



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

KENI CARLA DA SILVA MACHADO

**A FALA DO PROFESSOR COMO FONTE DE (IN)FORMAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

BRASÍLIA - DF

MAIO/2016

KENI CARLA DA SILVA MACHADO

**A FALA DO PROFESSOR COMO FONTE DE (IN)FORMAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

BRASÍLIA – DF

MAIO/2016

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MACHADO, Keni Carla da Silva. **A FALA DO PROFESSOR COMO FONTE DE (IN)FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. 2016, 173f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO

KENI CARLA DA SILVA MACHADO

**A FALA DO PROFESSOR COMO FONTE DE (IN)FORMAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Aprovada por:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Universidade de Brasília
(Orientador)

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

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Janaína Alves Soares – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 31 de Maio de 2016

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que acreditam na educação
por meio das línguas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de concluir este trabalho em um país, cujo índice de analfabetismo atinge quase 27% dos brasileiros.

À minha amada família, em especial, minha mãe Amélia Machado, que nunca mediu esforços e suor para promover minha educação.

Ao meu amado noivo, Rodrigo Oliveira, pelo apoio, compreensão e paciência eterna.

Ao meu orientador e mestre, professor Dr. Almeida Filho, cujos ensinamentos são para a profissão e para a vida. Agradeço pela paciência, interesse na pesquisa, pelas valiosas discussões e, principalmente, pela confiança.

Aos professores participantes que, de forma voluntária, participaram e brindaram esta pesquisa com seus conhecimentos e experiências.

À estimada professora Dra. Vanessa Borges de Almeida, por aceitar a avaliar este trabalho e pela confiança em outros projetos realizados.

À estimada professora Dra. Janaína Alves Soares, presente na minha formação desde a graduação.

À estimada professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, por aceitar a avaliar este trabalho e brindar-nos com sua valiosa contribuição.

Ao meu amigo Renan K. S. Hayashi, pelo apoio nos momentos de insegurança e pelas conversas acadêmicas sempre valiosas e elucidativas.

Aos professores do PGLA e companheiros de curso que contribuíram com suas preciosas ideias e apoio.

Aos funcionários da secretaria do PGLA, em especial ao secretário Thiago Presley e às estagiárias Luna Morena e Nina Canaã.

Por fim, a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

Ensinar é, no máximo, esperar que
o melhor aconteça.

(Prabhu, 2003)

RESUMO

O objetivo principal da presente dissertação é construir uma escala de proficiência da fala do professor de língua estrangeira. O instrumento foi elaborado para alcançar duas finalidades básicas: permitir que formadores e professores em formação reflitam sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente; e que observem a progressão desses conhecimentos em atividades propostas pelo formador ou na autoavaliação realizada pelo professor em pré-serviço. No âmbito da pesquisa, a noção de fala do professor é compreendida como uma parte da competência comunicativa do professor de língua estrangeira e é discutida à luz de autores como Almeida Filho (1992), Elder (1993; 1994; 2001) e Borges-Almeida (2009). O instrumento foi construído a partir de uma metodologia específica para a elaboração de escalas, apresentada por North (1996) e Luoma (2004), que associa métodos intuitivos e qualitativos. A fase intuitiva consiste na construção dos descritores e a etapa qualitativa se refere à avaliação dos mesmos. Os descritores foram redigidos a partir de amostras de atuação coletadas na observação de cinco professores de espanhol em seus ambientes naturais de ensino e posteriormente revisados, qualitativamente, pelos mesmos participantes, no grupo focal. Por meio da observação foi possível evidenciar os recursos linguísticos empregados pelos docentes em sala de aula e identificar as estratégias discursivas que configuram a sua fala (e que formaram as categorias da escala): explicação, exemplo, perguntas e repetição. Assim, a partir da atuação dos professores foi construído um pequeno banco de descritores, posteriormente submetido à avaliação, análise e revisão dos participantes, em que os mais precisos e eficientes foram ordenados nas quatro categorias (explicação, exemplo, perguntas, repetição) e em quatro níveis distintos, que constituem as faixas da escala. Após o nivelamento, os descritores foram organizados em um formato analítico que configura o modelo final do instrumento. A versão final da escala de proficiência da fala do professor é formada por quatro categorias organizadas verticalmente e quatro níveis estabelecidos horizontalmente, podendo ser empregada para promover a reflexão entre formadores e professores em pré-serviço sobre determinado aspecto da competência comunicativa do professor de língua estrangeira (a fala do professor) e permite que se observe o progresso desse conhecimento quando ele for estabelecido como objetivo de aprendizagem nos cursos de formação inicial.

Palavras-chave: Formação inicial. Competência comunicativa do professor de língua estrangeira. Fala do professor. Escala de proficiência.

ABSTRACT

The aim of this master dissertation is to build a proficiency scale of the foreign language teacher's speech. This resource was designed to reach two basic goals. First, it is to allow graduate professors and undergraduate teachers to reflect about their required knowledge over the teacher's preliminary training. Second, it is to keep track on the development of this mentioned knowledge in activities carried out by graduate professors or on self-assessment evaluation that was taken by undergraduate teachers. In this research, the teacher's speech is perceived as a part of the foreign language teachers' communicative competence and it is investigated using the authors Almeida Filho (1992), Elder (1993; 1994; 2001) and Borges-Almeida (2009). This scale was built from a specific methodology in elaborating scales, presented by North (1996) and Luoma (2004), which associates both intuitive and qualitative methods. The intuitive stage is in charge of building descriptor and the qualitative one refers to its evaluation. The descriptors have been written over performance samples collected in natural teaching settings from observations on five Spanish teachers. Afterwards, the participants reviewed qualitatively these descriptors in a focal group. Through the observation it was possible to detect linguistic features used by teachers in classrooms and to identify the discursive strategies that shape their speeches (and composed the scale's categories), such as explanation, example, questions and repetition. Therefore, using teachers' performance a small descriptor database was built and submitted to participants' evaluation, analysis and reviewing, by which the more precise and efficient descriptors have been organized into four categories (explanation, example, question, repetition) and then in four different levels of the scale ranges. After grading, the descriptors were organized in an analytical format that is the final template of this resource. The final version of this proficiency scale of the foreign language teacher's speech is composed by four categories organized vertically and four levels horizontally positioned. Thus, it can be used to foster the reflection among graduate professors and undergraduate teachers about a given feature on communicative competence of the foreign language teacher (teacher's speech) and to allow observing the development of this knowledge when it is defined as a learning goal in the preliminary training.

Keywords: Preliminary training. Communicative competence of a foreign language teacher. Teacher's speech. Proficiency scale.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: DESCRITORES DA SUBCATEGORIA VOCABULÁRIO DO PEFPI	19
FIGURA 02: DESCRITORES, EM SEIS NÍVEIS, DAS SUBCATEGORIAS COMPORTAMENTO PROFISSIONAL E GESTÃO ADMINISTRATIVA	20
FIGURA 03: DOMÍNIO DE USO DA LÍNGUA PARA O PROFESSOR	37
FIGURA 04: FRAGMENTO DA ESCALA HOLÍSTICA DELE A2/B1 PARA ESCOLARES	59
FIGURA 05: ESCALA ANALÍTICA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES	61
FIGURA 06: DESCRITORES 1 E 2 DA SUBCATEGORIA GRAMÁTICA	64
FIGURA 07: DESCRITOR 1 DA SUBCATEGORIA GRAMÁTICA	64
FIGURA 08: EXEMPLO DE FORMULAÇÃO NEGATIVA NO PRIMEIRO NÍVEL DA ESCALA	67
FIGURA 09: DESCRITORES DA ESCALA EUROCENTRES	71
FIGURA 10: PROCEDIMENTOS DE LEITURA	73
FIGURA 11: EXEMPLO DE FORMULAÇÃO NEGATIVA NO PRIMEIRO NÍVEL DA ESCALA	75
FIGURA 12: CLASSIFICAÇÃO DAS ESCALAS EM RELAÇÃO À SUA FUNÇÃO	77
FIGURA 13: PROFESSORA MARY PARTICIPANDO DO GRUPO FOCAL	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: QUADRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS	53
QUADRO 02: EXEMPLO DE ESCALA NOMINAL	55
QUADRO 03: EXEMPLO DE ESCALA ORDINAL	56
QUADRO 04: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ALUNOS	94
QUADRO 05: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROFESSORES	94
QUADRO 06: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO E NOTAS DE CAMPO – ALUNOS	97
QUADRO 07: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO E NOTAS DE CAMPO – PROFESSORES	98
QUADRO 08: QUADRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL	102
QUADRO 09: BANCO DE DESCRITORES	133
QUADRO 10: DESCRITORES EXCLUÍDOS	136
QUADRO 11: DESCRITOR EXCLUÍDO – CATEGORIA PERGUNTAS	139
QUADRO 12: NIVELAMENTO EXPLICAÇÃO	140
QUADRO 13: NIVELAMENTO EXEMPLO	142
QUADRO 14: NIVELAMENTO PERGUNTAS	143
QUADRO 15: NIVELAMENTO REPETIÇÃO	145
QUADRO 16: REDAÇÃO FINAL EXPLICAÇÃO	146
QUADRO 17: REDAÇÃO FINAL EXEMPLO	147
QUADRO 18: REDAÇÃO FINAL PERGUNTAS	148
QUADRO 19: REDAÇÃO FINAL REPETIÇÃO	149
QUADRO 20: ESCALA ANALÍTICA DA FALA DO PROFESSOR	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC.....	Competência Comunicativa
CE.....	Competência Estratégica
Dele.....	Diploma de Español como Lengua Extranjera
ELE.....	Espanhol como Língua Estrangeira
EPG.....	European Profiling Grid
IRA.....	Iniciação Resposta Avaliação
L2.....	Segunda Língua
LA.....	Linguística Aplicada
LE.....	Língua Estrangeira
MCER.....	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PEFPI.....	Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas
Renide.....	Referencial de Níveis de Desempenho
Saeb.....	Sistema de Avaliação da Educação Básica

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Os elementos usados na transcrição das aulas foram parcialmente baseados em Marcuschi (2003)

(.)	.....	Pausa breve
/.../	.....	Transcrição parcial
P	.....	Professor
(...)	.....	Pausa longa
( )	.....	Transcrição incompreensível
A	.....	Aluno não identificado
AA	.....	Coro de alunos
::	.....	Alongamento vocálico
A1/A2/A3	.....	Aluno identificado
Maiúscula	.....	Enfatizar acento forte

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	16
1.1	INTRODUÇÃO	16
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.3	JUSTIFICATIVA.....	21
1.4	OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.5	PERGUNTAS DE PESQUISA	25
1.6	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
2	CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	O PROCESSO FORMATIVO POR COMPETÊNCIAS	27
2.1.1	As competências do professor de língua estrangeira	31
2.1.2	A competência comunicativa do professor de língua estrangeira	34
2.1.3	Os modelos de competência comunicativa do professor de língua estrangeira.....	37
2.2	A FALA DO PROFESSOR	41
2.2.1	A Fala Modificada do Professor	42
2.2.2	A Hipótese do <i>Input</i>	43
2.2.3	A Hipótese da Interação.....	45
2.2.4	O Domínio de Uso da Língua Estrangeira	50
2.2.5	Modelo de Análise da Fala do Professor.....	52
2.3	AS ESCALAS DE MEDIDA.....	54
2.3.1	A Escala de Descritores	57
2.3.2	Os Formatos das Escalas de Descritores	58
2.3.3	A Formulação dos Descritores	66
2.3.4	Tipos de Escalas e Usuários	70
3	CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	81
3.1	POR UMA METODOLOGIA ESPECÍFICA PARA A ELABORAÇÃO DE ESCALAS.....	82
3.1.1	Fase intuitiva.....	84
3.1.2	Fase qualitativa.....	86
3.1.3	Fase quantitativa	87
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	88
3.2.1	A formação inicial: entre o treinamento e a reflexão.....	88
3.2.2	O contexto da coleta de dados	91
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	95

	15
3.3.1	Observação com notas de campo e gravação em áudio.....96
3.3.2	Entrevista Semiestruturada.....99
3.3.3	Grupo Focal .....101
3.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....104
3.5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....105
4	CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....108
4.1	IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DA FALA DO PROFESSOR .....109
4.1.1	Apresentar conteúdos, temas e ideias por meio da Explicação .....110
4.1.2	Apoiar a compreensão dos alunos por meio do Exemplo.....116
4.1.3	Incentivar a participação e planejar a apresentação por meio das Perguntas .121
4.1.4	Ressaltar termos e ideias da apresentação por meio da Repetição .....129
4.2	NIVELAMENTO DOS DESCRITORES .....135
4.2.1	Explicação .....140
4.2.2	Exemplo.....142
4.2.3	Perguntas.....143
4.2.4	Repetição.....145
4.3	REDAÇÃO FINAL DA ESCALA.....146
4.4	LEITURA E UTILIZAÇÃO DA ESCALA .....151
4.4.1	Leitura da Escala .....151
4.4.2	Utilização da Escala .....152
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....155
5.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....155
5.2	CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO .....158
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....159
5.4	PESQUISAS FUTURAS .....160
6	REFERENCIAS .....161
APÊNDICE A	.....168
APÊNDICE B	.....169
APÊNDICE C	.....170
APÊNDICE D	.....171
APÊNDICE E	.....172
APÊNDICE F	.....173

1 CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 INTRODUÇÃO

Por meio desta investigação buscamos refletir sobre a natureza e a qualidade da competência comunicativa do professor de língua espanhola, fator que pressupomos afetar diretamente as características do ensino e da aprendizagem do idioma no contexto brasileiro. A reflexão se edificou em função do objetivo principal da pesquisa, que foi elaborar uma escala (de determinado aspecto) da competência comunicativa do professor para a formação docente, ou seja, um instrumento proposto para ser utilizado por formadores e professores em pré-serviço, que define níveis a serem alcançados na formação dos profissionais de língua espanhola.

A motivação para desenvolver esta pesquisa nasceu principalmente da minha experiência como formadora de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) em uma universidade pública do Distrito Federal e da minha participação no grupo de pesquisa Renide¹ (Referencial de Níveis de Desempenho) que se ocupa da elaboração de uma escala de proficiência para os aprendentes da educação básica, superior-tecnológico, educação superior e ensino do português como língua estrangeira, segunda língua e língua de herança.

Os descritores que compõem a escala do presente projeto foram redigidos a partir da análise da atuação apresentada por professores de espanhol na situação de ensino para alunos dos estágios inicial e intermediário². Assim, a escala é baseada no desempenho real de sala de aula. A relevância em desenvolver o instrumento reside na possibilidade de elaborar um recurso para formadores e professores em pré-serviço refletirem sobre os

¹ O Projeto Renide é uma iniciativa de pesquisadores e professores de instituições educacionais internacionais e universidades públicas brasileiras. Coordenado pelo Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho da Universidade de Brasília (UnB) e pela Dra. I. Gretel M. Eres Fernández da Universidade de São Paulo (USP), com prazo de duração de maio de 2013 a junho de 2016.

² Alunos com no máximo dois anos de estudo formal.

conhecimentos necessários para a formação docente, assim como visualizar a progressão desse conhecimento. Acreditamos, portanto, que a escala pode ser um recurso avaliativo e formativo.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Como formadora, diversos aspectos e dimensões da educação docente se lançam às minhas reflexões mais formais ou às minhas conversas com colegas e alunos. Porém, as questões relacionadas à formação da competência comunicativa dos futuros professores sempre se apresentaram como de grande relevância. Assim meditações em relação à sua natureza, composição e qualidade sempre foram presentes na minha rotina profissional. De acordo com Ortale e Duran (2009), essas preocupações não são incomuns e ocupam um lugar central nas discussões sobre a base de conhecimentos e habilidades necessárias para se atuar como professor de LE.

Autores como Llobera (1990), Almeida Filho (1992), Machado (1992), Elder (1993; 1994; 2001), Nussbaum e Tusón (1996), Argüello (2001; 2010), Ortale e Duran (2009) e Aznar Juan (2012) afirmam que a linguagem do professor de língua estrangeira em sala de aula apresenta características específicas. Em linhas gerais, as particularidades se configuram num léxico especializado, na precisão gramatical, no reconhecimento de certas categorias funcionais mais frequentes, nas modificações linguísticas ou nas estratégias discursivas empregadas.

Este trabalho busca, primordialmente, refletir sobre a configuração dessa linguagem docente, sem deixar de discutir a necessidade de introduzir (no nosso caso por meio da escala) o arcabouço teórico já existente sobre o tema na agenda dos cursos de formação inicial de professores de línguas, conforme já apontado por Machado (1992, p. 5) quando afirma que “destacar-se-ia a necessidade de espaço no curso de formação de professores para reflexão embasada teoricamente a respeito das implicações da fala do professor para o ensino/aprendizagem de linguagem oral”.

Para nos ajudar a refletir sobre a eficácia do uso de escalas no âmbito da formação inicial docente, apresentamos a seguir alguns modelos que já contam com quase dez anos de uso no contexto da educação europeia.

a) A existência de escalas para a formação de professores de LE

Algumas escalas já foram elaboradas com o objetivo de refletir sobre questões linguístico-comunicativas e didático-pedagógicas. A *European Profiling Grid* (EPG) (2011) e o *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI) (2007) são documentos, publicados em língua espanhola e vinculados à Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa, que visam a refletir e avaliar o progresso dos conhecimentos e habilidades necessárias para se atuar como professor de idiomas, segundo a própria descrição de Newby et. al. (2007, p. 5):

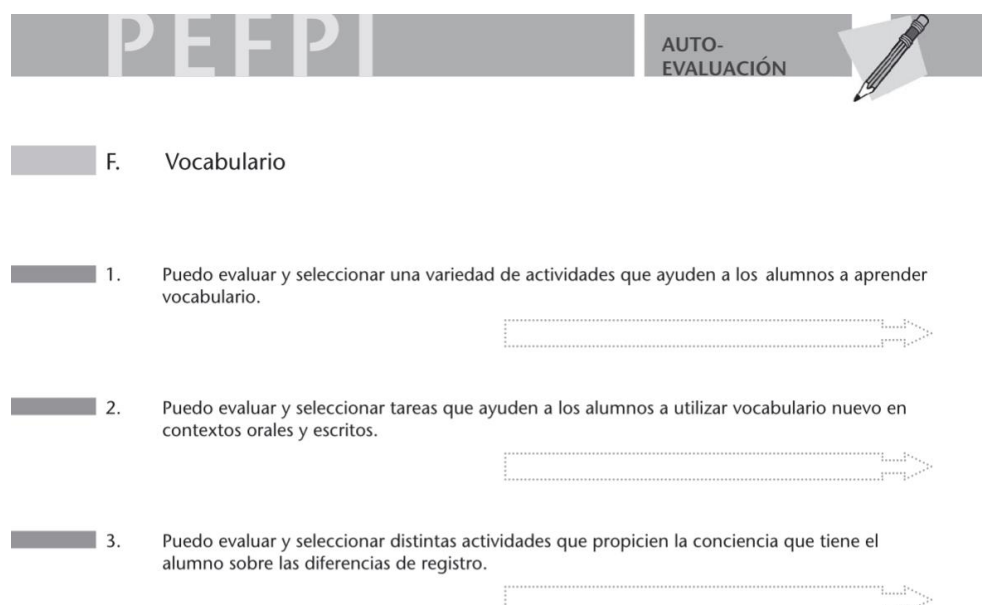
O Portfólio europeu para futuros professores de idiomas (PEFPI) é um documento para estudantes e futuros profissionais do ensino de idiomas em formação inicial. Foi concebido para refletir sobre as habilidades e conhecimentos didáticos necessários para ensinar idiomas, te ajudará a avaliar as competências didáticas do professor, te permitirá seguir de perto o seu progresso e registrar as experiências como professor no transcurso da formação inicial.³

Conforme sua descrição, o *Portfolio Europeo* é um recurso pedagógico que busca auxiliar o processo formativo de professores de idiomas. Em seu interior, encontra-se uma escala que abarca as competências do professor. No caso do PEFPI, a escala possui um formato denominado lista de verificação, em que não há níveis distintos entre os descritores, que são escritos em primeira pessoa para que o professor em formação se autoavalie e aponte

³ El Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es un documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Está concebido para que reflexiones sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitas para enseñar idiomas, te ayudará a evaluar tus competencias didácticas, te permitirá seguir de cerca tu progreso y registrar tus experiencias como profesor en el transcurso de tu formación inicial.

quando começou a desenvolver determinada competência. Em seguida, apresentamos um exemplo da lista de verificação.

Figura 1 – Descritores da subcategoria vocabulário



Fonte: PEFPI (2007, p. 29)

Os descritores apresentados acima formam parte da subcategoria vocabulário, que está vinculada à categoria metodologia. Assim, sete divisões (contexto, metodologia, recursos, programação do curso, dar aulas, aprendizagem autônoma e avaliação) formam o capítulo de autoavaliação do portfólio. Os descritores foram elaborados em primeira pessoa para que o aluno em formação avalie o desenvolvimento de determinada competência, quando começou a desenvolvê-la e os períodos posteriores de aperfeiçoamento.

Outro recurso bastante reconhecido é a *European Profiling Grid* (EPG), que consiste em uma escala analítica formada por diversas categorias. A EPG descreve o desempenho do professor em diversas competências e geralmente é utilizada para traçar perfis. Assim como o portfólio, o instrumento visa a contribuir para a avaliação e autoavaliação dos professores e também possibilita refletir sobre as necessidades de formação para o desenvolvimento

profissional. O documento é formado por quatro grandes eixos: formação, titulação e experiência; competências docentes; competências transversais; e profissionalismo; esses grupos são divididos em outras subcategorias escalonadas em seis níveis de progressão.

A EPG é um documento que contou com a experiência de especialistas como Brian North, um dos autores do Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, além da participação de milhares de professores europeus no seu processo de construção, que ocorreu principalmente por meio de questionários. Apresentamos a seguir um fragmento da escala para que se perceba como seus descritores são organizados.

Figura 2 – Descritores, em seis níveis, das subcategorias Comportamento Profissional e Gestão Administrativa

PROFESIONALISMO						
Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3		
1.1		1.2		2.1		
1.1		1.2		2.2		
3.1		3.2				
Comportamiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> ● Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo. ● Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución. ● Se coordina con otros profesores en lo que se refiere a los aprendientes y a la preparación de las clases. ● Tras una observación de clase, incorpora la retroalimentación de su tutor a su práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprovecha oportunidades para enseñar en uno o dos niveles en colaboración con otros profesores (enseñanza en equipo). ● Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases. ● Contribuye al desarrollo y a la buena gestión de la institución y afronta positivamente los cambios y los retos que surgen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar. ● Se prepara para actividades de desarrollo profesional y participa en ellas de una manera activa. ● Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tutoriza a compañeros con menos experiencia. ● Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario. ● Observa a compañeros y les da una retroalimentación útil. ● Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseña módulos formativos para profesores con menos experiencia. ● Es responsable de programas de desarrollo profesional para profesores. ● Observa y evalúa a compañeros que enseñan en todos los niveles. ● Fomenta la observación entre iguales.
Gestión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza tareas rutinarias como pasar lista, repartir materiales a los aprendientes, recogerlos y devolverlos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrega las planificaciones y cumplimenta correctamente el seguimiento de las sesiones y lo hace en el plazo establecido. ● Corrige deberes y pruebas de evaluación de modo eficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Corrige pruebas de evaluación y elabora informes escritos de manera eficiente. ● Realiza un seguimiento de sus clases de forma clara y organizada. ● Entrega documentos y da retroalimentación en los plazos establecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestiona las tareas administrativas relacionadas con su trabajo de modo eficiente. ● Planifica tareas previsibles pero poco frecuentes y las realiza en su plazo. ● Gestiona de forma adecuada las preguntas, peticiones y sugerencias planteadas por los aprendientes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordina tareas administrativas con otros, recopila información, informes, opiniones, etc., si se le pide. ● Se responsabiliza de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores, pasar cuestionarios de evaluación de fin de curso, analizar los datos e informar de los resultados, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Actúa como coordinador de cursos si se le pide. ● Se relaciona con secretaria, administración, patrocinadores, padres, etc., como corresponde. ● Contribuye de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos.

Fonte: EPG (2011, p. 4)

A EPG apresenta, portanto, seis etapas de desenvolvimento, apresentadas na horizontal e agrupadas em três fases principais (1.1, 1.2), (2.1, 2.2), (3.1, 3.2) para abarcar os professores com mais e menos experiência e com diversos níveis de competência. (MATEVA, VITANOVA, TASHEVSKA, 2011, p. 8).

Os documentos apresentados apontam que o uso de escalas (e outros recursos) para a formação inicial docente já é uma realidade em diversos contextos da educação superior. Eles foram construídos mediante distintos procedimentos metodológicos, não se reduzindo a métodos intuitivos, ou seja, somente produzidos com base na intuição e experiência de seus autores. As

escalas apresentadas contaram ainda com a participação de professores em formação, formadores e gestores, nas diversas etapas previstas para a sua elaboração.

Nessa mesma perspectiva, porém em proporções menores, apresentamos uma escala de proficiência elaborada a partir da análise do desempenho linguístico de cinco professores de espanhol como língua estrangeira. Além disso, contamos com a participação dos professores em outras etapas da construção, como a entrevista semiestruturada e o grupo focal, método também utilizado para a constituição da EPG e de outras escalas, como da certificação *Eurocentres*⁴.

1.3 JUSTIFICATIVA

A partir da identificação e contextualização dos alicerces que fundamentam o estudo, elencamos as justificativas para a realização da presente dissertação.

- a) Refletir sobre a relevância da fala do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Llobera (1990) afirma que a linguagem do professor de LE é um dos meios mais eficientes para se alcançar determinados propósitos em sala de aula, como: fazer-se compreender no idioma, principalmente nos estágios iniciais; e contribuir para a aprendizagem da língua estrangeira. Hughes (1981 apud Andreino, 2014) também afirma que a fala do professor é um componente decisivo para o ensino e a aprendizagem de línguas, já que todo procedimento em sala de aula passa pelo processo da verbalização. Segundo o autor, as instruções têm que ser dadas, as dúvidas têm que ser respondidas e o tempo tem que ser estabelecido. Assim, a fala do professor é “crucial para

⁴ O Eurocentres é uma rede mundial de ensino de idiomas com sedes em diversos países como EUA, África do Sul e Japão.

o sucesso do evento de ensino/aprendizagem”. (Hughes, 1981, p. 5 apud Andreilino, 2014, p. 67).

O estudo da fala do professor iniciou-se com a pesquisa sobre o discurso modificado destinado a crianças e estrangeiros, conhecidos respectivamente como *baby talk* e *foreigner talk*. Nessa perspectiva, a fala do professor era uma subcategoria da *foreigner talk* e se caracterizava, em linhas gerais, pela simplificação, ausência de complexidade e uso restrito de vocabulário. A fala do professor era reconhecida como um recurso que permitia a comunicação entre falantes com diferentes níveis de proficiência.

As pesquisas sobre o tema avançaram influenciadas por grandes paradigmas, como a hipótese do *input* e da interação. A partir da primeira teoria, as modificações linguísticas que o professor realiza são essenciais para a aquisição, pois o aluno aprende quando é submentido a uma linguagem compreensível, ou seja, quando entende a mensagem. Assim, a ideia de fala simplificada se torna fundamental para a hipótese do *input*, pois atua como um facilitador do processo de aquisição.

Porém, para a hipótese da interação o fator que torna o *input* compreensível é a interação ou quando os interlocutores “realizam modificações interacionais na estrutura de suas falas, como por exemplo, verificação de compreensão, pedidos de confirmação e de clarificação.” (MACHADO, 1992, p. 39). Segundo este paradigma, durante a interação os interlocutores reestruturam componentes conversacionais com o objetivo de compreender-se mutuamente e, assim, por meio da negociação conseguem alcançar uma maior compreensão da língua e incorporar os elementos à sua produção. (MACHADO, 1992, p. 39). A partir dos estudos de Michael Long (1983), entende-se que as modificações superam o nível da sentença e alcançam a estrutura da conversação. Neste paradigma, as estratégias discursivas que o professor realiza configuram a fala do professor e são fatores decisivos para a aquisição.

Consideramos que pesquisar sobre a linguagem que o professor produz para promover a comunicação com seus alunos, é pensar sobre um fator social determinante para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira. De acordo com Argüello (2001), sem menosprezar a interação com outros elementos,

como os materiais didáticos, o discurso produzido por professores e alunos ocupa a maior parte do tempo, sendo que a partir da fala do professor se estruturam os demais discursos.

- b) Incluir a discussão sobre a fala do professor na agenda dos cursos de formação inicial docente.

Almeida Filho (1992), Machado (1992), Consolo (2004), Ortale e Duran (2009) e Aznar Juan (2012) já apontaram a necessidade de desenvolver nos cursos de formação inicial ou continuada, ações mais sistemáticas sobre a linguagem do professor. Para promover reflexões sobre o tema, alguns autores já elaboraram inventários de tarefas e falas típicas do professor de língua estrangeira e apresentaram resultados de atividades desenvolvidas nas disciplinas que ministram nos cursos de formação.

Em um estudo sobre o léxico específico para a sala de aula, Ortale e Duran (2009, p. 87) foram pontuais na afirmação de que somente o desenvolvimento de uma proficiência geral não é suficiente para a formação do futuro profissional de LE.

O desenvolvimento de uma proficiência linguística geral não é suficiente na formação inicial de professores de língua estrangeiras: é necessário que se realize também um trabalho sistemático sobre a linguagem específica de sala de aula.

Assim, as autoras propõem a noção de miniaulas para introduzir e desenvolver a fala do professor nas atividades práticas dos cursos de formação.

Acreditamos que o desenvolvimento da capacidade de produzir um discurso adequado à sala de aula passa por uma aprendizagem consciente, que permite entender aspectos da linguagem que de outro modo passariam despercebidos. Essa aprendizagem consiste no conhecimento explícito da língua e na capacidade de usá-la de forma adequada. Para tanto, os alunos devem aprender a reconhecer os elementos extralinguísticos que condicionam

o uso do idioma em sala de aula, como os interlocutores envolvidos, as características e os objetivos do contexto.

Para refletir, e em alguma medida nortear ações de planejamento, sobre o desenvolvimento da linguagem específica de sala de aula, elaboramos uma escala baseada na atuação de professores de espanhol e na percepção dos docentes sobre esta atuação. O instrumento descreve categorias e níveis da fala do professor realizados durante o processo de ensino e aprendizagem, apresentando estágios de desenvolvimento para fins formativo e profissional.

1.4 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O objetivo principal da pesquisa é elaborar uma escala da fala do professor para ser empregada na sua formação inicial. Assim, esperamos que esse instrumento motive principalmente formadores e alunos em formação a refletir sobre os conhecimentos e habilidades necessárias para a construção de uma linguagem docente específica e permita visualizar o progresso desse conhecimento nas propostas de ensino dos formadores.

Para delinear o caminho que nos permitirá alcançar o objetivo principal, definimos três objetivos específicos que o detalham, nos fornecem as informações necessárias para alcançá-lo e nos ajudam a manter o olhar concentrado nas questões da pesquisa. Assim, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a fala do professor (no desempenho linguístico apresentado em sala de aula por professores de espanhol como língua estrangeira participantes da pesquisa).
- b) Analisar os componentes que conferem a esse desempenho linguístico um aspecto próprio da fala de professor.
- c) Descrever as atuações apresentadas pelos professores participantes, estabelecer graus de progressão entre os descritores e escalonar os descritores em níveis distintos.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

Após a definição dos objetivos específicos, formulamos três perguntas para refletir e investigar melhor nossa problemática. Dessa forma, durante a construção do conhecimento empreendido para a elaboração da escala, procuramos responder às seguintes perguntas.

- a) Quais são os elementos que configuram a fala do professor?
- b) Em que medida é possível descrever atuações representativas dos elementos que configuram a fala do professor?
- c) Como é possível reconhecer graus de progressão?

1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Atendendo os critérios de organização e composição teórico-textual, apresentamos a dissertação em cinco divisões: Capítulo 1 (Apresentação do Estudo); Capítulo 2 (Fundamentação Teórica); Capítulo 3 (Referencial Metodológico); Capítulo 4 (Análise e Discussão dos dados); Capítulo 5 (Considerações Finais).

Neste capítulo introdutório, apresentamos, em linhas gerais, o estudo e nossa motivação para trabalhar sobre determinada problemática, contextualizamos o trabalho em função de outras pesquisas já realizadas e justificamos o seu desenvolvimento, destacando sua relevância. Apresentamos o objetivo principal e os específicos, formulamos as perguntas de pesquisa e informamos sobre a disposição da dissertação.

No Capítulo 2, apresentamos a teoria de competência comunicativa na qual a construção da escala esta fundamentada. Apresentamos a formação por competência e suas matrizes conceituais, por meio de autores como Sant'ana, Moura e Costa (2014) e Deluiz (2001); o processo formativo e as cinco

competências do professor de língua estrangeira, em Almeida Filho (1992; 1993; 2011); a competência comunicativa do professor, por meio de autores como Elder (1993; 1994; 2001), Borges-Almeida (2009); os modelos de competência comunicativa de Bachman (2003) e Almeida Filho (2009); e a fala do professor, na perspectiva de diversos autores espanhóis como Llobera (1990), Argüello (2001) e Aznar Juan (2012). Ainda no Capítulo 2 apresentamos a taxonomia sobre elaboração de escalas relevante para a pesquisa em autores como North (1993; 2003; 2009), Alderson (1991) e projetos como o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (2002).

No Capítulo 3, apresentamos os procedimentos metodológicos específicos para a elaboração de escalas considerando a experiência metodológica de projetos como *Eurocentres* (1991); *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002); PEFPI (2007); A Escala EPG (2011), assim como as pesquisas de Alderson (1991) e North (2003). Definimos os procedimentos metodológicos baseados em Gil (2010), Silveira (2002) e Ressel et. al. (2002). Por fim, tratamos de considerações éticas por meio da leitura de Celani (2005).

No Capítulo 4, identificamos a fala do professor e apresentamos os componentes que a configuram. Descrevemos as atuações típicas dos professores participantes e apresentamos os critérios empregados para definir a progressão dos descritores. Por fim, organizamos os descritores em uma escala analítica da fala do professor de LE.

No Capítulo 5, retomamos as perguntas de pesquisa e confirmamos as contribuições do estudo. Apresentamos as limitações e sugestões para pesquisas futuras, esperando que essas considerações, assim como o estudo, suscitem mais discussões, pesquisas e investigações na área. Após esse último capítulo, incorporamos as referências e apêndices.

2 CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo do presente capítulo é alcançar as exigências mais atuais para a elaboração de escalas de domínio linguístico, determinadas por North (1993; 2003; 2009) e revisadas por Parrondo Rodríguez (2004), que consistem (entre outros procedimentos) em fundamentar a construção do instrumento em uma teoria da competência comunicativa. Também neste capítulo definimos, diante da extensa taxonomia sobre a classificação de escalas e instrumentos de medição, os construtos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Na primeira parte do capítulo, desenvolvemos os seguintes temas: a formação por competência e suas matrizes conceituais; o processo formativo e as cinco competências do professor de língua estrangeira; a competência comunicativa (CC) do professor; os modelos de competência comunicativa docente; a dimensão específica da CC do professor, ou seja, a fala do professor.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos os seguintes tópicos: o conceito de escala de medida; a caracterização da escala de descritores; os formatos que as escalas podem assumir; as orientações para a formulação dos descritores; e os tipos de escala existentes (construídos em função dos agentes que irão manusear o instrumento): usuário, examinador, elaborador de exames, professor e aluno.

