; LANZONI, H. P.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; 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. **Anais do II CLAFPL**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

CULLEN, R. **Teacher talk and the classroom context**. *ELT Journal*, vol. 52, n.3, 1998, p. 179-187.

DAVIES, A. The logic of testing languages for specific purposes. **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 133-147, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DOUGLAS, D. **Assessing languages for specific purposes**. Cambridge: CUP, 2000.

DOUGLAS, D. Language for specific purposes assessment criteria: where do they come from? **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 171-185, 2001.

DOUGLAS, D. Three problems in testing language for specific purposes: authenticity, specificity and inseparability. In: ELDER, C.; BROWN, A.; GROVE, E.; HILL, K.; IWASHITA, N.; LUMLEY, T.; McNAMARA, T. F.; O'LOUGHLIN, K. (Eds.). **Experimenting with uncertainty: essays in honor of Alan Davies** (Studies in Language Testing Series, vol. 11, p. 45-51). Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press, 2001b.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Eds.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

ELDER, C. Language proficiency as predictor of performance in teacher education. **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 2, n.1, 1993, p. 72-95.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, vol. 18, n. 2, 2001, p. 149-170.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. **Language Learning**, vol. 54, n. 2, p. 227-275.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Eds.) **The handbook of qualitative research in education**. London: Academic Press, 1991.

ERLAM, R. Effects of Instruction on Learner's Acquisition of Metalinguistic Knowledge. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; ROEHR, K. (Eds.) **The Metalinguistic**

**Dimension in Instructed Second Language Learning.** London: Bloomsbury, 2013, p. 71-94.

FAERCH, C. Meta-talk in the Foreign Language Classroom. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 7, 1985, p. 184-199.

FERNANDES, A. M. **A Metalinguagem e a Precisão Gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto: UNESP, 2011.

FERNANDES, A. M. **A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPE (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira).** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto: UNESP, 2016.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step.** London: Sage, 1998.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice.** London: Sage, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 62ª ed., 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1ª ed., 1979.

FULCHER, G. **Testing second language speaking.** Harlow: Pearson-Longman, 2003.

GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; ROEHR, K. Metalinguistic knowledge: A stepping stone towards L2 proficiency? In: BENATI, A. (Ed.) **Issues in Second Language Proficiency.** London: Continuum, 2009, p. 79-94.

GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; ROEHR, K. Use of L1, metalanguage, and discourse markers: L2 learners' regulation during individual task performance. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 21, 2011, p. 297-318.

GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; NOGUÉS-MELÉNDEZ, C. Mediating the Development of L2 Oral Performance through Dynamic Assessment: Focusing on the Metalinguistic Dimension. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; ROEHR, K. (Eds.) **The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning.** London: Bloomsbury, 2013, p. 195-220.

GEOGHEGAN, D.; O'NEILL, S.; PETERSEN, S. Metalanguage: The 'teacher talk' of explicit literacy teaching in practice. **Improving Schools**, vol. 16, n. 2, 2013.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GIL, G. **The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: Discourse perspectives on focus-on-form episodes**. Tese (Doutorado). Florianópolis: UFSC, 1999.

GÜNTHER, H. Como Elaborar um Questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, n. 1, Brasília, DF: UnB, 2003.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: CUP, 1989.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRICE, J.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IZADPANA, S. A study on Task-based Language Teaching: From theory to practice. **US-China Foreign Language**, v. 8, n. 3, 2010, p. 47-56.

JESSNER, U. **Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. (Org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, vol. 1, 2008, p. 127-140.

KENNEDY, J. Explanatory discourse: A look at how teachers explain things to their students. **Language Awareness**, vol. 5, n. 1, 1996, p. 32-39.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2<sup>a</sup> ed., 2001.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

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

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. In: KAPLAN, E. (org.) **Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. A. **Teaching grammar: teaching English as a second or foreign language**. New York: Newbury House, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. A. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, vol. 18, n. 2, 1997, p. 141-165.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. **Language Learning**, 1997, p. 387-417.

LEWIS, M.; ANPING, H. Video-Viewing Tasks For Language Teacher Education. **RELC Journal**, 2002.

LITTLEJOHN, A. The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In: TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching**. Reino Unido: Cambridge University Press, 1998.

LLURDA, E. On competence, proficiency, and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, 2000, p. 85-96.

