



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

GLADYS PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO

**EXAME INTERNACIONAL PARA
PROFESSORES DE INGLÊS: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA**

Londrina
2007

GLADYS PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO

**EXAME INTERNACIONAL PARA
PROFESSORES DE INGLÊS: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2007

GLADYS PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO

**EXAME INTERNACIONAL PARA
PROFESSORES DE INGLÊS: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Londrina, 12de março de 2007.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Cristovão, pela orientação tranqüila e precisa, pela energia sempre contagiante e pela amizade.

À professora Telma Gimenez, de quem se aprende pelo simples fato de estar perto, e por suas contribuições sempre muito valiosas.

À professora Corina Busnardo, por sua prestatividade, seus comentários plenos de experiência e seu apoio sempre tão simpático.

Aos amigos e amigas da UEL que estiveram comigo nesses dois anos de crescimento, pelas reflexões profundas compartilhadas, e por aquelas nem tão profundas assim!

Aos amigos e amigas, e aos que trabalham comigo, pela torcida.

*“There are more things in Heaven and Earth, Horatio,
than are dreamt of in your philosophy...”*

Hamlet, Act I, Scene 5

William Shakespeare

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. **Exame Internacional para Professores de Inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

O lançamento do exame *Teaching Knowledge Test* (TKT) no Brasil em 2004 reacendeu a polêmica da necessidade ou não de haver um exame de certificação dos conhecimentos do professor de língua inglesa em nosso país, pelo fato dele ter sido considerado um possível exame para esse propósito. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar até que ponto um exame internacional, elaborado de acordo com um padrão internacional de avaliação de docentes de língua inglesa como língua estrangeira, pode ser utilizado como instrumento de avaliação dos conhecimentos necessários à atuação do professor de inglês no contexto brasileiro. Para atingir esse objetivo, comparei a amostra do exame TKT presente em seu livreto de divulgação com as competências preconizadas como essenciais pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras – na Parte 2 da Seção 2, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - no Artigo 6º., por serem esses os documentos oficiais que orientam a formação de futuros professores (de inglês) no Brasil. Para desenvolver este estudo, tomei por base pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), conceitos da área de avaliação, reflexões sobre o termo ‘competência’ e sua variedade terminológica e noções sobre gênero profissional. Como metodologia de pesquisa, utilizei os procedimentos de análise lingüístico-discursiva propostos por Bronckart e Machado (2004), que forneceram dados para a melhor compreensão dos textos analisados, para a interpretação dos tipos de agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BULEA; FRISTALON, 2004) intencionados pelos textos e das dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2006) priorizadas por eles. A análise comparativa entre o TKT e os trechos das Diretrizes mostrou que (1) todos os textos analisados intencionam conduzir seu destinatário ao agir canônico, por se referirem a um mundo discursivo distante da realidade do interlocutor, e ao agir prescrito, por determinarem como seu interlocutor deve agir na formação de alunos e no exame; (2) o TKT contempla três das quatro dimensões identificadas na Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes para os Cursos de Letras, e somente uma das dimensões identificadas no Artigo 6º. das Diretrizes para a Formação de Professores. Este estudo mostrou que, mesmo quando há convergência entre as dimensões do TKT e das Diretrizes, isso não significa que os documentos focalizem os mesmos aspectos dentro das dimensões. Portanto, pelo fato do TKT contemplar parcialmente as dimensões privilegiadas pelos documentos oficiais brasileiros, concluo que não há alinhamento suficiente entre o TKT e as diretrizes oficiais brasileiras para considerá-lo apropriado para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do (futuro) professor de inglês brasileiro.

Palavras-chave: TKT. Certificação de professores de inglês. Formação de professores de inglês. Avaliação de professores de inglês. Interacionismo sócio-discursivo.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. **International Exam for English Teachers: an analysis from the socio-interactionist perspective**. 2007. 200f. Dissertation (Master in Language Studies). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

The introduction of the *Teaching Knowledge Test* exam (TKT) in Brazil in 2004 raised again the controversial issue of the need or not of having a special exam to certify the English teachers' knowledge in our country, as the exam was considered by some as an option for that purpose. Bearing that in mind, the general aim of this research was to verify to what extent an international exam, made according to an international assessment standard for teachers of English as a foreign language, can be used as an instrument to assess the knowledge needed by teachers working in the Brazilian context. To achieve that aim, I compared a TKT sample exam taken from its promotional booklet with the competences considered essential by the National Brazilian Directives for the 'Letras' Courses – Part 2 in Section 2, and by the National Brazilian Directives for the Education of Basic Education Teachers – Article 6th, as those are the official documents that guide the education of future (English) teachers in Brazil. To develop this study, I used the theoretical constructs from the Socio-discursive Interactionism, concepts from the area of assessment, reflections on the term 'competence' and its terminological diversity, and notions about professional genre. The research methodology used the procedures of linguistic-discursive analysis proposed by Bronckart and Machado (2004), which provided data for the better understanding of the texts, for the interpretation of the kinds of action (BRONCKART; MACHADO, 2004; BULEA; FRISTALON, 2004) intended by the texts and of the dimensions of teacher's education and work (PLACCO, 2006) the texts focus on. The comparative analysis between the TKT and the parts of the Directives showed that (1) all the texts intend to conduct their recipients to a canonical action, as they refer to a discursive world which is far from the recipients' realities, and to the prescribed acting, as they determine how the recipient should act in the education of the students and when taking the exam; (2) the TKT covers three out of the four dimensions identified in Part 2 in Section 2 of the Directives for the 'Letras' Courses, and only one out of the three dimensions identified in Article 6th of the Directives for the Teachers' Education. This study showed that, even when there is coincidence between the dimensions of the TKT and of the Directives, this does not mean the documents focus on the same aspects inside those dimensions. Therefore, due to the fact that the TKT covers only partially the dimensions presented by the Brazilian official documents, I conclude that there is no sufficient alignment between the TKT and the Brazilian official Directives to consider that exam appropriate to assess the Brazilian (future) English teacher's knowledge about teaching.

Keywords: TKT. English teacher's certification. English teacher's education. English teacher's evaluation. Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores que tratam de competências ou capacidades de forma geral	42
Quadro 2 – Autores que tratam de competências ou capacidades dos professores em geral	43
Quadro 3 – Autores que tratam de competências ou capacidades dos professores de inglês.....	43
Quadro 4 – Tipos de agir.....	57
Quadro 5 – Estrutura modular do exame TKT.....	63
Quadro 6 – Conjunções no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT.....	71
Quadro 7 – Substantivos mais freqüentes no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT	72
Quadro 8 – Alguns exemplos de funções sintático-semânticas dos protagonistas centrais no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT	73
Quadro 9 – Panorama dos tempos verbais identificados no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT.....	75
Quadro 10 – Objetivos das questões do Módulo 1 da amostra do exame TKT.....	80
Quadro 11 – Objetivos das questões do Módulo 2 da amostra do exame TKT.....	81
Quadro 12 – Objetivos das questões do Módulo 3 da amostra do exame TKT.....	82
Quadro 13 – Funções sintático-semânticas do protagonista central da amostra do exame TKT	84
Quadro 14 – A amostra do exame TKT, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor	87
Quadro 15 – Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	92
Quadro 16 – Conjunções e locuções conjuntivas na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	95
Quadro 17 – Substantivos mais freqüentes na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	96
Quadro 18 – Análise sintático-semântica dos protagonistas centrais na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	97
Quadro 19 – Pronomes na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	98

Quadro 20 – Verbos ou locuções verbais na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	99
Quadro 21 – As oito competências das DCL, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor	102
Quadro 22 – Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.....	106
Quadro 23 – Conjunções no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.....	109
Quadro 24 – Substantivos mais frequentes no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	110
Quadro 25 – Análise sintático-semântica dos protagonistas centrais do Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.....	110
Quadro 26 – Verbos ou locuções verbais no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	111
Quadro 27 – As seis competências das DFP, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor	114
Quadro 28 – As dimensões nas DCL e no TKT.....	118
Quadro 29 – As dimensões nas DFP e no TKT	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO.....	25
2.1.1 O gênero textual “livreto de divulgação”	30
2.1.2 O gênero textual “exame”, “teste” ou “prova”	31
2.1.3 O gênero textual “documento oficial”	31
2.2 AVALIAÇÃO.....	33
2.2.1 Aspectos técnicos da elaboração de exames.....	33
2.2.2 Aspectos relativos ao poder e impacto dos exames.....	35
2.3 O TERMO “COMPETÊNCIA” E SUA VARIEDADE TERMINOLÓGICA.....	37
2.4 GÊNERO OU CULTURA PROFISSIONAL, GÊNERO DE ATIVIDADE OU CULTURA DE ENSINAR	44
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	46
3 METODOLOGIA	48
3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA	48
3.2 O CORPUS E A COLETA DE DADOS	48
3.3 OBJETIVO E QUESTÕES DA PESQUISA	49
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS.....	50
3.4.1 Informações sobre o contexto sócio-interacional da produção dos textos	50
3.4.2 Análise das características globais dos textos	50
3.4.3 Análise do Folhado Textual de cada Texto	51
3.4.3.1 Infra-estrutura geral dos textos	51
3.4.3.2 Identificação dos mecanismos de textualização	54
3.4.3.3 Identificação dos mecanismos enunciativos.....	55
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS	56
3.5.1 Os Tipos de Agir	57
3.5.2 As Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor.....	58
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	58