2.1 O PROCESSO FORMATIVO POR COMPETÊNCIAS

Para que o professor de língua estrangeira (LE) seja capaz de atuar de maneira eficiente e satisfatória (tomando iniciativas no idioma e sabendo justificar as suas escolhas), Almeida Filho (1993) propõe que sua formação inicial ocorra em função do desenvolvimento de cinco competências: a implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Assim, o processo formativo se conduz da instalação espontânea das

tradições, crenças e memórias sobre o ensino e a aprendizagem⁵ de línguas à capacitação profissional formal, por meio da educação superior, em que o futuro professor deverá desenvolver a língua estrangeira, a teoria adequada e a capacidade de mobilização, avaliação e intervenção sobre o seu próprio ensinar.

O processo formativo por competência pode adquirir, segundo Sant'ana, Moura e Costa (2014), diversos sentidos em função das bases teórico-conceituais nas quais se fundamenta. Assim, “o conceito de competência está relacionado a um determinado momento histórico e social, podendo esse conceito variar de acordo com o tempo e a sociedade.” (SANT'ANA, MOURA, COSTA, 2014, p. 250). Para compreender “suas camadas de sentidos definidas ao longo de décadas” é necessário estabelecer uma relação entre o conceito de competência e a matriz teórica a que se vincula. Deluiz (2001, p. 9) também observa as ressignificações sofridas pelo construto a partir do início do século XX.

Finalmente é necessário ressaltar que a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

As diferentes definições de competência influenciam os modelos de formação profissional no mundo do trabalho, no âmbito da educação ou na área do ensino de língua estrangeira. Os principais modelos formativos são o Taylorista, Toyotista, Funcionalista, Construtivista e o Comunicacional, cujos focos variam segundo sua matriz conceitual. (SANT'ANA, MOURA, COSTA, 2014, p. 254). A seguir, apresentamos brevemente a relação entre as matrizes,

⁵ Para a realização deste trabalho, compreendemos o termo *aprendizagem* como o conjunto de processos conscientes e inconscientes mediante os quais o aprendente alcança um determinado nível de competência em uma língua estrangeira. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm>. Acesso em: 15 dez 2015).

os conceitos de competência e os modelos formativos no âmbito da educação do professor de idiomas.

A matriz estruturalista, responsável pelos modelos Taylorista e Toyotista, foca sua definição na eficiência. O indivíduo competente é quem faz bem o seu trabalho, de acordo com os resultados esperados. Nessa matriz de formação, adota-se um modelo de comportamento e o reproduz, buscando medir o nível da competência. “Ainda, não oportuniza ao sujeito desenvolver-se como ser humano, agir com autonomia, ou mesmo desenvolver e ampliar sua capacidade e profissionalidade.” (SANT’ANA, MOURA, COSTA, 2014, p. 255). Na perspectiva da formação do professor de língua estrangeira, o modelo baseado nesse conceito de competência pressupõe o emprego de técnicas e procedimentos em uma prática repetitiva, reforçando “uma postura limitadora ou reducionista de profissionalização”.

O modelo funcionalista desenvolveu-se sobre a matriz interacionista e está centrado em capacitar para alcançar os objetivos. “O profissional competente é aquele capaz de executar um certo número de tarefas, equivalendo competências a comportamentos esperados ou traçados”. (SANT’ANA, MOURA, COSTA, 2014, p. 254). Segundo os autores, esse modelo avança em comparação ao anterior, pois considera importantes aspectos externos e a contribuição que o grupo pode oferecer para o desenvolvimento das competências de cada sujeito.

No modelo construtivista, construído sobre a matriz sociointeracionista, consideram-se as percepções e contribuições dos indivíduos diante de seus objetivos profissionais. “Esta noção apresenta uma concepção ampliada de formação [...] e contempla as dimensões social e política da competência num fundo de trocas sociais”. (SANT’ANA, MOURA, COSTA, 2014, p. 259). Assim, as competências do professor de idiomas são desenvolvidas não apenas em função das necessidades mercadológicas, mas também em relação aos seus objetivos e potencialidades.

Na matriz crítico-emancipatória o profissional competente é aquele que reflete de forma sistematizada sobre a operação em que trabalha. Este modelo “ênfatisa a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do

mundo e para a sua transformação”. (DELUIZ, 2001, p. 23). Nesta perspectiva de formação, o professor de língua estrangeira competente é o profissional que sabe agir e tomar iniciativas. “Diante de ações requeridas, considera-se que existem várias maneiras de ser competente e que diversas condutas podem ser pertinentes”. (SANT’ANA, MOURA, COSTA, 2014, p. 261).

Ao pressupor e reconhecer as diversas matrizes em que se estabelecem os conceitos de competência, os autores percebem que a trajetória dos processos formativos baseados nesse construto caminha de uma percepção simplificadora (estruturalista), em que o foco está no resultado eficiente e o profissional é um técnico (alguém que sabe fazer bem), a uma percepção mais complexa (crítico-emancipatória), na qual se pretende “desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão sociopolítica”. (DELUIZ, 2001, p. 9).

No âmbito da formação do professor de língua estrangeira, os estudos sobre as competências ganham força no Brasil com o trabalho de Almeida Filho (1993) e são conduzidas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) por autores como Alvarenga (1999), Bandeira (2003), Bлатыта (1999), Targino (2005), Moura (2005) e Sant’ana (2005). Para Sant’ana, Moura e Costa (2014, p. 261):

[...] o trabalho seminal do linguista aplicado Almeida Filho se apresenta como um paradigma agregador sintético dos movimentos mais recentes propiciados pelas sucessivas matrizes capazes de orientar a pesquisa sobre competências dos professores de línguas.

Segundo os autores, no âmbito da LA, o conceito de competência agrega elementos da matriz crítico-emancipatória a partir da década de 1990 e tem no paradigma apresentado por Almeida Filho (1993) uma das teorias mais relevantes para compreender sua natureza reflexiva. Para Sant’ana, Moura e Costa (2014, p. 264), o modelo formativo da última matriz é o mais adequado atualmente para cumprir a função de formar futuros professores de línguas e a sua definição de competência pode ser identificada na “capacidade de utilizar a linguagem para participar ativamente da interação que se tece ao seu redor:

arguindo, contestando, concordando e sintetizando”. No tópico a seguir apresentamos o modelo formativo proposto por Almeida Filho (1993).

2.1.1 As competências do professor de língua estrangeira

Diante do cenário apresentado, para a realização desta pesquisa, adota-se o conceito de competência como a “capacidade de uso apropriado de língua ou de ação profissional no ensino e aprendizagem de idiomas a partir de uma base de conhecimentos e atravessada por atitudes mantidas pelo sujeito”⁶. Esta capacidade de usar a língua e agir profissionalmente de maneira adequada foi organizada por Almeida Filho (1993) em cinco competências já apresentadas: a implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Assim, na perspectiva da matriz crítico-emancipatória, em que o indivíduo reflete de forma sistematizada sobre a operação em que trabalha, o autor desenvolveu o conceito de competência para o âmbito da formação do professor de línguas, agrupando suas capacidades em cinco competências que apresentaremos brevemente nos parágrafos a seguir.

A competência implícita (CI) é a capacidade de ação do professor a partir de suas experiências, crenças e tradições. De acordo com o Glossário de Linguística Aplicada⁷, essa é uma competência espontânea que se fundamenta nos conhecimentos (de ensinar e aprender língua estrangeira) adquiridos ao longo da vida e se manifesta em intuições, introspecções e memórias. “A competência implícita se instala em nós a partir de experiências de vida familiar, social e de escolarização que vamos tendo ao longo da nossa existência”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 122). Assim, quando o professor de idiomas chega a praticar o ensino profissional a competência implícita já está instalada. Para Almeida Filho (1993), o professor pode começar a atuar minimamente com a teoria informal, porém ainda não sabe justificar suas ações

⁶ GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Verbete: Competência. Disponível em <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em 01 dez 2015.

⁷ O Glossário (conhecido como Glossa) é um projeto idealizado e mantido por Almeida Filho, dentro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da UnB.

e tomadas de decisão, limitando-se a reproduzir técnicas e procedimentos de ensino.

Segundo o mesmo Glossário, a competência linguístico-comunicativa ou simplesmente competência comunicativa (CC) do professor é a “capacidade de interação social propositada numa (nova) língua presidida por dadas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua”⁸. Em outros termos, é a capacidade do professor de se expressar em língua estrangeira em determinados contextos (como a sala de aula), empregando conhecimentos e habilidades para alcançar os propósitos comunicativos, que podem ser gerais ou específicos.

Segundo Almeida Filho (1992, p. 82), existe uma “parte específica da competência comunicativa do profissional de ensino de LE” que está relacionada ao uso da língua no cotidiano escolar. A essa *área específica* o autor denomina *fala do professor*, em que o docente apresenta modificações e ajustes “para se comunicar com seus alunos fazendo-se compreender melhor, principalmente em fases iniciais de aprendizagem”⁹. Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, consideramos que a competência comunicativa do professor envolve uma *parte específica* que vai contribuir para o uso correto e adequado da língua em sala de aula.

A competência teórica (CT) é um conjunto de conhecimentos formais relevantes para a formação do professor de línguas. O cerne desta competência é constituído por um “corpo teórico formal descritivo dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas”¹⁰. Segundo Almeida Filho (2011), a competência teórica é um conhecimento evidenciado, sistematizado e “vindo de fora”, de autores, formadores, investigações e estudos que alcança o professor ao longo de seu percurso de formação.

⁸ GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Verbete: Competência Linguístico-Comunicativa do Professor. Disponível em < <http://glossario.sala.org.br/>> Acesso em 01 dez 2015.

⁹ GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Verbete: Fala Modificada do Professor. Disponível em < <http://glossario.sala.org.br/>> Acesso em 01 dez 2015.

¹⁰ GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Verbete: Teoria com “T” Maiúsculo. Disponível em < <http://glossario.sala.org.br/>> Acesso em 01 dez 2015.

Sem o domínio da teoria, o professor pode limitar sua ação, pois se fundamenta somente nos conhecimentos informais e espontâneos. O ideal é que a competência teórica atinja a capacidade de pensar e agir renovando a prática do professor. De acordo com Almeida Filho, 2011, p. 122:

Quando a teoria nos alcança, ela, na verdade, atinge nossa rede de conhecimentos implícitos já instalada e enraizada em nossa central de cognição e com ela pode vir a interagir acerca dos pontos emparelhados por parecência ou convergência percebida.

Quando ocorre a transformação da capacidade atual de pensar e agir do professor, emerge uma nova competência, denominada de competência aplicada (CA), que se refere à transformação da competência implícita para uma prática renovada, em que o professor não se limita a reproduzir técnicas e procedimentos, agora sabe tomar decisões e justificar suas escolhas. Conforme o processo formativo avança a competência implícita é gradualmente substituída pela aplicada, porém “as crenças nunca se extinguirão de todos do sistema, dado que novas percepções e intuições seguem sempre possíveis e ativas ao longo das nossas experiências profissionais”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 123).

A competência profissional (CP) é a capacidade de reconhecer o estágio atual das outras competências e o valor de ser um professor profissional de língua estrangeira. Reconhecer o potencial e o desenvolvimento das outras competências permite ao professor gerenciar e decidir a orientação do seu crescimento profissional. O engajamento, além de promover o reconhecimento como profissional portador de deveres e direitos, se reflete na participação em agremiações, associações, eventos e no apoio a outros profissionais que buscam pelo crescimento e excelência profissional. Para Almeida Filho (2011, p. 123), “a competência profissional requer o engajamento de posturas ou atitudes, de conhecimentos informais e/ou formais e de procedimentos reflexivos típicos da filosofia reflexional para formação de professores de línguas”.

Em resumo, a competência linguístico-comunicativa do professor se refere à capacidade de uso da língua-alvo nos mais diversos contextos de comunicação, em especial na sala de aula. A competência teórica é embebida de referenciais de teoria relevante para a área de ensino de línguas, os quais contribuem para a alteração da competência implícita que se sustenta sobre os pilares das crenças, intuições e experiências implícitas sobre o processo de ensinar e de aprender línguas. A teórica somada à implícita constitui a competência aplicada. Por fim, a competência profissional alça momentos de reflexão e análise crítica sobre o papel do professor e tem como força motriz afinar sua atuação como profissional observando, mais notadamente, as forças atuantes já mencionadas anteriormente.

Desse modo, encontramos na proposta das cinco competências de Almeida Filho (1993), uma definição de CC do professor formada por uma dimensão específica cuja análise e descrição são os objetivos da presente pesquisa. Desenvolvemos a seguir o conceito de competência comunicativa do professor de LE.

2.1.2 A competência comunicativa do professor de língua estrangeira

O objetivo deste tópico é alcançar pontualmente o critério apresentado por North (2003) e Parrondo Rodríguez (2004) na elaboração de escalas: descrever o modelo de competência comunicativa ou teoria de uso da língua que fundamenta a construção do instrumento. Assim, nos limitamos a apresentar a dimensão do arcabouço teórico suficiente para a realização do trabalho, não é nosso objetivo expor os sentidos de competência comunicativa definidos ao longo das últimas décadas.

A parte específica da CC do professor é reconhecida por Almeida Filho (1992) como a *fala do professor*. Determinados autores, como Llobera (1990), consideram que a linguagem de sala de aula desenvolvida pelo docente (também denominada como discurso do professor, discurso de sala de aula ou linguagem do professor) é um dos meios mais eficientes para se alcançar

determinados propósitos em sala de aula, como fazer-se compreender no idioma, principalmente nos estágios iniciais, e contribuir para a sua aprendizagem. Como veremos ao longo deste tópico, o conceito de fala do professor que empregamos não é equivalente à competência comunicativa do professor, mas é parte integrante do construto.

Diversas pesquisas sobre o uso da língua estrangeira pelos professores em sala de aula foram realizadas em nível nacional, como o trabalho de Almeida Filho (1992) que propõe o desenvolvimento de uma “*parte específica da competência comunicativa do professor*” por meio de uma *instrumentalização linguística* motivada pelas funções que o professor realiza em sala de aula. Assim, o autor propõe um inventário comunicativo com as seguintes categorias funcionais: orientar tarefas/ações, explicar/discutir/expandir (ir além das ideias), fazer correções, cumprimentar/despedir-se/controlar a comunicação, estimular e repreender. Ainda em 1992, Machado propõe uma tipologia para caracterizar a *fala do professor* classificando-a em uma versão forte denominada *fala facilitadora* e uma versão fraca denominada *fala simplificadora*.

Igualmente, na perspectiva de uma *formação instrumental*, Von Staa, Damianovic e Batista (2005) desenvolvem um curso para professores de inglês baseando-se na *teoria dos gêneros* e nos resultados obtidos em uma averiguação das funções e propósitos da sala de aula. O curso foi dividido em dois módulos que abarcam a seguintes funções: apresentar-se, demonstrar interesse, dar instruções, promover discussões e debates, solicitar *feedback* dos alunos, dar microaula, entre outros. Ortale e Duran (2009), assim como Almeida Filho (1992), apresentam um inventário parcial de falas típicas do professor de línguas como sugestão de instrumento a ser utilizado nas disciplinas acadêmicas para desenvolver uma *proficiência lexical específica* do professor. Já, em 2014, Andreilino, a partir da *teoria dos gêneros* e da proposta da *Estrutura Genérica Textual*, sugere uma estrutura geral das *instruções* realizadas pelo professor, assim como a avaliação deste objeto.

A partir da breve apresentação das pesquisas brasileiras sobre o uso da língua em sala de aula, percebemos alguma semelhança e concordância dos autores principalmente em relação às funções que os professores realizam,

porém eles variam expressivamente na forma como classificam este conteúdo, resultando em uma importante, mas desconexa taxonomia sobre os estudos da fala do professor. Assim, concordamos com Andreilino (2014) na dificuldade em comparar diretamente os trabalhos, quando afirma que “(...) não nos é possível fazer, pelo menos não de forma direta, uma comparação das ocorrências apresentadas pelos autores acima mencionados, justamente pela maneira diferente com que cada um apresenta a sua classificação.” (ANDRELINO, 2014, p. 74).

De tal modo, para desenvolver este trabalho, nos filiamos à proposta de Almeida Filho (1992), que consiste em caracterizar uma parte específica da competência comunicativa do professor, apoiando-nos também no trabalho de Elder (1993; 1994; 2001), em que a proficiência¹¹ linguística docente abarca um âmbito geral e outro específico, compreendendo “tudo o que se espera que um falante-usuário da língua seja capaz de realizar, tanto em contextos formais como informais de comunicação, além de uma gama de habilidades específicas”. (ELDER, 2001, p. 152 apud MARTINS, 2005, p. 55).

Segundo Elder (2001 apud BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 49), a proficiência do professor abrange tudo que um usuário da língua é capaz de realizar em diversos contextos mais uma série de habilidades específicas para a situação da sala de aula. Por isso, de acordo com a autora, a linguagem do professor não é tão rotinizada como, por exemplo, a linguagem dos controladores de tráfego aéreo. Para Borges-Almeida (2009), a proficiência do professor é formada por uma proficiência geral mais o discurso de sala de aula, sendo que a sua “especificidade é maior do que o domínio de uso geral da língua”. (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 50). A autora busca ilustrar a complexidade dessa formação por meio do seguinte gráfico.

¹¹ Proficiência e competência comunicativa são empregadas como a capacidade do uso adequado da língua.

Figura 3 – Domínio de uso da língua para o professor



Fonte: BORGES-ALMEIDA (2009, p. 50)

Assim, em uma perspectiva híbrida da competência comunicativa do professor de LE, formada por uma esfera geral e outra específica, propomos como um dos nossos objetivos caracterizar a parte específica, aqui denominada *fala do professor* que pode se manifestar em diversos níveis da linguagem, como o linguístico, o metalinguístico, o discursivo, o conversacional e o interacional (AZNAR JUAN, 2012).

Existem relevantes pesquisas que já abarcaram o âmbito linguístico, metalinguístico e discursivo da fala do professor, como o de Ortale e Duran (2009), que buscam identificar o léxico específico para sala de aula; Baffi-Bonvino (2010) que também trabalha com a descrição de vocabulário; Fernandes (2011) que desenvolveu sua pesquisa no âmbito da metalinguagem; Borges-Almeida (2009) que descreveu a precisão e complexidade gramatical do professor de língua estrangeira; e Andreilino (2014) que pesquisou sobre as instruções na fala do professor. Na próxima seção, buscamos discutir como a fala do professor se estabelece no interior da CC do professor de língua estrangeira.

2.1.3 Os modelos de competência comunicativa do professor de língua estrangeira

Para compreender como a fala do professor opera no interior da competência comunicativa docente, utilizaremos os modelos de competência comunicativa de Almeida Filho (2009)¹² e Bachman (2003). Esclareceremos que a busca por modelos similares é necessária, pois apesar da existência do conceito de *competência comunicativa do professor*, seus componentes ainda não foram evidenciados na mesma medida em que os componentes dos modelos acima citados já foram detalhados¹³.

O primeiro autor formula uma representação de competência comunicativa (não específica para professores) composta pelas seguintes subcompetências: linguística, metalinguística, interacional (subdividida em discursiva e textual), metacomunicacional e estratégica (subdividida em estratégico-formulaica e estético-lúdica). Segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 12), a subcompetência linguística é o conhecimento das regras gramaticais e a metalinguística representa a capacidade de citação das mesmas regras.

A subcompetência interacional refere-se à capacidade de colocar-se em comunicação, oral ou escrita, sob atitudes específicas e referências culturais que orientam socialmente o que se diz ou compreende. Ela é formada por capacidades auxiliares como a discursiva que mantém o fluxo da alocação e a textual que se refere à produção e leitura dos diferentes gêneros. A subcompetência metacomunicacional é o saber reconhecer e explicar aspectos da comunicação. Finalmente, a subcompetência estratégica consiste nos componentes de compensação e realce da língua. Segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 13):

Ela é formada pela Competência Estratégico-Formulaica e a Competência Estético-Lúdica que se referem à capacidade de relacionar a aquisição da língua com a produção de um discurso sedutor e atraente capaz de manter o fluxo comunicativo da mesma forma que o compensa quando faltam recursos linguísticos.

¹² Em 2009, Almeida Filho criou o modelo de competência comunicativa em um projeto denominado Pró-formação. Esse modelo é discutido em Souto Franco e Almeida Filho (2009).

¹³ Esta afirmação é realizada no limite do nosso conhecimento e capacidade de leitura.

Consideramos que a definição de subcompetência estratégica proposta por Almeida Filho (2009) se aproxima a de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) e que esse conjunto de sentidos coincide (em determinados aspectos) com as primeiras definições sobre a fala do professor. Como veremos no tópico 2.2.1, as primeiras investigações sobre o discurso docente afirmam sobre a sua finalidade de compensar a falta de recursos linguísticos dos alunos e promover a compreensão na língua estrangeira (quando, por exemplo, o docente reduz sua velocidade de fala e evita determinados termos ou estruturas gramaticais).

No modelo de CC proposto em 1980, a competência estratégica possui um caráter basicamente compensatório e se refere a estratégias de comunicação, ou seja, os mecanismos (verbais e não-verbais) que os usuários empregam para superar as dificuldades na comunicação resultantes da falta de domínio da língua-alvo. De acordo com Canale e Swain, 1980, p. 30:

Este componente será constituído por estratégias de comunicação verbais e não-verbais que podem ser postas em prática para compensar falhas na comunicação devido a variáveis de desempenho ou competência insuficiente¹⁴.

A CE pode se manifestar, por exemplo, na utilização de um termo por outro, na utilização de gestos e mímicas, na descrição de um objeto quando não se conhece seu nome ou na criação e formulação de expressões. (IRAGUI, 2004, p. 454).

Canale (1983) ao revisar a composição da competência comunicativa expandiu a definição de competência estratégica, incluindo tanto a característica compensatória das estratégias comunicativas, como a característica de aperfeiçoamento das estratégias de produção. A competência estratégica passa a ser definida por Canale (1983) como o domínio de estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas na comunicação e usar o sistema linguístico de forma eficiente. “Competência estratégica:

¹⁴ This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.

domínio de estratégias verbais e não-verbais para (a) compensar rupturas na comunicação devidas à competência insuficiente ou a limitações de desempenho e (b) aperfeiçoar o efeito retórico dos enunciados”. (CANALE, 1983, p. 339 *apud* BACHMAN, 2003, p. 109). Assim, acreditamos que esse conjunto de conhecimentos sobre a competência estratégica (principalmente pela sua natureza compensatória) aponta os primeiros indícios para compreender a dimensão da fala do professor no interior da competência comunicativa.

Para Bachman (2003), as definições de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) afirmam sobre a função facilitadora da CE, porém “não descrevem os mecanismos pelos quais a competência estratégica opera”. (BACHMAN, 2003, p. 110). O autor propõe na década de 1990¹⁵ um modelo de CC denominado Habilidade Comunicativa da Linguagem compatível com os modelos anteriores, na medida em que “reconhece que a habilidade de usar a língua comunicativamente envolve conhecimentos linguístico ou competência e a capacidade de implementar ou usar essa competência”. (BACHMAN, 2003, p. 79). O modelo formulado por Bachman (2003) é composto pela competência linguística (dividida em organizacional e pragmática), a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos.

A competência linguística (CL) de Bachman é formada pelas (sub)competências organizacional e pragmática. A primeira se refere a um conjunto específico de componentes de conhecimentos, como a morfologia, sintaxe, vocabulário, fonologia, coesão e organização retórica. A pragmática se refere ao conhecimento das convenções pragmáticas e sociolinguísticas que permitem a realização apropriada das funções da linguagem em determinado contexto. A competência estratégica (CE) é a capacidade cognitiva de associar o conhecimento linguístico do usuário, o seu conhecimento de mundo e as características do contexto para alcançar determinado propósito comunicativo. Por fim, os mecanismos psicofisiológicos são os processos que permitem a execução do uso da língua, como o auditivo e o visual.

¹⁵ A versão do texto utilizada é uma tradução realizada por Fontana (2003).

Segundo Bachman (2003, p. 114), a competência estratégica consiste na capacidade mental de combinar conhecimentos e características do contexto “tendo por base o uso mais eficiente possível das habilidades linguísticas existentes”. No modelo proposto pelo autor, a CE é um componente diretamente relacionado com a capacidade de uso da língua e não somente uma habilidade compensatória. “[...] vejo a competência estratégica como uma parte importante de todo o uso comunicativo da língua, não somente aquele no qual as habilidades de linguagem são deficientes e precisam ser compensadas por outros meios”. (BACHMAN, 2003, p. 111). Na perspectiva dessa definição, consideramos que a fala do professor é o resultado da competência estratégica docente, ou seja, produto dessa associação entre conhecimentos e características da sala de aula que busca alcançar propósitos específicos.

Assim, compreendemos que a fala do professor está vinculada à sua competência estratégica. As definições de CE de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Almeida Filho (2009) coincidem com a primeira noção da fala do professor, ou seja, a habilidade de modificar e ajustar seu discurso para ser compreendido principalmente por alunos dos estágios iniciais de aprendizagem. Já a definição de CE de Bachman (2003) coincide com outra ideia de fala do professor, quando autores como Hughes (1981) e Llobera (1990) reivindicam um novo papel para a linguagem de sala de aula que ultrapassa a função facilitadora e compensatória, conforme apresentamos no próximo tópico.

2.2 A FALA DO PROFESSOR

A partir de Argüello (2001), compreendemos que o estudo sobre a fala do professor pode ser organizado em três paradigmas distintos: o primeiro, desenvolvido na perspectiva da fala modificada, iniciado por Ferguson (1971, 1975, 1977); o segundo, na perspectiva da hipótese do *input*, cujo maior representante é Krashen (1985); e o terceiro, sob o ponto de vista da hipótese da interação, representado principalmente por Long (1996). A esta organização

acrescentamos um quarto paradigma desenvolvido sob a perspectiva do *domínio de uso da língua estrangeira*, em que Elder é uma grande representante e ao qual esta pesquisa está filiada. A organização prevê uma disposição mais teórica que cronológica, já que muitos trabalhos foram realizados no mesmo período.

2.2.1 A Fala Modificada do Professor

A fala do professor também é denominada fala modificada do professor. Esse termo tem sua origem nos primeiros estudos sobre a fala modificada dirigida a crianças e estrangeiros, também conhecida como *baby talk* e *foreigner talk*. “[...] Ferguson delimitou uma série de discursos que apresentavam características similares e que deviam ser tratados de forma diferente e que, evidentemente, deviam ser objeto de estudo”¹⁶. (ARGÜELLO, 2001, p. 232). Segundo Argüello (2001), durante a década de 1980, muitos autores adotaram a linha de investigação iniciada por Ferguson, insistindo nas similaridades que ocorrem na interação entre adultos e crianças e nativos e estrangeiros.

As investigações buscavam caracterizar as modificações que os usuários mais competentes realizavam e apresentavam elementos comuns aos tipos de fala. Segundo Argüello, 2001, p. 244,

Allwright (1988) nos dá as seguintes características da linguagem que os adultos produzem quando interagem com as crianças, para chegar a afirmar que o input dirigido a crianças por adultos e o input que se dirige a estudantes de língua estrangeira não é diferente, em ambos excedem as frases curtas; a ausência de subordinação e de frases misturadas; se apresenta alta frequência de perguntas e estruturas imperativas; assim como o uso do léxico bastante restringido; há uma

¹⁶ (...) Ferguson delimitó una serie de discursos que presentaban características similares y a los que se les debía tratar de forma diferente y que, por supuesto, debían ser objeto de estudio.

clara articulação na pronúncia, um exagero no ritmo normal, na entoação e excedem as repetições.¹⁷

Autores como Ferguson e Sten (1983) afirmam que a fala de adultos dirigida a crianças se assemelha com a fala de nativos dirigida a estrangeiros, caracterizando-se principalmente pela sua simplificação. “Stern (1983) afirma que a *Baby talk* e a *Foreigner talk* se caracterizam por certas simplificações presentes em ambos os tipos de fala”. (ARGÜELLO, 2001, p. 243). Nesse paradigma, a fala do professor, também conhecida como *teacher talk*, é considerada uma subcategoria da *foreigner talk*, cujas pesquisas se centram no professor nativo e no aluno estrangeiro e focalizam exclusivamente as variações realizadas a nível linguístico. Em termos gerais, as modificações evidenciadas apresentam características como a alteração da velocidade da fala, os enunciados curtos, as frases simples, a utilização dos verbos no presente e a ausência de diversos tempos verbais.

2.2.2 A Hipótese do *Input*

A hipótese do *input* é uma teoria, refinada por Krashen (1985), que associada a outras quatro proposições (da aquisição-aprendizagem, da ordem natural, do monitor e do filtro afetivo), forma a hipótese da compreensão¹⁸. O termo se refere a uma teoria da aquisição formada por cinco hipóteses e afirma que a língua é adquirida quando se compreende a mensagem, ou seja, se

¹⁷ Allwrigh (1988) nos da las siguientes características del lenguaje que los adultos producen cuando interactúan con niños, para llegar a afirmar que el *input* dirigido a niños por adultos y el *input* que se dirige a estudiantes de lengua extranjera nos es diferente, en ambos abundan las frases cortas; se da la ausencia de subordinación y de frases incrustadas; se presenta una alta frecuencia de preguntas y estructuras imperativas; así como el uso del léxico es bastante restringido; hay una clara articulación en la pronunciación, una exageración en el ritmo normal en la entonación y abundan las repeticiones.

¹⁸ Ainda em 1985 a teoria era denominada Hipótese do *Input* ou Modelo Monitor. Após 2004, Krashen cunha o termo Hipótese da Compreensão. (PAIVA, 2014, p. 32).

entende o que é dito ou lido. Segundo Krashen (1985, p. vii apud PAIVA, 2014, p. 31):

A hipótese do *input* postula que adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples - quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas - aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usamos equipamentos caros, formas de terapia de grupo etc. O que nos escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* compreensível.

A hipótese do *input* (ou insumo) realça a importância da compreensão da linguagem no processo de aquisição da LE. Segundo a teoria, o *input* compreensível é a produção da LE um pouco acima da competência do aprendente, sendo que a sua compreensão ocorrerá também em função do conhecimento extralinguístico e do conhecimento de mundo do aluno. “Krashen avalia algumas atividades de sala de aula, em termos de *intake*, e considera que, nos estágios elementares e intermediários, a conversação livre, rádio ou TV podem não funcionar porque os alunos frequentemente têm problemas de compreensão”. (PAIVA, 2014, p. 29). Desse modo, a noção de *input* como fator para a aquisição gera outra questão sobre quais qualidades o fazem compreensível.

A ideia de fala simplificada se torna fundamental para a hipótese do *input*, pois atua como um facilitador do processo de aquisição. O aprendente deve ser exposto à fala simplificada e à medida que sua competência linguística aumenta, deve-se avançar gradualmente a complexidade do *input*. Argüello (2001) adverte que para Krashen (1985) o *input* simplificado ainda se refere a ajustes meramente linguísticos e que “Long deixará de falar somente de simplificações linguísticas, tal como o fazia Krashen para ampliar a concepção de *input* modificado.”¹⁹ (ARGÜELLO, 2001, p. 232).

¹⁹ Long dejará de hablar sólo de simplificaciones lingüísticas, tal y como hacía Krashen, para ampliar la concepción del *input* modificado.

2.2.3 A Hipótese da Interação

Segundo Machado (1992), o fator que torna o *input* compreensível, para Long (1983), é a interação ou quando os interlocutores “realizam modificações interacionais na estrutura de suas falas, como por exemplo, verificação de compreensão, pedidos de confirmação e de clarificação.” (MACHADO, 1992, p. 39). Segundo este paradigma, durante a interação os interlocutores reestruturam componentes conversacionais com o objetivo de compreender-se mutuamente. Por meio da negociação conseguem alcançar uma maior compreensão da língua e incorporar os elementos à sua produção. (MACHADO, 1992, p. 39).

De acordo com Paiva (2014, p. 101-102), Long postula na sua hipótese da interação que “os aprendizes da língua precisam ser participantes ativos quando recebem *input*, pois ouvir apenas novas estruturas linguísticas não é suficiente para a aprendizagem bem-sucedida de uma língua”. Assim, o autor não rejeita a hipótese do *input* desenvolvida por Krashen, porém renuncia à postura passiva do aprendente quando apenas a sua submissão à fala facilitadora (em um ambiente favorável) é suficiente para a aquisição. Segundo Paiva (2014), sua hipótese da interação integra as teorias do *input* e do *output*²⁰ (SWAIN, 1985, 1995), ou seja, da compreensão e da produção.

Paiva (2014) afirma que autores como Gass (2003) avaliam o trabalho de Long como pioneiro para o polimento da noção de estrutura conversacional. Durante sua tese de doutorado, Long (1980) pesquisou a interação de pares de nativos e pares de nativos com estrangeiros durante a execução de tarefas orais e concluiu que não houve diferenças significativas na estrutura gramatical, porém a dupla nativo e estrangeiro empregou mais estratégias na estrutura conversacional. Paiva (2014, p. 102) afirma:

²⁰ Segundo Swain (2005), ainda na década de 1980, o termo *output* indicava resultado ou produto, ou seja, fazia referência à língua que o aprendiz produz. Porém, atualmente, o termo se refere mais ao processo de aprendizagem. “O conceito de *output* nesta hipótese de aquisição está relacionado com a língua em ação e não como o produto de uma ação”. (PAIVA, 2014, p. 113).

Ele conclui que não houve muitas diferenças em termos de complexidade gramatical, mas que, discursivamente, os pares de nativos com não nativos usaram mais estratégias conversacionais, tais como, repetições, pedido de confirmações, verificações de compreensão ou pedidos de esclarecimento.

Long (1980, 1983) propõe então dois tipos de ajustes: a) as modificações realizadas no âmbito linguístico; b) as modificações realizadas na estrutura interacional do discurso²¹. Algumas das estratégias interacionais evidenciadas pelo autor foram a repetição, o pedido de confirmação, a verificação da compreensão e o pedido de esclarecimentos. Assim, “Long concorda que o *input* tem de ser compreensível para a aquisição poder ocorrer e diz haver evidências de que os ajustes conversacionais para os aprendizes não nativos melhoram a compreensão.” (PAIVA, 2014, p. 103-104).

Segundo Argüello (2001, p. 253), assim como Krashen, o autor desenvolve trabalhos significativos na busca por caracterizar a fala do professor, porém avança na medida em que não se concentra somente na perspectiva linguística (gramatical, fonética, léxica) e alcança a perspectiva interacional.

Muitos dos estudos realizados por Long apontam na mesma direção, a tentativa de estabelecer as características do discurso entre nativos e não nativos – mas não considerando somente o “*input* compreensível” como havia feito Krashen – identificando como discurso simplificado, mas ampliando o conceito, de forma que admite as modificações existentes na estrutura da interação.²²

Desse modo, os estudos sobre a fala do professor se estabelecem nos seguintes paradigmas:

²¹ Em função do amplo emprego dos termos *discurso*, *conversaço* e *interaç*o, compreendemos que são utilizados como sinônimos, ou seja, o uso da língua oral em atividades comunicativas.

²² Muchos de los estudios realizados por Long apuntan en la misma direcció, el intento de establecer las características del discurso entre nativos y no nativos – pero no teniendo en cuenta sólo el “*input* comprensible” tal y como había hecho Krashen – identificándolo con discurso simplificado, sino ampliando el concepto, de forma que pueda dar cabida a las modificaciones existentes en la estructura de la interacción.

- Na perspectiva das falas modificadas como uma subcategoria da *foreigner talk*;

- Na perspectiva da hipótese do *input*, na qual a fala do professor e a noção de compreensão passam a ser fatores essenciais para a aquisição;

- Na perspectiva da hipótese da interação, sendo que com os estudos de Long entende-se que as modificações superam o aspecto linguístico e alcançam a estrutura da conversação, estabelecendo assim uma tradição para a pesquisa sobre a linguagem de sala de aula.