LONG, M. Does second language instruction make a difference? A review of research. **TESOL Quarterly**, vol.17, 1983, p. 359-382.

LONG, M. A role for instruction in Second Language Acquisition: Task-based language teaching. In: HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN, M.. (Eds.). **Modeling and assessing second language development**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985, P. 77-99.

LONG, M.; CROOKES, G. Units of Analysis in Syllabus Design – The Case for Task. In: CROOKES, G.; GASS, S. M. (Ed.) **Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1993, p. 9-54.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. **Approche de l'énonciation en linguistique française**. Paris: Hachette, 1981.

MANZATO, A. J. & SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Santa Catarina: UFSC, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARIUCI, S.; FERRY, M. S.; FELICETTI, V. L. **Uma sombra na educação brasileira: do ensino regular ao paralelo**. Rio Grande do Sul: IX ANPED Sul, 2012.

MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2005.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como Língua Estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2007.

MCNAMARA, T. "Interaction" in second language performance assessment: Whose performance? **Applied Linguistics**, n. 18, 1997, p. 446-466.

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

MACNAMARA, T. ¿Qué significa evaluar? **Consortio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español**. Buenos Aires: Universidad de San Martín, 2008.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R.L. (Ed.), **Educational measurement**. New York: Macmillan, 3ª ed, 1989, p. 13 -103.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 303-332.

MORROW, K. **Techniques of evaluation for a notional syllabus**. London: Royal Society of Arts, 1977.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília (UnB), 2000.

NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. In: **TESOL Quarterly**, vol. 25, n. 2, 1991, p. 279-295.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, D. Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. **Asian EFL Journal**, 2005.

O'CONNOR, M.C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: Hicks, D. (Ed.) **Discourse, learning and schooling**. New York: Cambridge University Press, 1996.

O'SULLIVAN, B.; WEIR, C. J.; SAVILLE, N. Using observation checklists to validate speaking-test tasks. **Language Testing**, n. 19, 2002, p. 33-56.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

POOLE, D. Language socialization in the second language classroom. **Language Learning**, vol. 42, n. 4, 1992, p. 593-616.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. P. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. Tese (Doutorado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. P. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL-KADRI, M.S.; PASSONI, T.P.; GAMERO, R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**, 1ed, v.7. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 245-272.

READ, J. **Assessing Vocabulary**. Cambridge: CUP, 2000.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 516-529.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROEHR, K. Metalinguistic knowledge and language-analytic ability in university-level L2 learners. **Essex Research Reports in Linguistics**, n. 51, 2006, p. 41-71.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching**. Oxford: Longman, 1987.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, n. 4, 1998, p. 115-124.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM ARENA**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. **ELT Journal**, vol. 50, n.1, 1996, p.16-24.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, vol.15, p. 188-211, 1995.

SINCLAIR, J. Towards an analysis of Discourse. In: COULTHARD, M. **Advances in Spoken Discourse Analysis**. London: Routledge, 1992, p.1-34.

SKEHAN, P. Second Language Acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Eds.). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 236-247.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TARAS, M. Assessment – Summative and Formative – Some theoretical reflections. **British Journal of Educational Studies**, vol. 53. Sunderland: Blackwell Publishing, 2005.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras-LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

TELLIER, A. Developing a Measure of Metalinguistic Awareness for Children aged 8-11. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; ROEHR, K. (Eds.) **The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning**. London: Bloomsbury, 2013, p. 15-44.

THEPSEENU, B.; ROEHR, K. University-Level Learners' Beliefs about Metalinguistic Knowledge. In: GÁNEM-GUTIÉRREZ, G. A.; ROEHR, K. (Eds.) **The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning**. London: Bloomsbury, 2013, p. 95-118.

THOMAS, M. Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. **Language Learning**, 1994, p. 307-336.

TYLER, S. A. Post-modern ethnography: From document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (Eds.) **Writing culture: The poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986, p. 122-140.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge: MA: MIT Press, 1962.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. COLE, M. et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WAJNRYB, R. Classroom Observation Tasks. **A Resource Book for Language Teachers and Trainers**. Cambridge: CUP, 1992.