4 O TKT E A AMOSTRA DO EXAME NO LIVRETO DE DIVULGAÇÃO	59
4.1 CONHECENDO O TKT – <i>TEACHING KNOWLEDGE TEST</i>	59
4.1.1 Breve Histórico do Exame TKT	59
4.1.2 O Que é e a Quem se Destina o TKT	61
4.1.3 Objetivos do TKT	62
4.1.4 Formato e Conteúdo do TKT	63
4.2 O LIVRETO DE DIVULGAÇÃO E A AMOSTRA DO EXAME TKT	66
4.2.1 O Texto Introdutório do Livroto de Divulgação da Amostra do Exame TKT	67
4.2.1.1 Análise lingüístico-discursiva do texto introdutório	67
4.2.1.1.1 O contexto sócio-interacional de produção do texto introdutório	68
4.2.1.1.2 As características globais do texto introdutório	68
4.2.1.1.3 O folhado textual do texto introdutório	69
4.2.1.2 Reflexões sobre o texto introdutório do livroto de divulgação do exame TKT	77
4.2.2 A Amostra do Exame TKT no Livroto de Divulgação	78
4.2.2.1 Análise lingüístico-discursiva da amostra do exame TKT	79
4.2.2.1.1 O contexto sócio-interacional de produção da amostra do exame TKT	79
4.2.2.1.2 As características globais da amostra do exame TKT	79
4.2.2.1.3 O folhado textual da amostra do exame TKT	79
4.2.2.2 Tipos de agir e dimensões da formação e do trabalho do professor na amostra do exame TKT	86
4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	88
5 A PARTE 2 DA SEÇÃO 2 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS	90
5.1 CONHECENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS ..	90
5.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DA PARTE 2 DA SEÇÃO 2 DAS DCL	91
5.2.1 O contexto sócio-interacional da produção das DCL	91
5.2.2 As características globais da Parte 2 da Seção 2 das DCL	91
5.2.3 O folhado textual da Parte 2 da Seção 2 das DCL	93
5.3 TIPOS DE AGIR E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR NAS COMPETÊNCIAS DAS DCL	101
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	102

6 O ARTIGO 6º. DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	104
6.1 CONHECENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	104
6.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DO ARTIGO 6º. DAS DFP	105
6.2.1 O contexto sócio-interacional da produção das DFP.....	105
6.2.2 As características globais do Artigo 6º. das DFP	105
6.2.3 O folhado textual do Artigo 6º. das DFP.....	107
6.3 TIPOS DE AGIR E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR NAS COMPETÊNCIAS DAS DFP	114
6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	115
7 ANÁLISE COMPARATIVA DA AMOSTRA DO EXAME TKT COM AS DIRETRIZES	117
7.1 OS TIPOS DE AGIR NAS DIRETRIZES E NO TKT	117
7.2 AS DIMENSÕES DAS DCL E DO TKT	118
7.3 AS DIMENSÕES DAS DFP E DO TKT.....	120
7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	140
ANEXO A – LIVRETO DE DIVULGAÇÃO DO EXAME TKT – <i>TEACHING KNOWLEDGE TEST</i>	141
ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS	188
ANEXO C – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	193

1 INTRODUÇÃO

Muitos autores se referem à língua inglesa como ‘língua internacional’, ‘língua franca’ ou ‘world English’ (LLURDA, 2004; SIFAKIS, 2004; RAJAGOPALAN, 2005 e RINVOLUCRI, 2005). Ao analisarmos seu desenvolvimento, notamos que, o que era nos séculos XVI e XVII uma língua exclusivamente nacional, passou a ter dimensões imperiais nos séculos XVIII e XIX, até atingir proporções mundiais a partir do século XX, associando-se intimamente ao poder sócio-econômico e às oportunidades de ascensão social (LE BRETON, 2005). Como consequência, em todos os cantos do planeta temos profissionais direta ou indiretamente envolvidos com o ensino da língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua.

Se pensarmos somente no Brasil, é possível identificar pelo menos seis contextos diferentes de atuação desses profissionais, com formações variadas: no ensino regular público; no ensino regular privado, com inglês na grade curricular; no ensino regular privado, com inglês na grade curricular e curso de inglês no contra-turno terceirizado a um instituto de línguas; no ensino regular privado, com inglês da grade curricular terceirizado; ensino em institutos de línguas, que podem ser escolas independentes, franquias ou os chamados centros binacionais, geralmente americanos ou britânicos; e no trabalho de professores autônomos (CAMARGO, 2006).

Além disso, estima-se que $\frac{1}{4}$ da população mundial – cerca de 1,5 milhão de pessoas – tem algum conhecimento de inglês, o que certamente representa um fenômeno educacional mundial impressionante e sem precedentes (RAJAGOPALAN, 2005).

Como já afirmei em outro trabalho (CAMARGO, 2006), esse cenário suscita uma série de questões importantes, dentre elas a relação entre o local e o global, configurada pelo trabalho do professor de língua inglesa como língua estrangeira nos mais variados contextos de atuação, pela abrangência e diversidade do objeto de ensino, e pela constituição do profissional envolvido nesse processo de disseminação de uma língua utilizada mundialmente.

Apesar da inexistência de estatísticas a respeito, podemos supor que a maioria desses profissionais que atua no ensino da língua inglesa é composta pelo que se chama de ‘não nativos’, ou seja, pessoas que não nasceram em países falantes da língua em questão, termo considerado ultrapassado, inapropriado e de difícil definição por alguns autores (MEDGYES, 1994; RAJAGOPALAN, 2003, 2005). Portanto, seria natural supormos

que esses profissionais exerceriam algum impacto no estabelecimento dos princípios e normas predominantes no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa em todo o mundo (LLURDA, 2004). Porém, o que se observa no panorama mundial há alguns anos é a aceitação por completo da padronização do trabalho do professor de inglês (como segunda língua ou estrangeira) a partir de parâmetros ditados por instituições internacionais estabelecidas em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, pólos tradicionalmente geradores de metodologias e abordagens de ensino, e sedes das maiores editoras que atuam na área de ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

Outra questão relevante que surge nesse cenário misto de aspectos globais e locais está ligada à avaliação da proficiência do professor de inglês como língua estrangeira. Tal proficiência, considerada muitas vezes como um domínio indefinido composto basicamente por uma fraseologia padrão e linguagem rotineira (ELDER, 1994; VIETE, 1998, apud ELDER, 2001, p. 152), pode ser vista como algo que “envolve o domínio de conhecimentos lingüísticos, socioculturais, situacionais e discursivos, mas principalmente, a capacidade de usar, conjuntamente, esses conhecimentos em situações reais de comunicação” (SCARAMUCCI, 2006).

Sabe-se que em vários contextos de ensino no Brasil e em diversos países do mundo, muitos professores, almejando melhores chances de colocação profissional, buscam obter um certificado de uma instituição internacional, como o ETS (English Testing System) e o ELI (English Language Institute) da Universidade de Michigan, ambos produzidos nos Estados Unidos, o LCCIEb (London Chamber of Commerce and Industry Examination Board) e a Cambridge ESOL (English as a Second Oral Language), ligada à Universidade de Cambridge, Inglaterra.

No Brasil, a questão da proficiência lingüística dos professores de inglês em formação ou egressos dos cursos de Letras tem sido tema recorrente em diversos estudos acadêmicos nos últimos anos (CONSOLO, 2003, 2004, 2005, 2006; SCARAMUCCI, 2004, 2006; MARTINS, 2005).

Além da relação nebulosa entre o global e o local, e da avaliação da proficiência do professor de inglês como língua estrangeira, menciono uma terceira e última questão importante no cenário criado pela disseminação do inglês no mundo, e de especial interesse para este trabalho: a certificação das competências profissionais do professor de língua inglesa. Na opinião de Hernández (1999), a certificação é um instrumento, um meio pelo qual a aprendizagem se torna visível e situa o indivíduo na sociedade. Ao engajar-se num processo de aprendizagem, a pessoa se esforça para alcançar seu objetivo, por ter como

motivação conquistar uma diferença. É esse o papel da certificação para o autor. Sem tal instrumento que faz o conhecimento e a aprendizagem saírem do âmbito particular para o público, é muito difícil mobilizar as pessoas para investirem na ampliação de seu saberes e competências.

Com relação ao mercado de trabalho, a certificação introduz lógicas de reconhecimento que não se baseiam em atributos “naturais” das pessoas, mas sim em saberes e competências adquiridas pelas pessoas através da aprendizagem.

A conquista de diferenças também tem o lado negativo. Tais diferenças podem se cristalizar em acordos corporativos, protegendo determinados grupos em detrimento de outros. Elas podem, também, ser o resultado de relações de poder, que se perpetuam nas sociedades ocasionando grandes desigualdades (HERNÁNDEZ, 1999).

Porém, é fato que, em todo o mundo, pesquisadores buscam estabelecer parâmetros que possam ser utilizados para identificar e mapear os tipos de conhecimentos ou competências que constituem ou devem constituir o professor (em geral) e o professor de inglês. Autores como Perrenoud (1999, 2002), Tardif (1994, 2002) e Placco (2002, 2005, 2006), por exemplo, concentram-se no levantamento de conhecimentos e competências relativos a professores em geral, enquanto os estudos de Richards (1998), Freeman e Johnson (1998) e Almeida Filho (2000) focalizam os professores de inglês.

Paralelamente a essa busca acadêmica, sabe-se que diversos países possuem exames oficiais de certificação para professores de todas as áreas. Na França os estudantes dos cursos de formação de professores prestam um exame ao final do primeiro ano do curso. Esse exame habilita o aluno a prosseguir para o segundo ano do curso e iniciar sua carreira como professor público estagiário. No caso da Alemanha, a formação dos professores conclui-se com dois exames oficiais aplicados pelo governo, que objetivam avaliar o domínio do conhecimento técnico-científico e a habilidade profissional prática do candidato. Na Inglaterra, há instituições credenciadas exclusivas que oferecem cursos para a obtenção do estatuto de professor qualificado (Qualified Teacher Status), sem o qual não se pode lecionar em escolas financiadas pelo governo. Como último exemplo, os Estados Unidos, onde cada estado tem autonomia para definir sua própria política de certificação. No entanto, há uma certificação nacional aplicada pela National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS), mas essa certificação é voluntária e não é exigida legalmente (MELLO, 2004).