Conforme afirma Argüello (2001, p. 252), um dos trabalhos que todos os investigadores consideram na hora de caracterizar o discurso do professor é o estudo de M. Long e Ch. J. Sato (1983). “Este trabalho está centrado exclusivamente em analisar as funções que as perguntas do professor cumprem em sala de aula [...]”²³.

Porém, o fato de as pesquisas se concentrarem quase que exclusivamente no campo do *input* compreensível, ou seja, na compreensão do discurso do professor como um conjunto de simplificações e modificações, motivaram autores como Llobera (1990, p. 91) a reivindicar outras funções da fala do professor:

[...] além de ser considerado como *input* compreensivo, o discurso produzido em sala de aula teve uma relevância pouco importante e, por isso, no marco da construção de um discurso significativo na relação professor-aluno como base do progresso docente, o *papel didático*²⁴ do discurso em sala de aula passa a ocupar um lugar principal.²⁵

²³ Este trabajo está centrado exclusivamente en analizar qué función cumplen las preguntas del profesor en el aula (...)

²⁴ Grifo nosso.

²⁵ (...) más allá de ser considerado como *input* comprensible, el discurso producido en el aula ha tenido una relevancia poco importante y, por eso, en el marco de la construcción de un discurso significativo en la relación profesor-alumno como base del progreso docente, el papel didáctico del discurso en el aula pasa a ocupar un lugar principal.

Compreendemos que o autor não rejeita a noção de que a fala modificada do professor possivelmente facilite a compreensão, porém as críticas de Llobera (1990, p. 92) se referem a um período em que somente o discurso aportado²⁶ pela inclusão dos materiais autênticos em sala de aula era considerado como autêntico e com valor didático.

[...] a inter-relação linguística professor-estudantes de LE foi pouco considerada: como se fosse um subproduto inevitável, a pechincha que permitia passar de uma atividade significativa a outra, ou um subproduto que regulava a vida da aula, mas que carecia de *funcionalidade didática própria*, ou seja que não podia *contribuir para a aprendizagem da LE*^{27, 28}.

Entendemos também que parte do julgamento de Llobera (1990) pode ter sua origem nas diversas críticas sobre a hipótese do *input*, como as de Ellis (1991 apud PAIVA, 2014, p. 105) que aponta dois problemas centrais: “O *input* compreensível não parece ser nem necessário, nem suficiente para a aquisição e o segundo é que parece haver condições que governam quando e onde as modificações interacionais tornam o *input* compreensível”. Essas questões podem ser observadas quando o próprio Long (1996) afirma que é possível compreender uma mensagem sem necessariamente entender todas as estruturas e Ellis (1991) quando afirma que o *input* modificado na interação pode não gerar a aquisição de determinadas estruturas, estando associado a uma condição.

²⁶ Segundo Llobera (1995), o *discurso aportado* é o discurso gravado, escrito ou organizado previamente ao desenvolvimento da aula e pode ser de procedência diversa. O discurso aportado está em oposição ao *discurso gerado* em sala de aula. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discursuoportado.htm>. Acesso em: 15 dez 2015).

²⁷ Grifo nosso.

²⁸ (...) la interrelación lingüística profesor-estudiante de LE fue poco considerada: como si fuese un subproducto inevitable, la ganga que permitía pasar de una actividad significativa a otra, o un subproducto que regulaba la vida de la clase pero que carecía de funcionalidad didáctica propia, es decir, no podía contribuir al aprendizaje de la LE.

Além de questionar a noção de fala do professor como *input* compreensível, ou seja, associá-la somente à modificação linguística e discursiva, Llobera (1990) também rejeita o título de rotinização e artificialidade (muitas vezes atribuído ao discurso docente) e afirma que, em função dos padrões de interação, o conceito de fala do professor é submetido a outras críticas e chega a ser considerada como artificial, teatralizada e distorcida em relação ao discurso da vida real. “Finalmente, também se destacou o caráter estranho do discurso de LE, ao caracterizá-lo como discurso teatralizado, com o conteúdo transformado em forma a estudar, ou desviado do seu uso comum [...]”²⁹. (LLOBERA, 1990, p. 93). Um exemplo dessa compreensão foi ilustrado pelo autor por meio do seguinte modelo:

Professor: ¿*Qué hora es?*

Aluno: *Las tres y cuarto.*

Professor: ¡*Muy bien!*³⁰

Esta sequência reflete um típico esquema de interação em sala de aula proposto por Sinclair e Coulthard (1975) de iniciação, resposta e avaliação (IRA). Compreende-se que o professor fornece um *feedback* à resposta do aluno, quando talvez fora da sala de aula, teria expressado um agradecimento ou comentário. (LLOBERA, 1990, p. 92-93). Para determinados autores esse é um discurso desviado do seu uso comum, para o qual lhe conferem outro *status* linguístico (CICOUREL, 1986 apud LLOBERA, 1990, p. 93).

Ortale e Duran (2009) afirmam que encontraram uma conciliação sobre a questão da rotinização na proposta de Matêncio (2001), pois os estudos realizados pela autora, no âmbito da língua materna, afirmam que a linguagem de sala de aula tem características de eventos ritualísticos e espontâneos, “devido à mobilidade de seus constituintes”. Assim para a autora “na realidade, é necessário salientar que qualquer interação verbal *não é totalmente*

²⁹ Finalmente, también se ha puesto de relieve el carácter extraño del discurso de clase de LE, al caracterizarlo como “discurso teatralizado”, con el contenido transformado en “forma a estudiar”, o desviado de su uso común (...).

³⁰ Llobera, 1990, p. 92

*planificada anteriormente*³¹, mesmo que tenha sempre uma finalidade (consciente) já estabelecida”. (MATÊNCIO, 2001, p. 89 apud ORTALE; DURAN, 2009, p. 93). A partir de Matêncio, compreendemos que a fala do professor, mesmo com finalidades estabelecidas, sempre terá elementos de espontaneidade em função da imprevisibilidade dos interlocutores e componentes envolvidos.

Hughes (1981, p. 5 apud Andreilino, 2014, p. 67) também reivindica um novo papel para a fala do professor afirmando que é um componente decisivo para o ensino e a aprendizagem de línguas, já que todo procedimento em sala de aula passa pelo processo da verbalização.

Em outras palavras, instruções têm que ser dadas, grupos têm que ser formados, o tempo tem que ser estabelecido, perguntas têm que ser respondidas, respostas têm que ser confirmadas, a disciplina tem que ser mantida, etc. O papel dessa interação linguística talvez seja um dos aspectos menos compreendidos do ensino, embora ele seja crucial para o sucesso do evento de ensino/aprendizagem.

O autor realiza seus estudos sobre a linguagem docente em função das atividades específicas que o professor realiza em sala de sala. Assim, na próxima seção apresentamos o quarto paradigma sobre o estudo da fala do professor considerado nesta pesquisa: o domínio de uso da LE.

2.2.4 O Domínio de Uso da Língua Estrangeira

Segundo Andreilino (2014, p. 64) o domínio de uso da língua pode ser compreendido como uma “esfera de ação” ou “âmbito de uso”. Para o autor, a utilização da língua no mundo dos negócios, por exemplo, é uma esfera de ação. Assim, a linguagem gerada nesse âmbito é determinada pelas características da situação comunicativa.

³¹ Grifo nosso.

Andrelino (2014, p. 65) afirma ainda que no interior de cada esfera de ação ou de cada profissão existem os “cenários de uso da língua”³², ou seja, atividades locais e reais que determinam o uso da linguagem. No âmbito dos negócios, o gerenciamento de escritório, a negociação com os clientes e a promoção de produtos e serviços seriam possíveis cenários. Nesta perspectiva, a utilização da língua na profissão de professor de LE é um domínio ou uma esfera de ação; e atividades como dar instruções, explicar e corrigir os erros são possíveis cenários.

Elder (2001) define esse domínio (do professor de LE) como “tudo o que se espera que um falante-usuário da língua seja capaz de realizar, tanto em contextos formais como informais de comunicação, além de uma gama de habilidades específicas”. (ELDER, 2001, p. 152 apud MARTINS, 2005, p. 55). Assim, corroboramos a noção de CC do professor já apresentada na seção 2.1.2, em que, a partir de Elder e Borges-Almeida, a competência do professor de línguas é definida como uma natureza híbrida.

Entendemos que os cenários (ou atividades) no interior da profissão também podem ser gerais e específicos, como um simples cumprimento (entre professor e alunos) e a instrução dada para a realização de um exercício. Assim, o uso da língua nessas atividades origina uma competência formada por um aspecto geral e outro específico. Consideramos, então, que a fala do professor é o resultado da adequada utilização da língua estrangeira nas atividades específicas de sala de sala, ou seja, atividades localizadas no interior da profissão que definem a atividade profissional. Assim, as seguintes ações: explicar, corrigir, avaliar e dar instruções são atividades que isoladamente podem ser encontradas em outras profissões, porém em conjunto caracterizam a profissão do professor de LE. Quando o docente verbaliza estas atividades em língua estrangeira ele evidencia a fala do professor.

Autores como Hughes (1981), Ellis (1984), Elder (1994), Ur (1996) e Walsh (2006) buscaram definir essas atividades e caracterizar a linguagem docente. Igualmente, buscamos caracterizar a fala do professor em relação às

³² Termo advindo de Bachman e Palmer (1996).

atividades específicas que o docente realiza em sala de aula, a partir da classificação proposta por Elder (1994).

Segundo Martins (2005), Elder (1994) após a observação da aula de professores recomendados por seu alto grau de profissionalismo e por ministrarem suas aulas em LE elaborou um inventário com as atividades desenvolvidas por esses profissionais em sala de aula, agrupando-as em três categorias: pedagógica, organizacional e extraclasse. Na categoria pedagógica o objetivo principal das atividades é o ensino da língua; as atividades organizacionais buscam promover um ambiente adequado para o ensino; e a extraclasse são as atividades fora da sala de aula.

Assim, baseados nas categorias de Elder, buscamos identificar, por meio da observação da atuação de professores brasileiros de espanhol como língua estrangeira, quais são as atividades específicas que eles realizam para ensinar a língua e como verbalizam estas atividades. Por fim, reafirmamos que a fala do professor, a partir dessa perspectiva, não se configura mais somente como a capacidade de modificar (e simplificar) a língua, mas de produzi-la de maneira adequada às atividades específicas de sala de sala.

2.2.5 Modelo de Análise da Fala do Professor

Segundo Aznar Juan (2012), a fala do professor de LE pode ser investigada a partir da análise da microestrutura ou da macroestrutura. A primeira busca estruturar a fala do professor por meio do intercâmbio verbal realizado entre alunos e professor, e se fundamenta em sequências de interação como a IRA de Sinclair e Coulthard (1975). A perspectiva da macroestrutura busca caracterizar a fala do professor em função das fases de uma aula de LE, como a organização proposta por Richards e Lockhart (1998) de início, sequência, ritmo e término; a de Sánchez Pérez (2004) como o início, o desenvolvimento e a conclusão; ou ainda a de Ortega Olivares (2001) que propõe o preâmbulo, apresentação do tópico geral, explicação, interação e o término.

2.3 AS ESCALAS DE MEDIDA

A medição é o processo de atribuir nomes ou valores numéricos às características dos indivíduos e dos objetos. Instrumentos como réguas, balanças e copos de medida são comuns para determinar o comprimento, o peso e o volume. Assim, a medição (ou mensuração) é comumente associada ao processo de medida física e um dos instrumentos mais conhecidos e utilizados são as escalas que possuem um ponto zero e uma unidade de medida constante, como a Celsius ou a Fahrenheit. Porém, as características podem ser medidas em função de valores numéricos (como a temperatura) ou por categorias (como a escolaridade), ou seja, de acordo com a natureza da variável.

A variável é a característica que se quer medir e pode ser classificada como métricas (quantitativa) e não-métrica (qualitativa). De acordo com Belfiore (2015), as variáveis métricas são as características que podem ser representadas por valores numéricos e as variáveis não-métricas são as que não podem ser contadas. Assim, o peso (medido por uma balança) é uma variável quantitativa e a escolaridade (classificada em estágios: 7º ano, 8º ano) é uma variável qualitativa.

A mensuração das variáveis quantitativas e qualitativas pode ser realizada por determinados instrumentos, como as escalas de medida. De acordo com Stevens (1946), as escalas de medida são classificadas como nominal, ordinal, intervalar e de razão. A escala nominal e ordinal são os instrumentos de medição das variáveis qualitativas e a escala intervalar e de razão são os instrumentos para medir as variáveis quantitativas.

A escala nominal atribui nomes às categorias da variável e distribui os dados de forma não ordenada, ou seja, não estabelece uma relação de ordem ou grandeza. “É denominada nominal porque as categorias se diferenciam apenas pelo nome”. (BELFIORE, 2015). Por exemplo, à variável *estado civil* podemos atribuir diversas categorias: *solteiro*, *casado*, *divorciado*, *viúvo*. Nesse sentido, categoria é classificação. Na elaboração da escala nominal, números podem ser conferidos às categorias, como: 1 para *solteiro*, 2 para *casado*, 3

para *divorciado*, 4 para *viúvo*. Porém, os dígitos funcionam como uma etiqueta³³, ou seja, somente um símbolo que representa a categoria, como ilustramos no exemplo de escala nominal a seguir.

Quadro 2: Exemplo de escala nominal

Participante	Estado Civil
Ricardo	2
Luís	2
José Henrique	3
João Cláudio	1
Roberto	4

Quadro Nosso

Na escala nominal (fictícia) acima, os participantes Ricardo e Luís são casados; João Henrique é divorciado; João Cláudio é solteiro; e Roberto, viúvo. Os valores numéricos não seguem uma ordenação e funcionam apenas como etiqueta para identificar e classificar as informações obtidas.

A escala ordinal distribui os dados coletados em categorias ordenadas, ou seja, há uma relação de ordem entre as categorias que caracterizam uma variável. Por exemplo, podemos atribuir à variável *expressão escrita em LE*, as categorias: *satisfatório, bom, muito bom, excepcional*. “A escala ordinal é uma escala de ordenação, designando uma posição relativa das classes segundo uma direção”. (BELFIORE, 2015, p. 17). Nesse sentido, a categoria é o mesmo que nível. No exemplo a seguir, a escala ordinal é utilizada para avaliar os alunos em relação à sua expressão escrita em LE, podendo variar de 1 a 4. Pode-se atribuir números às categorias, porém eles representam uma graduação, sendo que o valor 1 se refere ao nível mais baixo e o valor 4 ao mais alto.

³³ Também conhecida como rótulo.

Quadro 3: Exemplo de escala ordinal

Nível de domínio da expressão escrita em LE
1
2
3
4

Quadro Nosso

Pode-se atribuir outros valores numéricos ou códigos (A, B, C, D), desde que a ordenação seja respeitada. Desse modo, os números ou letras não representam uma nota ou uma menção, mas identificam a posição de um indivíduo na escala.

Segundo Belfiore (2015, p. 17), a escala intervalar ordena as unidades quanto à característica mensurada e possui uma unidade de medida constante. “A origem ou o ponto zero dessa escala de medida é arbitrário e não expressa ausência de quantidade”. Como um termômetro em graus Celsius em que a origem não significa ausência de temperatura, mas o ponto de congelamento da água. Já a escala de razão, segundo Morais (2005, p. 6), possui um ponto zero que expressa ausência de quantidade. “Cada observação é aferida segundo a sua distância ao ponto zero, distância essa expressa na unidade de medida previamente definida”. De acordo com o autor, a escala de razão é considerada a mais completa e sofisticada, em que determinadas propriedades matemáticas estão garantidas. Porém, “tais pontos zero (total ausência de uma característica ou propriedade) são difíceis de fixar em psicologia ou em educação”. (ALMEIDA E FREIRE, 2000, p. 62-66 apud MORAIS, 2005, p. 6).

No âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a escala de medida é um instrumento utilizado com diversas finalidades, mas essencialmente para avaliar os usuários da língua, como por exemplo, alunos ou candidatos a exames. A escala mais utilizada é a ordinal em um modelo denominado escala de descritores, em que cada nível é acompanhado por um descritor que explica e esclarece a sua interpretação. A escala de descritores pode ainda apresentar diversos formatos e funcionalidades conforme apresentaremos no próximo tópico.

2.3.1 A Escala de Descritores

No campo da avaliação subjetiva³⁴ de uma língua estrangeira, a escala ordinal pode ser empregada para avaliar diversas variáveis: o vocabulário, a metalinguagem, a precisão gramatical, a competência comunicativa geral, a competência comunicativa específica, a expressão escrita, a expressão oral, entre outras. Em função da sua natureza, é um recurso utilizado para determinar em que posição (ou nível) o usuário da língua se situa. Segundo Martínez et. al. (2009, p. 133), é um instrumento “[...] para determinar que uma pessoa está em um nível ou banda concreta de uma escala composta por alguns desses níveis ou bandas”³⁵.

Quando a escala é empregada para avaliar variáveis qualitativas, cuja interpretação dos resultados pode variar de indivíduo para indivíduo (MANZANARES, 2013), a necessidade de esclarecer o significado de cada nível ou banda é urgente. Segundo Manzanares (2013), um dos instrumentos que pode alcançar maior confiabilidade³⁶ na avaliação de determinados construtos é a denominada escala de descritores. O autor realizou uma pesquisa com dois instrumentos: uma escala ordinal sem descritores e uma escala com descritores, concluindo que o uso do segundo instrumento aumentou significativamente a confiabilidade externa e interna da avaliação.

Segundo Manzanares (2013), a confiabilidade na avaliação com escalas ocorre na medida em que se pode atribuir os mesmos resultados, “independentemente do contexto ou o momento em que esta é utilizada, e da consistência dos avaliadores”.³⁷

³⁴ A avaliação subjetiva é uma valoração realizada por um examinador. O que normalmente se entende por isso é uma avaliação da qualidade de uma determinada atuação. (MCER, 2002, p. 188).

³⁵ (...) para determinar que unha persoa está nun nivel ou banda concreta dunha escala composta por alguns deses niveis ou bandas.

³⁶ O conceito designa a estabilidade que proporciona o instrumento na obtenção de resultados. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fiabilidad.htm>. Acesso em 30 jan. 2016).

³⁷ (...) independientemente del contexto o el momento en que estas se utiliza, y de la consistencia de los evaluadores.

Compreendemos que a escala de descritores é uma variação da escala ordinal em que cada nível é acompanhado por um texto-descritor que esclarece a sua interpretação, resumindo as características e propriedades típicas de determinado estágio. De acordo com Martínez et. al. (2009, p. 132) é um “listado de especificações de carácter gradual (daí o nome de escala) que se refere aos *conhecimentos* ou *atuações*³⁸ do aluno no uso da língua estrangeira”³⁹.

Para North (2003), as escalas podem ser classificadas segundo o seu formato. Desse modo, elas são holísticas, analíticas ou em formato de lista de verificação. De acordo com Alderson (1991), os instrumentos são divididos segundo a sua funcionalidade e os agentes que os manuseiam, classificando-os em: escala orientada no usuário, escala orientada nos elaboradores de exames e escala orientada nos examinadores. A seguir apresentamos a classificação proposta por North (2003).

2.3.2 Os Formatos das Escalas de Descritores

De acordo com North (2003), as escalas podem assumir três formas: a holística, a analítica (ou grade) e a lista de verificação. A *escala holística* é formada por níveis (também denominados faixas ou bandas) organizados um após o outro, geralmente, na orientação vertical. Cada nível da escala representa uma progressão e pode ser marcada por etiquetas como letras e números. As faixas (A, B, C) ou (1, 2, 3) são acompanhadas por um descritor que, de acordo com o *Multilingual glossary of language testing terms* (1998), resume o grau de domínio esperado em determinado nível. Abaixo ilustramos o formato holístico com um fragmento da Escala de expressão e interação oral do exame Dele (Diploma Español Lengua Extranjera).

³⁸ Grifo nosso.

³⁹ Listado de especificacións de carácter graduado (de aí o nome de escala) referido aos coñecementos ou actuacións dun alumno no uso da lingua estranxeira.

Figura 4. Fragmento da escala holística Dele A2/B1 para escolares

DELE A2/B1 para escolares. Expresión e interacción orales - Escala holística	
Faixa	<p>2</p> <p>Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas.</p> <p>Aunque su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos.</p> <p>Participa en conversaciones e intercambia información siempre que el interlocutor le ayude.</p>
Faixa	<p>1</p> <p>Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de las tareas.</p> <p>Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir.</p> <p>Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.</p>

Fonte: Página oficial do diploma DELE⁴⁰

Na figura 4, cada uma das faixas 1 e 2 é acompanhada por um descritor que resume, no mesmo nível, diferentes propriedades da expressão oral, como a pronúncia e o repertório linguístico. Assim, a escala holística permite uma avaliação rápida e sintética de diversos aspectos da linguagem. (MARTÍNEZ et al., 2009, p. 133). O instrumento é extensamente empregado na avaliação global⁴¹, na qual quem utiliza a escala se autoavalia ou avalia outra pessoa indicando o nível em que se situa.

Em relação às limitações da escala holística, autores como White (1985), Weigle (2002), Knoch (2009) e Guasch (2013) afirmam que este formato de escala não fornece informações precisas sobre diferentes aspectos da língua. Caso o aluno ou candidato tenha um perfil irregular (KNOCH, 2009, p. 40) e apresente, por exemplo, na sua Expressão e interação oral diferentes níveis de fluência e correção, o instrumento não avalia com exatidão a diferença entre os dois aspectos.

⁴⁰ Disponível em <http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_a2b1e/06_prueba_expresion_or.html>. Acesso em 30 nov. 2015.

⁴¹ A avaliação global consiste em realizar uma avaliação sintética interpretada em conjunto. (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 191).

Para manter suas características, o descritor da escala holística não pode ser longo, com muitas informações e detalhes, pois o excesso de elementos compromete a sua leitura e vantagens como a rapidez e a praticidade. De acordo com Consejo de Europa (2002, p. 199), os examinadores costumam rejeitar, na escala holística, os descritores com mais de 25 palavras.

[...] os professores constantemente parecem preferir descritores curtos, e no projeto de elaboração dos descritores ilustrativos, acostumavam rejeitar ou dividir os descritores com mais de vinte e cinco palavras (aproximadamente, duas linhas em letra de corpo normal).⁴²

As principais vantagens da escala holística apresentadas por Weigle (2002) se referem à sua praticidade, pois seu manuseio é relativamente fácil e rápido; e à autenticidade, já que a leitura holística é mais natural do que a leitura analítica, pois permite que os usuários da escala consultem, leiam e interpretem os descritores de maneira linear e contínua, sem a necessidade de dividir sua atenção em diversas categorias de maneira particular. “White (1985) argumenta que a leitura de forma holística é um processo mais natural do que a leitura analítica”. (Weigle, 2002, p. 121). Em bancas de avaliação da expressão oral, como nos exames Dele e Celpe-bras, por exemplo, o entrevistador manuseia uma escala holística, pois precisa se concentrar na avaliação do candidato e no gerenciamento da tarefa.

Na *escala analítica* ou *grade* os diversos aspectos da linguagem são organizados em categorias colocadas uma após a outra na orientação horizontal ou vertical. As categorias são divididas por níveis e cada nível segue acompanhado por um descritor. Geralmente as categorias estão reunidas em uma *grade* e são apresentadas na mesma página. Ilustramos o formato

⁴² (...) los profesores constantemente parecen preferir descriptores cortos, y en el proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos, solían rechazar o dividir los descriptores de más de veinticinco palabras (aproximadamente, dos líneas en letra de cuerpo normal).

analítico com um fragmento da Escala EPG (*European Perfil Grid*) para a formação de professores do sistema *Eaquals*⁴³.

Figura 5: Escala Analítica das competências docentes

		COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE						
		Faixa		Faixa				
		Fase de desarrollo 1			Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
		1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	
Categoría	Metodología: conocimientos y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> Está aprendiendo acerca de diversas teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. Cuando observa a profesores con más experiencia, entiende por qué han elegido las técnicas y los materiales que utilizan. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un conocimiento básico de las diferentes teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. Puede seleccionar nuevas técnicas y materiales con el asesoramiento de sus compañeros. Puede identificar técnicas y materiales para diferentes contextos de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> Está familiarizado con las teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. Está familiarizado con las técnicas y los materiales para dos o más niveles. Puede evaluar, desde una perspectiva práctica, la adecuación de las técnicas y de los materiales a los diferentes contextos de enseñanza. Puede tener en cuenta las necesidades de determinados grupos a la hora de elegir qué métodos y técnicas utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un sólido conocimiento de las teorías y de los métodos de aprendizaje de idiomas, así como de los estilos y de las estrategias de aprendizaje. Puede reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas técnicas y materiales de enseñanza. Puede utilizar de una manera adecuada un repertorio de técnicas y de actividades de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede justificar teóricamente el enfoque de enseñanza adoptado, así como de una gran variedad de técnicas y de materiales. Puede utilizar un gran repertorio de técnicas, de actividades y de materiales de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y lo comparte con sus compañeros. Puede dar a sus compañeros una retroalimentación práctica y metodológicamente detallada para ampliar su abanico de técnicas de enseñanza después de haberlos observado. Puede seleccionar y elaborar tareas y materiales adecuados para cualquier nivel para que los utilicen sus compañeros. 	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Puede llevar a cabo y corregir las pruebas del final de la unidad del manual. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede llevar a cabo y corregir pruebas de aprovechamiento (por ejemplo: fin de trimestre, fin de año académico) si le proporcionan el material necesario. Puede realizar pruebas orales si le proporcionan el material necesario. Puede diseñar y llevar a cabo actividades de repaso adecuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede llevar a cabo pruebas de aprovechamiento periódicas que incluyan un componente oral. Puede identificar los aspectos que los aprendientes tienen que seguir trabajando, a partir de los resultados de las pruebas y tareas de evaluación. Puede dar una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede seleccionar y llevar a cabo tareas de evaluación periódicas para comprobar el progreso de los aprendientes en el ámbito lingüístico y en el uso de la lengua (destrezas). Puede utilizar un sistema de corrección acordado para identificar diferentes tipos de errores en el trabajo escrito de los aprendientes, para mejorar su conciencia lingüística. Puede preparar y coordinar pruebas de nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede diseñar materiales y tareas, tanto orales como escritas, para la evaluación de progreso. Puede utilizar grabaciones de video de las interacciones de los aprendientes para ayudarlos a identificar sus puntos fuertes y aquellos que deben mejorar. Puede utilizar los criterios del MCER para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede elaborar tareas de evaluación del conocimiento y del uso de la lengua meta, para todos los niveles y destrezas. Puede utilizar los criterios del MCER para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes en cualquier nivel y puede ayudar en esta labor a compañeros que tengan menos experiencia. Puede diseñar pruebas de evaluación formales para determinar con validez si los aprendientes han alcanzado un nivel determinado del MCER. Puede dirigir sesiones de estandarización con el MCER. 	
		↓	↓					
		Descriptor	Descriptor					

Fonte: EPG (2011, p. 2)

A orientação das faixas nesta escala é horizontal e as categorias estão organizadas verticalmente. Assim, a leitura e o manuseio da escala analítica seguem as duas orientações: horizontal e vertical. Apesar de o formato em grade ser comum entre as escalas analíticas, cada uma das categorias também pode ser apresentada em uma escala individual⁴⁴. Consideramos que a seleção entre a grade e a apresentação individual das categorias da escala analítica possivelmente está vinculada à sua dimensão e complexidade dos descritores.

⁴³ *Eaquals* é uma associação internacional, sem fins lucrativos, de profissionais do ensino de língua estrangeira. Fundada em 1991, de origem britânica, afirma ser independente de qualquer grupo comercial e objetiva servir os interesses dos estudantes de línguas e profissionais do ensino de idiomas. Disponível em <<https://www.eaquals.org/>>. Acesso em 30 nov. 2016.

⁴⁴ A escala analítica de Expressão e Interação Oral do exame *Dele A2/B1* para escolares não se apresenta no formato de grade. Cada uma das categorias (coerência, fluência, correção, alcance) é apresentada em uma escala analítica individual.

Na escala exposta na figura 5, as categorias representam componentes reconhecidos como válidos para a formação do professor de língua estrangeira. O conhecimento sobre *metodologias* e *avaliação* são aspectos desejáveis na formação, configurando categorias individuais da escala, assim como o *domínio da língua*, *formação*, *avaliação da prática docente*, *experiência docente*, *planejamento de aulas e cursos*, *gestão de aula e interação*, *competência intercultural*, *consciência linguística*, *competência digital*, *comportamento profissional* e *gestão administrativa*. Assim, a Escala EPG é formada por 13 categorias, escalonadas em seis faixas.

A grade é um instrumento utilizado para realizar uma avaliação analítica, ou seja, analisar diversos aspectos de forma particular. De acordo com Weigle (2002) e Knoch (2009) a escala analítica é útil para avaliar e definir o perfil de alunos e candidatos, uma vez que informa com precisão o nível de diferentes aspectos da sua atuação linguística (ou profissional). Assim, o indivíduo pode receber diferentes avaliações em cada uma das categorias. No exemplo da Escala EPG, um professor de língua estrangeira com avançada competência comunicativa e poucos anos de experiência, possivelmente seria posicionado em diferentes níveis nas categorias *domínio da língua* e *experiência profissional*.

A grade também favorece a formação dos agentes que a manuseiam, já que a sequência de descritores de cada categoria oferece informações sobre o componente avaliado e proporciona uma metalinguagem para a negociação entre os avaliadores e para o possível *feedback* aos alunos e candidatos de exames. Segundo o Consejo de Europa (2002, p. 191):

A vantagem que têm as categorias separadas de um enfoque analítico é que incentivam o examinador a observar detalhadamente; proporcionam, também, uma metalinguagem para a negociação entre examinadores e para a retroalimentação que se dá aos alunos.⁴⁵

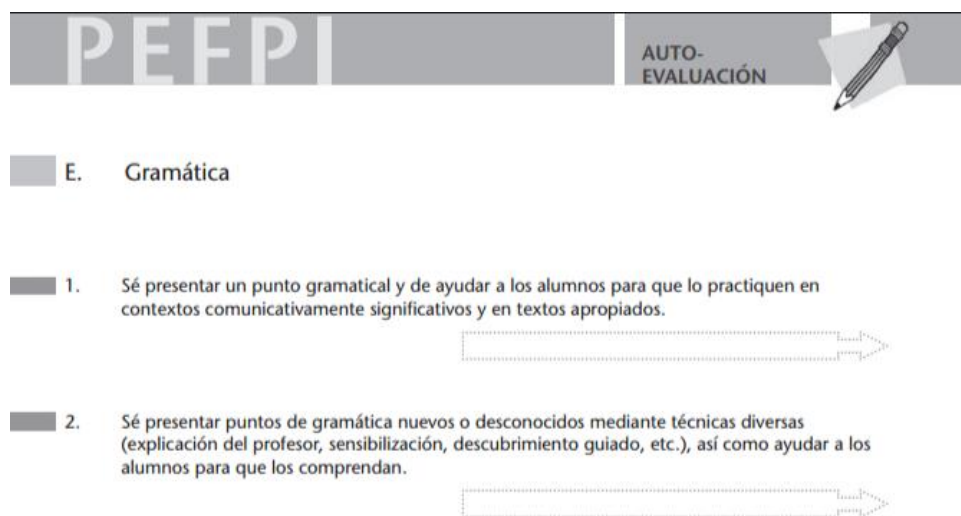
⁴⁵ La ventaja que tienen las categorías separadas de un enfoque analítico es que animan al examinador a observar detenidamente; proporcionan, además, un metalenguaje para la negociación entre examinadores y para la retroalimentación que se da a los alumnos.

Weigle (2002) apresenta a questão da pouca praticidade como uma limitação do modelo analítico, afirmando que o seu manuseio pode ser mais caro e demorado que a holística, já que os agentes que a manuseiam demorariam mais na avaliação com este instrumento em função da quantidade de características em que eles precisam se fixar, podendo influenciar todo o processo de avaliação, tornando a sua utilização, em alguns aspectos, menos viável. Assim, a escala analítica pode consumir mais tempo e recursos financeiros. (WEIGLE, 2002, p. 121).

A necessidade de se concentrar em várias categorias de forma particular também pode ser uma limitação do modelo analítico, podendo, por exemplo, causar uma sobrecarga para um examinador. De acordo com o Consejo de Europa (2002), há uma dificuldade no manejo de mais de cinco categorias, por isso, é recomendada uma divisão de três a seis categorias. Alderson, Clapham e Wall (1995) sugerem o limite de sete componentes. Em bancas de avaliação da expressão oral, como nos exames Dele e Celpe-bras, enquanto o entrevistador manuseia uma escala holística, o examinador ou observador maneja uma escala analítica, já que pode se dedicar somente a observar a atuação do candidato.

Consideramos que a *lista de verificação* é um tipo de escala nominal (e não ordinal, como os formatos holístico e analítico), composta por diversos descritores que são organizados um após o outro e agrupados em diferentes categorias. A lista de verificação comumente informa somente *o que* o indivíduo sabe realizar e não *em que medida* realiza (como os outros modelos), ou seja, os descritores não estão escalonados em diferentes níveis de domínio e dificuldade. Ilustramos este tipo de instrumento com os descritores para autoavaliação do *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (2007), que se configuram como uma lista de verificação dividida em sete categorias (contexto, metodologia, recursos, programação de curso, dar aulas, aprendizagem autônoma e avaliação). Abaixo apresentamos um fragmento da subcategoria *gramática* que faz parte da categoria *metodologia*.

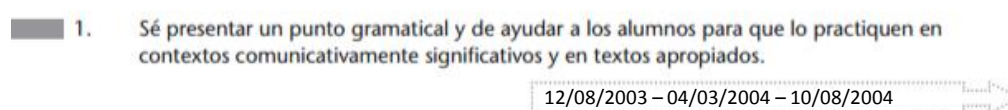
Figura 6: Descritores 1 e 2 da subcategoria Gramática



Fonte: PEFPI (2009, p. 28)

Os descritores da lista foram elaborados em primeira pessoa, pois devem ser utilizados para a autoavaliação, e afirmam sobre a capacidade de realizar determinada ação. O aluno (futuro professor de língua estrangeira) sinaliza, na barra abaixo do descritor, as datas em que começou e segue desenvolvendo determinada habilidade.

Figura 7: Descritor 1 da subcategoria Gramática



Fonte: PEFPI (2009, p. 28)

Na figura 7, o futuro professor de idiomas se autoavaliou em três etapas, podendo assim visualizar o progresso dos seus conhecimentos e habilidades. Apesar do formato linear das barras, o documento afirma que o desenvolvimento das competências ocorre de forma exponencial e que as barras deveriam ser revisadas pelos alunos junto a seus companheiros e formadores para refletir sobre a ausência e presença de desenvolvimento. Os

descritores foram numerados para facilitar a identificação dentro das subcategorias e não prevê uma progressão entre eles.

Por fim, o instrumento foi elaborado para ser utilizado por professores de língua estrangeira em formação inicial, que irão atuar na “*educación secundaria*”, que abarca os alunos de 10 a 18 anos. Seus idealizadores afirmam que para a formação de professores que irão atuar em outros estágios da educação talvez seja necessária a construção de outra lista, incorporando assim uma importante característica da elaboração de escalas: um instrumento elaborado para uma função, não deve ser utilizado para alcançar outros propósitos.