- WALSH, S. **Investigating Classroom Discourse**. New York: Routledge, 2006.
- WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.) Research Methods in language and education. **Encyclopedia of Language and Education**, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 135-144.
- WEIR, C. J. **Communicative Language Testing**. London: Prentice Hall International, 1990.
- WELLS, G. Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. **Linguistics and Education**, n. 5, 1996, p. 1-37.
- WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow, Reino Unido: Longman, 1996.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de um processo de pesquisa que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, que versa sobre a avaliação da proficiência oral de professores de língua inglesa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA-UnB), sob orientação da professora Dra. Vanessa Borges de Almeida.

O objetivo desta pesquisa é discutir implicações e, a partir delas, propor contribuições para o processo de validação da avaliação da metalinguagem do professor de língua inglesa com base em tarefas.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de respostas a um questionário para levantamento de perfil; da concessão de permissão para a observação do contexto de sua sala de aula por parte do pesquisador; e de respostas à aplicação das tarefas de metalinguagem elaboradas pelo pesquisador com base no que fora observado em suas aulas. O período de observação em sala de aula e as aplicações das tarefas, serão gravadas em arquivo de áudio para posterior transcrição e análise.

Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão ou participar de qualquer procedimento que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão em posse do pesquisador. Este termo de autorização envolve a utilização dos dados coletados, total ou parcialmente, em comunicações, publicações, congressos e na própria dissertação do pesquisador, observando sempre os limites da ética, da integridade e da idoneidade.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o participante da pesquisa.

---

Nome, R.G. e assinatura do participante

---

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Contato do pesquisador:**

**Lucas Henrique Garcia / Telefone: (61) 99248 6645**

**Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
(PPGLA-UnB)**

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

#### PROFESSORES - POSSÍVEIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário tem como objetivo principal coletar informações gerais sobre seu perfil acadêmico e profissional, bem como fazer um levantamento de determinadas características que dizem respeito à condução de suas aulas em Língua Inglesa. As perguntas que o compõem foram formuladas única e exclusivamente para fins de pesquisa, não havendo, portanto, resposta correta ou equivocada. Sendo assim, sinta-se à vontade para responder com franqueza e incluir comentários e/ou outras informações que julgue pertinentes no campo “Considerações e Esclarecimentos”.

As informações fornecidas por meio deste instrumento poderão transformar-se em dados a serem posteriormente analisados no processo de elaboração de uma dissertação de Mestrado, que versa sobre a avaliação da proficiência oral de professores de língua inglesa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA-UnB).

É importante salientar que os campos que dizem respeito a sua identificação (dados pessoais como nome, telefone para contato e endereço eletrônico) servirão apenas para facilitar o processo de categorização dos dados coletados e permitir um possível contato posterior entre o pesquisador e o participante da pesquisa e não serão, portanto, revelados em nenhum momento, a fim de preservar o anonimato.

Desde já agradeço a atenção e a disponibilidade.

---

**Nome:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Telefone:** \_\_\_\_\_

1. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos

2. Qual o seu grau de escolaridade?

- ( ) Ensino Médio
- ( ) Superior Incompleto
- ( ) Superior Completo
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado

3. Caso tenha grau de escolaridade igual ou superior a “Superior Incompleto”, qual curso você concluiu (ou está em processo de conclusão)?

[Em caso de mais de um curso de graduação e/ou habilitação, mestrado e/ou doutorado, favor escrever todos].

---



---



---

4. Há quanto tempo atua como professor de Língua Inglesa?

[Descreva anos e meses, se possível].

---

5. Em que tipo de instituição já atuou ou atua?

- ( ) Escola pública de ensino fundamental e/ou médio  
 ( ) Escola particular de ensino fundamental e/ou médio  
 ( ) Instituto de idiomas  
 ( ) Outros: [quais?] \_\_\_\_\_

6. Qual(is) das instituições listadas na pergunta anterior você acredita ser preferível para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa? Justifique brevemente sua resposta.

---



---



---

7. Há quanto tempo atua como professor de Língua Inglesa em instituto de idiomas? [Descreva anos e meses, se possível].

---

8. Já realizou algum exame de proficiência em Língua Inglesa? Em caso afirmativo, qual?

[Caso se trate de um exame com diferentes níveis, relate-os].

---



---

9. Para quais níveis você costuma lecionar?<sup>82</sup>

[Marque todas as alternativas que se apliquem a você].