No Brasil, tivemos a instituição do Exame Nacional de Certificação para Professores através da Portaria nº 1403 de 09/06/2003, pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque. O objetivo desse exame, conforme o Artigo 2º, era avaliar “os

conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003). Porém, essa proposta foi abandonada pouco tempo depois com a saída do ministro no início de 2004 e nunca mais foi mencionada.

Em 2004, o Ministério da Educação lançou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo geral, de acordo com o Artigo 1º da Portaria INEP nº 175 de 24/08/2005 é

avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre as realidades brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento. (INEP, 2005).

Dessa forma, esse exame representou uma avaliação indireta dos profissionais envolvidos no ensino superior. A edição do ENADE de 2005 que, entre outros cursos, avaliou também o de Letras, buscou verificar se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes habilidades e competências: domínio da língua portuguesa na norma culta nas suas manifestações oral e escrita; uso adequado da língua em diferentes situações de comunicação; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; percepção de diferentes contextos interculturais; domínio de teorias de aquisição de línguas e de metodologias de ensino de línguas e literaturas e formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho (BRASIL, 2005; Artigo 6º).

A Portaria INEP nº 175 também faz uma distinção em termos de conteúdo da formação profissional para as Licenciaturas e para os Bacharelados. Para a Licenciatura em Língua Portuguesa, a ênfase é em teorias de aquisição de língua materna, em teorias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de língua materna, e em ensino reflexivo. No caso das Licenciaturas em Língua Estrangeira, a ênfase é nas teorias de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira, em teorias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de segunda língua

ou língua estrangeira, e em ensino reflexivo. Finalmente, para os Bacharelados, o foco é na metodologia de produção e na disseminação do conhecimento (BRASIL, 2005; Artigo 7º).

Falando especificamente de professores de inglês como língua estrangeira, organismos internacionais especializados em exames de proficiência, como os mencionados anteriormente, também atuam na área de certificação desses professores. Dois exemplos importantes são o LCCIEb (London Chamber of Commerce and Industry Examination Board), que aplica o ELSA (English Language Skills Assessment), e a Cambridge ESOL (English as a Second Oral Language), que oferece também diversos cursos que culminam com exames de certificação profissional também reconhecidos internacionalmente. Entre eles estão o CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), o CELTYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners), o ICALT (In-service Certificate in English Language Teaching) e o DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults).

Em 2005, a Cambridge ESOL lançou um exame internacional para professores de inglês (como segunda língua ou língua estrangeira) denominado *Teaching Knowledge Test* (TKT). Esse exame objetiva testar conhecimentos sobre o ensino da língua inglesa e é aplicado em diversos países do mundo. Desenvolvido no contexto europeu, onde a demanda por professores de inglês e a movimentação desses profissionais é muito significativa, o exame TKT parece representar a concretização da tendência de globalização das características do professor de inglês.

Antes da sua implantação oficial no Brasil, o TKT foi pilotado com alunos de cursos de Letras de diversas universidades brasileiras e com professores estaduais em serviço de dois estados. O objetivo principal dessa pilotagem foi fornecer subsídios para o aprimoramento do exame, porém serviu também para verificar a opinião e a aceitação dos professores de inglês no Brasil com relação a ele.

Concomitantemente a esse aspecto globalizado da profissão de ensinar representado pelo TKT, no Brasil, contamos com diretrizes oficiais que objetivam orientar o trabalho daqueles que são diretamente responsáveis pela formação de professores. Refiro-me especificamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras – Parecer CNE/CES nº 492, de 03/04//2001 – e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002.

Para compreender o aparecimento desses documentos, é importante lembrarmos que, durante a década de 90, o Brasil passou por uma série de mudanças, tendo como pano de fundo a ideologia neoliberal que, em poucas palavras, tem como postulado fundamental o mercado como lei social soberana (BIANCHETTI, 2001), e que se constitui

num dos pilares da globalização econômica (GISI, 2004). Num contexto de economia livre, onde o bem-estar de cada um é sinônimo de consumo e aquisição de bens a partir do esforço individual, a ênfase passou a ser cada vez maior na competência do trabalhador.

Nesse cenário, a educação também passou por profundas transformações, na medida em que a função da escola passou a ser a formação de recursos humanos para a estrutura da produção no mercado. Em dezembro de 1996 surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), substituindo a LDB em vigor desde a década de 60 e regulamentando mudanças no sistema de educação no Brasil, e em 1998 surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), que objetivam orientar o trabalho do professor no ensino fundamental de 5^a. à 8^a. séries.

No âmbito do ensino superior, os cursos de graduação foram um dos focos principais dessas transformações. Em 2001, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para diversos cursos de graduação, entre eles o Curso de Letras (Parecer CNE/CES nº 492/2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (doravante DCL) afirmam que a universidade deve ser concebida “não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001). Dessa forma, as DCL se norteiam pelos princípios da flexibilidade na organização do Curso de Letras e da consciência da diversidade e heterogeneidade do conhecimento do aluno de graduação. Espera-se que o graduado em Letras, tanto na modalidade bacharelado quanto na licenciatura, seja um profissional com múltiplas competências e habilidades que lhe possibilitem atuar em diferentes frentes de trabalho, por exemplo, como professor, pesquisador, tradutor ou revisor de texto.

No início de 2002, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002) (doravante DFP). Essas diretrizes ampliaram o disposto pela nova LDB sobre a formação de professores, trazendo orientações destinadas a mudar o modelo educacional vigente, ainda em grande parte reflexo das reformas dos anos 60 e 70 (PALMA FILHO, 2004). Elas se constituem num “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002; Artigo 1º). As DFP colocam os seguintes princípios para orientar o projeto pedagógico para a formação de professores: (a) a competência como conceito nuclear na formação, entendida como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para a realização do aprendizado do aluno; (b) coerência entre a formação oferecida pela instituição e a prática esperada do

futuro professor; e (c) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Dentre os vários aspectos importantes presentes nesses dois documentos, as competências ocupam uma posição central; elas representam as metas a serem alcançadas pelos responsáveis pela formação do futuro professor para que ele possa atuar em sala de aula; representam o que faz parte (ou deve fazer) da constituição profissional do professor.

Há diversos trabalhos que discutem e analisam um ou ambos os documentos. Freitas (2004), Palma Filho (2004) e Machado e Cristovão (2005), por exemplo, abordam os conjuntos de diretrizes sob o ponto de vista do professor em geral, enquanto Gimenez e Cristovão (2004), Gimenez (2005) e Paiva (2003, 2005) partem da perspectiva do professor de inglês como língua estrangeira.

Segundo Bronckart e Machado (2004), podemos analisar dados provenientes basicamente de duas fontes: das produções textuais e ações oriundas de uma situação de trabalho (quando teríamos linguagem no/como trabalho educacional), e de produções textuais oriundas de situações mais externas (linguagem sobre o trabalho educacional).

Na perspectiva da ergonomia e da psicologia do trabalho, que consideram e analisam o ofício de ensinar como trabalho, é de fundamental importância analisar textos produzidos sobre o trabalho, em particular textos produzidos pelas instâncias governamentais, tanto para prescrever as condições e os objetivos da ação do professor, quanto para avaliar seus conhecimentos, porque tais textos desempenham um papel no trabalho desse profissional. Eles não se restringem ao papel de desencadeadoras da ação do professor ou do formador, mas são também constitutivos da sua atividade (AMIGUES, 2004), pois pressupõem que o profissional deva agir de determinadas formas, isto é, que seja portador de competências e conhecimentos que tipicamente, na visão de seus produtores, constituiriam esse profissional ou, melhor dizendo, esse gênero profissional (CLOT et al., 2001 apud LOUSADA, 2004).

Nas palavras de Machado e Cristovão (2005), “as ‘figuras’ que se constroem sobre os professores e seu trabalho em textos sobre o trabalho educacional de vários tipos podem contribuir decisivamente para a manutenção ou transformação das representações sociais que se constroem sobre eles, e conseqüentemente, para as próprias auto-representações que esses trabalhadores constroem sobre si mesmos”. Sendo assim, documentos como as Diretrizes, que são textos constituídos sócio-historicamente, portadores de valores e intenções específicas direcionadas ao profissional formador de professores, são

considerados textos da fonte do agir¹ (MACHADO; BRONCKART, 2005). Exercem, assim, um impacto sócio-discursivo, mesmo que indireto, na constituição do profissional e, conseqüentemente, do professor de língua inglesa.

O exame TKT, por sua vez, pode ser considerado um texto avaliativo (BRONCKART, 2005), pois seu objetivo é verificar o conhecimento sobre ensinar do professor (UCLES, 2005b). Dessa forma, como todo exame externo ao processo de aprendizagem, o TKT pode vir a exercer algum impacto sócio-discursivo na formação dos professores de inglês (o chamado “efeito retroativo”²), caso seja utilizado pelos Cursos de Letras para mensurar o conhecimento de seus alunos.

Portanto, analisar como o agir do formador de professores (de língua inglesa), e conseqüentemente como o agir do professor é configurado e prescrito nos textos institucionais, e que tipo de competência ou conhecimento é pressuposto para que esse profissional atue em seu contexto de trabalho significa buscar compreender, por meio de uma leitura menos ingênua, como o trabalho do professor é representado e prescrito pelas instâncias oficiais.

Autores ligados ao ISD têm divulgado trabalhos onde há classificações dos possíveis tipos de agir encontrados nas produções textuais. Os principais trabalhos são os de Bronckart e Machado (2004), que falam em agir prescritivo, agir fonte e agir prescrito ou decorrente, e os de Bulea e Fristalon (2004), que trazem o agir situado, o agir canônico, o agir evento passado e o agir experiência.