Os formatos holístico, analítico e de lista de verificação refletem a função para a qual a escala foi elaborada. As escalas geralmente são concebidas para a avaliação, formação e gestão. Assim, os processos que exigem um instrumento rápido e que sintetize o desempenho linguístico ou profissional dos alunos e candidatos irão demandar o modelo holístico. A criação de perfis e os procedimentos que buscam riqueza de detalhes possivelmente exigirão o formato analítico. Já os processos de autoavaliação podem ser realizados por meio da lista de verificação.

Há procedimentos que combinam a utilização de dois formatos, como a avaliação da expressão oral nos exames Dele e Celpe-bras que é realizada por dois examinadores: o entrevistador realiza a avaliação global, por meio da escala holística; e o observador a avaliação analítica, por meio da grade. Contudo, não há uma regra que determine a utilização de um formato ou a combinação dos modelos, o importante é que o instrumento seja adequado ao propósito que se espera alcançar. Alderson (1991) e o *Consejo de Europa* (2002) afirmam que o ideal é que uma escala elaborada para realizar determinado fim não seja utilizada para outra função. “Podem surgir problemas quando uma escala desenhada para uma função é utilizada para outra, a menos que a formulação demonstre ser adequada”. (Consejo de Europa, 2002, p. 40).⁴⁶

⁴⁶ Pueden surgir problemas cuando una escala diseñada para una función se utiliza para otra, a menos que la formulación demuestre ser adecuada.

2.3.3 A Formulação dos Descritores

Muitas das críticas direcionadas às escalas fazem referência aos descritores. Segundo North, as principais limitações são: quando a interpretação de um descritor depende da leitura do descritor de outro nível; a imprecisão da formulação, com afirmações do tipo “melhor do que o Nível 2”; e a formulação referenciada a norma, por meio de expressões como “pobre”, “fraco”, “moderado”. Segundo Skehan, 1984, p. 217 apud North, 2003, p. 3:

Uma vez que os descritores na maioria das escalas não são desenvolvidos de forma independente para verificar se eles estão realmente dizendo alguma coisa, não é de se estranhar que muitos descritores falham ao apresentar critérios autônomos capazes de responder sim/não.⁴⁷

Para evitar determinados problemas, a construção do MCER (2002) baseou-se em um conjunto de elementos para orientar a formulação dos descritores: formulação positiva, precisão, clareza, concisão e independência. Os fundamentos foram determinados a partir de fatores como a experiência europeia para elaborar escalas; referenciais teóricos, como a teoria do escalonamento; a preferência e as limitações dos professores de língua estrangeira no processo de avaliação com escalas. Assim, neste tópico apresentamos o conjunto de fundamentos para a formulação de descritores, bem como lançamos mão desta orientação para a elaboração dos descritores propostos na escala da presente pesquisa.

Os descritores de diversas escalas são redigidos de forma negativa principalmente nos primeiros níveis. "É mais difícil formular o domínio da língua em níveis inferiores em função do que o aluno sabe fazer do que em função do que não sabe fazer"⁴⁸. (Consejo de Europa, 2002, p. 197). Abaixo

⁴⁷ Since the descriptors on most scales are not developed independently to check that they are actually saying something, it is not surprising that many scale descriptors fail to present stand-alone criteria capable of generating a Yes / No response.

⁴⁸ Resulta más difícil formular el dominio de la lengua en niveles inferiores en función de lo que el alumno sabe hacer que en función de lo que no sabe hacer.

apresentamos um exemplo de formulação negativa no fragmento da escala analítica do exame Dele C2.

Figura 8: Exemplo de formulação negativa no primeiro nível da escala

DELE C2. Prueba 3: Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales – Escala analítica	
Coherencia	
1	Su discurso puede ser claro y bien estructurado, con un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión, pero apenas emplea el contenido de los textos, <u>no sigue las pautas dadas</u> o <u>no crea un discurso propio</u> porque <u>no ordena claramente</u> y <u>no relaciona</u> entre sí la información y los argumentos extraídos de las fuentes. Elige las frases adecuadas para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar sus intervenciones con las del interlocutor, y colabora en la conversación, pero a veces <u>muestra excesivas vacilaciones</u> o necesita demasiado tiempo para mantener el turno de palabra.

Fonte: Página oficial do diploma DELE⁴⁹

Expressões como *no ordena claramente* ou *muestra excesivas vacilaciones* demonstram as possíveis limitações na atuação do candidato que se situa neste nível da escala, revelando muitas vezes o motivo pelo qual não foi selecionado ou não alcançou a nota de aprovação para um exame. Porém, quando a escala, seus descritores e os alicerces teóricos que fundamentam sua elaboração servem de orientação, por exemplo, para a formação de agentes (como os professores), os descritores devem apresentar uma formulação positiva.

Como discutiremos no tópico 2.3.4, muitas escalas funcionam também como diretrizes para a elaboração de exames ou para a formação de professores e alunos. Assim, os descritores devem ser redigidos de forma positiva, mesmo nos primeiros níveis. Como o primeiro descritor da categoria *Evaluación de la práctica docente* da Escala EPG para a formação do professor de língua estrangeira (2011, p. 1): “Está adquirindo experiência ao dar partes

⁴⁹ Disponível em

<http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_c2/05_prueba_expresion_esc.html>. Acesso em 30 nov. 2016.

de uma aula e compartilha sua experiência com um companheiro que lhe fornece um feedback”.⁵⁰

Mesmo no nível mais básico da escala, o descritor afirma que o professor de idiomas está “adquirindo experiência” e não que “não tem experiência” na avaliação da sua prática docente, orientando uma possível forma de desenvolver esta capacidade por meio do *feedback* entre companheiros profissionais ou de formação. De acordo com o Consejo de Europa (2002), a formulação positiva pode ser alcançada quando a escala é desenvolvida por meio de um enfoque qualitativo em que se analisa e descreve as características de amostras representativas da atuação.

A precisão consiste em descrever ações concretas e evitar expressões vagas como “utiliza uma série de estratégias adequadas”, em que possivelmente seria necessária a discussão do termo *estratégias* ou a interpretação das palavras *série*, *adequada*, entre outros. De acordo com North (2003), é necessário dizer alguma coisa. Além disso, a diferença entre os níveis deve ser real, evitando que a distinção entre as fases se reduza à substituição de termos como *produz pouco* para *produz muito* ou de *compreende quase tudo* para *compreende tudo*, em que o progresso entre os níveis se limita em modificar o quantificador.

A clareza significa que os descritores devem ser transparentes, ou seja, não ser dominados por termos técnicos ou jargões. A atuação deste fundamento pode ser observada nos descritores elaborados para o PEFPI (2007), cuja formulação se fundamentou na clareza e transparência, buscando uma linguagem simples e evitando o excesso de termos especializados. Por esse motivo, também foi incluído ao portfólio um glossário. Porém o documento prevê um esforço por parte dos formandos para que discutam e dialoguem entre si e com seus formadores sobre os temas e questões apresentadas nos descritores. Segundo Newby et. al. (2009, p. 89):

⁵⁰ Está adquiriendo experiencia al impartir partes de una sesión y comparte su experiencia con un compañero que le proporciona retroalimentación.

[...] não há uma “chave”, “resposta” ou “solução” única aos temas que propõem os descritores, [...] as respostas de cada indivíduo surgirão da reflexão, do diálogo com seus companheiros e seus formadores, assim como com os tutores das escolas.⁵¹

A concisão pode ser prejudicada quando, na tentativa de descrever minuciosamente e integrar as principais características da linguagem ou da competência profissional, os descritores se transformam em extensos parágrafos. A concisão se contrapõe ao extremo detalhamento, primeiramente, porque as características coexistem nos indivíduos de maneiras distintas e “nenhum indivíduo é realmente característico” (Consejo de Europa, 2002, p. 198), assim, por mais detalhado que seja o descritor não abarcaria todos os perfis; em segundo lugar, porque os agentes que manuseiam as escalas, principalmente os professores que participaram de diversos processos de validação, descartaram ou dividiram os descritores formados por mais de vinte e cinco palavras.

Um descritor é independente quando o seu significado e interpretação não estão vinculados à leitura do descritor de outro nível, com expressões como “melhor do que o nível 2”. A independência ocorre quando eles podem ser utilizados como especificações livres, servindo, por exemplo, como objetivo para professores e alunos, pois seu sentido deriva de amostras representativas e não da explicação de outros descritores.

A formulação dos descritores deve ser adequada ao propósito da escala. Deve-se avaliar quais critérios são mais apropriados ao seu contexto e até que ponto é desejável e viável que a formulação de um sistema cumpra os fundamentos apresentados. (Consejo de Europa, 2002, p. 199). Assim como a formulação negativa é adequada ao sistema de avaliação e a formulação positiva à elaboração de objetivos, composições técnicas podem refletir o uso especializado e estruturas simples podem cogitar o uso generalizado de agentes não-especializados ou em processo de formação. Conforme discutiremos no próximo tópico, as características referentes ao formato da

⁵¹ (...) no hay una “clave”, “respuesta” o “solución” única a los temas que plantean los descriptores (...) las respuestas de cada individuo surgirán de la reflexión, del diálogo con sus compañeros y sus formadores, así como con los tutores de un colegio.

escala e formulação dos descritores estão vinculadas à sua função e aos agentes que irão manusear o instrumento.

2.3.4 Tipos de Escalas e Usuários

Alderson (1991) classifica a escala (de descritores) em três tipos: a escala orientada ao usuário; a escala orientada ao elaborador de exame; e a escala orientada ao examinador. Deste modo, o formato e os descritores são estabelecidos em relação à sua finalidade e o agente que irá manuseá-la. A escala orientada ao usuário fornece informações menos técnicas sobre os níveis de desempenho; a escala orientada ao elaborador de exames fundamenta a construção de provas em níveis adequados; a escala orientada ao examinador é projetada para orientar o processo de avaliação e classificação. A seguir, identificaremos os tipos de escala, segundo Alderson (1991) e suas particularidades: os agentes, as funções, os formatos e os descritores.

2.3.4.1 A escala orientada ao usuário

O usuário é o indivíduo não-especializado que precisa interpretar o resultado de um procedimento avaliativo. Ele pode ser o candidato que busca por recursos mais simples para compreender o exame ao qual irá se submeter ou um profissional que não se relaciona diretamente com a área da educação, como potenciais empregadores que precisam esclarecer as circunstâncias em que um candidato certificado é capaz de atuar. “Primeiramente, as escalas orientadas ao usuário são usadas para informar sobre comportamentos típicos de um candidato em um determinado nível”⁵². (KNOCH, 2009, p. 42)

⁵² Firstly, user-oriented scales are used to report information about typical behaviors of a test taker at a given level.

A escala orientada ao usuário é construída e utilizada para informar, de forma não-especializada, sobre o comportamento típico de um candidato em determinado nível, dizendo *o que* ele sabe fazer em uma formulação positiva, inclusive nos níveis inferiores. (Consejo de Europa, 2002, p. 40). Ilustramos este tipo de escala com os descritores 1, 2, 3 dos níveis A1 e A2 da escala Eurocentres.

Figura 9: Descritores 1, 2, 3 da escala Eurocentres

A2	3	<ul style="list-style-type: none"> • fazer-se entender em situações cotidianas previsíveis • obter informações específicas • descrever eventos e experiências pessoais
	2	<ul style="list-style-type: none"> • obter informações simples • entender respostas dadas a perguntas • discutir o que fazer • descrever atividades
A1	1	<ul style="list-style-type: none"> • comunicação simples em férias • fazer reservas em hotéis • conseguir o que deseja em restaurantes e lojas

Fonte: Página oficial Eurocentres⁵³

A precisão, a concisão, a clareza, e a formulação positiva são características dos descritores. Eles são precisos e concisos porque expressam de forma breve uma tarefa da vida real, como *fazer reservas em hotéis* ou *descrever eventos e experiências pessoais*. De acordo com North (2003), este tipo de escala representa o que Bachman descreveu como a “vida real” ou abordagem comportamental para avaliação. “Isto é porque eles tentam dar uma imagem do que um aprendiz pode fazer no mundo real em determinado nível”⁵⁴. (NORTH, 2003, p. 2)

⁵³ Níveis do idioma. Disponível em <http://www.eurocentres.com/sites/default/files/product_material/academic/language_scale/language_scale_pt.pdf>. Acesso em 30 nov. 2015.

⁵⁴ This is because they try to give a picture of what a learner at a particular level can do in the real world.

De acordo com o Consejo de Europa (2002), a clareza e a simplicidade também são características das escalas que buscam informar e esclarecer, de maneira não-técnica, sobre os resultados da avaliação. Assim, a escala orientada ao usuário geralmente é holística e informa sobre *o que* o candidato sabe realizar e *em que* contextos. “Os descritores são usualmente formulados com afirmações *pode fazer*”⁵⁵. (KNOCH, 2009, p. 42).

2.3.4.2 A escala orientada ao elaborador de exames

A escala orientada ao elaborador de exames⁵⁶ é utilizada para fundamentar a construção de provas em níveis adequados (Consejo de Europa, 2002, p. 42) e fornecer diretrizes para a construção de testes (Dandonoli e Henning, 1990 apud North, 2003, p. 3). O elaborador pode ser o professor e a própria instituição de ensino, quando nos referimos à avaliação de rendimento. Este processo está vinculado a um curso ou programa e, geralmente, é realizado para se tomar decisões relacionadas à sala de aula e à instituição de ensino. Contudo, o elaborador também pode ser uma organização ou um especialista externo à instituição escolar cuja finalidade é propor alternativas para um espaço mais amplo, como o sistema educacional ou avaliar o que os indivíduos são capazes de realizar em língua estrangeira, independentemente do sistema de ensino.

De acordo com o Consejo de Europa (2002), este tipo de escala pode apresentar o formato de lista ou holístico e seus descritores expressam as possíveis tarefas que o candidato seria capaz de realizar nas provas e exames. “A característica das especificações é que se expressam em função das tarefas

⁵⁵ Descriptors are usually formulated as “can do” statements.

⁵⁶ Para a elaboração deste tópico os termos *exame* e *prova* são utilizados como sinônimos, cujo significado se entende como “um instrumento de avaliação cuja função é proporcionar informação sobre determinadas características de um candidato – tais como a amplitude de seus conhecimentos e seu grau de controle linguístico e sua atuação de uma forma tal que ditas características podem ser medidas”. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/examen.htm>. Acesso em 01 nov. 2015).

concretas de comunicação que podia pedir aos alunos que realizassem nos exames e provas”⁵⁷. (Consejo de Europa, 2002, p. 42). Ilustraremos este tipo de escala com a Matriz de Referência da prova de língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁵⁸.

De acordo com Bonamino⁵⁹ (2015), a matriz de referência é um instrumento composto por tópicos, temas ou eixos que agrupam um conjunto de habilidades ou conhecimentos especificados pelos descritores que orientam a elaboração dos itens de uma prova. No fragmento abaixo, retirado da matriz da prova de língua portuguesa, o tópico *Procedimentos de leitura* é formado por cinco descritores.

Figura 10. Descritores do tópico Procedimentos de leitura

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SAEB LÍNGUA PORTUGUESA - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO TÓPICO E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em, um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: CAED – UFUF (2008)

Os descritores que compõem a matriz do Saeb apresentam as habilidades dos alunos em relação aos procedimentos de leitura na língua

⁵⁷ La característica de las especificaciones es que se expresan en función de las tareas concretas de comunicación que se podría pedir a los alumnos que realizaran en los exámenes y pruebas.

⁵⁸ O Saeb, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. (PORTAL DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em 12 out. 2015).

⁵⁹ BONAMINO, A. GLOSSÁRIO CEALE. Verbete: Matriz de Referência. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em 30 nov. 2015.

materna. Observa-se que os descritores atendem alguns dos fundamentos já apresentados no tópico 2.3.3, como a formulação positiva, a precisão e a concisão, pois descrevem uma ação real, ou seja, *o que* o indivíduo deve realizar. De acordo com CAED-UFJF (2008), cada descritor originará diferentes itens de múltipla escolha.

Avaliamos que esta escala possui o formato de lista, ou seja, não indica necessariamente uma progressão de conhecimento de um descritor para outro. Não há uma ordenação do descritor D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”, para o D6 “Identifica o tema de um texto”. Assim, os descritores apresentam um conjunto de habilidades e não necessariamente os níveis crescentes dessas destrezas. De acordo com o Consejo de Europa (2002, p. 42), esse tipo de escala se concentra *no que* o indivíduo sabe fazer e não *em que medida* realiza determinada ação.

Segundo o CAED-UFJF (2008, p. 14), a matriz apresentada é o resultado da análise de parâmetros e diretrizes curriculares, da apreciação dos livros didáticos e da reflexão de professores e pesquisadores que buscam definir as habilidades essenciais em determinada área do conhecimento e estágio da escolarização. Seus descritores não podem ser adotados diretamente na sala de aula como um conjunto de indicações para professores e alunos, pois, não apresentam, por exemplo, as orientações de como trabalhar os conteúdos. A matriz deve ser utilizada somente para a elaboração de itens de uma prova ou exame, sendo assim utilizada, preferencialmente, para a função e contexto para os quais foi elaborada.

2.3.4.3 As escalas orientadas ao examinador

Segundo Knoch (2009, p. 42), as escalas orientadas ao examinador são projetadas para orientar o processo de classificação. O examinador é o profissional que atribui, mediante uma avaliação baseada neste recurso, uma

pontuação (ou um juízo de valor) ao desempenho de um candidato⁶⁰. Conforme apresentado anteriormente, a presença de dois examinadores é comum nas avaliações da modalidade oral, nas quais o entrevistador realiza uma avaliação holística e o observador uma avaliação analítica do candidato. “Os examinadores da Parte Oral avaliam o examinando imediatamente após o término da interação, com base em grade de avaliação que refletem dois olhares distintos e complementares: um olhar holístico e um olhar analítico”. (GUIA DE CAPACITAÇÃO DO CELPE-BRAS, 2013, p. 13).

Nos grandes exames como Celpe-bras ou Dele, o entrevistador é o examinador que gerencia a interação com o candidato. Ele deve sustentar a interação, articular as respostas do candidato aos tópicos da conversa, explorar seu conhecimento relacionado à língua e atribuir uma nota ao desempenho global do candidato, em função de uma escala holística. O observador (ou *calificador* no exame Dele) não intervém no desenvolvimento da tarefa e atribui outra nota ao desempenho do candidato, que agora será avaliado desde uma perspectiva analítica, ou seja, o observador avaliará aspectos particulares do desempenho do examinando.

Observa-se que as escalas orientadas ao examinador apresentam o formato holístico e analítico e se focalizam no grau de desempenho do candidato, ou seja, *em que medida* ele consegue realizar determinada tarefa. Assim, muitas vezes, seus descritores são elaborados de forma negativa, principalmente, os descritores dos primeiros níveis, conforme o fragmento da escala para avaliação da compreensão de leitura e expressão e interação oral, do Exame Dele C2.

Figura 11: Exemplo de formulação negativa no primeiro nível da escala

DELE C2. Prueba 3: Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales – Escala analítica
Coherencia

⁶⁰ Verbete: examinador. **Glosario**. Disponível em: <http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_a2b1e/08_glosario.html>. Acesso em: 20 dez. 2015.

0	<p>Su discurso está poco planificado, lo que afecta a su claridad. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión y no sigue los puntos dados o no se acerca a la duración mínima, por lo que su presentación consiste en resumir algunos aspectos de las fuentes proporcionadas sin darles una estructura coherente o hablar del tema elegido sin utilizar las fuentes. No es capaz tampoco de presentar de forma cohesionada los distintos puntos uno a uno si se lo pide el entrevistador. Sigue los turnos de conversación de forma adecuada pero con vacilaciones o sin claridad. Presenta dificultades evidentes para mantener una conversación larga sobre temas complejos.</p>
---	--

Fonte: Página Oficial do Exame Dele⁶¹

Destacamos no descritor acima algumas expressões consideradas negativas, como *no es capaz* ou *presenta dificultades evidentes*, para exemplificar que o termo formulação negativa consiste em descrever o que o candidato não consegue realizar.

As escalas orientadas ao examinador têm a função de dirigir o processo de avaliação. (Consejo de Europa, 2002, p. 41). Nas avaliações comunicativas, elas medem a capacidade de uso da língua estrangeira em tarefas, ou seja, em operações mais complexas que consideram os fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, os níveis e os descritores das escalas para este modelo de avaliação refletem a qualidade do desempenho nas tarefas do exame; avalia-se o domínio linguístico em uma atuação concreta.

De acordo com North (2003), o aumento no uso das escalas, a partir da década de 1980, foi influenciado pela necessidade de proporcionar mais transparência ao sistema de ensino e para aumentar a confiabilidade das avaliações. A escala orientada ao examinador tem a função de reduzir a subjetividade do avaliador ao complementar suas impressões com uma avaliação mais consciente fundamentada em critérios específicos. No exame Celpe-Bras, por exemplo, os examinadores se baseiam (entre outros) nos critérios de *adequação ao contexto*, *adequação discursiva* e *adequação linguística*, reproduzidos nos descritores, para avaliar o grau de rendimento do candidato.

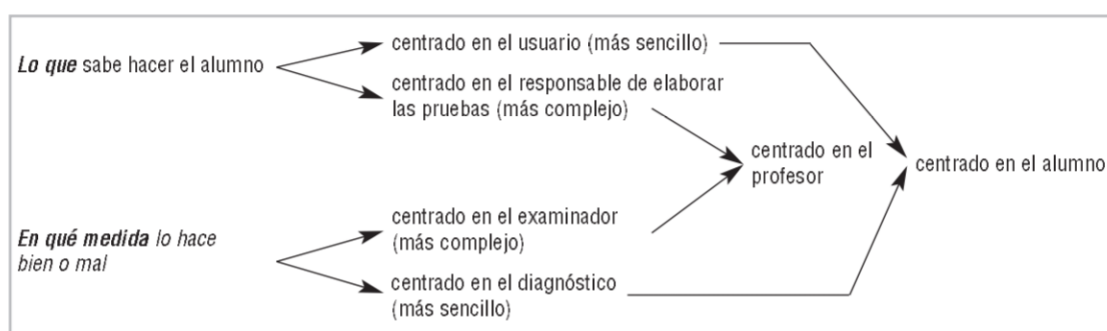
⁶¹Disponível em

< http://dele.cervantes.es/informacion/guias/guia_c2/05_prueba_expresion_esc.html>. Acesso em 30 nov. 2015.

2.3.4.4 As escalas orientadas ao professor e ao aluno

O Conselho de Europa (2002) inclui à clássica categorização de Alderson (1991) as escalas orientadas ao professor e ao aluno. Em síntese as escalas podem apresentar as seguintes orientações:

Figura 12: Classificação das escalas em relação à sua função



Fonte: MCER (2002)

De acordo com a figura acima, uma escala pode apresentar seis funções: orientar os usuários, os elaboradores de exames, os examinadores, os professores de língua estrangeira, os alunos e o diagnóstico. A escala utilizada em sala de aula pelo professor é um recurso avaliativo e pode auxiliar a avaliação contínua⁶² ou a avaliação em um momento concreto; e a escala orientada ao aluno pode auxiliar seu processo de autoavaliação. Segundo o documento, unida a outros recursos, a escala (que pode ser empregada em diversos momentos) permite ao professor observar a progressão do aluno em determinado aspecto da língua, adicionando informações à sua avaliação contínua; ou auxilia o professor na avaliação de um momento concreto, afirmando em que medida o aluno realiza determinada tarefa.

⁶² Compreende-se por avaliação contínua a avaliação que realiza o professor, e também o aluno, sobre as atuações em sala, os trabalhos e os projetos realizados durante o curso. A qualificação final, por tanto, reflete todo o curso ou semestre. (Consejo de Europa, 2002, p. 185).

Já uma lista de descritores sobre temas e módulos da aula pode auxiliar os alunos a perceberem sua progressão, identificando pontos fortes e frágeis da sua aprendizagem, desenvolvendo todos os benefícios da autoavaliação: “[...] para a motivação e para a tomada de consciência, pois ajuda os alunos a apreciar suas qualidades, reconhecer suas insuficiências e orientar sua aprendizagem de forma mais eficaz” ⁶³. (Consejo de Europa, 2002, p. 192). Ainda segundo o Consejo de Europa (2002, p. 42), as escalas, principalmente as orientadas ao professor, são mais eficazes quando descrevem o desempenho e a sua qualidade, ou seja, *o que* os alunos sabem realizar e *em que medida* realizam determinada atividade comunicativa:

Parece que os professores preferem alguns detalhes relativos às tarefas do currículo (assim como a abordagem centrada no responsável por elaborar provas) por um lado, e relativos a critérios qualitativos (assim como a abordagem centrada no diagnóstico) por outro lado. Os descritores de autoavaliação serão também geralmente mais eficazes se indicam o grau de exigência que se requer para a realização das tarefas em distintos níveis. ⁶⁴

A escala orientada ao professor pode apresentar os formatos holístico e analítico, porém os instrumentos direcionados aos alunos podem apresentar o formato holístico (como o Portfólio Europeu das Línguas) e a lista de verificação (como o PEFPI). Os descritores se caracterizam principalmente pela formulação positiva, precisão e independência já que buscam promover a avaliação de objetivos concretos de aprendizagem.

Nessa perspectiva de classificação (orientada ao aluno e ao professor), identificamos também escalas orientadas ao formador e ao professor em formação, como a Escala EPG, o PEFPI ou os *Estándares de Desempeño*

⁶³ (...) para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.

⁶⁴ Parece que los profesores prefieren algunos pormenores relativos a las tareas del currículo (lo que enlaza con el enfoque centrado en el responsable de elaborar las pruebas) por un lado, y relativos a criterios cualitativos (lo que enlaza con el enfoque centrado en el diagnóstico) por otro lado. Los descriptores de autoevaluación serán también generalmente más eficaces si indican el grado de exigencia que se requiere para la realización de las tareas en distintos niveles.

Docente cujo objetivo geral é “[...] melhorar a qualidade e a eficácia da formação e do desenvolvimento profissional dos professores de idiomas” ⁶⁵. (GUÍA DEL USUARIO EPG, 2011, p. 4). Referimos-nos a um conjunto de recursos, resultantes de políticas públicas ou institucionais, elaborados para o âmbito da formação de professores, que buscam auxiliar o desenvolvimento de um amplo conjunto de competências ou aspectos de determinados conhecimentos e habilidades.

Os recursos elaborados para atuar no âmbito da formação do professor de idiomas, como as escalas, buscam, entre outras funções, promover a discussão sobre o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para o futuro profissional, como propõe a Escala EPG (2011, p. 4), em que o “[...] objetivo principal é proporcionar aos professores de idiomas, aos formadores de professores e aos responsáveis acadêmicos, uma ferramenta confiável para identificar as competências dos professores” ⁶⁶; assim como, avaliar a progressão de competências ou aspectos das competências. Recursos como o PEFPI foram elaborados exclusivamente para ser manejado pelo próprio aluno em um processo de autoavaliação cujos objetivos são muito similares: promover a reflexão sobre os conhecimentos necessários à sua formação e auxiliar o aluno a visualizar seu progresso.

Ao contrário das escalas orientadas aos outros agentes, este recurso se baseia nos princípios da reflexão e da autoavaliação como fundamento para sua constituição, deste modo compreendemos que este tipo de escala é um recurso avaliativo e formativo. Segundo Mateva, Vitanova, Tashevskva (2011, p. 5), no Guia do usuário da Escala EPG, os fundamentos da reflexão e autoavaliação garantem a elaboração de recursos que auxiliam os professores a avaliar sua formação e sua prática de maneira fundamentada e objetiva.

⁶⁵ (...) mejorar la calidad y la eficacia de la formación y del desarrollo profesional de los profesores de idiomas.

⁶⁶ (...) objetivo principal es proporcionar a los profesores de idiomas, a los formadores de profesores y a los responsables académicos, una herramienta fiable para identificar las competencias de los profesores.

Assim, a grade os motiva para realizar autoavaliações com o fim de dar seguimento no seu desenvolvimento e melhorá-lo. Por outro lado, os formadores e responsáveis académicos podem utilizar a grade como ferramenta complementar para avaliar as necessidades de desenvolvimento de equipas de professores e para garantir o progresso da instituição.⁶⁷

Em resumo, pode-se afirmar que as escalas orientadas ao formador e ao professor em formação apresentam três formatos: o holístico (*Bases Estándares de Desempeño*), o analítico (Escala EPG) e a lista de verificação (PEFPI). Seus descritores se caracterizam pela formulação positiva, independência e precisão. São positivos, pois descrevem objetivos de aprendizagem e formação; independentes, já que raramente a interpretação de um descritor está vinculada ao seu antecessor; e precisos, pois descrevem ações e conhecimentos concretos de um contexto profissional.

O instrumento proposto nesta pesquisa foi elaborado no âmbito da escala orientada à formação do professor de LE com os mesmos objetivos: promover a discussão e a visualização do progresso de um importante componente da competência comunicativa docente, a fala do professor. Para alcançar nosso principal objetivo, empregamos uma metodologia específica para a elaboração de escalas, proposta por North (2003), cujo processo de elaboração foi realizado por meio da observação, entrevista e grupo focal, que serão apresentados e detalhados no próximo capítulo.

⁶⁷ Asimismo, la parilla les motiva para realizar autoevaluaciones con el fin de hacer un seguimiento de su desarrollo y mejorarlo. Por otro lado, los formadores y responsables académicos pueden utilizar la parrilla como una herramienta complementaria para evaluar las necesidades de desarrollo de los equipos docentes y para garantizar el progreso de la institución.

3 CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

O objetivo do presente capítulo é apresentar os pressupostos metodológicos utilizados para alcançar o rigor necessário na elaboração de escalas cujo objetivo é evitar problemas relacionados ao esquema descritivo e à medição, como a redação imprecisa dos descritores e o estabelecimento inadequado do número de níveis. De acordo com North (2003) e Luoma (2004), as escalas de proficiência linguística podem ser construídas a partir da associação das seguintes abordagens: intuitiva, qualitativa e quantitativa. Segundo o Consejo de Europa (2002, p. 199), a combinação das três esferas é uma forma de assegurar uma metodologia mais adequada para a construção de escalas.

A existência de uma série de níveis pressupõe que determinados elementos podem ser colocados em um nível e não em outro e que as descrições de um grau concreto de habilidade pertence a um nível e não a outro. Isso supõe uma forma de escalonamento aplicada consistentemente.⁶⁸

A fase intuitiva se refere à elaboração do esboço ou do primeiro texto dos descritores que pode ser redigido por um especialista ou uma comissão. Na etapa qualitativa, os descritores iniciais são avaliados e revisados com a participação de profissionais representativos por meio de procedimentos como questionário, entrevista e o grupo focal. Nesta fase, os participantes refletem, avaliam e revisam os descritores, bem como sua proposta de escalonamento, ou seja, a ordenação estabelecida.

Na etapa quantitativa, a escala (já transformada pelas considerações qualitativas) é submetida a um procedimento de medição que irá validar (quantitativamente), entre outros aspectos, as características dos descritores e

⁶⁸ La existencia de una serie de niveles presupone que determinados elementos se pueden colocar en un nivel y no en otro y que las descripciones de un grado concreto de destreza pertenecen a un nivel y no a otro. Esto supone una forma de escalonamiento aplicada consistentemente.

sua proposta de ordenação. Assim, fundamentados principalmente por North (1993; 2003; 2009), Luoma (2004) e na experiência metodológica dos projetos *Swiss National Science Research Council* (1994; 1995) e *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (2002), apresentamos os procedimentos utilizados na construção da escala aqui proposta.

Iniciamos o capítulo apresentando no tópico 3.1, uma proposta de metodologia específica para a construção de escalas já desenvolvida em projetos anteriores. No tópico 3.2, apresentamos uma compreensão geral dos contextos da pesquisa e um breve perfil dos participantes. A apresentação dos instrumentos utilizados para coleta de dados é concretizada no ponto 3.3. Sendo que no tópico seguinte 3.4, resumimos o roteiro de pesquisa realizado na análise dos dados e finalizamos o capítulo com o tópico 3.5 e as considerações éticas da pesquisa.

3.1 POR UMA METODOLOGIA ESPECÍFICA PARA A ELABORAÇÃO DE ESCALAS

De acordo com North (2003), a maioria das escalas de proficiência elaboradas até o início da década de 1990 fundamentava-se (quase que exclusivamente) na experiência e intuição de seus autores, assim como na compilação de escalas já existentes. “Até agora, a maioria das escalas de proficiência da língua foram produzidas por apelo à intuição e às escalas já existentes, em vez de teorias de descrição linguística ou de medida” ⁶⁹. (NORTH, 2003, p. 1). Para De Jong (1990, p. 72 apud NORTH, 2003, p. 4) a legitimidade das escalas dependia também da autoridade dos estudiosos envolvidos na sua definição. “A aceitabilidade desses níveis, avaliações e quadros parece se apoiar principalmente na autoridade dos estudiosos

⁶⁹ Up until now, most scales of language proficiency have been produced by appeal to intuition and to those scales which already exist rather than to theories of linguistic description or of measurement.

envolvidos na sua definição, ou no status político dos organismos que os controlam e promovem”⁷⁰.

Porém, segundo North (2003, p. 4), esses instrumentos sofreram grandes críticas por se fundamentar basicamente na autoridade, experiência e intuição dos seus construtores.

Considerando que uma abordagem intuitiva pode ser apropriada no desenvolvimento de escalas para uso em contextos menos relevantes, nos quais um dado grupo de avaliadores classifica uma determinada amostra de aprendizes, essa proposta tem sido criticada no que tange à elaboração de um quadro nacional de escalas (ex: Skelan, 1984; Fulcher, 1987, 1993 em relação ao ELTS britânico. Brindley, 1986, 1991; Pienemann e Johnson, 1987 em relação ao ASLPR australiano. Bachman e Savignon, 1986; Lantolf e Frawley, 1985, 1988; Spolsky, 1986, 1993 em relação ao ACTFL americano). [...] Sobre qual fundamentação os autores dessas escalas colocaram determinado conteúdo em um nível em detrimento de outro?⁷¹

Atualmente, para cumprir os critérios de elaboração é necessário, segundo North (1993; 2003), Consejo de Europa (2002) e Luoma (2004), desenvolver uma metodologia adequada para a construção de escalas que associa as abordagens intuitiva, qualitativa e quantitativa. “[...] os melhores métodos combinam os três enfoques em um processo complementar e acumulativo”⁷². (Consejo de Europa, 2002, p.199). Um dos primeiros instrumentos que associou os três procedimentos foi o banco de descritores construído no projeto *Swiss National Science Research Council*, comandado

⁷⁰ The acceptability of these levels, grades and frameworks seems to rely primarily on the authority of the scholars involved in their definition, or on the political status of the bodies that control and promote them.

⁷¹ Whilst an intuitive approach may be appropriate in the development of scales for use in a low stakes context in which a known group of assessors rate a familiar population of learners, it has been criticised in relation to the development of national framework scales (e.g. Skehan 1984, Fulcher 1987, 1993 in relation to the British ELTS; Brindley 1986, 1991, Pienemann and Johnston 1987 in relation to the Australian ASLPR; Bachman and Savignon 1986, Lantolf and Frawley 1985, 1988, Spolsky 1986, 1993 in relation to the American ACTFL). (...) On what basis have the authors of the scales put particular content at one level rather than another?