( ) Kids I e II ( ) Teens I e II ( ) Básico I e II ( ) Intermediário I e II ( ) Avançado

10. Para quais níveis específicos você está selecionando neste semestre?

[Marque todas as alternativas que se apliquem a você].

- |              |                      |
|--------------|----------------------|
| ( ) Kids I   | ( ) Básico II        |
| ( ) Kids II  | ( ) Intermediário I  |
| ( ) Teens I  | ( ) Intermediário II |
| ( ) Teens II | ( ) Avançado         |
| ( ) Básico I | ( ) Outro: _____     |

11. Como você caracteriza a utilização da Língua Inglesa no decorrer de suas aulas?

- ( ) Utilizo sempre a Língua Inglesa, em todos os momentos da aula.  
 ( ) Utilizo majoritariamente a Língua Inglesa, em quase todos os momentos da aula.  
 ( ) Utilizo razoavelmente a Língua Inglesa, pois intercalo seu uso com a Língua Portuguesa em alguns momentos específicos.

---

<sup>82</sup> Níveis selecionados de acordo com a realidade do instituto de idiomas analisado. Os níveis Básico I e II equivalem aos níveis A1 e A2, respectivamente, do Quadro Europeu Comum de Referência. A mesma comparação se aplica aos níveis Intermediário I e II (B1 e B2 do QECR, respectivamente) e Avançado (nível C1 do QECR).

- ( ) Utilizo a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa quase em mesma proporção.  
 ( ) Utilizo pouco a Língua Inglesa e mais a Língua Portuguesa.  
 ( ) Quase nunca utilizo a Língua Inglesa.

**12.** Caso faça uso da Língua Portuguesa em algum momento da aula, quais são esses momentos? Quais motivos o levam a fazê-lo?

---



---



---

**13.** Como você avalia a qualidade da sua expressão oral em Língua Inglesa durante as aulas? Justifique brevemente.

- ( ) Excelente ( ) Boa ( ) Satisfatória ( ) Insatisfatória ( ) Ruim

---



---



---

**14.** Em quais momentos da sua aula você sente mais dificuldade ao utilizar a Língua Inglesa?<sup>83</sup>

[Marque todas as alternativas que se apliquem a você].

- ( ) interação informal com os alunos  
 ( ) instruções (sobre como realizar uma atividade ou um jogo, por exemplo)  
 ( ) explicações de regras e/ou conceitos gramaticais  
 ( ) respostas às perguntas feitas pelos alunos  
 ( ) esclarecimentos às dúvidas dos alunos  
 ( ) *feedback* corretivo  
 ( ) verificação (de tarefas de casa, presença ou material didático, por exemplo)  
 ( ) outros: [quais?] \_\_\_\_\_

---

**15.** Por qual(is) razão(ões) você acredita ter dificuldade para utilizar a Língua Inglesa nesses momentos? [Considere as opções assinaladas por você na questão 14].

---



---



---

**16.** Defina e/ou caracterize, brevemente e com suas palavras, o que concebe por:  
 [Considere o delimitador “do professor” como parâmetro para suas definições. Por exemplo: “Proficiência” (do professor), “Expressão Oral” (do professor) e assim sucessivamente].

**a) Proficiência:**

---



---



---

<sup>83</sup> Lista adaptada a partir das concepções propostas por Wajnryb (1992) de discurso de sala de aula e de discurso metalinguístico.

**b) Expressão Oral:**

---

**c) Avaliação:**

---

**d) Metalinguagem:**

---

**17.** Quais habilidades você considera mais importantes para que consiga desenvolver suas aulas em Língua Inglesa?

[Enumere de 1 a 4, sendo “1” para a mais importante e “4” para a menos importante.]

- Expressão Escrita
- Expressão Oral
- Compreensão Escrita
- Compreensão Oral

**18.** Você já teve sua proficiência oral avaliada enquanto professor de Língua Inglesa?  
[Em caso afirmativo, comente brevemente como foi conduzida essa avaliação e como você se sentiu.]

---

---

---

**19.** Você gostaria de ser um participante de outras etapas desta pesquisa, realizando tarefas de um teste oral que simule situações reais a fim de avaliar sua proficiência oral no que diz respeito ao uso da metalinguagem em sala de aula?

SIM       NÃO

Muito obrigado.