Sendo assim, embasada na convicção de que a análise de produções textuais relacionadas ao trabalho e à formação do professor de inglês como língua estrangeira pode propiciar-nos maior compreensão sobre o trabalho desse profissional, seu agir e aspectos das representações socialmente construídas sobre ele (BRONCKART; MACHADO, 2004), motivada pela atualidade das discussões sobre a certificação de professores no Brasil e atraída pela novidade que o exame TKT representa no cenário brasileiro, propus-me a analisar o livreto de divulgação do TKT e a amostra de exame que ele contém, buscando identificar quais conhecimentos e competências e quais tipos de agir os módulos temáticos do exame requerem dos candidatos.

Paralelamente, desenvolvi o mesmo tipo de análise em dois trechos específicos das Diretrizes Curriculares mencionadas: a Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes

¹ São chamados “textos da fonte do agir” os textos que incitam o interlocutor à ação. Nas palavras de Bronckart, esses textos “são produzidos para orientar esse agir em um quadro profissional determinado e (que), visando à adequação e à eficácia, representam um caráter prescritivo” (MACHADO; MATÊNCIO, 2006, p. 245).

² Sobre o efeito retroativo no ensino de línguas, ver Scaramucci (2004).

Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e o Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Busquei verificar quais conhecimentos e competências e tipos de agir esses documentos oficiais consideram essenciais aos professores em geral, porém procurando focar o professor de inglês como língua estrangeira. Finalmente, estabeleci comparações entre as duas análises, no intuito de identificar que aspectos presentes nas Diretrizes são contemplados pelo exame TKT.

A partir dessa comparação e da verificação do alinhamento ou não de um exame elaborado de acordo com um padrão internacional de avaliação de docentes de língua inglesa como língua estrangeira aceito em diversos países às orientações oficiais brasileiras, discuti sobre a questão do exame TKT ser ou não apropriado como instrumento de avaliação do conhecimento sobre ensinar do professor de inglês brasileiro. Esse constituiu o objetivo geral desta pesquisa.

Quanto aos objetivos específicos, propus as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir cada um dos textos analisados privilegia?
2. Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir identificados nas Diretrizes são contemplados pelo exame TKT?
3. Considerando os aspectos convergentes entre o exame TKT e as diretrizes, até que ponto o exame TKT seria um instrumento apropriado para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do professor de inglês brasileiro?

Para possibilitar o desenvolvimento deste trabalho, optei por recorrer a aportes teóricos de quatro grandes áreas: o interacionismo sócio-discursivo; avaliação; concepções e reflexões sobre competências e sua variedade terminológica; e a noção de gênero ou cultura profissional, gênero de atividade ou cultura de ensinar. Discorro brevemente sobre cada um deles a seguir.

Amplamente associado ao nome de Jean-Paul Bronckart, o interacionismo sócio-discursivo (ISD) se caracteriza por um posicionamento epistemológico e político que tem como pano de fundo as idéias de Spinoza, Marx e Vygotsky (BRONCKART, 2004; MACHADO, 2005). Sua tese principal é que as propriedades específicas das condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, que ocorre, especialmente, devido à emergência e ao desenvolvimento dos instrumentos semióticos pelo homem (BRONCKART, 1999/2003). Portanto, o ISD considera a historicidade da existência humana

impregnada de dimensões sociais e discursivas e entende a linguagem “como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005).

Sendo assim, no ISD os fatos de linguagem são interpretados como sinais visíveis e materiais do comportamento humano contextualizado socialmente. Nas palavras de Grosjean e Lacoste (1999, apud FAÏTA, 2002, p. 53),

a abordagem interacionista, cuja especificidade é a de expor o “funcionamento inferencial” da linguagem “a partir das propriedades formais das línguas”, constitui um modo de “acompanhar falas em situação”, possibilitando o acesso aos implícitos projetados no vazio e “esclarecendo toda uma parte relativa a planos secundários de interações”.

As lentes do ISD propiciaram a análise e compreensão das origens, as intenções implícitas e explícitas e os possíveis efeitos sócio-discursivos, como por exemplo um efeito retroativo potencial, dos textos que constituem o corpus deste trabalho por meio de procedimentos de análise lingüístico-discursiva (BRONCKART; MACHADO, 2004). Esses procedimentos buscam desvendar a arquitetura textual a partir do levantamento das características globais, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos presentes no texto. Explico detalhadamente esses procedimentos no capítulo de Metodologia.

Dentro da área de avaliação, por estar analisando a amostra de um exame, focalizei, entre outros aspectos, as questões relativas à sua construção, ou seja, o tipo de teste que o TKT representa, seu formato e aspectos de validade, confiabilidade e praticidade (HEATON, 1988; HUGUES, 1989; COHEN, 1991; WEIR, 1993, 2005; BRINDLEY, 2001; GENESEE, 2001). Além disso, discuti também o poder que um exame como o TKT pode exercer no meio social e profissional em que é utilizado baseando-me nas reflexões de autores como McNamara (1997, 1998), Scaramucci (2004, 2006), Shohamy (2001), Elder (2001) e Weir (2005), entre outros. Ao olhar o TKT através da lente dos pesquisadores da área de avaliação, busquei uma perspectiva técnica, mais informada e crítica que contribuísse para uma análise abrangente do exame.

A reflexão sobre competências se fez necessária por dois motivos: em primeiro lugar, por elas constituírem o elemento central dos trechos das Diretrizes selecionados para análise; em segundo lugar, pelo exame TKT avaliar conhecimentos e capacidades (ou competências) consideradas essenciais ao professor de inglês em todo mundo. Sendo assim, foi importante fazer um breve levantamento histórico do surgimento desse termo na área das ciências humanas e no campo educacional. Para tal, utilizei os

trabalhos de Bronckart e Dolz (2004), Dolz e Ollagnier (2004) e Carvalho (2005). Apresentei também algumas considerações sobre o que alguns estudiosos chamam de “lógica das competências” (BRONCKART; DOLZ, 2005; DOLZ; OLLAGNIER, 2004) e “pedagogia das competências” (FREITAS, 2003; CARVALHO, 2005). Na seqüência, fiz uma análise da variedade terminológica presente na literatura a respeito. Os termos competências, capacidades, saberes, conhecimentos, dimensões de conhecimento, domínios de conhecimento e dimensões da formação e do trabalho são empregados por diversos autores de diferentes linhas de pensamento, muitas vezes sem distinções profundas entre suas definições.

Chegando ao quarto e último bloco teórico a fundamentar este estudo, trato agora dos termos gênero ou cultura profissional, gênero de atividade ou cultura de ensinar. Eles aparecem no trabalho de diversos autores, como Nesbit (2000), Saujat (2004), Faïta (2004; 2005) e Souza-e-Silva (2004). De modo geral, tais termos designam a noção de conhecimento compartilhado por um grupo profissional, incluindo pertencimento a esse grupo, com conseqüente desenvolvimento de estratégias de valorização e adesão a normas coletivas características da identidade profissional. O objetivo da reflexão sobre as questões ligadas ao gênero ou cultura profissional foi contribuir para a melhor compreensão da identidade do professor de inglês como língua estrangeira e dos elementos constituintes do seu trabalho.

Finalmente, com relação à organização deste trabalho, o leitor encontrará, além deste primeiro capítulo introdutório, sete outros capítulos, que explico a seguir.

No Capítulo de Fundamentação Teórica, apresento um aprofundamento das quatro grandes áreas que compõem os pressupostos teóricos que embasaram as reflexões aqui desenvolvidas – interacionismo sócio-discursivo, avaliação, competências e gênero profissional.

Na Metodologia, Capítulo 3, conceituo a pesquisa, justifico a escolha dos corpora, apresento os textos analisados e discorro sobre o método de análise, interpretação e comparação dos textos.

No Capítulo 4, O TKT, o Livreto de Divulgação e a Amostra do Exame, apresento um panorama geral do exame TKT – *Teaching Knowledge Test*. Na seqüência discorro sobre o livreto de divulgação, seu texto introdutório e a amostra do exame nele contida, apresentando a análise lingüístico-discursiva desenvolvida nos dois textos e algumas reflexões. Finalizo respondendo parcialmente a primeira pergunta de pesquisa proposta.

No Capítulo 5, A Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, apresento brevemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os

Cursos de Letras. Em seguida concentro-me mais detalhadamente na apresentação da Parte 2 da Seção 2 dessas Diretrizes, na análise lingüístico-discursiva e nas reflexões sobre esse trecho. Concluo respondendo mais uma parte da primeira pergunta de pesquisa.

No capítulo seguinte, O Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, apresento um breve panorama das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em seguida, enfoco o Artigo 6º., a análise lingüístico-discursiva desenvolvida com base nesse trecho e as reflexões suscitadas por ela. Finalizo respondendo a terceira e última parte da primeira pergunta de pesquisa proposta.

No Capítulo 7, Análise Comparativa da Amostra do Exame TKT com as Diretrizes, comparo os módulos temáticos do exame TKT com as competências apresentadas na Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ao final desse capítulo, terei respondido a segunda pergunta de pesquisa.

No Capítulo 8, Considerações Finais, apresento um panorama geral do trabalho, retomo as duas primeiras questões de pesquisa propostas neste trabalho, já respondidas nos capítulos anteriores, e respondo a terceira e última pergunta proposta. Finalmente, apresento algumas reflexões desenvolvidas, exponho minhas considerações finais e apresento sugestões para encaminhamentos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento os construtos teóricos e as reflexões que embasaram o desenvolvimento deste trabalho. Início com a apresentação dos conceitos básicos que compõem o interacionismo sócio-discursivo, lentes pelas quais analiso e interpreto os textos que constituem o corpus deste trabalho.

Em seguida, objetivando entender melhor o exame TKT, seu formato e elaboração, apresento alguns conceitos fundamentais da área de avaliação e discorro sobre as relações de poder inerentes aos exames dessa natureza e sobre seu possível impacto na comunidade profissional a que se destinam.