⁷² (...) los mejores métodos combinan los tres enfoques en un proceso complementario y acumulativo.

por North e Schneider, nos anos de 1994 e 1995. North (2003, p. 1) explica que:

Em cada um dos dois anos, os bancos de descritores foram produzidos pela análise das escalas de proficiência disponíveis. Através de workshops com professores representativos, os descritores foram então refinados em relação aos critérios das declarações que consideravam os mais claros, úteis e relevantes para determinados setores. Os descritores selecionados apresentados em questionários foram então usados por professores participantes para avaliar a proficiência dos alunos em suas aulas. Estes dados foram usados para escalonar os descritores utilizando o modelo Rasch para classificação de escalas.⁷³

Assim, o banco de descritores e outros instrumentos como o *British National Language Standards* (Languages Lead Body, 1992), *Eurocentres Scale of Language Proficiency* (Eurocentres, 1983; 1992), *Finnish Scale of Language Proficiency* (Luoma, 1993) e *ALTE Framework* (Association of Language Testers in Europe, 1994) marcam um novo período para a construção de escalas de proficiência na Europa. “[...] nos últimos anos temos visto um grande proliferação de escalas europeias que não levam as escalas americanas como seu ponto de partida”⁷⁴. (NORTH, 2003, p. 2).

3.1.1 Fase intuitiva

A fase intuitiva é a primeira etapa de elaboração de uma escala. No período em que elas eram construídas (quase que exclusivamente) em função de outros instrumentos e pela experiência ou autoridade de seus construtores,

⁷³ In each of the two years, pools of descriptors were produced by analysing available proficiency scales. Through workshops with representative teachers, the descriptors were then refined into stand-alone criterion statements considered to be clear, useful and relevant to the sectors concerned. Selected descriptors presented on questionnaires were then used by participating teachers to assess the proficiency of learners in their classes. This data was used to scale the descriptors using the Rasch rating scale model.

⁷⁴ (...) the last few years have seen quite a proliferation of European scales which do not take American scales as their starting point.

a abordagem intuitiva se definia como a única fase de construção. Porém, como apresentado no tópico anterior, atualmente exige-se que essa etapa esteja associada a outros procedimentos que permitem a revisão, reflexão e participação de vários agentes na elaboração das escalas de proficiência.

No modelo proposto por North (1993; 2003), o esboço de uma escala pode ser elaborado por meio da compilação de outros instrumentos. O próprio banco de descritores do projeto *Swiss National Science Research Council* foi construído a partir de uma análise (realizada por North, em 1994) de quarenta e uma escalas já existentes. (NORTH, 2003, p. 5). De acordo com o Consejo de Europa (2002, p. 199), a compilação de descritores é um ponto de partida possível para a construção de uma escala. A proposta consiste em considerar o que se deseja descrever, reunir descritores já existentes e redigir o esboço. “A vantagem de partir de categorias e descritores é que se pode definir uma base teórica equilibrada” ⁷⁵. (Consejo de Europa, 2002, p. 200).

Segundo o documento europeu, uma escala pode ser elaborada por um especialista ou uma comissão. O primeiro redige individualmente o esboço da escala e pode comprovar e revisá-lo utilizando informadores (geralmente na fase qualitativa). A comissão pode ser formada por dois grupos, o grupo de desenvolvimento que escreve a escala e o grupo de especialistas que comenta os textos iniciais. “Um núcleo de pessoas chega a um conhecimento compartilhado dos níveis e dos critérios, seguido de uma comprovação e retroalimentação sistemáticas com o fim de aperfeiçoar a redação” ⁷⁶. (Consejo de Europa, 2002, p. 200).

⁷⁵ La ventaja de partir de categorías y descriptores es que se puede definir una base teórica equilibrada.

⁷⁶ Un núcleo de personas llega a un conocimiento compartido de los niveles y de los criterios, seguido de una comprobación y retroalimentación sistemáticas con el fin de perfeccionar la redacción.

3.1.2 Fase qualitativa

O conjunto inicial de dados oferece informação de entrada para a fase seguinte, a qual se supõe a organização de pequenas oficinas, grupos de trabalho e a interpretação qualitativa das informações. Assim, o esboço redigido de forma individual ou coletiva na etapa intuitiva será submetido a um grupo de participantes que irá revisar e avaliar a redação dos descritores e a sua ordenação. Uma grande variedade de oficinas foi criada a partir das propostas de Smith e Kendall (1963) e Pollitt e Murray (1996).

Os primeiros autores propõem que os participantes atuem diretamente na avaliação e revisão da escala. A sugestão do método é que os grupos reordenem os descritores na escala de acordo com o número de níveis e categorias de descrição e em função da sua avaliação particular. Em uma grande possibilidade de variações, os participantes também podem revisar os descritores destacando as repetições, os textos imprecisos e a redação negativa. Assim, os descritores mais inadequados e com maior dificuldade de classificação podem ser desconsiderados.

Este modelo de oficina foi utilizado por North para a fase qualitativa da construção do banco de descritores do projeto *Swiss National Science Research Council*. Os participantes, um grupo de professores suíços, receberam uma quantidade de descritores que deveria ser reorganizada nas possíveis categorias da escala analítica. Os docentes também indicavam quais descritores eram os mais relevantes para o seu setor. “Pares de professores receberam um pilha de 60-90 descritores cortadas em tiras de papel e os classificaram entre 3-4 pilhas rotuladas com as potenciais categorias de descrição.”⁷⁷. (NORTH, 2003, p. 5).

Segundo o Consejo de Europa (2002, p. 201), as escalas de certificação *Eurocentres* também passaram por um processo de avaliação e revisão qualitativa semelhante, porém ao invés de reorganizar os descritores na escala,

⁷⁷ Pairs of teachers were given a pile of 60-90 descriptors cut up into confetti-like strips of paper and asked to sort them into 3-4 labelled piles which represented related potential categories of description.

os participantes deveriam indicar entre quais níveis havia uma lacuna e a eliminação de um descritor, analisando sua proposta inicial de organização.

O modelo de Pollitt e Murray (1996) prevê que os participantes avaliem amostras representativas de atuação. Baseado nessa referência, North desenvolveu um segundo modelo de oficina durante a fase qualitativa do banco de descritores suíço, em que os professores avaliavam a proficiência de pares de alunos e justificavam entre si o candidato que apresentava o maior desempenho. O objetivo da oficina era conhecer a metalinguagem utilizada pelos professores para falar sobre aspectos qualitativos da proficiência e verificar se estes elementos estavam presentes na redação da escala. “Estas discussões foram gravadas, transcritas em forma de nota, analisadas e, se algo novo fosse dito, formulado em descritores”⁷⁸. (NORTH, 2003, p. 5).

Assim, a etapa qualitativa supõe a participação de pequenas oficinas, grupos de trabalho e uma interpretação qualitativa mais do que estatística da informação alcançada. Os descritores resultantes dessa etapa podem seguir para uma análise quantitativa em que será validado, entre outros fatores, o nível de complexidade dos descritores.

3.1.3 Fase quantitativa

A partir das considerações mais relevantes dos participantes são realizadas modificações, ajustes e transformações no texto dos descritores e na sua ordenação. Após a etapa qualitativa os dados podem ser submetidos a uma análise estatística que irá validar quantitativamente as características incorporadas, a definição das categorias de descrição, o nível de complexidade dos descritores, assim como sua classificação, por meio de métodos como a

⁷⁸ These discussions were recorded, transcribed in note form, analysed and, if something new was being said, formulated into descriptors.

*Análisis discriminante, o Escalonamiento multidimensional e a Teoría de la respuesta al ítem*⁷⁹.

A validação quantitativa busca na área da avaliação determinados modelos, como o de Rasch, para mensurar as informações obtidas até a fase qualitativa. Segundo o Consejo de Europa (2002), podem ser realizados procedimentos para contabilizar a incidência de uma característica qualitativa e, ao final dessa etapa, determinar ou não a sua incorporação na formulação dos descritores. Também é possível validar quantitativamente a ordenação dos descritores em função do seu nível de dificuldade, da mesma forma que se determina a complexidade dos itens individuais de uma prova.

Como a etapa de validação quantitativa é uma limitação do estudo e segue como sugestão para desdobramentos futuros, não especificamos os procedimentos quantitativos possíveis na elaboração de escalas. Porém, detalhamos no tópico 3.3 as condutas utilizadas na etapa qualitativa da construção da escala.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, buscamos alcançar uma compreensão global do contexto da pesquisa, apresentando a realidade para a qual a escala foi elaborada, assim como a conjuntura a partir da qual ela foi construída. Indicamos inicialmente o modelo de formação inicial de professores de LE em que a escala pode atuar como recurso avaliativo e formativo e, em seguida, o contexto profissional (junto a um breve perfil) dos participantes da pesquisa.

3.2.1 A formação inicial: entre o treinamento e a reflexão

⁷⁹ Para maior conhecimento dos procedimentos quantitativos sugerimos a leitura do Anexo A da versão em espanhol do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), p. 197-207.

Leffa (2001) identifica dois modelos de educação docente: o treinamento, definido como o domínio de técnicas e procedimentos que são reproduzidos na sala de aula; e a formação, como um modelo mais complexo, na medida em que envolve teoria, prática e a reflexão sobre os dois domínios. Deste modo, para Leffa (2001, p. 3), o treinamento é uma preparação para cumprir uma tarefa imediata e a formação é uma preparação para o futuro.

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.

O autor representa o treinamento como uma linha horizontal e sequencial, na qual não há uma retroalimentação, o processo começa e termina com a prática. A formação, por ser contínua, é representada por um círculo em cuja circunferência encontra-se o conhecimento teórico, o experiencial e a reflexão. Para Leffa (2001, p. 4), a educação docente deveria preparar o professor para atuar em função da contínua necessidade de seus alunos para novos tipos de conhecimentos e não somente treiná-los em determinado modelo de ensino.

O que podemos fazer é alertar o futuro professor que o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida.

Almeida Filho (2012) afirma que a formação é um processo necessário para se atuar como docente no ensino de línguas. Para o autor, a formação de professores se desenvolve ao longo do tempo, desdobrando-se desde as experiências na infância e adolescência como aprendiz até a formação

inicial formal, que certifica os professores para agir profissionalmente nas instituições de ensino. Este processo pode ainda ampliar-se à fase continuada durante a vida profissional. Para fins práticos, a formação de professores é considerada em dois domínios, o linguístico e o prático-teórico, que terão seus próprios planejamentos, porém o fundamento reflexivo está presente nos dois eixos. De acordo com Almeida Filho (2012, p. 6):

[...] nos dois casos o método reflexivo requererá uma práxis de conhecer, praticar o ensino, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas experimentais e transformadoras, voltar à prática, tornar a refletir com sistematicidade e assim por diante.

Segundo a classificação proposta pelo autor, a formação dos professores também pode se desenvolver na perspectiva do modelo reflexivo ou treinador de métodos, que carregam diferentes conceitos de formar-se e maneiras de conduzir o processo. Porém, o reconhecimento e o treinamento em determinado método de ensino não são suficientes para oferecer um processo orgânico, de avanços e retrocessos para a tomada de consciência sobre o seu ensinar. Há a necessidade de uma formação que proporcione ao professor em pré-serviço a capacidade de conhecer seu ato educativo e tomar as suas decisões baseando-se em um conjunto de conhecimentos relevantes e na observação do seu ensino.

A formação reflexiva “não se trata de um tratamento pontual de tópicos de uma lista e da escolha de um método ideal que se passa a treinar para ficar atualizado”. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 25). O modelo reflexivo requer dos professores em formação, critério e sistematicidade durante a educação superior para que desenvolvam dois requisitos: o comando da língua e o saber ensinar. Assim, Almeida Filho (2012, p. 3) reconhece como desejável e adequada à formação reflexiva. “São desejadas teoricamente na atualidade as abordagens interacional-comunicacional para a aquisição e ensino e reflexiva para a formação de agentes”.

Considerando os dois paradigmas, propomos uma escala da fala do professor como um recurso que se ajusta ao modelo da formação reflexiva, na

medida em que pode ser utilizado para promover discussões sobre os conhecimentos e habilidades linguísticas necessárias para a atuação do professor em sala de aula; promover a autoavaliação do processo de aquisição desses conhecimentos e habilidades; auxiliar os formadores a visualizar o progresso dos futuros professores; e apoiar as práticas de ensino, facilitando o *feedback* e promovendo a reflexão sobre o desenvolvimento de determinada habilidade.

3.2.2 O contexto da coleta de dados

Os participantes da pesquisa podem ser identificados em dois grupos: o grupo de alunos em fase final de formação e o grupo de professores profissional de espanhol da educação básica. O primeiro grupo é formado por duas alunas que frequentaram o último semestre do curso de Licenciatura Espanhol de uma universidade pública do Distrito Federal. O curso noturno tem um limite mínimo de permanência de oito semestres e um fluxo composto por trinta de duas disciplinas obrigatórias, das quais duas são destinadas exclusivamente à prática docente: Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II.

No 2º semestre de 2015, período em que ocorreu a coleta de dados, as alunas cursavam a disciplina Estágio Supervisionado II, devidamente estabelecida em função da legislação regulamentadora dos cursos para a formação de professores da educação básica. Uma das atribuições dos alunos matriculados na disciplina está associada a um projeto desenvolvido no curso em que os discentes com alto desempenho e proficiência na língua ministram aulas de espanhol a grupos de alunos formados por membros da comunidade.

As aulas estão associadas também ao centro de idiomas da universidade por meio do qual a comunidade consegue se matricular. Os cursos possuem uma carga horária de 45h, material didático previamente selecionado e um *syllabus* elaborado por uma equipe pedagógica para o desenvolvimento das aulas. Os professores em formação participantes do

projeto ministram as aulas individualmente, são responsáveis pelo planejamento de aula, elaboração e correção das avaliações, porém sua atuação é supervisionada por um formador responsável pela disciplina (Estágio Supervisionado) que observa determinadas aulas e fornece um *feedback* ao professor em formação.

O segundo grupo é formado por docentes que ministram aulas de espanhol como língua estrangeira na educação básica. A coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas e uma particular. Uma das instituições públicas faz parte do sistema educacional do Distrito Federal (a partir de agora denominada escola 1); a segunda faz parte do sistema militar do Distrito Federal e será denominada escola 2. A escola particular (escola 3) mantém suas atividades educacionais há quarenta e sete anos no Distrito Federal e atende a todos os níveis da educação básica.

A escala de proficiência proposta neste trabalho foi construída para ser utilizada na formação inicial de professores. De acordo com a Resolução nº 01/02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos de licenciatura de graduação plena formam docentes para atuar na educação básica, ou seja, no ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. A partir dessa determinação, consideramos que um recurso destinado à formação inicial deve refletir as necessidades dos professores em seus contextos reais de atuação, as necessidades de formação dos alunos e as aspirações de todos em relação à sua capacidade comunicativa. Assim, os descritores foram elaborados a partir da observação do desempenho de três professores de espanhol da educação básica e duas professoras em fase final de formação.

O critério de seleção comum a todos os participantes foi o excelente desempenho (como professor ou aluno) e a avançada proficiência. Uma vez que a maior fonte de dados para a elaboração dos descritores foi a observação da atuação dos professores em sala de aula e seria necessário assegurar o uso da língua estrangeira em sala de aula.

3.2.2.1 O perfil dos participantes

O critério para a seleção dos professores em formação foi o alto desempenho nas disciplinas de prática docente, Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2 e o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) que mede o aproveitamento geral no curso. A justificativa para selecionar alunos em fase final de formação está no fato de que um dos objetivos da escala é promover a reflexão sobre os conhecimentos e habilidades necessários para a formação do professor de idiomas. Assim, buscamos reconhecer as percepções dos alunos sobre o que é importante aprender durante a formação, porém a partir da própria realidade vivida em sala de aula durante o estágio supervisionado.

A professora em formação, identificada como Flor⁸⁰, foi selecionada pelo seu alto desempenho nas disciplinas de prática docente, tendo sido aprovada com menção máxima na primeira matéria e apresentado um alto nível de proficiência, inclusive comprovada pelo exame Dele C2. O curso de licenciatura em espanhol é sua segunda formação e Flor já atua como professora de português do Brasil como segunda língua (PBSL) há cinco anos. A participante identificada como Ana também foi selecionada pelo alto rendimento na primeira disciplina de prática docente, Estágio Supervisionado I e por seu alto nível de proficiência comprovado pela aprovação no exame Dele B2.

Para selecionar o segundo grupo de participantes, consideramos o nível de profissionalização e proficiência em língua espanhola. Os critérios para medir o grau de profissionalização dos professores foram os seguintes:

- Estar matriculado (ou ter frequentado nos últimos dois anos) cursos de formação continuada;
- Ser aluno regular ou especial de curso de pós-graduação *Lato Sensu*;
- Ter vivência e formação em países de língua espanhola ou possuir diploma internacional de proficiência a partir do nível avançado, ou seja, estágio B2.

⁸⁰ Os participantes selecionaram os próprios pseudônimos.

- Ter sido aprovado em banca de concurso público.

O participante identificado pelo pseudônimo de Paco possui quinze anos de experiência docente e já foi aprovado em duas bancas de concurso público. Possui dois exames internacionais de proficiência, o Dele C2 e o Celu avançado, além de ter participado de um curso de aperfeiçoamento na Universidade de Granada Espanha. Atualmente Paco é aluno regular de um curso de pós-graduação *Lato Sensu* e as observações foram realizadas nas suas turmas do ensino fundamental II, na escola 2.

A participante identificada pelo pseudônimo de Carol possui dez anos de experiência docente e já foi aprovada em uma banca de concurso público distrital, assumindo os cargos de supervisão pedagógica e coordenadora da área de espanhol. Possui o exame de proficiência Dele, nível C2, além de ter vivência em diversos países da América Latina e Espanha. Carol já foi aluna especial de diversas disciplinas de um curso de pós-graduação *Lato Sensu*. As observações foram realizadas na escola 1, nas suas turmas do ensino fundamental II e ensino médio.

A professora identificada pelo nome de Mary possui dezesseis anos de experiência como professora de espanhol. Viveu e estudou em países como Espanha no ano de 1999 e Argentina, em 2005. Já foi aprovada em diversas bancas de concurso público para professora substituta de uma universidade pública federal, da secretaria educacional distrital e Pronatec. Atualmente Mary é aluna regular de uma pós-graduação *Lato Sensu*. As observações ocorrem em turmas do ensino fundamental II, na escola 3. A seguir, apresentamos os quadros-resumo dos dois grupos de participantes.

Quadro 4: Dados dos participantes da pesquisa – Alunos

Pseudônimo	Sexo	Semestre	Idade
Flor	Feminino	8º	35
Ana	Feminino	8º	21

Quadro nosso

Quadro 5: Dados dos participantes da pesquisa – Professores

Pseudônimo	Sexo	Experiência (anos)	Idade
------------	------	--------------------	-------

Paco	Masculino	15	41
Mary	Feminino	16	40
Carol	Feminino	10	34

Quadro nosso

Apesar de identificar o tempo de experiência dos professores profissionais, não consideramos está variável como critério de profissionalização, pois não seria possível associar (com clareza) estes dois fatores.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme North (2003), as fases intuitiva e qualitativa de construção de uma escala preveem a utilização de diversos procedimentos para a coleta de dados, como a análise documental, a observação de amostras representativas, a entrevista com participantes, as oficinas, os grupos de trabalho, a elaboração de questionários e avaliações. A utilização dos procedimentos metodológicos objetiva convalidar de forma qualitativa o mesmo conjunto de informações, por meio de evidências procedentes de diversas fontes e instrumentos.

A presente proposta de elaboração se utiliza de três procedimentos de coleta de dados qualitativos para desenvolver a escala aqui concebida: a observação com notas de campo e gravações em áudio; a entrevista semiestruturada; e o grupo focal. Segundo Lüdke e André (1986, p. 9), as pesquisas que visam a trabalhar com as questões do dia-a-dia escolar (ou acadêmico) requerem técnicas adequadas e “são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas” e, no nosso caso, o grupo focal, que complementa os dados obtidos inicialmente e aponta aspectos ainda não explorados.

Assim, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa para realizar a coleta de dados, na ordem em

que foram realizados juntos aos participantes: observação, entrevista, grupo focal. O objetivo desta ordenação visou não comprometer as observações em sala de aula, já que durante a entrevista uma grande quantidade de informações foi compartilhada. O grupo focal foi realizado por último, pois a discussão ocorreu em relação a um esboço da escala elaborado em função das observações e entrevistas.

3.3.1 Observação com notas de campo e gravação em áudio

As observações foram realizadas a partir da atuação dos professores em sala de aula, com o objetivo de evidenciar como os professores verbalizam as atividades pedagógicas que realizam para ensinar a língua estrangeira. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a pesquisa em sala de aula divide-se em duas grandes vertentes: a análise interativista e a pesquisa de base antropológica que se diferenciam “pelo modo como esta observação e a interpretação dos dados são levadas a efeito”. (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991, P. 136).

A análise interativista se configura pelo uso de uma grade ou quadro com atividades predefinidas em que o pesquisador observa em que medida elas são realizadas em sala de aula. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmam que uma das grades mais reconhecida é a de Flanders (1970) a partir da qual o pesquisador verifica com que frequência as ações são realizadas e apresenta os resultados expressos em dados numéricos.

Segundo os autores, as maiores críticas sobre essa abordagem de investigação se referem à dificuldade operacional do instrumento; à natureza arbitrária baseada no tempo; à natureza pouco clara das ações; à impossibilidade de preservar o encadeamento dos eventos, já que as atividades de análise são pré-estabelecidas; à desconsideração da percepção dos participantes em relação ao fenômeno; e à desconsideração da interferência que o pesquisador pode causar no participante.

Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 138), a diferença básica entre a análise interativista e a pesquisa de base antropológica “é calcada no modo de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula”, já que na segunda concepção o pesquisador não pré-estabelece as categorias que serão observadas; e a observação é realizada com o auxílio das notas de campo e gravações em áudio ou vídeo. Os dados coletados na observação são triangulados às informações procedentes de outros instrumentos como entrevistas, questionários, diários e análise documental.

No nosso contexto de observação, de base antropológica, não pré-determinamos as categoria (ou atividades) a serem observadas. Somente consideramos o tipo de atividade realizada pelo professor, segundo os critérios de Elder (1994): pedagógico, organizacional e extraclasse. Assim, o objetivo durante as observações foi evidenciar as atividades que os professores realizavam para ensinar a língua estrangeira, ou seja, de cunho pedagógico (excluindo as de natureza organizacional ou extraclasse), e conseqüentemente, como verbalizavam estas atividades.

Foram realizadas as observações do desempenho de três professores da educação básica em duas instituições públicas e uma particular; e do desempenho de duas alunas na disciplina de prática docente, Estágio Supervisionado II, conforme os cronogramas das observações.

Quadro 6: Cronograma de observação e notas de campo – Alunos

Data	Professor	Observação	Dia	Horário	Estágio
06/11	Ana	1	Sexta	18h30 – 20h	Básico 1
13/11	Ana	2	Sexta	18h30 – 20h	Básico 1
20/11	Ana	3	Sexta	18h30 – 20h	Básico 1
09/11	Flor	1	Segunda	16h – 17h50	Básico 1
11/11	Flor	2	Quarta	16h – 17h50	Básico 1
16/11	Flor	3	Segunda	16h – 17h50	Básico 1
18/11	Flor	4	Quarta	16h – 17h50	Básico 1

Fonte: Quadro nosso

Quadro 7: Cronograma de observação e notas de campo – Professores

Data	Professor	Observação	Dia	Horário	Turma	Escola
11/11	Paco	1	Quarta	07h00 – 07h45	7º ano	2
12/11	Paco	2	Quarta	07h00 – 07h45	7º ano	2
12/11	Paco	3	Quinta	11h55 – 12h40	7º ano	2
20/11	Mary	4	Sexta	13h45 – 14h35	7º ano	3
20/11	Mary	5	Sexta	14h35 – 15h25	8º ano	3
20/11	Mary	6	Sexta	15h25 – 16h15	6º ano	3
26/11	Carol	4	Quinta	14h00 – 15h20	Básico 4	1
26/11	Carol	5	Quinta	15h20 – 16h40	Básico 3	1
26/11	Carol	6	Quinta	16h55 – 18h15	Básico 2	1

Fonte: Quadro nosso

Conforme pode ser observado nos quadros acima, determinadas observações foram desconsideradas, com a finalidade de equilibrar o mesmo número de horas para todos os participantes e em função da necessidade de familiarização do professor com a presença da pesquisadora.

Segundo a classificação de Gil (2010) sobre as modalidades de observação realizamos nesta pesquisa a observação sistemática e não-participante em que o pesquisador define os aspectos do fenômeno que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos e não há nenhum grau de interação, participação ou contribuição do pesquisador com o contexto durante o procedimento. “Assim, ele se torna capaz de elaborar um plano de observação para orientar a coleta, análise e interpretação dos dados”. (GIL, 2010, p. 121.). As observações foram acompanhadas por notas de campo e gravação em áudio.

Segundo Gil (2010, p. 130) as notas de campo são instrumentos constituídos a partir dos dados obtidos na observação ou entrevista. São meios eficazes para se registrar “impressões sensoriais: vistas, sons, texturas, cheiros, gostos”, como informações relacionadas à organização física do ambiente e dos movimentos realizados pelo pesquisador no contexto físico. As notas de campo realizadas na pesquisa são de acordo com a classificação de

Richardson (1994 apud Hayashi, 2015), ou seja, notas de observação, em que o pesquisador registra com detalhes o que vê, escuta sente e experimenta.

As aulas também foram gravadas em áudio com o objetivo de permitir posteriormente as transcrições e análises. A escolha pela gravação somente em áudio deu-se em função das necessidades da coleta de dados e com o objetivo de interferir o menos possível na atuação dos participantes. Assim, realizamos a observação sistemática, não-participante com notas de observação e gravação em áudio de cinco participantes entre os dias 2 e 26 de novembro de 2015, totalizando a observação de trinta aulas típicas, das quais somente dezesseis foram consideradas na pesquisa, em função das justificativas já apresentadas neste tópico.

3.3.2 Entrevista Semiestruturada

Segundo Silveira (2002), a entrevista é um instrumento constantemente utilizado nas pesquisas de Ciências Humanas, em especial na área da Educação e deve ser reconhecida a partir da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional, como um evento discursivo complexo “forjado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam [...]”. (SILVEIRA, 2002, p. 120).

De acordo com a autora, há uma perspectiva mais tradicional da entrevista como instrumento de pesquisa, denominada perspectiva fatista (ALASUUTARI, 1995 apud SILVEIRA, 2002), na qual a finalidade do instrumento é gerar informação sobre o objeto de estudo, a partir de uma limpeza das hesitações, mal-entendidos, repetições, subterfúgios, entre outros. Porém, em outro ponto de vista, o da interação, não só a fala do entrevistado é fonte de informação, mas a situação de interação é objeto de análise. Não há afirmação ou sujeito imparcial, mas uma fala situada que pode ser utilizada como dado. (ALASUUTARI, 1995, p. 86 apud SILVEIRA, 2002, p. 124). Assim, a entrevista é uma produção conjunta entre o pesquisador e o participante,

cujos dados não podem ser tomados de forma descontextualizada. (HAYASHI, 2015, p. 78).

De acordo com Cunha (2007), a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou informal. Na primeira compreensão, as perguntas são pré-estabelecidas, realizadas com as mesmas palavras e na mesma ordem para todos os entrevistados, podendo apresentar um controle para as alternativas de repostas. Na entrevista semiestruturada o roteiro inicial de perguntas pode ser alterado em função dos rumos da interação e outras questões podem ser agregadas ao plano original. No último modelo, informal ou assistemático, não há perguntas formulas com antecedência e a entrevista pode ocorrer sem a marcação prévia de horário como, por exemplo, ao final das aulas observadas.

Para a realização da pesquisa foram elaborados roteiros de perguntas (apêndices E, F) e as entrevistas aos cinco participantes foram conduzidas a partir do modelo semiestruturado com o objetivo de aproveitar de maneira mais efetiva os imprevistos e os movimentos inesperados dos participantes, como as dúvidas, os vislumbres, as tomadas de consciência, a estranheza, as confusões e as memórias. Assim, o objetivo das entrevistas foi, além de esclarecer determinadas dúvidas originadas nas observações, interagir com os participantes sobre os fenômenos que estão sendo pesquisados.

Seguindo as orientações de Cunha (2007), as entrevistas foram realizadas em função das considerações éticas para a sua condução, como o documento de permissão (apêndice D), assinado pela pesquisadora e por todos os participantes, e o respeito à privacidade do professor por meio do uso de pseudônimo. Aos dois procedimentos éticos acrescentamos a Proteção de Danos apresentada por Fontana e Frey (1994 apud Hayashi, 2015) que consiste em minimizar o surgimento de prejuízos morais, físicos, entre outros, assim as entrevistas foram realizadas em locais previamente selecionados pelos próprios participantes ou em comum acordo com a pesquisadora.

3.3.3 Grupo Focal

Um dos procedimentos mais utilizados na fase qualitativa da construção de escalas são as oficinas e os grupos de trabalho. O método é extremamente valorizado, pois permite que participantes representativos intervenham de forma direta na sua revisão, agregando maior legitimidade aos descritores e à sua proposta de ordenação. Deste modo, para a realização da oficina, empregamos o procedimento metodológico denominado grupo focal, que de acordo com Ressel *et al.* (2008, p. 779), é uma sessão coletiva de discussão centralizando um tópico específico a ser debatido entre os participantes. O grupo focal foi realizado com os mesmos professores da observação. A justificativa para esta escolha está no fato de os participantes representarem os futuros usuários da escala, podendo legitimar características como relevância e adequação do instrumento.

Segundo as autoras, o grupo focal é um procedimento comumente utilizado na área das Ciências Sociais, Mercadologia, Educação em Saúde e Marketing, com o objetivo de promover a formação de ideias originais e gerar possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo. “E ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano”. (RESSEL *et. al.*, 2008, p. 780). O grupo focal pode ser empregado em função de dois objetivos específicos: permitir que o pesquisador examine diferentes análises sobre o fenômeno e como os fatos são “articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal”; e para realizar estágios exploratórios de uma pesquisa, na busca por ampliar a compreensão e avaliação a respeito do projeto, sendo normalmente associado a outros procedimentos metodológicos. Assim, empregamos o grupo focal em uma fase exploratória da pesquisa para promover uma avaliação e revisão de uma versão ainda provisória da escala, no dia 04 de dezembro de 2015, com a presença das participantes: Ana, Flor, Mary e Carol. A oficina foi organizada em três etapas que serão detalhadas a seguir.

No estágio do grupo focal, um banco de descritores havia sido produzido a partir dos dados coletados nas observações e entrevistas. A proposta se

fundamentou nas oficinas desenvolvidas por North (2003), em que, na primeira fase, os participantes organizaram os descritores nas faixas da escala; na segunda etapa, discutiram e justificaram suas escolhas; e na última, apontaram correções necessárias na redação dos descritores.

Para a realização da primeira etapa, os participantes receberam individualmente uma tabela sem os descritores, somente com a proposta inicial de cinco níveis e a divisão das categorias, como na figura abaixo.

Quadro 8 – Quadro utilizado no grupo focal

Níveis	Perguntas	Repetição	Explicação	Exemplo
5				
4				
3				
2				
1				

Fonte: Quadro nosso

A escala analítica acima é formada por quatro categorias: pergunta, repetição, explicação e exemplo, e uma proposta inicial de escalonamento formada por cinco níveis. Além das grades, os participantes também receberam individualmente quatro envelopes em que estavam distribuídos os vinte descritores iniciais. A primeira etapa da oficina consistia na leitura e organização dos descritores nas lacunas da escala. Os participantes podiam realizar a atividade em duplas, trios ou mesmo em um único grupo, porém nessa fase as professoras preferiram trabalhar de forma individual, recorrendo

aos pares somente para realizar comentários ou esclarecer dúvidas gerais, nunca para tomar a decisão final na organização da sua escala.

Figura 13 – Professora Mary participando do grupo focal



Fonte: Imagem nossa

O papel da pesquisadora nesse momento se resumiu em instruir a atividade e esclarecer as dúvidas pontuais das participantes. Ao final da primeira fase, cada uma das professoras havia organizado, em função da sua avaliação e das suas considerações, os vinte descritores nos cinco níveis da escala, apresentando assim quatro instrumentos distintos.

A segunda etapa da oficina consistiu na apresentação das propostas individuais de organização dos descritores e na sua justificativa, apontando os conceitos, palavras-chave e características que explicam a colocação de um descritor em determinado nível e não em outro. Em seguida, os pareceres das participantes também foram confrontados para reunir as propostas mais bem fundamentadas. Finalmente, a segunda etapa encerra-se com a comparação

entre o escalamento das participantes e o oficial da pesquisa. O objetivo dessa conferência foi verificar qual o nível de concordância das participantes com relação à escala original.

Na última etapa do grupo focal, as participantes avaliaram e apresentaram sugestões de correção dos textos dos descritores. A revisão deveria ser realizada em função dos seguintes critérios: a correção gramatical e de pontuação; a extensão dos descritores (os textos excessivamente prolongados deveriam ser apontados); a presença de termos demasiadamente técnicos; a redação negativa (os descritores deveriam afirmar *o que* o usuário da língua é capaz de realizar); a falta de precisão (como termos abrangentes e subjetivos); e a necessidade de esclarecimentos. Assim, a realização do grupo focal foi extremamente eficiente para a revisão e avaliação dos descritores e da proposta qualitativa de escalonamento.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Conforme os tópicos anteriores, lançamos mão da observação de aula e da entrevista com o objetivo de redigir a versão inicial dos descritores, que foi submetida, posteriormente, à avaliação do grupo focal. Para garantir que um recurso metodológico não interferisse na coleta realizada por outro procedimento foi estabelecida uma agenda de pesquisa, em que os instrumentos metodológicos foram ordenados e dispostos de uma maneira “a controlar a atuação dessas ferramentas no contexto da pesquisa”. (HAYASHI, 2015, p. 81).

A elaboração dos descritores deu-se principalmente a partir da observação do desempenho dos participantes. Conforme o Consejo de Europa (2002), a análise de amostras representativas de atuação é um ponto de partida (possível) para a redação dos descritores e permite obter descrições concretas baseadas em dados.

Após a fase da observação, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de esclarecer questões levantadas na etapa anterior.

Os encontros foram realizados de forma individual e obedecendo aos princípios éticos já apresentados. Após observação, transcrição e entrevista os descritores foram redigidos e colocados em uma ordenação inicial. Assim, a versão inicial da escala é submetida aos participantes da pesquisa para avaliação e revisão por meio do grupo focal. O processo de construção da escala seguiu o seguinte roteiro de pesquisa:

- Observação e registro do desempenho linguístico apresentado pelos professores;
- Análise e categorização das informações coletadas no procedimento anterior;
- Descrição das atuações mais representativas;
- Formulação do banco de descritores;
- Revisão e avaliação qualitativa dos descritores e do escalamento em função da participação dos professores envolvidos no processo inicial de elaboração.
- Redação final da escala em função do procedimento anterior.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Celani afirma sobre a necessidade de seguir determinados paradigmas e códigos de conduta para garantir a confiança, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade da pesquisa, assim como evitar danos e prejuízos aos participantes. Segundo Moraes (1995 apud Celani, 2005) o procedimento antiético pode ser classificado em duas categorias: a má conduta e a fraude.

A primeira está relacionada a diversos fatores, entre os quais destacamos: não arquivar dos dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, publicar precocemente, fazer mau uso das verbas, tratar mal a amostra, provocar medo, mentir, degradar a natureza, republicar os mesmos dados maquiados, entre outros. Segundo a autora, para

algumas das questões apresentadas acima há, inclusive, legislação específica para julgamento. Já a fraude se resume em plagiar, falsificar dados e inventar resultados. “A classificação não é fácil, nem há unanimidade de opiniões a respeito da diferença entre má conduta e fraude”. (CELANI, 2005, p. 108).

Para Celani (2005, p. 110) na pesquisa educacional as questões éticas fundamentais estão relacionadas à assimetria de poder, o papel dos participantes e a responsabilidade social.

Começamos pelo próprio desenho da pesquisa. Um planejamento prévio é mais difícil, de vez que no paradigma qualitativo o que temos é mais um desdobrar-se do que um plano definitivo. Daí decorrem mais riscos e mais problemas imprevistos, pois se trata de uma situação aberta, com um fim não previsível (*open-ended*). A dificuldade de pré-estabelecer perguntas e participantes exige uma reflexão mais e um monitoramento constante.

Um dos procedimentos mais importantes é a proteção dos participantes e para alcançá-la é indispensável o consentimento informado, por meio de documento assinado pelo participante e, segundo Celani (2005, p. 110) na forma de diálogo contínuo,

Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação.

Hayashi (2015) baseado em Flick (2007) destaca, além do termo de consentimento informado: a privacidade dos participantes, a acuidade dos dados coletados, o respeito aos participantes e a beneficência.

Assim, consolidamos esta pesquisa, fundamentados no código de conduta apresentado principalmente por Celani (2005) que se configura: na proteção da identidade dos participantes, por meio de pseudônimo escolhido pelos próprios professores; entrevistas realizadas em locais reservados, selecionados pelos profissionais ou escolhido em comum acordo entre

pesquisadora e participantes; a proteção de outras informações que podem identificá-los; e o compartilhamento da pesquisa, pois a partir do momento que a reconhecemos como consequência de um esforço comum, os professores não podem ser excluídos da etapa de apresentação dos resultados finais.

4 CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados coletados junto aos professores participantes. Conforme relatado no Capítulo 3, a escala foi construída em diferentes fases e por meio de distintos recursos metodológicos. Assim, sempre guiando-nos tanto pelos objetivos específicos da pesquisa, bem como pelos referenciais teórico e metodológico, buscamos analisar, interpretar e triangular os dados para obter uma escala final consistente e coerente com a sua finalidade.

O presente capítulo se estrutura da seguinte forma: na seção 4.1, buscamos identificar e analisar os elementos que configuram a fala do professor. Na seção 4.2, apresentamos a proposta de nivelamento dos descritores. Na seção 4.3, elaboramos a versão final dos descritores e da escala. Na seção 4.4, apresentamos orientações sobre a leitura e utilização da escala no contexto da formação inicial dos professores de LE.

Antes de seguir com o desenvolvimento do capítulo, cabe-nos esclarecer uma importante questão em relação aos descritores e o esquema descritivo. Segundo o Consejo de Europa (2002, p. 27), o esquema descritivo pode se focar em aspectos da competência comunicativa ou em atividades comunicativas. Em relação ao primeiro foco, compreendemos que os descritores podem apresentar distintos aspectos da CC ou das subcompetências, como seus componentes e a relação entre eles; já o segundo aspecto, apresenta descritores sobre o que o usuário da língua *pode fazer* em relação a uma atividade da vida real, considerando atuação⁸¹ como execução (da competência). Assim, antecipamos que o esquema descritivo da escala que será apresentada ao longo deste capítulo centra-se no que o professor *executa* em determinado momento concreto, ou seja, sua atuação.

⁸¹ No âmbito da pesquisa consideramos atuação e desempenho como sinônimos.

4.1 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DA FALA DO PROFESSOR

Consideramos, a partir de Elder (2001) e Borges-Almeida (2009), que a competência comunicativa do professor de LE possui uma natureza híbrida, formada por um âmbito geral e outro específico. Denominamos a parte específica de fala do professor e associamos a sua produção às atividades específicas que o professor realiza no espaço escolar. Assim, a fala do professor é o resultado do uso da língua estrangeira no âmbito específico da sala de aula.

Nesta seção buscamos alcançar os dois primeiros objetivos definidos e apresentados na introdução: identificar e analisar a fala do professor. Para alcançá-los, reconhecemos inicialmente as atividades específicas que os professores realizaram em sala de aula; para, em seguida, analisar a fala empregada na realização dessas atividades.

Elder (1994) identificou grupos de atividades específicas realizadas no interior da profissão do professor de LE e as classificou, baseada em Ellis (1984), em três categorias: pedagógica, organizacional e extraclasse. O primeiro tipo se refere às atividades relacionadas com o ensino da língua estrangeira; o segundo se refere às ações cujo objetivo é a organização do ambiente; e o último está relacionado com as atividades realizadas fora da sala de aula. Como já apresentamos no Capítulo 2, para a realização da pesquisa consideramos as atividades de cunho pedagógico.

De fato, os professores participantes realizaram diversas ações para promover o ensino da língua espanhola. Para selecionar as que entrariam no escopo da pesquisa utilizamos um critério quantitativo e selecionamos as atividades mais frequentes. Assim, na categoria pedagógica as ações mais utilizadas para ensinar a língua foram:

- Apresentar conteúdos, temas e ideias;
- Apoiar a compreensão dos alunos;
- Incentivar a participação e planejar a apresentação;

- Ressaltar termos e ideias da apresentação⁸².

Por meio da análise das entrevistas semiestruturadas (ES) e das observações de aula, evidenciamos o tipo de fala que está associado às atividades voltadas para o ensino. Conforme apresentaremos a seguir, a fala do professor é formada por um conjunto de estratégias discursivas por meio das quais ele busca ensinar a LE. Para a organização e categorização das estratégias, nos apoiamos em Argüello (2001), Aznar Juan (2012) e Ortega Olivares (2001), identificando, assim, os elementos que irão configurar a fala do professor: a explicação, o exemplo, as perguntas e a repetição.

4.1.1 Apresentar conteúdos, temas e ideias por meio da Explicação

De acordo com Aznar Juan (2012), a apresentação de conteúdos, temas e ideias está relacionada principalmente com a noção de explicação. A autora marca uma importante diferença entre os conceitos de explicação e argumentação, afirmando que o primeiro se refere à exposição de conhecimento e que o segundo, além da apresentação de ideias, busca convencer os interlocutores dessas mesmas ideias. Segundo Aznar Juan (2012, p. 181-182):

[...] quando o professor explica algo para o aluno, este já parte da ideia de que o que está sendo exposto é certo, portanto, o que interessa é chegar à compreensão da informação que ele recebe. Assim, se pode dizer que a explicação está mais relacionada com a exposição de ideias ou de certos conteúdos do que com a argumentação.⁸³

⁸² Não realizamos uma comparação direta com as atividades que evidenciamos e o inventário de Elder, pois compreendemos que a partir desse ponto os níveis de classificação são consideravelmente distintos. A nomenclatura utilizada para identificar as atividades (ou cenários) neste trabalho está baseada em Ortega Olivares (2001) e Aznar Juan (2012).

⁸³ (...) cuando el docente explica algo al alumno, este último ya parte de la idea de que lo que se está exponiendo es cierto, por tanto, lo que interesa es llegar a la comprensión de la información que se

Para Cros (2003, p. 75), a explicação tem como objetivo “facilitar a aquisição, a elaboração e a compreensão do conhecimento” e a argumentação age “sobre os conhecimentos e as atitudes dos alunos, orientando a interpretação e o significado do que se ensina”, assim, para a autora, a primeira se refere mais à exposição de ideias e a segunda ao convencimento. Apesar de distintas, Cros estabelece uma relação entre a explicação e a argumentação afirmando que apresentam “o objetivo comum de dar credibilidade ao discurso”.

De acordo com Aznar Juan (2012, p. 648), o aprendente dificilmente questiona a legitimidade do conhecimento que circula em sala de aula, “[...] os docentes não pretendem justificar a informação que transmitem, nem defender seus pontos de vista”⁸⁴. Para a autora, na explicação não está presente a ideia de convencer, mas a de transmitir. Assim, mesmo considerando as diferenças entre explicação e argumentação, Aznar Juan não descarta uma possível relação entre ambas, propondo o conceito de *explicação argumentativa*.

Ortega Olivares (2001, p. 108) agrega, em alguma medida, a explicação e a argumentação, conectando na mesma definição a apresentação das ideias e o convencimento dos interlocutores. Para o autor, a argumentação:

“é uma eficaz técnica discursiva segundo a qual o professor ou professora pode apresentar os diferentes pontos de vista desde os quais certo fator foi considerado, para tomar partido por algum e tratar de convencer os que escutam [...]”⁸⁵.

Assim, compreendemos as explicações observadas, na perspectiva de Aznar Juan, como *explicação argumentativa*, em que não há a simples

recibe. Así pues, se puede decir que la explicación estaría más relacionada con la exposición de la ideas o de ciertos contenidos que con la argumentación.

⁸⁴ (...) los docentes no pretenden justificar la información que transmiten, ni defender sus puntos de vista.

⁸⁵ es una eficaz técnica discursiva gracias a la cual el profesor o profesora puede presentar los diferentes puntos de vista desde los que se ha considerado cierto hecho, para tomar partido por alguno y tratar de convencer de ello a quienes escuchan (...)

exposição de ideias, mas também um recorte do olhar do professor sobre o tema ou conteúdo.

Durante a análise das entrevistas e transcrições, compreendemos que a explicação é um tipo de estratégia fundamental presente em todas as aulas e que está associada quase que exclusivamente ao docente, excluindo, em alguma medida, a participação, colaboração e experiência dos alunos. Percebemos também que as limitações institucionais podem dificultar a construção de um processo de ensino mais participativo. O professor Pablo descreve sobre a sua dificuldade em associar a participação dos alunos com o desenvolvimento do conteúdo, em um contexto escolar que ele considera desfavorável em função do número de alunos (aproximadamente 40 por turma) e o tempo de aula (45 minutos).

[1]

Não daria, eu já tentei fazer isso () teve uma vez que eu () vou fazer essa atividade porque é prazerosa, os alunos gostam, eu faço isso na escola de línguas, então vou fazer isso () Tentei, infelizmente (.) Por um lado foi positivo porque os alunos gostaram das atividades, eu acho que foi muito prazeroso, só que eu deixei conteúdo para ser dado. (Pablo - ES)

Além das limitações às quais muitas vezes os professores de LE estão submetidos (o excessivo número de alunos, o curto tempo de aula e a abordagem conteudista) e que acabam definindo um processo de ensino/aprendizagem baseado no conteúdo e no calendário escolar, notamos que a noção de explicação é comumente unilateral, em que o professor é o único agente construtor do conhecimento. Apesar de alguns recursos interacionais a explicação é frequentemente de domínio exclusivo do professor, como observamos na aula 2 da professora Carol, sobre o imperativo afirmativo.

[2]

P: Chico, entonces (.) vimos el imperativo afirmativo, y el imperativo negativo va a ser mucho más simple que el imperativo afirmativo, ¡claro! Para formar el imperativo negativo () es preciso saber el presente del subjuntivo, ¿sí? Entonces, cómo se forma el imperativo negativo. NO más el verbo en presente del subjuntivo. Entonces, para todas las personas DEL imperativo, vamos a

tener esa misma forma, ¿sí? Entonces no más presente del subjuntivo. Entonces para el verbo comprar, por ejemplo, para tú, no COMpres.

Evidenciamos na transcrição que a professora inicia sua explicação comparando duas informações: *el imperativo negativo va a ser mucho más simple que el imperativo afirmativo*. Em seguida, faz referências a conteúdos conhecidos pelos alunos, o presente do subjuntivo. Logo, ela formula uma pergunta retórica para marcar a continuidade do seu discurso: *cómo se forma el imperativo negativo*, respondendo-a imediatamente: *NO más el verbo en presente del indicativo*. A professora faz uma generalização afirmando que todas as pessoas são conjugadas da mesma maneira e finaliza criando um exemplo. Compreendemos que mesmo utilizando outros recursos como a referência a assuntos conhecidos e determinados tipos de perguntas, ainda não há a colaboração direta dos aprendentes.

Segundo Aznar Juan (2012), a explicação pode adquirir um caráter participativo de acordo com as estratégias que o professor associa à sua exposição, como a leitura, as perguntas ou o exemplo. A autora ainda é pontual em afirmar que a explicação sempre se fundamenta na elaboração de perguntas, “[...] a explicação sempre se baseia na técnica pergunta-resposta, o que lhe confere um caráter interativo”⁸⁶. (AZNAR JUAN, 2012, p. 457).

Igualmente, também evidenciamos que a elaboração de perguntas pode conferir à explicação um caráter mais colaborativo. Durante a aula número 3 da professora Flor sobre a explicação do tema *trabajos domésticos*, observamos que a participante motiva os alunos a responderem questões sobre atividades que realizam em suas residências.

[3]

P: Hablando un poquito de casa (.) yo quiero saber de ustedes quién, por ejemplo, hace alguna tarea en la casa. Tú () ¿qué haces en la casa?

A: Yo (...) as veces cocino (...)

P: La limpias, ¿tú? ¿Tú la limpias? ¿La casa? Limpia la casa, ¿No?

A: Saco la basura

⁸⁶ (...) la explicación siempre se basa en la técnica pregunta-respuesta, lo que le confiere un carácter interactivo.

P: MUY bien

A: Sacar la basura, (.) es (.) basura es lo que ya no sirve /.../

Podemos notar que a professora elabora perguntas sobre o que os alunos fazem em suas casas: *¿qué haces en la casa? ¿la limpias, tú?*, estimulando os aprendentes a interagir e participar da explicação com questionamentos que exigem informações reais.

Aznar Juan (2012) observa ainda outra propriedade da explicação que pode estar associada com o nível de participação do aluno e que ousamos apontar como exclusiva do profissional de LE: as decisões em torno do uso da língua materna em sala de aula, que certamente estão condicionadas por diversos fatores e que também evidenciamos na atuação dos professores participantes. Como na explicação realizada pela professora Flor, na sua aula 2, que após insistir com perguntas e repetições sobre o tema *vivienda* recorre ao uso da língua materna para que os alunos compreendam o seu sentido.

[4]

P: ¿Qué saben ustedes de tipos de viviendas? ¿Qué es viviendas? ¿Saben ustedes? ¿Viviendas? ¿Qué les parece la palabra? Vivienda. El Sonido. ¿Parece en portugués? (.) vivienda.

A: ¿Vivienda?

P: Sí, vivienda (.) vivienda. ¿Qué les parece?

A: Como tiendas ()

P: Pequeñas. ¿No? ¿Cómo sería () la palabra en portugués?

Após uma grande insistência por meio de perguntas: *¿Qué es viviendas?, ¿Qué les parece la palabra?*; e repetições: *Sí, vivienda, vivienda. ¿Qué les parece?*, a professora recorre ao uso da língua materna para auxiliá-la na explicação: *¿Cómo sería la palabra en portugués?* Entendemos que a decisão em torno da tradução permitiu a continuidade da explicação e a contribuição dos alunos em relação à definição do termo em questão.

Por fim, apresentamos também a utilização de recursos impressos e audiovisuais para motivar a participação dos alunos durante a explicação.

[5]

Eu tento colocar certa rotina para o trabalho que eu vou fazer no dia, ou o tema que é gramatical ou se eu abro a aula com audiovisual, algo relacionado ao tema ou algo que a gente vai ver, para ver se encanta os alunos. (Mary – ES)

Observamos que todas as explicações realizadas pelos cinco professores estavam associadas à utilização de um material impresso, como folhas de atividades ou livro didático e, em menor medida, os recursos audiovisuais, como na aula 6, da professor Carol, em que emprega o uso de imagens e *memes* para ilustrar, apoiar e motivar a participação dos alunos durante a sua explicação sobre o tema *atividades diárias*.

[6]

P: Ustedes están más así (.) íntimos de estas figuritas, ¿no? Principalmente en Facebook, ¿no? Hay bastante de estas no es, que son los (.)

A: Memes

P: Memes, eso es. Entonces aquí tenemos la rutina (.) de una persona, este de aquí es el reloj, ¿están viendo? ¿El reloj? Y las acciones, las actitudes de esta persona durante el día (.) ¿sí? Entonces vamos a describir aquí su día, basado aquí en estes, en estos memes (...) a ver (...) ¿por dónde empezamos? Por levantarse. Mira, aquí este meme, se está levantando, ¿a qué horas chicos?

A professora apresenta aos seus alunos uma série de imagens em que o personagem ou o *meme* está realizando diversas atividades comuns. Assim, os alunos precisam reconhecer e discutir, com a professora e entre si, sobre estas tarefas para descrever a rotina do personagem.

Assim, o nivelamento dos descritores da categoria explicação ocorre em função da noção de participação. Em relação a este fator, podemos resumir o desempenho dos professores em três atuações representativas:

- a) A atuação em que evidenciamos o domínio total de turno por parte do professor, em que este corrobora a imagem do único agente detentor de informações e conhecimentos relevantes. O docente não transfere de forma voluntária o seu turno, somente quando os alunos o solicitam, interrompendo a sua fala ou sinalizando com gestos corporais.

b) A atuação em que o professor realiza estímulos para que os alunos participem da apresentação do conteúdo. Ele solicita ao aprendente que realize leituras em voz alta de materiais utilizados durante a explicação e responda questões breves e curtas sobre o conteúdo, como a conjugação de um verbo.

c) Por fim, observamos a explicação realizada de forma cooperativa e coletiva, em que o professor ativa conhecimentos prévios sobre o assunto, buscando vinculá-los a fatos atuais e relevantes para os aprendizes, solicita e considera a opinião dos alunos no desenvolvimento do conteúdo, além de provocar desconstruções como fazê-los a questionar a própria relevância do conteúdo ou tema para sua formação.

4.1.2 Apoiar a compreensão dos alunos por meio do Exemplo

De acordo com Ortega Olivares (2001, p. 143), o exemplo é um conjunto de dados que serve de apoio para o entendimento de outra informação de caráter mais geral e abstrato. “Se poderia dizer que quanto maior é o domínio dessa generalização (quanto mais abstrata é tal informação), maior será a probabilidade de que se utilize um exemplo [...]”⁸⁷. Assim a função básica do exemplo é auxiliar na compreensão das ideias mais gerais ou abstratas expostas pelo professor.

Os professores Flor, Pablo e Mary também descrevem o exemplo como um recurso de apoio ao entendimento do aluno.

[7]

Quando o aluno não entende o que eu digo, eu tento dar os exemplos em espanhol, coloco dentro de um contexto /.../ (Flor – ES)

⁸⁷ Se podría decir que cuanto mayor sea el abarque de esa generalidad (cuanto más abstracta sea tal información), mayor será la probabilidad de que se utilice un ejemplo (...)

[8]

Eu faço isso mesmo [dar exemplos] ¿Os acordáis de Adán y Eva? Eva comió la manzana roja. La fruta del pecado () Eu exemplifico. (Pablo – ES)

[9]

Quando o aluno não me entende, eu tento falar mais devagar, eu tento pegar um exemplo em espanhol /.../ (Mary – ES)

Para Aznar Juan (2012), os dados apresentados em um exemplo não são em si mesmos o conteúdo da explicação, mas quando formulados dentro da explanação do professor e de forma contextualizada, fazem parte da experiência de aprendizagem do aluno. “Portanto, quando o professor coloca os exemplos, o mais comum é que o faça dentro da explicação e que os exponha de maneira contextualizada, procurando que formem parte da própria realidade do aluno” ⁸⁸ (AZNAR JUAN, 2012, p. 649). Como apresentamos na transcrição a seguir em que em sua aula 4, a professora Flor, está explicando o termo *periódico* a seus alunos. Após algumas estratégias, como as perguntas, a professora recorre ao exemplo para apoiar a compreensão dos alunos sobre o termo.

[10]

P: ¿Qué es periódicos? SIN traducir. Quiero que ustedes explique. ¿Qué es periódico?

A: Es (.)

P: A ver (.) ¿Davi?

A1: que nosotros leemos las noticias

P: Perfecto! Leemos las noticias. ¿Verdad? Un periódico que ustedes (.) que conocemos, por ejemplo, Correio Braziliense.

P: Otro, Michele.

A2: (.) ¿Globo?

P: Globo. Muy bien. Perfecto, perfecto.

Durante a sua explicação sobre o tema a professora recorre a outras estratégias, como as perguntas: *¿Qué es periódicos?* Proíbe o uso da língua materna: *Sin traducir*. E para apoiar e potencializar a compreensão dos alunos

⁸⁸ Por lo tanto, cuando el profesor pone ejemplos, lo más común es que lo haga dentro de la explicación y que los exponga de manera contextualizada, procurando que formen parte de la propia realidad del discente.

em relação ao tema apresenta em seguida um exemplo, pedindo também aos seus alunos que pensem em outros modelos.

Aznar Juan afirma sobre a importância da produção de exemplos significativos e relevantes. Consideramos que esse aspecto está relacionado com a capacidade de adaptar-se ao contexto da sala de aula e à percepção do perfil coletivo e individual. Assim, para que os dados do exemplo sejam representativos e esclarecedores para os alunos é necessário que reflitam sua realidade e experiências. “[...] quando é possível, o docente recorre à própria realidade do estudante para produzir os exemplos, independentemente do nível de aprendizagem do aluno”⁸⁹. (AZNAR JUAN, 2012, p. 464). Foi possível evidenciar esta relevância, na aula 1, da professora Flor, quando ela utiliza informações culturais e locais como marcas de produtos famosas e conhecidas pelos alunos para exemplificar e esclarecer o significado do termo *galletas*.

[11]

P: A ver...todo bien raro no? () raro, extraño

AA: galletas...

P: ¿Galletas? Nosotros tenemos (.) a ver (.) ¿alguien sabe que es galletas? Que se puede explicar en español. ¿David? (...) Dime por ejemplo el nombre de una marca de galletas

A1: ()

P: Muy bien

P: Cream Cracker por ejemplo, es un nombre de una marca de galletas, ¿vale? Hay otro, por ejemplo, Bauduco, ¿verdad? Pueden ser redondas, o pueden ser cuadradas. Pueden ser saladas, o pueden ser dulces, ¿no? Entonces son galletas, ¿todo bien? ¿Camile? ¿Ya? ¿Galletas?

Como observamos na transcrição, primeiro a professora solicita aos alunos que formulem seus próprios exemplos: *Dime por ejemplo el nombre de una marca de galletas*. Para em seguida fornecer informações relevantes: *Cream Cracker, por ejemplo, es un nombre de una marca de galletas, ¿vale? Hay otro, por ejemplo, Bauducco ¿verdad?* Complementando ainda os exemplos com as suas características mais marcantes: *Pueden ser redondas o pueden ser cuadradas. Pueden ser saladas o pueden ser dulces, ¿no?*

⁸⁹ (...) cuando es posible, el docente recurre a la propia realidad del estudiante para poner los ejemplos, independientemente del nivel de aprendizaje del alumno.

Assim como também realizou a professora Carol, na sua aula 6, em que apresentou o exemplo de um livro juvenil, *Diário de um banana*, para iniciar sua explicação sobre o tema *rotina* e o uso dos verbos no passado.

[12]

P: Ustedes ya leyeron aquel aquel libro (.) hay incluso la película, ¿no? Un chico en apuros.

A: Sí.

P: Sí. ¿Un chico en apuros?

AA: Sí.

P: Un CHICO en apuros (...) LA HISTORIA de un chico en apuros, ¿qué es? (...) ¿Qué hace el chico? Él hace que un diario sobre su rutina, ¿no es verdad? Y sobre lo que le ha pasado o lo que le pasó durante la semana, ¿no es esto?

P: ¿Un chico en apuros? ¿Diário de um Banana? (.) ¿Ya vieron?

AA: Sí.

P: () hay dos, tres. Solo hasta tres, ¿no? Muy divertidos, divertido. Entonces, él cuenta su historia, la historia de su rutina en un diario. Todas aventuras que él enfrenta, con los colegas, con su hermana, etc etc. Entonces, vamos a decir que esto de aquí es el diario (.) ¿no? De este personaje () y que él está contando (...) que él está contando (.), o sea, su rutina. Solo que vamos hacer eso en pasado, vamos a usar los verbos en pasado, vamos a usar el tiempo pasado para esto, ¿bien?

Na transcrição acima, a professora apresenta a versão do livro em espanhol *Un Chico en apuros*, para introduzir a noção de rotina diária: *Él hace un diario sobre su rutina, ¿verdad?*. Em outra sentença afirma: *Y sobre lo que le ha pasado o lo que le pasó durante la semana*. Introduzindo os dois temas que serão desenvolvidos a seguir: rotina e verbos no passado, por meio de um exemplo adequado ao perfil sociocultural dos seus alunos.

A introdução dos exemplos por parte dos professores pode ainda ser marcada por determinados recursos linguísticos como: *por ejemplo, tal como, así, un ejemplo de*, entre outros; ou pela paralinguagem, como alterações no tom da voz e velocidade da fala. A utilização de expressões introdutórias como *por ejemplo* e recursos da paralinguagem foram extensamente evidenciada na aula da professora Flor, conforme as transcrições a seguir:

[13]

P: Aquello que las personas viven, por ejemplo, en BLOQUES, ¿todos ven lo que es? ¿Sí? Yo tengo (.), por ejemplo, Águas CLARas, está lleno de BLOQUES, ¿vale?

Ainda em sua explicação sobre tipos de moradia, a professora busca exemplificar alguns modelos, com o exemplo dos *bloques*, alterando de forma expressiva a sua entonação no momento de verbalizar o termo *bloques* e buscando dar relevância ao exemplo afirmando que em Brasília, este tipo de moradia é facilmente localizada no Bairro de Águas Claras (termos que também sofrem alteração de entonação).

Por fim, a necessidade de produzir e utilizar o exemplo pode ser evidenciada pelo aprendente quando este solicita verbalmente ao professor algum esclarecimento. Porém, muitas vezes, o aluno manifesta sua dúvida ou incompreensão por meio da linguagem não-verbal, como os movimentos de cabeça, expressão corporal, desvio do olhar, expressão facial, gestos corporais, entre outros; ou por meio da paralinguagem, como as variações na qualidade da voz (volume, ritmo, tom, repetições, silêncios) em que manifesta algum sentimento ou emoção. Consideramos que a capacidade de leitura da comunicação não-verbal do aluno é extremamente relevante para a efetividade da elaboração dos exemplos, como foi evidenciada na observação da aula 1, da professora Flor, quando ela percebe a dúvida de uma aula por suas expressões faciais.

[14]

Eu vi que ela não estava entendendo muito bem o que eu disse, por causa da cara que ela fez. Tipo uma careta, sabe? Não tava entendendo muito. Por isso, achei melhor dar um exemplo pra ajudar. (Flor – ES)

Evidenciamos a relevância da capacidade do professor para perceber a comunicação não-verbal (de dúvida ou incompreensão) como ponto de partida para formular o exemplo e apoiar o entendimento do aprendiz em relação ao tema desenvolvido.

O nivelamento dos descritores da categoria exemplo ocorreu em função de capacidade de formular exemplos relevantes e da capacidade de percepção da sua elaboração. Em relação à primeira variável resumimos o desempenho dos professores em duas atuações típicas:

- a) A primeira se refere à utilização de informações claras, porém pouco relevante para os alunos, ou seja, dados com os quais eles não compartilhavam nenhuma experiência.
- b) A segunda se refere à utilização de informações relevantes, a partir das quais os alunos compartilham experiências reais com o fato exposto pelo professor. Geralmente, associadas a eventos nacionais, locais, atuais; à realidade linguística do aluno e do seu âmbito familiar; ou temas relacionados com a sua faixa etária, social e econômica.

Em relação à segunda variável resumimos duas atuações representativas:

- a) A primeira se refere à solicitação explícita e verbal do aprendente, em que ele informa sobre a sua dúvida e pede que ela seja esclarecida. Observamos que todas as solicitações verbais foram percebidas e atendidas.
- b) A segunda menciona a formulação de exemplos a partir da leitura e percepção do professor em relação à comunicação não-verbal do aprendente, como as expressões faciais, gestuais, o desvio do olhar ou a falta de atenção como uma possível sinalização de incompreensão e dúvida

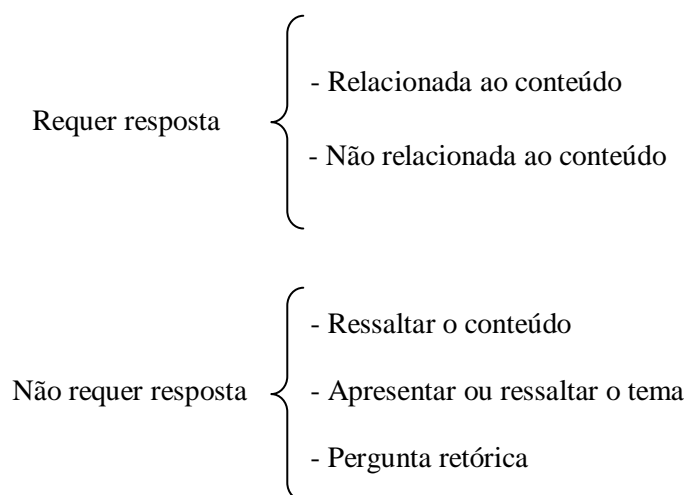
4.1.3 Incentivar a participação e planejar a apresentação por meio das Perguntas

Segundo Cestero (2001, p. 43), a pergunta é uma estratégia discursiva empregada para alcançar diversas funções, dentre as quais ressaltamos: incentivar a participação e planejar a apresentação das ideias.

As perguntas são um recurso discursivo que agiliza o ritmo da aula, uma vez que envolve quem participa de seu desenvolvimento. Ademais as que requerem resposta, cumprem funções diversas e específicas relacionadas com a organização do ato comunicativo ou com a apresentação do conteúdo científico. Existem também

perguntas que, apesar de serem diretas, não exigem resposta, sua função no discurso acadêmico é fundamental, já que servem para enfatizar as ideias relevantes e favorecer a reflexão.⁹⁰

As perguntas podem ser classificadas entre as que requerem resposta e as que não exigem uma resposta. Entre as perguntas que demandam resposta há uma subdivisão: as que se relacionam com o conteúdo e as que não estão diretamente vinculadas a ele. As perguntas que não requerem resposta se dividem em: questões formuladas para ressaltar o conteúdo, apresentar ou ressaltar o tema e as perguntas retóricas. Resumimos abaixo a proposta de classificação de Cestero (2001):



As perguntas que não requerem resposta se propõem a ressaltar o conteúdo ou permitir algum tipo de reflexão. “Nesse caso, não se trata de atos interativos, mas de recursos discursivos que servem para destacar ideias ou

⁹⁰ Las preguntas son un recurso discursivo que agiliza el ritmo de la clase, a la vez que involucra a quienes participan en su desarrollo. Además, las que requieren respuesta, cumplen funciones diversas y específicas relacionadas con la organización del acto comunicativo o con la presentación del contenido científico mismo. Existen también preguntas que, a pesar de ser directas, no exigen respuesta, su función en el discurso académico es clave, ya que sirven para enfatizar las ideas relevantes y favorecer la reflexión.

assuntos especialmente importantes e, portanto, não exigem resposta”⁹¹. (CESTERO, 2001, p. 53). Cestero (2001) divide esse tipo de pergunta em três categorias, sendo que a primeira se refere ao destaque do conteúdo que acaba de ser apresentado ou que ainda será exposto; a segunda se refere à apresentação ou destaque de temas e subtemas por meio de perguntas confirmativas simples, como: *¿No?*, *¿Hm?*, *¿Eh?*; e a terceira que, apesar de não exigir uma resposta, envolve os alunos em questões “problemáticas, hipotéticas ou duvidosas”.

As perguntas que requerem resposta e estão relacionadas com o conteúdo da aula são produzidas para o entendimento, e as que não estão diretamente relacionadas com o conteúdo são produzidas para o planejamento. Assim, o primeiro tipo é elaborado para comprovar o entendimento do aluno em relação ao conteúdo e o segundo tipo está associado ao planejamento da apresentação do conteúdo e temas, “[...] pois servem de guia para saber se o docente pode continuar avançando na atividade, se tem que parar porque houve alguma falha de entendimento, se vai muito rápido etc”⁹². (AZNAR JUAN, 2012, p. 446).

A participante Flor também descreve a utilização de perguntas para planejar a sua apresentação e explicação.

[15]

Eu pergunto, pergunto se eles compreenderam tudo do vocabulário da sentença, do enunciado. Geralmente é pergunta. /.../ Vocês compreendem essa palavra? Aí eles () geralmente eu peço para eles dizerem (.) se eles entenderam ou não. (Flor – ES)

Percebemos ainda, a partir das observações, que um grande número de perguntas pode favorecer a participação do aprendiz e agilizar o ritmo da aula, pois envolve os alunos no seu desenvolvimento. Este elemento foi

⁹¹ En este caso, no se trata de actos interactivos, sino de recursos discursivos que sirven para destacar ideas o asuntos especialmente importantes y, por tanto, no exigen respuesta.

⁹² (...) puesto que sirven de guía para saber si el docente puede continuar avanzando en la actividad, si tiene que parar porque ha habido algún fallo de entendimiento, si va demasiado rápido, etc.

extremamente evidenciado nas aulas da professora Flor, como na seguinte transcrição, em que ela busca desenvolver a explicação sobre o tema *vivienda* realizando uma grande quantidade de perguntas:

[16]

P: Una persona puede vivir en una casa, y ¿cuál otro tipo de vivienda que una persona puede vivir? (...) ¿Nada? (...) Aquellos que las personas viven, por ejemplo, en bloques, todos ven lo que es. ¿Sí? Yo tengo (.), por ejemplo, Águas Claras, está lleno de bloques, ¿vale? Departamento, ¿no? ¿Qué más? (...) ¿No? (...) Bueno, a ver, abre el libro, por favor en la página 46. Ya sabemos dos palabras, casa y departamentos, ¿sí? ¿sí? David, ¿dónde vives tú? ¿En una casa, o en un departamento?

A1: Departamento.

Nesta sequência a professora realiza a primeira pergunta para ativar conhecimentos prévios dos alunos e motivar a sua participação: *¿cuál otro tipo de vivienda que una persona puede vivir?* Em seguida ela realiza uma série de perguntas como: *¿nada? ¿sí? ¿qué más?* para ajudar no planejamento da sua explicação. Quando ela percebe que os alunos não reagem mais às suas questões, finaliza a explicação e produz uma instrução, pedindo aos alunos para abrir o livro didático em determinada página: *¿No? Bueno, a ver. Abre el libro, por favor, en la página (.) 46.* Ela recupera termos já discutidos: *ya sabemos dos palabras, casa y departamentos, ¿sí? (.) ¿sí?*, recomeçando sua explicação por meio de outras perguntas: *David, ¿dónde vives tú? En una casa, o en un departamento?*

Também na atuação da professora Ana, na sua aula 3, observamos uma longa sequência de perguntas sobre tipos de alimentos, em que busca focar no conhecimento concreto dos alunos sobre o vocabulário que acabava de explicar.

[17]

P: ¿Zanahoria?

A: Sí.

P: ¿Qué es? ¿Cuál es?

AA: Abajo del tomate.

P: Muy bien, abajo del tomate, zanahoria entonces es esto naranja, tiene el color naranja, es naranja nos da otro sentido.

AA: ()
 P: ¿Zanahoria? ¿Es naranja?
 AA: Es naranja.
 P: Tiene el color naranja, ¿sí?
 AA: ¡Ah! sí, sí.
 P: ¿Coliflor?
 AA: No tiene.
 P: No hay ahí, muy bien.
 P: ¿Fresa?
 AA: Tiene
 P: ¿Cuál es?
 AA: Abajo del plátano.
 P: Muy bien, abajo del plátano tenemos fresa.
 AA: Plátano.
 P: ¿Pimiento?
 AA: No tiene.
 P: No hay, muy bien.
 P: ¿Lechuga?
 AA: (.) no hay.
 P: No hay ahí, ya vamos a ver que es (.)
 P: (.) ¿Plátano?
 AA: Sí, debajo de la zanahoria.
 P: Muy bien, debajo de la zanahoria.