Logo depois, por ter como objetivo focalizar as competências priorizadas nas duas Diretrizes escolhidas, apresento o termo competência, um breve histórico sobre sua inserção no meio educacional, sua variedade terminológica, suas definições e utilização por diversos autores. Discorro também sobre questões relativas à ênfase sobre as competências nas atuais políticas públicas e ao que alguns autores denominam de ‘lógica’ ou ‘pedagogia’ das competências.

Na seqüência, falo sobre a noção de gênero ou cultura profissional, gênero de atividade ou cultura de ensinar, objetivando discutir aspectos relativos à identidade profissional e do trabalho do professor de inglês como língua estrangeira, que estão intimamente ligados aos textos que compõem o corpus desta pesquisa.

Finalizo este capítulo estabelecendo relações entre as reflexões e pressupostos teóricos expostos e a proposta deste trabalho.

2.1 O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sócio-discursivo (doravante ISD) está intimamente ligado ao Interacionismo Social preconizado por Vygotsky no início do século XX, que originalmente adotava os seguintes princípios gerais: (1) na construção do pensamento consciente humano, os processos de socialização e os de individualização são considerados indissociáveis no desenvolvimento humano; (2) as ciências humanas devem considerar ao mesmo tempo a filosofia do espírito (baseando-se em pensadores que vão de Aristóteles a

Marx) e as questões de intervenção prática na formação das pessoas; (3) repudia-se a divisão das ciências humanas em múltiplas disciplinas, uma vez que tal divisão representa a adesão a idéias positivistas. Considera-se que as ciências humanas devem priorizar as relações de interdependência de aspectos cognitivos, fisiológicos, sociais, culturais, lingüísticos, etc. que existem permanentemente no funcionamento humano, juntamente com os processos evolutivos e históricos que geram e co-constroem tais aspectos (MACHADO; MATÊNCIO, 2006, p. 9-10). Considera-se, também, que a consciência humana é histórico-social, acional e semiótica.

O ISD comunga desses princípios gerais e, por não ser uma corrente de pensamento exclusivamente lingüística, nem sociológica, nem psicológica, pode ser visto como uma abordagem da ciência do humano. Sua especificidade, porém, reside no fato de considerar a linguagem como a questão central para essa ciência. O ISD enfatiza a dimensão praxeológica, ativa e intervencionista da linguagem, buscando demonstrar que

as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas. (MACHADO; MATÊNCIO, 2006, p. 10).

Dessa forma, segundo, Jean-Paul Bronckart, principal nome do ISD, os princípios centrais do ISD são:

- O homem é fruto da apropriação e interiorização das propriedades das diferentes formações sociais em que se encontra inserido. Tal apropriação se dá através da ação humana, que é de natureza sociocultural, por meio das produções semióticas, particularmente as produções verbais. Tais produções são consideradas ações de linguagem, e são vistas como conjuntos de operações de linguagem que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. Nas palavras de Bronckart (1998, p. 77), “o discurso aparece na forma de diversas linguagens naturais, que se relacionam com a história e as formas de organização de um grupo social, [...] as unidades (ou signos) dessa linguagem são fundamentalmente socioculturais”, a linguagem é, portanto, produto das condições de seu uso (MACHADO; MATÊNCIO, 2006).

- Um texto é toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário (MACHADO, 2005). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão “gênero de texto” (BRONCKART, 1999/2003, p. 75). Para Cristovão e Nascimento (2005), “os gêneros [...] correspondem às unidades psicológicas que são as ações de linguagem”. Elas também afirmam que “os gêneros textuais relacionados às diferentes esferas da ação humana e da comunicação constituem o material empírico (textos) dos quais os estudiosos da linguagem extraem os fenômenos da linguagem em funcionamento”. A linguagem, materializada em textos orais ou escritos, tem dois planos: o sociológico, onde se considera que o comportamento verbal está inserido num contexto físico, num determinado momento de produção por um emissor tendo em mente um receptor em particular; e o psicológico, em que se vê a produção inserida num contexto de comunicação interativa sócio-subjetiva, onde há o mundo social (normas, valores, regras...) e o mundo subjetivo (imagem que o agente apresenta de si ao agir) (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005). Esses planos criam mundos discursivos permeados por representações individuais, cuja sede é um organismo agente, e representações coletivas, cuja sede está nas obras humanas (MACHADO; MATÊNCIO, 2006).
- Os textos são mediadores das ações humanas. A responsabilidade da realização dessas ações pode ser atribuída a um indivíduo, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social. Segundo Machado (2005), no contexto social, os fatos – ou atividades sociais – determinam o funcionamento psíquico e as ações dos seres humanos. Essas atividades realizam-se fundamentalmente nas atividades de linguagem.

Na medida em que as atividades de linguagem vão se diferenciando historicamente, novos instrumentos e ferramentas vão surgindo para responder à necessidade de diferenciação. Através desse mesmo mecanismo, novas formas semióticas aparecem para regular as novas atividades de linguagem, que paulatinamente acabam se constituindo em

‘modelos’ para ações de linguagem futuras (MACHADO, 2005). Esses ‘modelos’, imbuídos de valores sociais referenciais, comunicativos e culturais, transformam-se em construtos históricos, que chamamos de gêneros.

A prática – produção, recepção e interpretação – dos gêneros (textuais) e dos tipos de discurso que os constituem, é a principal ocasião de desenvolvimento das mediações formativas dos seres humanos (MACHADO; MATÊNCIO, 2006). Portanto, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

É esta apropriação que nos permite “classificar” os textos que compõem o corpus deste trabalho como sendo (1) um ‘livreto de divulgação’ que, por sua vez, contém uma ‘amostra’ de uma prova ou de um exame; e (2) documentos oficiais.

Textos como esses objetivam, em última instância, conduzir seus interlocutores a agir conforme as intenções de seus produtores. Para o ISD, o agir designa genericamente qualquer comportamento ativo de um organismo, pois todas as espécies expressam formas de um agir socializado e um agir comunicativo. Os seres humanos, no entanto, parecem ser a única espécie a ter desenvolvido um agir comunicativo verbal, mobilizando signos em forma de textos que possibilitam a construção de mundos de conhecimentos autônomos em relação às circunstâncias momentâneas de cada ser e que se acumulam ao longo dos tempos. Dessa forma, o agir dos seres humanos se divide em agir não verbal e agir verbal, chamado pelo ISD de agir de linguagem (MACHADO; MATÊNCIO, 2006). Por meio do seu agir, os homens produzem instrumentos ou ferramentas lingüísticas com as quais transformam a si mesmos e tudo o que os circunda.

A noção de “tipos de agir” vem originalmente da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1987), na qual as relações humanas compõem-se de três níveis ou mundos: o objetivo, o social e o subjetivo. Esses três mundos são habitados por quatro tipos de agir: (1) o agir comunicativo, que é a capacidade de cooperação dos indivíduos nas atividades de linguagem; (2) o agir teleológico, que se refere à atuação dentro das coordenadas do mundo objetivo, envolvendo critérios de verdade e eficácia; (3) o agir regulado por normas, que se refere à atuação dentro das coordenadas do mundo social, em conformidade com valores, normas e símbolos compartilhados socialmente; e (4) o agir dramático, que se refere à atuação dentro das coordenadas do mundo subjetivo, envolvendo as experiências vividas do agente, às quais somente ele tem acesso.

A partir das idéias de Habermas, os pesquisadores ligados ao ISD adotaram a noção de ‘tipos de agir’ para designar ângulos sob os quais o agir humano pode ser revelado

em produções textuais. A leitura do conteúdo temático dos textos e a observação das suas características lingüísticas e enunciativas possibilitam verificar a configuração de diferentes tipos de agir pretendidos pelos elaboradores dos textos. Bronckart e Machado (2004) falam de três tipos de agir: (1) o agir-prescritivo, que é o agir no sentido geral, designando intervenções finalizadas de um ser humano no mundo e que se realiza no próprio texto através do ato realizado pelos signatários das mensagens; (2) o agir-fonte, que é o trabalho de produção de um texto prescritivo ou o agir dos autores do texto, e (3) o agir-prescrito ou decorrente, que é o agir que o texto prescrito visa ou, em outras palavras, a incidência da prescrição do texto sobre o trabalho ou sobre as tarefas dos destinatários.

Expandindo as idéias acima, Bulea e Fristalon (2004) mencionam mais quatro tipos de agir: (1) o agir-situado, quando o núcleo do conteúdo temático do texto faz referência à contemporaneidade da situação da atividade, colocando em cena tanto os elementos que antecedem o agir quanto os elementos do agir que estão para acontecer; (2) o agir-canônico, quando o núcleo do conteúdo temático se apresenta acontextualizado, ou seja, faz referência a um modelo teórico externo à prática do trabalho analisado; (3) o agir-evento passado, quando o núcleo do conteúdo temático se refere a uma experiência vivida em sua singularidade; e (4) o agir-experiência, quando o núcleo do conteúdo temático se refere a atos comuns na atividade do professor.

Falando especificamente de textos ligados às situações de trabalho dos professores, eles podem ser classificados como (a) textos anteriores ao agir em situação de trabalho – que podem ser prescritivos, definindo tarefas e estabelecendo condições de realização das mesmas, ou da nascente do agir, que residem na fonte do agir do professor, porém não definem previamente as ações de forma explícita; (b) textos posteriores à realização desse trabalho – que são os que avaliam ou interpretam o agir em situação de trabalho; e (c) textos produzidos na situação de trabalho – durante a realização do mesmo (BRONCKART, 2005; ABREU-TARDELLI, 2006).

Dessa forma, podemos afirmar que o corpus deste trabalho é composto por dois textos da nascente do agir (as Diretrizes) e um texto avaliativo (a amostra do exame TKT). Esses textos serão analisados utilizando-se os procedimentos de análise lingüístico-discursiva propostos por Bronckart e Machado (2004), que incluem três níveis: as condições sócio-interacionais de produção do texto, suas características globais e o folhado textual, que por sua vez engloba infra-estrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Esses procedimentos, que serão explicados detalhadamente no capítulo de Metodologia, são instrumentos metodológicos para nos auxiliar no estudo da materialidade

das práticas languageiras. Essa materialidade se compõe, entre outros elementos, de marcas da polifonia das relações humanas, marcas da dimensão histórica dos elementos envolvidos e marcas da representação identitária do agente produtor e do destinatário do texto (BRAIT, 2002; ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2002; MAZZILLO, 2004).

Finalizada essa breve apresentação do Interacionismo Sócio-discursivo, discorro sobre os gêneros textuais que fazem parte deste trabalho: o gênero “livreto de divulgação”, o gênero “exame”, “teste” ou “prova”, e o gênero “documento oficial”.

2.1.1 O Gênero Textual “Livreto de Divulgação”

Por ter como objetivo principal divulgar algo, um livreto de divulgação consiste tipicamente de um texto introdutório cuidadosamente elaborado e uma amostra daquilo que está sendo divulgado. Esse texto introdutório, em geral, apresenta índices variáveis de apelo publicitário, dependendo da empresa e do produto em questão.

Estudos sobre o discurso publicitário nos dizem que “(e)m qualquer empresa, o discurso tem papel fundamental para o sucesso das várias atividades comunicativas e para a sobrevivência da mesma (GUNNARSON, 2000). As propagandas fazem parte de um repertório complexo de diferentes gêneros que contribuem para a construção da imagem interna e externa de uma empresa” (JORGE; HEBERLE, 2002, p.180).

Sabe-se também que o discurso publicitário baseia-se em diferentes modalidades e usos semióticos, aproveitando e utilizando ao máximo qualquer fator lingüístico e extralingüístico, e que tem como características principais a brevidade e a persuasão (VIVANCO, 2005). A comunicação implícita da intenção do autor como forma de ganhar a confiança do destinatário também é uma constante neste tipo de discurso, onde o texto muitas vezes parece estar só comunicando fatos, delegando a autoridade a uma instituição superior num processo constante de meta-representação. O resultado deste processo é o disfarce da intenção comunicativa real, escondendo a verdadeira identidade do emissor (CROOK, 2004).

Essas noções são fundamentais pelo fato do corpus principal deste trabalho – a amostra do exame TKT – estar inserido um livreto de divulgação. É, portanto, relevante analisar seu texto introdutório, destinado ao leitor interessado em conhecer o exame, por ele desempenhar um papel importante na formação da opinião do leitor/candidato/professor.

No próximo item abordo o gênero textual ‘exame’, ‘teste’ ou ‘prova’.

2.1.2 O Gênero Textual “Exame”, “Teste” ou “Prova”

Utilizo indistintamente os termos exame, teste ou prova de forma geral, para me referir ao mesmo gênero textual que denomina um evento social de verificação de conhecimentos, que se apresenta de diferentes formas e se concretiza em contextos variados. Tal evento, conhecido em quase todas as sociedades contemporâneas, tem objetivos avaliativos e é reconhecido e respeitado no contexto social em que se insere por fornecer uma pontuação ou conceito considerado representativo do nível de conhecimento de um aluno ou candidato (UR, 1996).

Exames, testes ou provas são freqüentemente identificados com facilidade por apresentarem uma série de itens, questões ou exercícios que objetivam testar o conhecimento de alunos ou candidatos a respeito de um ou mais pontos, temas ou habilidades lingüísticas (COHEN, 1991).

Um exame pode ou não utilizar textos como base para as questões subseqüentes. Estas podem se apresentar de diversas formas, como questões abertas e dissertativas, questões de múltipla escolha, correspondência de itens, exercícios com lacunas para serem completadas e questões do tipo verdadeiro e falso (HUGHES, 1989; COHEN, 1991).

Considero relevantes as noções apresentadas acima por propiciarem uma análise mais completa da amostra do exame TKT.

Finalmente, o último gênero textual a ser apresentado é o gênero “documento oficial”.

2.1.3 O Gênero Textual “Documento Oficial”

As Diretrizes de onde foram extraídos os trechos analisados pertencem a textos reconhecidos socialmente como “documentos oficiais”, na medida em que são produzidas por instâncias governamentais que impactam sobre a organização das classes profissionais, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação e as ações a serem desenvolvidas pelo profissional (MACHADO; BRONCKART,

2005). No caso específico dos documentos analisados neste trabalho, eles impactam sobre os responsáveis pelos Cursos de Letras e sobre os formadores de professores da educação básica.

Apesar de se apresentarem de formas variadas e serem de difícil categorização (a exemplo de textos pertencentes a outros gêneros, que são claramente identificáveis), Paveau (1999, apud MACHADO; BRONCKART, 2005) apresenta as seguintes características para os textos prescritivos oficiais:

- O autor do texto é ao mesmo tempo institucional e coletivo; seu estatuto hierárquico é claramente expresso;
- Em geral, há três protagonistas centrais: o produtor do discurso, o agente do agir prescrito, e o beneficiário desse agir;
- O produtor do discurso é uma autoridade institucional cujas marcas enunciativas são apagadas;
- O agente do agir prescrito é representado como ‘ele’ (o educador), determinado por marcas lingüísticas generalizantes;
- O beneficiário desse agir, o aluno, é representado como o beneficiário da ‘dádiva’;
- As relações entre esses três protagonistas se estruturam na forma “O Produtor diz para o Agente agir para o Beneficiário”.

Adam (2001; apud MACHADO; BRONCKART, 2005) também trata das características do gênero ‘documento oficial’. Ele apresenta três propriedades enunciativas desse tipo de texto:

1. É produzido por especialistas de uma determinada área e sua presença enunciativa é apagada;
2. Menciona um destinatário (ou agente das ações prescritas) aberto, buscando atingir todos os leitores-usuários; as marcas lingüísticas que evidenciam essa abertura são o uso do pronome pessoal da segunda pessoa (singular ou plural) ou de sujeito oculto seguido por verbo no infinitivo;
3. Parece ser regido por um ‘contrato de felicidade’, que garante sucesso e o alcance das metas propostas ao leitor-usuário caso ele aja conforme as recomendações do texto.

Esta pesquisa buscou identificar, entre outros elementos, quais características ou propriedades mencionadas por Paveau e Adam estariam presentes nos textos analisados.

Terminada a apresentação dos gêneros textuais analisados neste trabalho, apresento a seguir o tema Avaliação.

2.2 AVALIAÇÃO

O fato do corpus principal deste trabalho ser um texto avaliativo – a amostra do exame TKT – torna indispensável refletir um pouco sobre a questão da Avaliação.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2003), o termo avaliação faz parte do nosso cotidiano, já foi incorporado por todos os agentes envolvidos no setor educacional, e transformou-se numa espécie de patrimônio das instituições educativas. Segundo o mesmo autor, há registros de exames de seleção para os serviços públicos na China e na Grécia que datam de mais de dois mil anos, evidenciando que a prática avaliativa com dimensões sociais é muito antiga.

A avaliação também é um campo que se constitui historicamente e se transforma conforme a sociedade em que é praticada. Isso pode ser comprovado ao observarmos que, nos últimos anos, devido às dificuldades e restrições econômicas em diversos países do mundo, “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 13).

Nos próximos dois itens discorro sobre os aspectos técnicos da elaboração de exames e os aspectos relativos ao poder e ao impacto que eles exercem na sociedade contemporânea.

2.2.1 Aspectos Técnicos da Elaboração de Exames

A literatura na área de avaliação normalmente classifica os exames conforme sua função ou objetivo. Diz-se que uma avaliação é formativa se ocorre ao longo de

um processo de aprendizagem com o propósito de utilizar os resultados para seu aprimoramento, e somativa, quando ocorre ao final de um curso ou período escolar, objetivando fornecer informações às autoridades escolares sobre os resultados obtidos num determinado programa educacional (UR, 1996; BRINDLEY, 2001; GENESEE, 2001).

Segundo Cohen (1991), um exame pode ter uma função administrativa quando, por exemplo, objetiva classificar um aluno para admissão num curso, isentá-lo de cursar alguma disciplina, certificar seu conhecimento ou promovê-lo. Há também a função instrucional, quando o objetivo é diagnosticar possíveis áreas para trabalho pedagógico, avaliar o ensino ou currículo escolar, ou fornecer evidência do progresso do aluno. Finalmente, temos a função investigativa quando o foco da avaliação é contribuir para questões de pesquisa, experimentação e conhecimento sobre a aprendizagem.

Hughes (1989), Cohen (1991), Weir (1993) e Brindley (2001) mencionam uma classificação mais simples, que divide os exames em dois grupos: (a) de proficiência, que têm função administrativa, e (b) de aproveitamento, cuja função é avaliar resultados institucionais.

Pode-se também classificar os exames como sendo baseados em normas ou em critérios. Os que se baseiam em normas promovem comparações, pois relacionam o desempenho do candidato ao desempenho de outros candidatos. Esse tipo de exame não fornece informações diretas sobre a competência do candidato. Por outro lado, os exames que se baseiam em critérios pré-estabelecidos objetivam classificar os indivíduos com base no que eles conseguem realizar de forma satisfatória, independentemente do desempenho do grupo a que pertencem (HUGHES, 1989; BRINDLEY, 2001).

O tipo de questão que um exame apresenta também pode determinar sua classificação. Fala-se de um teste com itens discretos se as questões testam unidades de conhecimento isoladamente, e testes integrativos quando uma mesma questão verifica diversos tipos de conhecimento ou habilidades simultaneamente (HUGHES, 1989; COHEN, 1991; BRINDLEY, 2001).

A natureza das questões é variável, podendo exigir diferentes operações intelectuais dos candidatos, incluindo, em ordem crescente de exigência cognitiva, demonstração de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No caso de exames em língua estrangeira, Hughes (1989) afirma que, quanto mais complexa a questão, maior deve ser o domínio que o candidato tem daquela língua.