Após a explicação sobre diversos tipos de frutas e verduras, a professora apresentou aos alunos algumas imagens disponíveis no livro didático e iniciou uma sequência de perguntas convergentes para saber se os alunos reconheciam o vocabulário que acabara de explicar: *¿zanahoria? ¿Qué es? ¿Cuál es? ¿Fresa? ¿Tiene?*. Como observamos na transcrição, esse tipo de pergunta não exige um alto esforço por parte dos alunos, pois é extremamente simples e demanda respostas curtas e objetivas.

Já as perguntas divergentes exigem outro nível de processamento por parte dos alunos, pois requerem que os aprendentes formulem sua própria ideia ou opinião sobre o tema ou conteúdo, sendo que não há respostas corretas ou incorretas. Elas podem ser utilizadas “quando o professor quer comparar as ideias dos estudantes a respeito de um tema”⁹³. Conforme evidenciamos na aula 2, do professor Paco, em que investiga a opinião dos alunos sobre suas preferências de leitura e sobre o termo *periódico*.

⁹³ DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pregunta.htm>. Acesso em 20 dez 2015.

[18]

P: Bueno, en primer lugar me gustaría hacer una pregunta. ¿A vosotros, os gusta leer? ¿Cuáles son los periódicos? (.) ¿Qué piensan sobre los periódicos? ¿A quién le gusta leer periódicos?

Com a finalidade de reconhecer as opiniões dos alunos, o professor realiza uma série de perguntas que não possui respostas corretas e incorretas, além de exigir elaboração apurada: *¿Qué piensan sobre los periódicos?*

Para Abio (2010, p.14), a maneira como os professores se dirigem aos alunos para realizar as perguntas também deveria ser refletida e discutida, porém o autor percebeu que “[...] é quase inexistente a atenção dada para a identificação ou não dos alunos na hora de fazer as perguntas”⁹⁴. Segundo ele, o reconhecimento individual e nominal dos aprendentes pode gerar problemas relacionados com a afetividade, como a ansiedade e o estresse, merecendo assim a atenção dos professores e pesquisadores.

Sheffield (2002 apud ABIO, 2010, p. 14) reconhece a importância dessa noção de identificação dos alunos por seus próprios nomes, mas também considera que a questão da afetividade deve ser ponderada. “[...] esse é um método controverso e que alguns professores preferem não colocar os alunos em evidência, porém outros avisam aos alunos que eles vão responder e devem fazer as leituras correspondentes”⁹⁵. Durante as observações evidenciamos que uma das formas mais utilizadas pelos professores para se dirigir aos alunos foi a identificação pontual e nominal, como podemos observar quando a professora Ana, na sua aula 1, se dirige à sua aluna para realizar perguntas relacionadas ao conteúdo.

[19]

P: Para empezar quiero ver si ustedes aun se acuerdan como hacemos esas comparaciones y como quedan la () y todo eso. Para empezar les doy dos

⁹⁴ (...) es casi inexistente la atención dada para el nombramiento o no de los alumnos a la hora de hacer las preguntas.

⁹⁵ (...) ése es un método controverso y que algunos profesores prefieren no colocar los alumnos en evidencia, mientras que otros avisam que algunos de ellos van a responder y deben hacer las lecturas correspondientes.

nombre y quiero que cada una dígame por lo menos una frase haciendo comparaciones entre estos dos nombre (.) Faustão y Angélica (.) hagan comparaciones. Esos dos nombres porque son muy conocidos, entonces todos saben cómo son más o menos y (.) Natasha, dime una comparación entre esas dos personas.

Após uma sequência de instruções e informações sobre uma tarefa que iriam realizar a professora seleciona e nomeia a aluna para responder e realizar uma obrigação: *Natasha, dime una comparación entre esas dos personas.*

A participante afirma que a identificação dos alunos pode ser extremamente importante, principalmente em relação à afetividade entre professor e aprendizes.

[20]

Chamar os alunos pelos seus nomes faz diferença. Acho que eles se sentem especiais, sabem que a gente se importa e conhece. (Ana – ES)

O nivelamento dos descritores da categoria perguntas ocorreu em função da regularidade, do tipo e da capacidade de reduzir a ansiedade dos alunos no momento de responder os questionamentos. Assim, em relação à primeira variável resumimos três desempenho representativos dos professores:

- a) O primeiro se refere ao discurso em que a formulação de perguntas é escassa. Assim, o professor não tem um esclarecimento sobre a compreensão dos alunos e a sua explicação é pouco planejada em relação a um *feedback* imediato dos estudantes.
- b) Observamos também um tipo de atuação em que há uma maior frequência na formulação de perguntas. O professor está mais atento ao ritmo da sua explicação e no volume de informações que expõe, por isso solicita um maior retorno do aluno. Esse professor também realiza mais perguntas para motivar a participação do aprendente.
- c) Por fim, observamos o discurso em que o professor realiza uma grande quantidade de perguntas para alcançar diversas funções, como o

planejamento da sua explicação, a comprovação do entendimento do conteúdo que desenvolve e para motivar a participação dos alunos. O docente planeja as etapas da sua explicação sempre apoiado no retorno do aluno.

Em relação ao tipo de perguntas, observamos três desempenhos típicos:

- a) O primeiro se refere aos professores que realizam somente perguntas convergentes e requerem do aluno uma resposta curta e diretamente relacionada com o conteúdo que acabou de apresentar, por exemplo, quando após a explicação de uma regra, o professor pergunta sobre sua aplicação.
- b) A segunda atuação se refere ao emprego dos dois tipos de pergunta, porém com excesso das convergentes. As divergentes são elaboradas de maneira escassa e pontual, geralmente para saber a opinião de um aluno ou sua experiência sobre determinado tema.
- c) Por fim, evidenciamos uma atuação em que o professor também emprega os dois tipos de pergunta, mas as divergentes não são elaboradas de maneira isolada e escassa. O professor busca empregá-las para promover um ambiente extremamente participativo e interativo, com opiniões, pontos de vista, promoção de debate e troca de experiências.

Em relação à forma de dirigir-se aos alunos, Abio (2010) apresenta uma questão pouco discutida na bibliografia sobre as perguntas em sala de aula, porém extremamente evidenciada nas observações: a forma como os professores se dirigem aos alunos para realizar as perguntas. Assim, evidenciamos duas atuações típicas:

- a) O professor que faz a suspensão do turno e aguarda para que os alunos respondam voluntariamente as questões. Nessa perspectiva, observamos duas variações, o professor cujo tempo de espera é curto e, quando as perguntas são de comprovação, ele mesmo as responde; e o

professor que após determinado tempo de espera, nomeia os alunos para responder individualmente as questões.

- b) Evidenciamos ainda o docente que se dirige aos alunos majoritariamente de forma nominal, muitas vezes utilizando este recurso como repreensão para problemas de disciplina, e o professor que associa os dois formatos, utilizando a suspensão de turno geralmente para criar um ambiente mais coletivo e empregando a escolha individual e nominal para motivar a participação dos alunos que não participariam de forma voluntária.

4.1.4 Ressaltar termos e ideias da apresentação por meio da Repetição

A ênfase dada a determinadas palavras, enunciados e ideias é extremamente relevante para o espaço de sala de aula, pois permite aos professores destacar dificuldades, palavras-chave ou termos que estão em evidência por determinado motivo. Conforme veremos nesta seção, a repetição é uma das estratégias discursivas mais eficientes para destacar termos do discurso.

Segundo Salaberri (1999 apud AZNAR JUAN, 2012), o professor pode repetir fragmentos da fala do aluno ou da sua própria fala. De acordo com Aznar Juan (2012, p. 179), a repetição ainda pode ser total, parcial, semântica ou alternando o código linguístico e ser realizada para alcançar outras funções.

As finalidades da autorrepetição do professor podem ser as de garantir a compreensão, esclarecer, destacar mudança de tema ou indicar coesão textual, mesmo que, às vezes, seja necessária a autorrepetição devido a fatores externos como, por exemplo, o ruído.

⁹⁶ Las finalidades de la auto-repetición del profesor pueden ser las de garantizar la comprensión, aclarar, señalar cambios de tema o indicar cohesión textual, aunque, a veces, es necesaria la auto-repetición, debido a factores externos como, por ejemplo, el ruido.

Em relação aos objetivos, Olivares e Postigo (2001, p. 57) afirmam que a repetição de um fragmento emitido pelo aluno pode ser realizada com a finalidade de esclarecer, corrigir, ressaltar, avaliar ou simplesmente facilitar a progressão do discurso. Dentre as funções apresentadas nos concentramos e destacamos a capacidade de ressaltar informações, conforme a explicação fornecida pelo professor Paco, na sua aula 1, em que busca ressaltar o uso da construção *lo que*.

[21]

A: Dos amigos están charlando sobre los invitados de una fiesta.

Mira, Carlos, ¿conoces a todos los que están en la fiesta?

P: Muy bien, conoces a todos (.)

A: los que (.)

P: LOS.

A: que

P: LOS QUE, sigue

A: Claro que si, si son todos de nuestro colegio, ¿quién es la de gafas?

P: Quien es (.) LA (.) de gafas, o también LA DE LAS (.) gafas, ¿de acuerdo?

Gracias, gracias, Pedro. Ruana, ¿puedes seguir?

Percebe-se que para ressaltar a informação fornecida pelo aluno, o professor utiliza e provoca a repetição. Após a primeira manifestação do aluno: *¿conoces a todos los que están en la fiesta?* O professor repete parte da frase e suspende o turno no momento em que aparecem as informações que busca ressaltar: *Muy bien, conoces a todos...*, em seguida o aluno repete o termo: *los que*. Sendo que o professor provoca esse movimento mais uma vez até reproduzir de novo a informação que quer destacar.

Além de repetir a fala do aluno, o professor pode repetir termos da sua própria fala. Em relação à autorrepetição, Olivares e Postigo (2001) afirmam que pode ser de três tipos: textual, reformulativa e de insistência. Por meio da repetição textual, o professor busca facilitar a compreensão do seu discurso “[...] mediante a manifestación redundante de numerosos aspectos que tem a ver com a textura de tal tipo de discurso”⁹⁷. (OLIVARES; POSTIGO, 2001, p. 83).

⁹⁷ (...) mediante la manifestación redundante de numerosos aspectos que tienen que ver con la textura de tal tipo de discurso.

A reformulativa consiste em repetir uma ideia já emitida, utilizando conectores reformulativos como *es decir* ou *o sea*. Segundo os autores, essa operação é formada por dois segmentos, o segmento A que é a manifestação original e o segmento B que é a repetição, existindo uma base comum, denominada sinonímia, em que o interlocutor se refere ao mesmo objeto.

Consideramos que essa é uma ação eficiente na progressão do discurso do professor, pois proporciona dinamismo e pode ser empregada para destacar e ampliar a compreensão sobre determinado aspecto ou tema, exigindo do professor conhecimento e eficiência no uso dos conectores reformulativos. Como na observação da aula da professora Flor, em que busca recuperar com os alunos os objetivos de aprendizagem desenvolvidos até aquele momento e destacar a noção de rotina e atividades diárias.

[22]

P: Para hacer una revisión. Rápido, de lo que aprendimos ahí en la unidad 3, por ejemplo. ¿Qué tenemos en la unidad 3, chicos? Para finalizar la reunión ()

A: () de las rutinas.

P: Exacto. Rutinas. Primero, ¿no? La rutina que tenemos todos los días, la rutina diaria, de levantarnos, este:: desayunar, almorzar, o sea, todas las actividades del día, nosotros aprendimos, ¿vale?

Na transcrição evidenciamos o uso do conector *o sea* e a realização da reformulação, em que o seguimento A é a manifestação original: *desayunar*, *almorzar*, e o seguimento B é a repetição: *actividades del dia*. Assim, a professor destaca e amplia as informações mais relevantes neste momento.

A autorrepetição de insistência consiste em ressaltar aspectos de um termo que já foi emitido. O objetivo da autorrepetição de insistência do professor é, por exemplo, destacar a complexidade gramatical ou fonética de algum termo, conceitos importantes para o discurso e construções ou palavras que estão em evidência por causa da explicação, correção, da avaliação, da atividade, entre outros. Evidenciamos a insistência, nas repetições realizadas pela professora Flor, em que busca destaca a palavra *duchar* durante a explicação.

[23]

P: Es el lugar de la casa donde te duchas, donde una persona se puede duchar, ¿todo bien? ¿Duchar? Duchar es bañarse, no, y hay la ducha que sale el agua, donde puedo mojarme, bañarme, sí, es la ducha (.) ¿vale? (.) Yo puedo decir varias cosas con eso, puedo decir me voy a meter en la ducha, o sea, me voy a meter en la ducha, es una expresión que se usa, voy a meterme en la ducha, a la ducha se dice, o me voy al baño, voy a bañarme, todo eso hay varias expresiones, ¿todo bien?

O termo *duchar* aparece durante uma explicação sobre as partes de uma casa quando a professora se refere ao *baño* ou *cuarto de baño*. Após o seu primeiro aparecimento: *donde una persona se puede duchar*, a professora repete o termo para insistir em destacá-lo: *¿Duchar?* Em seguida, realiza algumas repetições semânticas: *mojarme*, *bañarme*, destacando o termo em evidência na explicação e buscando persistir no termo para que os alunos o percebam.

Por fim, apresentamos a capacidade do professor de atrair os alunos para a repetição. A percepção da repetição e da sua possível função pode estar relacionada com o interlocutor e suas qualidades como observador, mas também com a noção de atratividade. Assim, evidenciamos diversas estratégias em relação à paralinguagem para poder chamar a atenção do aluno para a repetição, como o aumento da intensidade e do volume da voz, assim como uma redução da velocidade na pronúncia das palavras.

O nivelamento dos descritores da categoria repetição ocorreu em função do reconhecimento dos termos e ideias ressaltadas por meio da repetição e na forma de enfatizar a repetição. Em relação ao primeiro fator, foi possível evidenciar os seguintes desempenhos representativos:

- a) Evidenciamos os professores que somente ressaltam aspectos gramaticais e fonéticos das palavras. O professor repete o termo cuja pronúncia parece mais complexa, o vocabulário mais difícil de compreender (como se sua repetição fosse solucionar a incompreensão) e o enunciado cuja gramática é mais distante da LM dos alunos.
- b) Em outra atuação o professor, além de todos os fatores acima mencionados, também insiste na repetição de termos significativos

para o discurso, como conceitos, figuras de linguagem e palavras-chave que descrevem o conteúdo ou o tema. O docente também promove a reformulação por meio de sinônimos e termos unívocos.

Assim, a partir da evidência e reconhecimento dos fatores presentes em cada uma das estratégias discursivas, formulamos um esboço e elaboramos um pequeno banco de descritores que apresentamos a seguir. A numeração é somente para identificação dos descritores.

Quadro 9 – Banco de descritores

1	O professor investiga a opinião, pede exemplos e provoca discussões para agregar as ideias, opiniões e experiências do aluno. Realiza diversas perguntas sobre o formato, velocidade e o volume de informações geradas, ajustando a explicação em função do <i>feedback</i> fornecido.
2	O professor atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo, pois ativa conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, investigando a sua opinião e pedindo exemplos. Agrega à sua exposição experiências e ideias dos aprendentes.
3	O professor confere à explicação um caráter participativo, pois os alunos leem, cometam, discutem e respondem perguntas sobre o tema, o conteúdo, os recursos. Permite em alguma medida o uso da língua materna para a expressão de temas mais complexos.
4	O professor utiliza recursos para apoiar a explicação e não domina totalmente o turno na medida em que realiza perguntas sobre o tema e conteúdo dos materiais.
5	A explicação se apoia principalmente na leitura de recursos como livro didático e folhas de atividade, com breves intervenções e comentários do professor.
6	O professor evidencia dados e experiências elaborados a partir da realidade do aluno, dos seus conhecimentos prévios, experiências compartilhadas ou fatos da atualidade. Reconhece nas suas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão.
7	A formulação de exemplos locais, familiares e atuais busca apoiar a compreensão da linguagem ou qualquer aspecto relacionado à sua aula. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade

	de apoiar a compreensão do aluno.
8	O professor apresenta exemplos relevantes para apoiar a compreensão de questões da língua ou de outras áreas, como a cultural. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno. Além de variar a altura e intensidade da voz, utiliza um repertório de expressões, como <i>por ejemplo, así, tal como, un ejemplo de, supongamos</i> para introduzir os exemplos.
9	O professor elabora exemplos para apoiar a compreensão da linguagem quando o aluno solicita verbalmente ou o professor reconhece em suas expressões faciais alguma incompreensão. Utiliza expressões como <i>por ejemplo</i> e variação na altura da voz para introduzi-lo.
10	O professor cria exemplos para apoiar a compreensão de questões da linguagem somente quando o aluno solicita algum esclarecimento.
11	O professor formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo e planejar a sua interação. Além de garantir a participação de todos, reduzir a ansiedade dos alunos, por exemplo, quando realiza as perguntas antes de seleccioná-los.
12	O professor formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo, além de produzir diversas perguntas como <i>¿no?, ¿vale?, ¿sí?, ¿puedo?</i> para auxiliar o gerenciamento da interação. Realiza as perguntas de forma geral e individual, equilibrando a participação dos alunos.
13	O professor formula perguntas que exigem resposta objetivas e curtas. O professor elabora algumas questões para saber a opinião, o ponto de vista e a experiência do grupo sobre os conteúdos e temas. Equilibrar a participação de todos os alunos durante a realização da aula.
14	Além das frequentes perguntas de natureza objetiva e curta, o professor cria um ambiente de interação apoiado também nas opiniões dos alunos. Busca equilibrar a participação de todos, escolhendo-os de forma individual e alternada.
15	O professor elabora perguntas individuais que promovem respostas objetivas e curtas sobre conteúdos e temas. Também realiza, de maneira escassa e pontual, perguntas sobre a opinião e experiência dos alunos.
16	O professor além de ressaltar os aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos de palavras e enunciados, consegue reformular palavras, frases e ideias já emitidas, usando conectores como <i>o sea</i> e <i>es decir</i> . Ele modula

	constantemente a sua voz para que os alunos percebam as suas insistências.
17	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos. Também reformula palavras, frases e ideias por meio de sinônimos e termos unívocos. Ele modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam as suas insistências.
18	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos, além de provocar a percepção do aluno para a repetição, por meio da modulação da voz.
19	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos e gramaticais. Repete termos significativos para o discurso, como conceitos e palavras-chave, promovendo o seu destaque.
20	O professor repete termos e palavras para ressaltar a dificuldade de pronúncia ou algum aspecto gramatical.

Fonte: Quadro nosso

4.2 NIVELAMENTO DOS DESCRITORES

Segundo o Consejo de Europa (2002), o nivelamento ou escalonamento é a organização dos descritores em determinada ordem de progressão. As atuais exigências para a elaboração de escalas determinam que sejam empregados métodos qualitativos (e quantitativos) para legitimar o número de níveis adotados, assim como a ordem de progressão dos descritores.

Em relação ao número de faixas da escala, as atividades do Grupo Focal (GF) evidenciaram que as participantes rejeitaram determinados descritores e a proposta inicial de cinco níveis. Conforme as escalas apresentadas pelas professoras, nas categorias explicação, exemplo e repetição, até o escalonamento do terceiro nível não houve divergências, porém entre os níveis 4 e 5 as participantes apresentaram dificuldades para estabelecer uma progressão entre as faixas. Segundo as anotações das participantes Flor, Ana, Carol e Mary:

[24]

Há diferenças muito sutis entre os níveis, principalmente entre o níveis 4 e 5 de todas as categorias. (Flor – GF)

[25]

A impressão que dá é que na categoria exemplo a mesma ideia foi dita de formas diferentes. (Ana – GF)

[26]

la colocar esse como 4, mas coloquei como 5 porque eles são muito parecidos. (Carol – GF) [sobre a categoria repetição]

[27]

Foi mais difícil decidir, nos dois níveis o professor ressalta e reformula. (Mary – GF) [sobre a categoria repetição]

Nas categorias explicação, exemplo e repetição, as participantes apresentaram dificuldades de estabelecer a ordenação entre o quarto e o quinto nível, pois afirmaram que alguns descritores apresentavam a mesma ideia com palavras diferentes, como no exemplo de dois descritores da categoria *explicação*. Um dos níveis afirma: “O professor atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo”. Outro descritor apresenta: “O professor investiga a opinião, pede exemplos e provoca discussões para agregar as ideias, opiniões e experiências do aluno”. De acordo com os participantes, o segundo descritor é um detalhamento do primeiro e não prevê necessariamente uma progressão.

Assim, os participantes descartaram os descritores: 1, 6, 16 que não foram considerados na etapa final de nivelamento.

Quadro 10 – Descritores excluídos

Descritores que foram excluídos		Descritores que foram mantidos	
1	O professor investiga a opinião, pede exemplos e provoca discussões para agregar as ideias, opiniões e experiências do aluno. Realiza diversas perguntas sobre o formato, velocidade e o volume de informações geradas, ajustando a explicação em função do <i>feedback</i> fornecido.	2	O professor atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo, pois ativa conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, investigando a sua opinião e pedindo exemplos. Agrega à sua exposição experiências e ideias dos aprendentes.
6	O professor evidencia dados e experiências elaborados a partir da realidade do aluno, dos seus	7	A formulação de exemplos locais, familiares e atuais busca apoiar a compreensão da linguagem ou qualquer aspecto relacionado à

	conhecimentos prévios, experiências compartilhadas ou fatos da atualidade. Reconhece nas suas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão.		sua aula. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.
16	O professor além de ressaltar os aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos de palavras e enunciados, consegue reformular palavras, frases e ideias já emitidas, usando conectores como <i>o sea</i> e <i>es decir</i> . Ele modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam as suas insistências.	17	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos. Também reformula palavras, frases e ideias por meio de sinônimos e termos unívocos. Ele modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam as suas insistências.

Fonte: Quadro nosso

Os pares de descritores 1 e 2; 6 e 7; 16 e 17 forma considerados pelas participantes os níveis mais elevados das categorias explicação, exemplo e repetição, respectivamente. Porém houve divergências em relação a qual descritor pertenceria ao nível 4 e 5. Segundo as professoras, os descritores alcançavam a mesma finalidade com ligeiras variações.

[28]

Os níveis 4 e 5 são muito sutis entre si. Penso que os dois níveis levam ao mesmo fim. (Flor – GF)

Os descritores 2, 7, 17 foram mantidos principalmente em função de dois critérios: a precisão e a extensão. Em relação ao primeiro par 1 e 2, os termos do descritor 1 “participativo e colaborativo” resumem a primeira sentença do descritor 2 “investiga a opinião, pede exemplos e provoca discussões para agregar as ideias, opiniões e experiências”. As participantes ainda destacaram que a segunda oração do descritor 1 complementa todas as informações necessárias “Agrega à sua exposição experiências e ideias dos aprendentes”. Segundo a participante Carol as palavras-chaves “participativo e colaborativo” do descritor 1 foram decisivos.

[29]

As palavras: participativo e colaborativo são as palavras-chave e resumem muita coisa. (Carol – GF)

Assim consideramos que os termos destacados pelo GF são ideais para fornecer precisão e concisão ao descritor 1, tornando-o mais adequado à escala.

Em relação ao par 6 e 7, o GF afirmou que a frase “evidencia dados e experiências” poderia não ser compreendida como uma ação para formular exemplos, sendo que o descritor 7 apresentava uma redação mais precisa em relação à criação de exemplos relevantes “A formulação de exemplos locais, familiares e atuais”. Como a oração final dos dois descritores é idêntica e o GF evidenciou que o descritor 7 é o mais preciso, ele foi considerado o mais adequado para ser incluído à escala.

[30]

Evidenciar pode ser destacar e não dar exemplos. (Mary – GF)

O GF evidenciou que o par 16 e 17 foi o mais repetitivo, já que nos dois descritores o professor ressalta e reformula palavras, sendo que a única diferença é a apresentação do uso dos conectores *o sea* e *es decir* no descritor 16. As participantes também evidenciaram que não havia nenhuma referência sobre a utilização dos conectores nos descritores anteriores. Assim, em função da precisão e concisão o descritor 17 foi considerado o mais apropriado à escala. Segundo descreve a participante Ana:

[31]

Eles dizem a mesma coisa, a diferença é o uso do *o sea* e *es decir*. Poderia ter também outras palavras, como *por ejemplo*, não sei. (Ana – GF)

Outro fator considerado para a seleção foi a extensão dos descritores, sendo que os selecionados 2, 7, 17 são menos extensos, apresentando 35/38/40 palavras contra 40/39/45 em comparação aos descritores descartados, 1, 6, 16, garantindo um dos critérios para a formulação de descritores que é a sua curta extensão.

Em relação à categoria pergunta a divergência do GF ocorreu no par de descritores 13 e 14.

Quadro 11 – Descritor excluído – Categoria Perguntas

Descritor que foi excluído		Descritores que foi mantido	
13	O professor formula perguntas que exigem resposta objetivas e curtas, o professor elabora algumas questões para saber a opinião, o ponto de vista e a experiência do grupo sobre os conteúdo e temas. Equilibrar a participação de todos os alunos durante a realização da aula.	14	Além das frequentes perguntas de natureza objetiva e curta, o professor cria um ambiente de interação apoiado também nas opiniões, experiências e pontos de vista dos alunos. Busca equilibrar a participação de todos, escolhendo-os de forma individual e alternada.

Quadro Nosso

Segundo o GF, os descritores 13 e 14 são repetitivos em relação à sua finalidade. Em ambos o professor realiza perguntas curtas e objetivas, considera a opinião, experiência e ponto de vista dos alunos para a construção do conhecimento, além de equilibrar a participação dos aprendentes durante o processo de ensino. A decisão em relação ao descritor 14 ocorreu em função do enunciado “cria um ambiente de interação” que, de acordo com o GF, resume o objetivo das perguntas em sala de aula e da própria correção gramatical do texto, pois de acordo com a participante Flor, o descritor 13 repete termos desnecessários.

[32]

Poderíamos trocar a segunda palavra “professor”. Acho que compromete o descritor. A palavra [professor] aparece muitas vezes. (Flor – GF)

No nivelamento original, proposto pela pesquisadora, o critério para ordenar os descritores mais e menos avançados está associado com o conceito de *ensino* que consideramos nesta pesquisa (já que são descritores de categorias pedagógicas), definido como:

Ação de apoio à aquisição e aprendizagem de línguas no qual o princípio organizador mais importante é a *interação comunicativa* que se produz em ambientes de *produção de sentidos*⁹⁸ e não primordialmente da forma gramatical.⁹⁹

Consideramos que esta noção de ensino é coerente com o conceito de linguagem desenvolvido nesta pesquisa, ou seja, a competência comunicativa do professor, que prevê o uso da língua em um contexto específico, buscando atender os seus objetivos e subordinado às suas características. Assim, quanto mais interação e produção de sentido a atuação linguística do professor gerar, mais alto será o seu nível na escala.

Fundamentados pelos preceitos teóricos e, principalmente, pelas evidências e discussões do grupo focal, apresentamos uma proposta de escalonamento formada por 4 níveis. A seguir, detalhamos a progressão entre cada um dos descritores de cada categoria.

4.2.1 Explicação

Quadro 12 – Nivelamento Explicação

Explicação	
4	O professor atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo , pois ativa conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, investigando a sua opinião e pedindo exemplos. Agrega à sua exposição experiências e ideias dos aprendentes.
3	O professor confere à explicação um caráter participativo , pois os alunos leem, cometam, discutem e respondem perguntas sobre o tema, o conteúdo e os recursos. Permite em alguma medida o uso da língua materna para a expressão de temas mais complexos.
2	O professor utiliza recursos para apoiar a explicação e não domina totalmente o turno na medida em que realiza perguntas sobre o tema e

⁹⁸ Grifo nosso.

⁹⁹ GLOSSÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Verbetes: Ensino comunicativo de línguas. Disponível em <<http://sala.org.br/index.php/e>>. Acesso em 30 dez. 2015.

	conteúdo dos materiais.
1	A explicação se apoia principalmente na leitura de recursos como livro didático e folhas de atividade, com breves intervenções e comentários do professor.

Fonte: Quadro nosso

No primeiro nível a explicação se baseia na leitura do recurso didático com “breves intervenções e comentários do professor”. A noção de participação do aluno ainda não está presente, pois esta atuação não promove a interação. Consideramos que a palavra-chave do descritor é o termo *leitura*, pois podemos associá-la a uma ação mais individual, com ausência de transferência de turno.

O segundo descritor avança no caráter participativo da explicação, fortalecida por perguntas relacionadas ao material. Assim, o descritor também avança na questão do domínio de turno do professor já que a realização de perguntas prevê sua alternância e uma possível participação dos alunos, consideramos que o termo em destaque do descritor é o enunciado *não domina totalmente o turno*.

O terceiro descritor avança de maneira significativa em relação à participação e prevê a realização de diversas estratégias para alcançá-la. Consideramos que o termo *participativo* é a palavra-chave do descritor, que apresenta pela primeira vez o uso da língua materna (LM), já que em um ambiente de maior interação, possivelmente os alunos precisarão recorrer à sua LM, fazendo com o professor tome decisões em relação ao seu uso em sala de aula.

Finalmente, o descritor 4 progride em relação ao descritor 3, no aspecto da participação, pois busca promover a colaboração do aluno na produção do conhecimento, assim compreendemos que o termo *colaborativo* é a palavra-chave do descritor. Inclusive foi colocado como proposta de revisão do grupo focal a alteração do termo *exposição* por *explicação*, já que a primeira palavra pode não prever a noção de colaboração.

4.2.2 Exemplo

Quadro 13 – Nivelamento Exemplo

Exemplo	
4	A formulação de exemplos locais, familiares e atuais busca apoiar a compreensão da linguagem ou qualquer aspecto relacionado à sua aula. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.
3	O professor apresenta exemplos relevantes para apoiar a compreensão de questões da língua ou de outras áreas, como a cultural. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno. Além de variar a altura e intensidade da voz, utiliza um repertório de expressões, como <i>por ejemplo, así, tal como, un ejemplo de, supongamos</i> para introduzir os exemplos.
2	O professor elabora exemplos para apoiar a compreensão da linguagem quando o aluno solicita verbalmente ou o professor reconhece em suas expressões faciais alguma incompreensão. Utiliza expressões como <i>por ejemplo</i> e variação na altura da voz para introduzi-lo.
1	O professor cria exemplos para apoiar a compreensão de questões da linguagem somente quando o aluno solicita algum esclarecimento.

Fonte: Quadro nosso

No primeiro descritor está presente a capacidade de apoiar a compreensão do aluno somente quando o aprendiz solicita algum esclarecimento. Não afirmamos que o professor não percebe a comunicação não-verbal e a paralinguagem do aluno, porém o docente não toma decisões em relação à elaboração de exemplos a partir destas modalidades de comunicação. Esclarecemos que o termo linguagem não se refere somente à gramática e vocabulário, também estão incluídas questões do discurso, como o registro linguístico. Consideramos que o termo em destaque neste descritor é o advérbio *somente*, pois ele evidencia sua maior característica.

No segundo descritor a capacidade de percepção avança, pois o professor toma decisões em relação à leitura que realiza nas expressões faciais do aluno, por exemplo, quando pronuncia uma palavra e imediatamente o aluno reage com uma expressão facial que indique dúvida. Este sinal pode ser suficiente para que o professor decida esclarecer a sua incompreensão. Assim, o termo em destaque é a palavra *reconhece*.

O terceiro descritor apresenta um fator extremamente importante na produção dos exemplos, a adequação. A partir da produção de dados e experiências advindos do mundo do aluno, aumenta-se a eficácia do exemplo. Elegemos o termo *relevantes* como palavra-chave do descritor 3. Também neste nível, além das questões da linguagem o professor consegue apoiar a compreensão de assuntos de outras áreas (como a cultural, a política) presentes no material didático ou outros recursos.

No último descritor, os exemplos fornecidos pelo professor são *locais*, *familiares* e *atuais* para os alunos e podem se relacionar com qualquer aspecto da sua vida social. Consideramos que o enunciado “qualquer aspecto relacionado à sua aula” é um progresso em relação ao descritor anterior, pois neste estágio o professor apoia a compreensão de questões da linguagem, de outras áreas e do processo de aprendizagem. Ainda no nível 4, há uma discreta progressão da variável *percepção*, que agora inclui gestos e desvio do olhar. A sugestão de revisão mais relevante do GF foi em relação à extensão dos descritores. Assim, na versão final da escala, retiramos as orações finais dos descritores das faixas 2 e 3, pois compreendemos que insere na descrição uma nova categoria e torna os descritores longos e difíceis de utilizar.

4.2.3 Perguntas

Quadro 14 – Nivelamento Perguntas

Perguntas	
4	O professor formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo e planejar a sua interação. Além de garantir a participação de todos, reduzir a ansiedade dos alunos, por exemplo, quando realiza as

	perguntas antes de selecioná-los.
3	O professor formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo, além de produzir diversas perguntas como <i>¿no?</i> , <i>¿vale?</i> , <i>¿sí?</i> , <i>¿puedo?</i> para auxiliar o gerenciamento da interação. Realiza as perguntas de forma geral e individual, equilibrando a participação dos alunos.
2	Além das frequentes perguntas de natureza objetiva e curta, o professor cria um ambiente de interação apoiado também nas opiniões, experiências e pontos de vista dos alunos. Busca equilibrar a participação de todos, escolhendo-os de forma individual e alternada.
1	O professor elabora perguntas individuais que promovem respostas objetivas e curtas sobre conteúdos e temas. Também realiza, de maneira escassa e pontual, perguntas sobre a opinião e experiência dos alunos.

Fonte: Quadro nosso

No primeiro descritor, a maioria das perguntas empregadas é do tipo convergente, ou seja, questões elaboradas para gerar respostas curtas e objetivas para comprovar o entendimento dos alunos sobre os temas da aula. O professor realiza de forma pontual algumas perguntas divergentes, cuja elaboração é mais aprimorada, pois requer a formulação da opinião e a exposição de experiências. Consideramos que as palavras-chave do descritor são *objetivas* e *curtas*, pois evidenciam a maior característica das perguntas deste nível.

No segundo descritor, o professor ainda formula mais perguntas convergentes, porém um aumento no número de questões divergentes começa a criar um ambiente de interação baseado nas próprias experiências dos alunos. Consideramos que as palavras-chave são *opiniões*, *experiências* e *pontos de vista*. Neste descritor o professor equilibra a participação dos alunos alternando-os no momento de responder as questões.

No descritor 3, o ambiente criado pelo professor é fortemente dominado por perguntas, inclusive para auxiliar no planejamento da sua interação e exposição, buscando perceber, por meio de perguntas diretas, se o ritmo da sua explicação está adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Neste descritor os termos em destaque são *tipos de pergunta*. O professor também

as realiza de forma geral ou individual, fazendo com os alunos decidam de forma voluntária responder as questões. Porém, também realiza perguntas individuais para equilibrar a participação de todos.

O descritor 4 apresenta um professor que maneja diversos tipos de perguntas (das mais curtas, às mais elaboradas), para promover a participação e interação na sua aula. O docente ainda busca diminuir alguma possível ansiedade e estresse dos alunos, elaborando as questões antes de selecioná-los para respondê-las. As palavras-chave são *reduzir a ansiedade*, pois este aspecto aparece somente neste nível. A sugestão de revisão mais expressiva foi em relação ao uso do termo *geral* no descritor 3. As participantes não compreenderam seu sentido sugerindo sua especificação.