Finalmente, os testes podem ser classificados como objetivos ou subjetivos. Os objetivos utilizam questões do tipo múltipla escolha e verdadeiro ou falso, por exemplo, e

podem ser corrigidos por qualquer pessoa que possua a chave de respostas. Os subjetivos são aqueles em que o aluno ou candidato deve escrever seu próprio texto, por exemplo, em questões dissertativas ou redações.

Além da classificação dos exames conforme sua função ou objetivo, os aspectos técnicos incluem conceitos relativos à validade, confiabilidade e praticidade. De modo geral, um teste é válido se, de fato, mede aquilo que se propôs a medir (HUGHES, 1989; WEIR, 1993). O conceito de validade aplica-se ao conteúdo e ao formato da prova.

Um exame é considerado confiável quando se pode depender dos resultados que ele fornece (WEIR, 1993) e se há probabilidade elevada de se obter os mesmos resultados no caso de uma re-aplicação do mesmo instrumento. Para obter confiabilidade, consideram-se elementos como número de questões, tempo do teste, controle da liberdade de escolha de respostas do candidato, condições de administração do teste, objetividade na correção, clareza das instruções, não ambigüidade das questões, legibilidade e familiaridade do candidato com o tipo de teste (HUGHES, 1989).

A praticidade diz respeito às questões práticas da elaboração e administração do exame, incluindo os recursos materiais e humanos disponíveis e a relação custo-benefício (WEIR, 1993; 2005).

Além desses aspectos técnicos, relevantes para a análise da amostra do exame TKT, são importantes, também, os aspectos ligados ao poder implícito que os exames possuem e ao impacto que exercem na vida das pessoas. Abordo essas questões a seguir.

2.2.2 Aspectos Relativos ao Poder e Impacto dos Exames

Para Shohamy (2001), testes são símbolos de poder tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, pois se compõem de três aspectos inerentes ao poder: o estado, representado pela burocracia; o discurso, por envolver indivíduos numa relação desigual – o examinador e o candidato; e a ideologia, representada pela seleção do certo-errado ou do que é conhecimento relevante ou não. Na visão da autora, os testes são instrumentos a serviço da manutenção da ordem social e se transformam em mecanismos de controle ainda mais eficientes se houver a combinação teste e língua (estrangeira).

O poder simbólico dos testes provém também da confiabilidade atribuída a quem os elabora. Envolvidos por uma retórica e um discurso convincentes, eles são utilizados

como rituais de passagem e sinais de pertencimento a determinados grupos, são prontamente aceitos pela sociedade como essenciais, sinônimos de sucesso e valor, e se transformam em ideologia. A utilização de números em slogans e propagandas de exames, por exemplo, contribui para reforçar tais idéias (SHOHAMY, 2001).

No entanto, de acordo com Scaramucci (2004), a percepção e a atitude das pessoas com relação a um exame dependem de outros elementos além das informações oficiais divulgadas pelos seus elaboradores. Há também as informações não-oficiais provenientes daqueles que já prestaram o exame, dos professores e dos que ministram o exame, que sendo verdadeiras ou não, certamente impactam na visão que futuros candidatos e o público em geral têm do exame.

McNamara (2000, apud CONSOLO, 2005) afirma que ser avaliado é uma característica da nossa vida que tem se tornado cada vez mais importante, na medida em que controla o acesso a papéis socialmente relevantes. Para ele, a avaliação (lingüística) é uma atividade social, portadora de valores, e intrinsecamente política, pois não há nenhuma sociedade em que ela não seja utilizada com propósitos de seleção e decisões acerca de hierarquia e distribuição de recursos (MCNAMARA, 1997; 1998).

Scaramucci (2006), ao discorrer sobre a importância da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem em geral, reconhece seu poder e acrescenta que ela é, não apenas central ao processo de ensino e aprendizagem, mas o elemento integrador entre os dois processos. Para a autora, a avaliação se constitui no mecanismo propulsor de mudanças no contexto educacional.

No caso da avaliação externa ao processo educacional, como os ministrados pelos governos de diversos países ou o ENADE no Brasil, Palma Filho (2004) menciona que as críticas feitas a tal modalidade de avaliação se referem ao fato dela se concentrar apenas sobre o produto, deixando de lado os aspectos processuais. Dessa forma, corrobora-se a concepção de poder e manutenção do *status quo* e, conseqüentemente, não se promove nenhum tipo de avanço no processo de ensino e aprendizagem.

As questões expostas acima são relevantes para refletirmos sobre o exame TKT, sua inserção no contexto brasileiro e o possível impacto que ele pode vir a exercer na vida dos profissionais brasileiros ligados à formação de professores de inglês e na dos próprios professores.

Na seqüência, apresento o terceiro tema que compõe a fundamentação teórica deste trabalho: as competências.

2.3 O TERMO “COMPETÊNCIA” E SUA VARIEDADE TERMINOLÓGICA

Os trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e para a Formação de Professores da Educação Básica selecionados para análise estabelecem as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos ao longo do curso de Letras e nos professores em formação, respectivamente. O desenvolvimento de competências assume, portanto, papel central no trabalho de formação desses futuros profissionais.

Sendo assim, esta seção objetiva auxiliar na compreensão do surgimento e do significado da palavra competência, e contextualizar sua utilização na área educacional. Para isso, faço um breve retrospecto do termo a seguir.

Competência é um termo que surgiu na França no século XV. Naquela época referia-se à autoridade e legitimidade outorgadas a determinadas instituições para deliberarem sobre questões polêmicas importantes à coletividade francesa. No final do século XVIII, seu significado já havia se ampliado, e a palavra competência era freqüentemente utilizada com um sentido individual, designando “toda capacidade devida ao saber e à experiência” (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 33).

O fato do significado mais freqüente apresentar uma acepção vaga contribuiu para sua apropriação pelas diversas correntes das ciências humanas emergentes nos séculos XIX e XX, que buscavam atribuir ao termo uma definição mais específica dentro da área de seu interesse.

Segundo Bronckart e Dolz (2004), tal processo de apropriação ocorreu em quatro etapas principais. Em linhas gerais, a primeira etapa iniciou-se nos anos 50 com os trabalhos de Chomsky, considerado o pioneiro na utilização do termo “competência” em 1957, que se referia aos conhecimentos gramaticais de um indivíduo que lhe permitiam uma infinidade de produções de linguagem (desempenho). sobre a existência de uma disposição inata e universal do ser humano para a linguagem - a competência lingüística, rejeitando veementemente a concepção behaviorista de aprendizagem.

Se considerarmos que a primeira etapa representou os primórdios da revolução cognitivista nas ciências humanas, a segunda etapa pode ser vista como consequência natural, na medida em que o termo competência é incorporado pela psicologia experimental. Nessa perspectiva, além de um dispositivo inato para a competência lingüística, o indivíduo também conta com um dispositivo biológico (também inato) que sustenta suas funções biológicas superiores (atenção, percepção, memória), que devem ser trabalhadas

dentro do ambiente em que ele se desenvolve. Dessa forma, competência passa a ser sinônimo de inteligência; em outras palavras, inteligência passa a ser definida como a soma das competências do indivíduo.

Nessas duas primeiras etapas, a competência se define basicamente como uma propriedade biológica do ser humano, independente de quaisquer fatores contextuais.

A terceira etapa foi marcada pela utilização do termo competência pela Lingüística, especialmente em questões relativas à pragmática e ao ensino de línguas. O principal nome dessa fase foi Dell Hymes, que propunha que o ensino de línguas objetivasse o desenvolvimento de competências de comunicação. Essa visão abandona a característica biológica da competência e a estabelece como uma capacidade adaptativa e contextualizada sujeita a processos formais e informais de aprendizagem que possibilitem o domínio de práticas sociais. Em comum com as idéias originais de Chomsky, somente o fato de que as competências são propriedades do indivíduo.

Finalmente, a quarta etapa de apropriação do termo competência se caracteriza exatamente pelo desaparecimento desse último aspecto em comum com a definição chomskyana: o fato dela ser um atributo do indivíduo. Inserida na análise do trabalho e da formação profissional, dentro do contexto de mudanças econômicas, políticas e sociais do final do século XX, a competência assume a conotação de capacidade geral e flexível em contraste com os saberes estáticos e imutáveis que não atendem mais às exigências de eficiência e adaptação que o novo mercado de trabalho coloca à formação e atuação dos profissionais. Essa conotação contrasta também com a noção hegemônica de qualificação profissional, fragilizando as organizações sindicais e desvalorizando a especificidade do trabalhador (CARVALHO, 2005).

Nessa nova concepção, as competências têm um sentido coletivo, estão sujeitas à avaliação social e enfatizam o *savoir-faire* e as capacidades meta-cognitivas ao invés dos saberes estáveis. Temos então a chamada “lógica das competências”. Sobre ela, Bronckart e Dolz (2004) afirmam que

[...] parte-se da análise das tarefas ou atividades coletivas, avalia-se a eficácia e a adequação dos desempenhos dos indivíduos confrontados com essas tarefas e se deduz as competências exigidas deles para que os desempenhos sejam mais satisfatórios, sem se preocupar muito com o caráter inato ou adquirido das mencionadas competências. (p. 35).

Carvalho (2005) relata que a noção de competência passou a ser utilizada no meio educacional na década de 80, quando a Europa passava por profundas redefinições pedagógicas. A perspectiva das competências faz com que o setor educacional passe a valorizar mais as particularidades individuais e suas diferenças, colocando em segundo plano o princípio da igualdade. Configura-se, assim, o que Carvalho chama de “pedagogia das competências”, que “embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas e práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e o trabalho alienado” (p.10).

Também na década de oitenta, com o surgimento da abordagem comunicativa em ensino e aprendizagem de línguas, o termo competência adquiriu outras nuances através do trabalho de Canale e Swain (1980), que popularizaram o conceito de competência comunicativa, composta por competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica.