4.2.4 Repetição

Quadro 15 – Nivelamento Repetição

Repetição	
4	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos. Também reformula palavras, frases e ideias por meio de sinônimos e termos unívocos. Modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam as suas repetições.
3	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos, além de provocar a percepção do aluno para a repetição, por meio da modulação da voz.
2	O professor repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos e gramaticais. Repete termos significativos para o discurso , como conceitos e palavras-chave, promovendo o seu destaque.
1	O professor repete termos e palavras para ressaltar a dificuldade de pronúncia ou algum aspecto gramatical .

Fonte: Quadro nosso

No primeiro descritor desta categoria, o professor repete palavras para destacar seu somente o aspecto gramatical e fonológico, baseando-se em seus níveis de dificuldade. A palavra-chave deste descritor é *aspecto gramatical*. A maior progressão do segundo descritor em relação ao primeiro é que professor também consegue reconhecer palavras-chave do discurso e promover o seu destaque, por meio da repetição. Neste descritor consideramos que a palavra-chave é o termo *discurso*.

A maior progressão do terceiro descritor em relação ao segundo é a variação de estratégias que o professor realiza para *provocar a percepção* da repetição, sendo essas, as palavras em destaque. No último descritor, além da repetição dos termos, o professor é capaz de reformulá-los por meio de um vasto repertório linguístico. Assim, a palavra-chave do discurso é termo *reformulação*. A modulação e ajuste da sua voz também são constantes para que os alunos consigam perceber a repetição e suas funções.

Assim, após a proposta de nivelamento dos descritores, apresentamos no próximo tópico a redação final da escala.

4.3 REDAÇÃO FINAL DA ESCALA

Na redação final o termo *professor* foi retirado da introdução dos descritores, pois em sua configuração derradeira, no formato grade, em que os descritores serão posicionados um ao lado do outro, o termo pode gerar certa redundância e perder significação em função do excesso de uso. Assim, os termos alterados na redação final da escala estão destacados em *itálico*.

Quadro 16 – Redação final Explicação

Explicação	
4	Atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo , pois ativa conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, investigando a sua opinião e pedindo exemplos. Agrega à sua <i>explicação</i> experiências e ideias dos

	aprendentes.
3	Confere à explicação um caráter participativo , pois os alunos leem, cometam, discutem e respondem perguntas sobre o tema, o conteúdo, os recursos. Permite em alguma medida o uso da língua materna para a expressão de temas mais complexos.
2	O professor utiliza recursos para apoiar a explicação e não domina totalmente o turno na medida em que realiza perguntas sobre o tema e conteúdo dos materiais.
1	A explicação se apoia principalmente na leitura de recursos como livro didático e folhas de atividade, com breves intervenções e comentários do professor.

Fonte: Quadro nosso

Na categoria Explicação, a sugestão de alteração do termo *exposição* por *explicação* foi aceite, para corroborar a ideia de participação e colaboração durante o processo.

Quadro 17 – Redação final Exemplo

Exemplo	
4	A formulação de exemplos locais, familiares e atuais busca apoiar a compreensão da linguagem ou qualquer aspecto relacionado à sua aula. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.
3	Apresenta exemplos relevantes para apoiar a compreensão de questões da língua ou de outras áreas, como da cultural. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.
2	Elabora exemplos para apoiar a compreensão da linguagem quando o aluno solicita verbalmente ou o professor reconhece em suas expressões faciais alguma incompreensão.
1	O professor cria exemplos para apoiar a compreensão de questões da linguagem somente quando o aluno solicita algum esclarecimento.

Fonte: Quadro nosso

Na fase de redação final, foi retirada do descritor 2 a sentença “Utiliza expressões como *por ejemplo* e variação na altura da voz para introduzi-lo” e do descritor 3 “Além de variar a altura e intensidade da voz, utiliza um repertório de expressões, como *por ejemplo, así, tal como, un ejemplo de, supongamos* para introduzir os exemplos”, em função de agregaram uma categoria não considerada inicialmente e para facilitar a utilização do descritor.

Quadro 18 – Redação final Perguntas

Perguntas	
4	Formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo e planejar a sua interação. Além de garantir a participação de todos, reduzir a ansiedade dos alunos, por exemplo, quando realiza as perguntas antes de selecioná-los.
3	Formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo. Além de produzir diversas perguntas como <i>¿no?, ¿vale?, ¿sí?, ¿puedo?</i> para auxiliar no gerenciamento da interação. Realiza as perguntas de forma <i>coletiva</i> e individual, equilibrando a participação dos alunos.
2	Além das frequentes perguntas de natureza objetiva e curta, o professor cria um ambiente de interação apoiado também nas opiniões, experiências e pontos de vista dos alunos. Busca equilibrar a participação de todos, escolhendo-os de forma individual e alternada.
1	Elabora perguntas individuais que promovem respostas objetivas e curtas sobre conteúdos e temas. Também realiza, de maneira escassa e pontual, perguntas sobre a opinião e experiência dos alunos.

Fonte: Quadro nosso

As alterações na categoria Perguntas foram mínimas. Aceitamos a sugestão para alterar o termo *geral* que, para as participantes, não apresentava de forma efetiva o sentido requerido, que era de grupo, coletividade. Assim, alteramos o termo pela palavra *coletiva*.

Quadro 19 – Redação final Repetição

Repetição	
4	Repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos. Também reformula palavras, frases e ideias por meio de sinônimos e termos unívocos. Modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam as suas repetições.
3	Reproduz palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos, além de provocar a percepção do aluno para a repetição, por meio da modulação de voz.
2	<i>Além de repetir</i> palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos e gramaticais, repete termos significativos para o discurso , como conceitos e palavras-chave, promovendo o seu destaque.
1	Repete termos e palavras para ressaltar a dificuldade de pronúncia ou algum aspecto gramatical .

Fonte: Quadro nosso

Após a retirada do termo *professor*, foi necessária a substituição da palavra *repetir*, por *reproduzir*, para evitar a redundância do termo. No nível dois, acrescentou-se a construção “Além de repetir” para potencializar a ideia de que a noção de discurso foi agregada à de gramática.

Na redação final, os descritores sofreram ajustes para otimizar a eficiência e relevância de determinados termos. Após a revisão final, a categorias foram agrupadas no formato de grade.

Quadro 20 – Escala analítica da Fala do professor

Escala da Fala do Professor				
Categorias	Níveis			
	1	2	3	4
Explicação	A explicação se apoia principalmente na leitura de recursos como livro didático e folhas de atividade, com breves intervenções e comentários do professor.	O professor utiliza recursos para apoiar a explicação e não domina totalmente o turno na medida em que realiza perguntas sobre o tema e conteúdo dos materiais.	Confere à explicação um caráter participativo , pois os alunos leem, cometam, discutem e respondem perguntas sobre o tema, o conteúdo, os recursos. Permite em alguma medida o uso da língua materna para a expressão de temas mais complexos.	Atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo , pois ativa conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, investigando a sua opinião e pedindo exemplos. Agrega à sua explicação experiências e ideias dos aprendentes.
Exemplo	O professor cria exemplos para apoiar a compreensão de questões da linguagem somente quando o aluno solicita algum esclarecimento.	Elabora exemplos para apoiar a compreensão da linguagem quando o aluno solicita verbalmente ou o professor reconhece em suas expressões faciais alguma incompreensão.	Apresenta exemplos relevantes para apoiar a compreensão de questões da língua ou de outras áreas, como da cultural. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.	A formulação de exemplos locais, familiares e atuais busca apoiar a compreensão da linguagem ou qualquer aspecto relacionado à sua aula. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.
Perguntas	Elabora perguntas individuais que promovem respostas objetivas e curtas sobre conteúdos e temas. Também realiza, de maneira escassa e pontual, perguntas sobre a opinião e experiência dos alunos.	Além das frequentes perguntas de natureza objetiva e curta, o professor cria um ambiente de interação apoiado também nas opiniões, experiências e pontos de vista dos alunos. Busca equilibrar a participação de todos, escolhendo-os de forma individual e alternada.	Formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo. Além de produzir diversas perguntas como <i>¿no?</i> , <i>¿vale?</i> , <i>¿sí?</i> , <i>¿puedo?</i> para auxiliar no gerenciamento da interação. Realiza as perguntas de forma coletiva e individual, equilibrando a participação dos alunos.	Formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo e planejar a sua interação. Além de garantir a participação de todos, reduzir a ansiedade dos alunos, por exemplo, quando realiza as perguntas antes de seleccioná-los.
Repetição	Repete termos e palavras para ressaltar a dificuldade de pronúncia ou algum aspecto gramatical .	Além de repetir palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos e gramaticais, repete termos significativos para o discurso , como conceitos e palavras-chave, promovendo o seu destaque.	Reproduz palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos, além de provocar a percepção do aluno para a repetição, por meio da modulação de voz.	Repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos. Também reformula palavras, frases e ideias por meio de sinônimos e termos unívocos. Modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam suas repetições.

Fonte: Quadro nosso

Antes de configurar a grade, as categorias foram apresentadas em escalas individuais, em função da necessidade de revisão dos descritores e apresentação do escalonamento. Ainda nesta fase, os níveis foram ordenados na orientação horizontal. Porém, quando os descritores foram transferidos para o formato grade foi preciso realizar um deslocamento de orientação das categorias e dos níveis para promover uma leitura mais linear e eficiente dos níveis de progressão de cada categoria. Na próxima seção, apresentaremos um conjunto de orientações para a leitura dos descritores e utilização da escala.

4.4 LEITURA E UTILIZAÇÃO DA ESCALA

Nesta seção, buscamos oferecer informações técnicas para a leitura e utilização da escala, porém não objetivamos limitar o seu uso. Apesar de fácil manuseio, o instrumento não é um recurso utilizado com frequência no âmbito da educação superior. Por isso, a finalidade deste tópico é esclarecer dúvidas de ordens técnicas, como, por exemplo, porque um elemento está presente em um nível e não em outro, ou se podemos considerar que o último nível abarca todas as qualidades dos níveis anteriores. Em relação à utilização, apresentamos os motivos pelos quais a escala foi construída, ficando a cargo do agente que vai manuseá-la utilizar a escala para outros fins.

4.4.1 Leitura da Escala

No formato final da escala, denominado analítico, as categorias foram organizadas horizontalmente e os níveis na orientação vertical. Compreendemos que a direção vertical das faixas permite uma leitura mais linear da progressão de cada categoria. Pelo mesmo motivo, os níveis foram apresentados em uma progressão crescente, ou seja, cada nível à direita apresenta um avanço em relação ao anterior. A passagem de um nível a outro é direta, ou seja, não há

subníveis ou plataformas de acesso (o que não impede futuras pesquisas nesse aspecto).

Um nível abarca todas as características das faixas anteriores. Menos o nível 1, que não possui precursores. Assim, quando um usuário é avaliado ou se autoavalia no nível 4, da categoria Explicação, a sua atuação engloba as características dos níveis (1, 2, 3), mesmo que determinado elemento não esteja explícito no nível 4.

Os fatores considerados nas descrições não estão presentes de forma obrigatória em todos os níveis. Às vezes, a especificação de um nível significa a inclusão de um fator que não foi apresentado na faixa anterior. Em outras palavras, os componentes mencionados no primeiro nível não se repetem de forma sistemática nas outras faixas. Como na categoria Perguntas, em que o componente *formular perguntas para gerenciar a interação* é introduzido somente na faixa 3.

Compreendemos que as orientações de leitura são de caráter técnico, cujo objetivo é permitir uma melhor utilização da escala, mas não impedem que outras leituras sejam desenvolvidas em seus contextos de uso. Porém, ressaltamos que qualquer alteração na sua proposta inicial de apresentação deve ser submetida a procedimentos de discussão e avaliação.

4.4.2 Utilização da Escala

Antes de seguir com o desenvolvimento desta seção, cabe-nos esclarecer a seguinte questão: Por que pensar uma escala para o processo de formação inicial dos professores de LE?

A Europa possui uma tradição na elaboração e utilização de escalas e portfólios, que geralmente são elaborados para a avaliação e formação de agentes, como professores em formação ou alunos. Compreendemos que esta tradição pode demonstrar a efetividade do instrumento em diversos contextos. Por serem instrumentos e recursos permitem uma utilização coerente com a natureza prática da formação de professores, podendo ser, ao mesmo tempo,

utilizada pelos formadores e compartilhada entre os alunos, permitindo a discussão de critérios de avaliação ou objetivos de formação, por exemplo.

Porém, também são coerentes com a natureza teórica dos cursos de formação, pois permitem evidenciar conhecimentos e habilidades. Inclusive admitem a reflexão sobre a natureza e validade do próprio recurso, já que o processo de validação de uma escala é permanente, sendo que cada utilização pode ajudar a aprimorar o instrumento. Assim, a escala analítica que propomos neste trabalho foi elaborada para ser utilizada no espaço da formação inicial, por formadores e professores de espanhol como língua estrangeira em formação. Com as seguintes finalidades:

- Permitir que formadores e professores em formação discutam sobre os conhecimentos necessários para se atuar profissionalmente como professor de língua estrangeira.

- Promover a reflexão entre formadores e professores em formação sobre a natureza da competência comunicativa do professor de idiomas.

- Apoiar formadores e professores em formação a traçar objetivos de aprendizagem.

- Auxiliar os formadores na avaliação ou observação do progresso da competência comunicativa.

- Ajudar professores em formação na autoavaliação ou auto-observação do progresso da competência comunicativa.

Para tanto a escala foi elaborada em função do desempenho docente no provável contexto de atuação dos professores em pré-serviço. Como os futuros docentes são preparados, de acordo com a Resolução nº 01/02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), para atuar na educação básica, a escala foi construída também em função da atuação dos professores do ensino fundamental e médio, de instituições públicas e privadas. Além de incluir a atuação de duas alunas em fase final de formação, com o intuito de reconhecer as percepções das futuras professoras sobre o que é importante aprender durante a formação, porém a partir da própria realidade vivida em sala de aula durante o estágio supervisionado.

Assim, a escala afirma que no nível 1 já existe uma configuração mínima da fala do professor, porém que há mais três níveis de progressão em relação ao desempenho nas categorias, permitindo, por exemplo, que formadores e futuros professores tracem objetivos de aprendizagem em atividades, disciplinas, cursos, semestres ou anos letivos, buscando sempre almejar progressos e alcançar os níveis mais altos.

Segundo o Consejo de Europa (2002), podem surgir problemas quando uma escala desenhada para um função é utilizada para outra (a menos que a formulação demonstre ser adequada). Assim, quando uma escala é elaborada para alcançar determinados objetivos e ser utilizada por certos agentes, não há como garantir a sua eficácia em outros contextos, com outros usuários. Acreditamos que a escala elaborada nesta pesquisa possa ser utilizada também por professores em serviço, em contextos cujo objetivo é a formação continuada.

Por fim, advertimos que em função da sua natureza não se estabeleceu na escala, notas de corte, ou seja, o desempenho mínimo para aprovação em uma prova ou exame. O objetivo é que mesmo em avaliações formais, formadores e professores em formação discutam de forma qualitativa os motivos pelos quais o aluno foi avaliado em determinado nível e como poderá alcançar estágios superiores ao que apresenta no momento da avaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de tecer as considerações finais sobre esta dissertação, retomaremos alguns pontos iniciais norteadores da pesquisa. Para tanto o presente capítulo apresenta a seguinte configuração: no primeiro tópico, 5.1, retomaremos as perguntas de pesquisa e as discutiremos à luz da análise de dados; na seção seguinte, 5.2, apresentaremos as contribuições do estudo para as áreas da ciência sobre as quais ele foi desenvolvido; no tópico 5.3, discutiremos sobre as limitações teóricas e metodológicas do estudo; por fim, no tópico 5.4, refletiremos sobre as sugestões para pesquisas futuras e o seu retorno aos professores participantes.

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir da determinação do objetivo principal da dissertação de elaborar uma escala da fala do professor para a formação inicial dos professores de espanhol, foram definidos outros três objetivos específicos, com a finalidade de manter o olhar concentrado nas questões da pesquisa. Os objetivos são recapitulamos a seguir:

- a) Identificar a fala do professor, no desempenho linguístico apresentado em sala de aula por professores de espanhol como língua estrangeira participantes da pesquisa.
- b) Analisar os elementos que conferem a esse desempenho linguístico um aspecto próprio da fala de professor.
- c) Descrever as atuações típicas apresentadas pelos professores participantes, estabelecer graus de progresso segundo critérios estabelecidos e escalonar os descritores em níveis distintos aplicáveis a professores.

Para viabilizar a concretização dos objetivos específicos foram elaboradas três perguntas de pesquisa que serão respondidas e refletidas a partir dos resultados que obtivemos após a análise e discussão dos dados coletados junto aos participantes.

a) Quais são os elementos que configuram a fala do professor?

Para a realização desta pesquisa, analisamos determinados recursos de ordem discursiva (e interativa), não analisamos, por exemplo, os recursos fônicos empregados pelo professor de LE. Assim, entre as diversas estratégias discursivas realizadas pelo professor de LE (como o contraste, o esclarecimento ou o resumo), consideramos para configurar a fala do professor: a explicação, o exemplo, as perguntas e a repetição. Para identificar este conjunto de estratégias discursivas, lançamos mão da seguinte hierarquia de classificação:

Domínio de Uso da Língua	- Profissão de Professor de LE
Cenário de Uso da Língua (Atividades específicas)	- Apresentar conteúdos, temas e ideias; - Apoiar compreensão dos alunos; - Incentivar a participação e planejar a apresentação; - Ressaltar termos e ideias da apresentação.
Estratégias Discursivas	- Explicação - Exemplo - Perguntas - Repetição

A análise da fala do professor foi realizada na perspectiva do *Domínio de Uso da Língua*, que pode se referir a uma esfera de ação, como o uso da língua estrangeira na profissão de professor de LE. No interior da profissão é possível identificar os cenários, ou seja, atividades reais e locais que condicionam o uso da linguagem. Assim, após a identificação das atividades

específicas, de cunho pedagógico, que os professores realizaram no interior da sua profissão, identificamos as estratégias discursivas envolvidas na realização destas atividades e que configuram a fala do professor, a partir do recorte discursivo e interacional.

Para realizar a *apresentação de conteúdos, temas e ideias*, a estratégia discursiva empregada pelos professores foi a explicação, que está diretamente relacionada com a exposição de ideias. Com a finalidade de *apoiar a compreensão dos alunos*, a estratégia utilizada pelos professores foi o exemplo, que consiste em um conjunto de dados que serve de suporte para o entendimento de outra informação de caráter mais geral e abstrato.

Para alcançar a terceira atividade específica evidenciada nas observações, ou seja, *o incentivo à participação e o planejamento da apresentação*, foi empregada a formulação de diversos tipos de perguntas. Por fim, para *ressaltar termos e ideias* os professores lançaram mão da repetição, uma das estratégias discursivas mais eficientes para destacar termos do discurso. Assim, compreendemos que as quatro estratégias discursivas (explicação, exemplo, perguntas e repetição) consideradas e evidenciadas para a realização das atividades específicas de cunho pedagógico em sala de aula configuram a fala do professor.

- b) Em que medida é possível descrever atuações representativas dos elementos que configuram a fala do professor?

Para descrever atuações representativas das estratégias discursivas, evidenciamos a variação de comportamento nos fatores envolvidos na realização dessas estratégias. Esses fatores são resumidos no quadro abaixo:

Estratégia Discursiva	Fatores envolvidos na sua realização
Explicação	- participação e colaboração dos alunos
Exemplo	- a relevância - a percepção sobre a necessidade de produzir um exemplo

Perguntas	<ul style="list-style-type: none"> - os tipos de perguntas - a forma como os professores se dirigem aos alunos
Repetição	<ul style="list-style-type: none"> - o reconhecimento de aspectos gramaticais e discursivos - atratividade para a repetição e suas funções

Assim as variações de comportamento evidenciadas em cada um desses fatores foram consideradas as atuações representativas que permitiram a formulação de descritores em diversos níveis.

- c) Quais são os elementos cruciais para reconhecer graus de progressão entre os descritores?

A partir das variações de comportamento em cada um dos fatores envolvidos nas estratégias discursivas, foi possível formular descritores de distintos níveis. Para considerar uma possível progressão entre eles em uma escala foi necessário avaliar quais se aproximavam mais e menos do conceito de ensino considerado na pesquisa (já que eram estratégias para promover o ensino da língua). Assim, os descritores que promoviam uma maior interação (entre alunos e professor) e permitiam uma maior negociação de sentido eram classificados como os mais altos da escala. Na mesma medida em que os descritores que não promoviam interação foram os mais baixos.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Consideramos como possíveis contribuições do estudo: ajudar os trabalhos já existentes sobre essa problemática a colocar a questão da fala do professor na agenda dos cursos de formação; promover a reflexão entre formadores e professores em formação sobre a necessidade de produzir uma

linguagem adequada e relevante à situação comunicativa profissional do professor de LE, ou seja, a sala de aula; e refletir sobre como desenvolver essa parte da competência comunicativa dos professores nos cursos de formação.

Também esperamos que prontamente a escala possa contribuir com o projeto Renide, já que o mesmo também se ocupa da educação superior, inclusive de professores de língua estrangeira. Consideramos que esta escala da parte específica da CC do professor de língua estrangeira possa ser vinculada à outra escala do projeto que abarca a parte geral da competência comunicativa docente, complementando a proposta do projeto.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Em relação à limitação metodológica, consideramos duas questões: a maior delas é a ausência de uma validação quantitativa (que já incluímos como sugestão para possíveis desdobramentos da pesquisa); e a falta da realização de um segundo grupo focal para avaliar as alterações sofridas a partir das considerações do primeiro encontro. Em relação à sua utilização, também são duas as suas maiores limitações: não garantir a sua eficiência para outros fins, como, por exemplo, a emissão de notas e menções ao desempenho dos alunos, já que não se estabeleceu um ponto de corte na escala; também não podemos garantir a sua eficiência no âmbito da formação de professores de outras línguas estrangeiras, já que todas as evidências foram observadas em língua espanhola.

Em relação à bibliografia, lamentamos a falta de recursos em língua portuguesa sobre as duas grandes esferas teóricas da pesquisa: a fala do professor e a elaboração de escalas. No primeiro caso, mais da metade da bibliografia estava em língua espanhola, e no segundo, praticamente toda a bibliografia estava em outras línguas como inglês, espanhol e catalão.

5.4 PESQUISAS FUTURAS

Como o processo de construção de uma escala é praticamente inesgotável, consideramos que a pesquisa futura mais frutífera para este trabalho seria uma validação da escala em seus possíveis contextos de uso como, por exemplo, nas disciplinas do curso de formação. Compreendemos que essa validação, sobre a utilização do instrumento na função para a qual ele foi construído, seria extremamente forte, para validar o número de níveis estabelecidos e os fatores considerados nos descritores.

Também acreditamos que esta escala possa ser um ponto de partida para a construção de instrumentos maiores como um portfólio para a formação dos futuros professores de língua, que também incluiria outras escalas relacionadas à capacidade organizacional do professor em sala de aula. Ou ainda, aumentar o número de categorias da própria escala, já que outras importantes estratégias discursivas, como a comparação e o resumo não foram abarcadas pelo escopo da pesquisa. Por fim, esperamos que os participantes da pesquisa tenham total acesso a este trabalho e à sua apresentação.

6 REFERENCIAS

- ALDERSON, J.C. Bands and scores. In: ALDERSON, J. C; NORTH, B. (eds). **Language testing in the 1990s: the communicative legacy**. London: Macmillan/Modern English Publications, 1991, p. 71-86.
- ALDERSON, J.C; CLAPHAM, C; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge University Press, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de abordagem e formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: Alguns alinhamentos para apoiar o processo**. Brasília, 2012. Meu.
- ANDRELINO, P. J. **Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês: contribuições para o teste oral do epple**. 2014. 359f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São Jose do Rio Preto, 2014.
- ARGÜELLO, M. G. V. **Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera**. 2001. 722f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciência da Educação). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2001.
- AZNAR JUAN, M. L. **El discurso oral del profesor portugués del español como lengua extranjera**. 2012. 807f. Tese (Doutorado em Filosofia e Letras). Departamento de Filosofía, Universidad de Alcalá, Madrid, 2012.
- BACHMAN, L.F. A habilidade comunicativa da linguagem. Tradução Niura Maria Fontana. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- 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 lingua inglesa**. 2010. 366f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- BELFIORE, P. **Estatística Aplicada a Administração, Contabilidade e Economia**. Elsevier, 2015.

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. 2009. 272f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAED. **Guia de elaboração de itens**. Língua Portuguesa. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. Schmidt. (Eds), **Language and communication**. London: Longman, 1983.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Spring, v.1, n.1, p. 1-47, 1980.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.1, p. 101-122, 2005.

CELPE-BRAS. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras**: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte, Madrid, 2002.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da PO do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora da UnB, 2007. p. 57-85.

DELUIZ, N. O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, 2001.

ELDER, C. Are raters' judgements of language teacher effectiveness wholly language based? **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 3, n. 2, p. 41-61, 1994.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 149-169, 2001.

ELDER, C. Language proficiency as predictor of performance in teacher education. **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 1993.

ELLIS, R. **Classroom second language development**. Great Britan: Pergamon University Press, 1984.

FERGUSON, C. A. Baby talk as a simplified register. In: SNOW, C.E; FERGUSON, C. A. **Talking to children**. Cambridge University Press, 1977, p. 209-235.

FERNANDES, A. M. **A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira**. 2011. 225f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, FAPESP, São José do Rio Preto, 2011.

FLANDERS, A. **Management and Unions: The Theory and Reform of Industrial Relations**. London, Faber and Faber, 1970.

GASS, S. M. Input and Interaction. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H (orgs.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GUASCH, N. Ventajas del uso de escalas analíticas en la corrección de pruebas de expresión escrita. **II Encuentro para profesores de centros universitarios y centros formadores de ELE de Londres**, Suplementos MarcoELE, n. 16, p. 55-66, 2013.

HAYASHI, R. K. S.. **Não existe material ideal, né?: Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade**. Dissertação . 2015. 250f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HUGHES, G. S. **A handbook of classroom English**. Oxford: OUP, 1981.

IRAGUI, J. S. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 449-462.

KNOCK, U. **Diagnostic writing assessment**: The development and validation of a rating scale. Peter Lang, 2009.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LLOBERA, M. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 7-8, p. 91-98, 1990.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. **TESOL**, 82, p. 207-225, 1983.

LONG, M. H. Y SATO. C. J. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's questions. In: SELIGER, H; LONG, M. Long (eds.). **Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition**, Rowley: Newbury House, 1983, p. 268-285.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUOMA, S. **Speaking scales**. In: Assessing speaking. Cambridge: CUP, 2004.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor**. 1992. 496f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MANZANARES, F. M. **Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente**. Disponível em <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/escalas-de-descriptores-y-fiabilidad-de-la-evaluacion-de-la-expresion-e-interaccion-orales-del-usuario-competente>>. Acesso em 30 dez 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTÍNEZ, I.M.P. et. al. **Dicionario de ensino e aprendizaxe de línguas**. Universidade de Santiago de Compostotela, Universidade da Coruña, Universidade de Vigo, 2009.

MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado

em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATEVA, G; VITANOVA, A; TASHEVSKA, S. **Parrilla del perfil del profesor de idiomas - Guía del usuario**. EPG, 2011. Disponível em <<http://www.epg-project.eu/?lang=es>>. Acesso em 25 out. 2005.

McLAUGHLIN, B. **Theories of Second-Language Learning**. Londres: Arnold, 1987.

MORAIS, C. M. **Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística**. Escola superior de educação. Instituto Politecnico de Bragança, 2005.

MOURA, G. A; COSTA, C. M; SANT'ANA, J. S. No Rastro das Competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Competências de Aprendiz e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 249-265.

MULTILINGUAL GLOSSARY OF LANGUAGE TESTING TERMS. University of Cambridge local examinations syndicate, 1998.

NEWBY, D. et. al. **Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores**. Consejo de Europa, 2007. Disponível em <<http://www.ecml.at/epostl>>. Acesso em 1 jan 2015.

NORTH, B. **Language proficiency descriptors**. 2003. Disponível em <https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_3.html>. Acesso em 01 jul 2015.

NORTH, B. **Profiling grid for language teachers. International meeting on training, quality and certification in foreign language teaching**. 2009. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.6058&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 01 jul 2015.

NORTH, B. **The Development of Descriptors on Scales of Language Proficiency**. NFLC Occasional Papers. Johns Hopkins Univ, Washington, DC. National Foreign Language Center, 1993.

NUSSBAUM, L; TUSÓN, A. El aula como espacio cultural y discursivo. **Signos, Teoría y práctica de la educación**, v. 17, p. 14-21, 1996. Disponível em <<http://www.quadernsdigitals.net/>>. Acesso em 1 nov. 2015.

ORTALE, F. L; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n.1, p. 87-98, 2009.

ORTEGA OLIVARES, J. La lección magistral. In: VÁZQUEZ, G. (coord.). **El discurso académico oral**. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales, Madrid: Edinumen, 2001, p. 15-42.

PAIVA, V. L. M, O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2015.

PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. Modelos, tipos y escalas de evaluación. In: LOBATO, J. S; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 967-974.

POLLITT, A; MURRAY, N.L. What raters really pay attention to. Paper presented at the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993. In MILANOVIC, M. AND SAVILLE, N. (eds.). **Performance testing, cognition and assessment**. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1996, p. 74-91.

RESSEL, L. B. et. al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RICHARDS, J. C; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas**. Madrid: Sgel, 2004.

STEVENS, S.S. On the Theory of scales of measurement. **American Association for the Advancement of Science**, v. 103, n. 2684, p. 677-680, 1946.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils**. Oxford: OUP, 1975.

SMITH, P.C; KENDALL, J.M. Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. **Journal of Applied Psychology**, v. 47, n. 2, p. 149-154, 1963.

SOUTO FRANCO, M. M; ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de competencia comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 10, n.1, jun, p. 4-22, 2009.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S. M; MADDEN, C. G. (orgs). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985, p. 235-253.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (orgs.). **Principle & Practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: CUP, 1996.

VON STAA, B; DAMIANOVIC, M. C; BATISTA, M. E. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2005.

WALSH, S. **Investigating classroom discourse**. New York: Routledge , 2006

WEIGLE, S. C. **Assessing Writing**. Cambridge University Prees. 2002.

WHITE, E. M. **Teaching and assessing whiting**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

WHITE, L. Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence. **Applied Linguistics**, n. 8, p. 95-110, 1987.

APÊNDICE A**Universidade de Brasília**

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Keni Carla da Silva Machado

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Carta aos professores em formação de língua espanhola

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa sobre a formação inicial dos professores de espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro. Para realizar minha pesquisa, preciso coletar dados junto a alunos recomendados pelo alto grau de formação.

Nesse sentido, seria um imenso prazer poder contar com sua participação em viabilizar essa coleta de dados. Ressalto que a participação é voluntária e as identidades dos participantes (e instituições) serão totalmente protegidas por meio de pseudônimos. No caso de concordar em participar da pesquisa, o(a) Sr.(a) me autoriza a observar uma carga horária de aproximadamente 10 horas de suas aulas de língua espanhola. Além disso, a participação também envolve uma entrevista oral, preenchimento de questionário e a participação em uma sessão de discussão sobre um tópico específico da dissertação.

Desde já agradeço por sua atenção!

Cordialmente,

Keni Carla da Silva Machado

APÊNDICE B

Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Keni Carla da Silva Machado
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Carta aos professores de língua espanhola

Prezado(a) professor(a),

Sou aluna do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa sobre a formação inicial dos professores de espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro. Para realizar minha pesquisa, preciso coletar dados junto a professores recomendados pelo alto grau de profissionalismo.

Nesse sentido, seria um imenso prazer poder contar com sua participação em viabilizar essa coleta de dados. Ressalto que a participação é voluntária e as identidades dos participantes (e instituições) serão totalmente protegidas por meio de pseudônimos. No caso de concordar em participar da pesquisa, o(a) Sr.(a) me autoriza a observar uma carga horária de aproximadamente 10 horas de suas aulas de língua espanhola. Além disso, a participação também envolve uma entrevista oral, preenchimento de questionário e a participação em uma sessão de discussão sobre um tópico específico da dissertação.

Desde já agradeço por sua atenção!

Cordialmente,
Keni Carla da Silva Machado

APÊNDICE C

**Universidade de Brasília**

Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Keni Carla da Silva Machado
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Solicitação para observação de aula

Prezado(a) Sr.(a) responsável,

Sou Keni Carla da Silva Machado, matrícula 14/0014063, aluna do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa sobre o processo formativo de professores de língua espanhola no contexto brasileiro. Para realizar minha pesquisa, preciso coletar dados dos professores participantes em seu ambiente de atuação profissional, pois minha pesquisa tem como objetivo descrever o desempenho específico docente em sala de aula.

Nesse sentido, conto com a colaboração da instituição de ensino para autorizar a observação, de aproximadamente 10 horas de aulas da disciplina Língua Espanhola, ministradas pelo professor participante atuante nesta instituição.

Ressalto que a participação é voluntária e a identidade do participante e instituição de ensino em que atua serão totalmente protegidas por meio de pseudônimos.

Desde já agradeço por sua atenção,

Cordialmente,
Keni Carla da Silva Machado

Brasília, _____ de agosto de 2015.

Keni Carla da Silva Machado

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Autorização do responsável

APÊNDICE D

**Universidade de Brasília**

Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Keni Carla da Silva Machado
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que eu, _____,
abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa da mestrande Keni Carla da Silva Machado e concedo o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em parte, em sua dissertação, artigos e eventuais comunicações.

Informo também que minha participação envolve uma entrevista oral sobre minha experiência como professor de língua espanhola, o preenchimento de um questionário e a participação em uma sessão de discussão. Estou ciente de que todas as minhas respostas escritas e orais vão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo. Por fim, autorizo a mestrande Keni Carla da Silva Machado a fazer observações de minhas aulas de língua espanhola. Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmando também ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, novembro de 2015.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE E**Universidade de Brasília**

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Keni Carla da Silva Machado

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Roteiro de Entrevista – Professores profissionais

- 1) Você consegue identificar alguma sequência ou etapas da sua aula?
- 2) A sua forma de falar varia de acordo com a fase em que você se encontra? Tente explicar como? E de que forma?
- 3) Quando o aluno não entende o que você diz. O que você faz?
- 4) Como você percebe que ele não entendeu?
- 5) Como você avalia que os alunos estão acompanhando a aula?
- 6) Quando e como você dá explicações na sua aula?
- 7) Quando você utiliza exemplos?
- 8) Quando você realiza perguntas? Com qual função?
- 9) Como você coloca em destaque uma palavra ou uma ideia?
- 10) Que uso você faz da língua materna em sala?

APÊNDICE F

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Keni Carla da Silva Machado

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Roteiro de Entrevista – Professores em formação

- 1) Você consegue identificar alguma sequência ou etapas da sua aula?
- 2) A sua forma de falar varia de acordo com a fase em que você se encontra? Tente explicar como? E de que forma?
- 3) Quando o aluno não entende o que você diz. O que você faz?
- 4) Como você percebe que ele não entendeu?
- 5) Como você avalia que os alunos estão acompanhando a aula?
- 6) Quando e como você dá explicações na sua aula?
- 7) Quando você utiliza exemplos?
- 8) Quando você realiza perguntas? Com qual função?
- 9) Como você coloca em destaque uma palavra ou uma ideia?
- 10) Que uso você faz da língua materna em sala?
- 11) Alguma disciplina já fez você tomar consciência de algumas dessas questões?
- 12) Como o formador realizou a atividade?
- 13) Como essa consciência se materializa na sua atuação?