A profusão na terminologia ligada às competências ou saberes dos professores em geral é impressionante. Uma breve revisão bibliográfica revela os termos competências, capacidades, saberes, conhecimentos, domínios de conhecimento, dimensões de conhecimento, e dimensões da formação e do trabalho. Eles são empregados por diversos autores de diferentes linhas de pensamento, muitas vezes sem distinções profundas entre suas definições.

É possível encontrar várias outras definições e categorizações do termo competência dentro do campo educacional (LE BOTERF, 1994; TARDIF, 1994; TOUPIN, 1995; LEVY-LEBOYER, 1996; PERRENOUD, 1999; ALMEIDA FILHO, 2000; MELLO, 2004; ALLAL, 2004). Para ilustrar a dificuldade para se estabelecer fronteiras conceituais entre os termos, destaco a definição de competência apresentada por Mello (2004, p. 55), que afirma

[a] competência caracteriza-se como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. [...] Competências e habilidades pertencem à mesma família conceitual. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma competência sempre é mais geral em relação às habilidades que ela inclui, mas uma habilidade em determinado contexto, pode ser uma competência por envolver outras sub-habilidades mais específicas.

O termo “capacidade” também é bastante comum na literatura. Allal (2004) define capacidade como uma disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social e sensório-motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios de competência. Para Bronckart e Dolz (2004), as capacidades significam saberes, *savoir-faire*, atitudes, etc., dentro de uma concepção epistemológica e metodológica em que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas através das ações que eles realizam por meio de um processo permanente de avaliação social.

Quando se trata de linguagem, esses autores falam de três capacidades de linguagem: (1) as capacidades de ação, que possibilitam ao indivíduo adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, mobilizando conhecimentos; (2) as capacidades discursivas, que possibilitam ao indivíduo escolher e gerenciar os tipos de discurso, seqüências textuais e conteúdos da sua produção; e (3) as capacidades lingüístico-textuais ou lingüístico-discursivas, que possibilitam ao indivíduo lançar mão dos mecanismos lingüísticos, garantindo coerência e coesão à sua produção.

O termo “saberes docentes” aparece principalmente nos trabalhos de Tardif (2002). Para o autor, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p. 18).

O termo “conhecimento” freqüentemente aparece combinado com outras palavras, como base, domínio ou dimensão. Freeman e Johnson (1998) empregam o termo “domínios da base de conhecimentos”, que seriam constituídos (1) pela natureza do professor-aprendiz; (2) pela natureza da escola e da escolarização (contexto social); e (3) pela natureza do ensino da língua (processo pedagógico).

Richards (1998) também fala de “domínios de conhecimento”, que se subdividiriam em seis blocos: (1) teorias de ensino, (2) habilidades de ensino; (3) habilidades comunicativas; (4) conhecimento da disciplina; (5) raciocínio pedagógico e tomada de decisão; e (6) conhecimento contextual.

O termo “dimensões da base de conhecimento” pode ser encontrado nos trabalhos de Shulman (1986; 1987). Essas dimensões seriam compostas de conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimentos dos aprendizes e suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e suas bases filosóficas e históricas.

Os trabalhos de Placco (2002; 2005; 2006) trazem “dimensões da formação e do trabalho do professor”. Para a autora, uma dimensão é um componente ou conjunto de componentes políticos, humano- interacionais e técnicos em constante movimento sincrônico, que envolvem conhecimento, habilidades, atitudes e auto-conhecimento, que por sua vez estão continuamente em construção e interação (PLACCO, 2002). Em outras palavras, as dimensões significam conjuntos de elementos multidimensionais constitutivos do trabalho e da formação do professor que se encontram em constante sincronia. Placco (2006) identifica oito possíveis dimensões

1. dimensão técnica ou técnico-científica: contempla os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação do professor;
2. dimensão ética e política: contempla a capacidade de compreender os objetivos do processo educacional, e ter postura ética-política comprometida com uma determinada visão de educação;
3. dimensão da formação continuada: contempla a necessidade de constante aperfeiçoamento, habilidade de busca, interesse e motivação para pesquisar, questionar e buscar informações ligadas à área de conhecimento do profissional;
4. dimensão do trabalho coletivo: contempla a habilidade de trabalhar em conjunto com outros professores num projeto político/pedagógico-institucional, considerando as possibilidades da transdisciplinaridade;
5. dimensão dos saberes para ensinar: contempla os conhecimentos que o professor tem sobre tudo que diz respeito aos seus alunos, e os conhecimentos sobre os propósitos e adequação dos procedimentos didáticos;
6. dimensão crítico-reflexiva: contempla a habilidade de auto-reflexão, de auto-questionamento e auto-conhecimento do professor;
7. dimensão avaliativa: contempla a capacidade avaliativa do professor com respeito a questões específicas da sua prática pedagógica, ou oriundas do sistema educacional ou do seu contexto de trabalho;
8. dimensão estética e cultural: contempla a capacidade de proporcionar ao aluno experiências culturais e estéticas, propiciando a aproximação entre cultura e aluno e o desenvolvimento do senso estético, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da formação identitária do aluno.

Apesar de ter elaborado a classificação acima, a autora faz duas ressalvas. Primeiro, não considera essas dimensões como categorias estanques, mas passíveis de sobreposição devido à relação dialética entre elas; segundo, essa lista não esgota todas as possibilidades da dimensão maior do trabalho do professor.

Dentre os autores acima, alguns tratam de competências ou capacidades de forma geral, outros se referem aos professores em geral, e um terceiro grupo trata particularmente das competências ou capacidades do professor de línguas. Apresento, a seguir, três quadros com esses grupos de autores e suas definições ou componentes.

Autores que tratam de Competências ou Capacidades de forma geral		
Autor	Nomenclatura	Definição/Componentes
Chomsky (1957)	Competência	Potencial biológico, inerente à espécie humana e constituída pelo conjunto das regras (conhecimentos gramaticais) que permitem que os indivíduos gerem uma infinidade de produções de linguagem (desempenhos).
Toupin (1995)	Competência	Capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes.
Le Boterf (1994)	Competência	Um saber-agir reconhecido.
Levy-Leboyer (1996)	Competência	Repertórios de comportamentos que tornam as pessoas eficazes em uma determinada situação.
Bronckart & Dolz (2004)	Capacidade	Saberes, <i>savoir-faire</i> , atitudes, etc. – (o termo) está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam por meio de um processo permanente de avaliação social.
Allal (2004)	(1) Competência (2) Capacidade	(1) Uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações. (p.83) (2) disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social, sensório-motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios de competência.

Quadro 1 – Autores que tratam de competências ou capacidades de forma geral.

Autores que tratam de Competências ou Capacidades dos professores em geral		
Autor	Nomenclatura	Definição/Componentes
Shulman (1986 e 1987)	(1) Dimensões da base do conhecimento (2) Categorias da base do conhecimento	(1) (a) Conhecimento do conteúdo da disciplina; (b) conhecimento pedagógico; e (c) conhecimento curricular, que são representados através de 3 formas de conhecimento: a proposicional, a de casos e a estratégica. (2) Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimentos dos aprendizes e suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e suas bases filosóficas e históricas.
Tardif (1994)	Competência	Um sistema de conhecimentos declarativos {...}, condicionais {...}, e procedimentais {...} organizados em esquemas operatórios que permitem a solução de problemas.
Freeman e Johnson (1998)	Domínios da base de conhecimentos	(1) a natureza do professor-aprendiz; (2) a natureza da escola e da escolarização (contexto social); e (3) a natureza do ensino da língua (processo pedagógico).
Perrenoud (1999)	Competência	(1) organizar e animar as situações de aprendizagem; (2) gerir o progresso das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da gestão da escola; (7) informar e envolver os pais; (8) servir-se de novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; (10) gerir sua própria formação contínua.
Tardif (2002)	Saberes docentes	Saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.
Mello (2003)	Competência	Capacidade de mobilizar conhecimentos, valores decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. (...) Competências e habilidades pertencem à mesma família conceitual. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma competência sempre é mais geral em relação às habilidades que ela inclui, mas uma habilidade em determinado contexto, pode ser uma competência por envolver outras sub-habilidades mais específicas.
Placco (2002, 2005, 2006)	Dimensões da formação e do trabalho do professor	(1) técnica ou técnico-científica, (2) ética e política, (3) da formação continuada, (4) do trabalho coletivo, (4) dos saberes para ensinar, (6) crítico-reflexiva, (7) avaliativa, e (8) cultural e estética.

Quadro 2 – Autores que tratam de competências ou capacidades dos professores em geral

Autores que tratam de Competências ou Capacidades dos professores de inglês		
Autor	Nomenclatura	Definição/Componentes
Canale e Swain (1980)	Competência comunicativa	Competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica.
Richards (1998)	Domínios de conhecimento	(1) teorias de ensino, (2) habilidades de ensino; (3) habilidades comunicativas; (4) conhecimento da disciplina; (5) raciocínio pedagógico; e (6) conhecimento contextual.
Almeida Filho (2000)	Competência	Competência lingüístico-comunicativa, aplicada e formativo-profissional.

Quadro 3 – Autores que tratam de competências ou capacidades dos professores de inglês

O panorama histórico, a variedade de aplicações e a amplitude da noção de competências apresentados acima ilustram diferentes pontos de vista mantidos por vários autores. No entanto, para auxiliar na compreensão e interpretação das competências apresentadas pelas Diretrizes analisadas nesta pesquisa, optei por utilizar a nomenclatura e classificação de dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2002; 2005; 2006), por considerá-la mais abrangente e apropriada à realidade do contexto brasileiro de trabalho do professor (da educação básica ou de língua inglesa).

Na seqüência, abordo a questão do gênero profissional.

2.4 GÊNERO OU CULTURA PROFISSIONAL, GÊNERO DE ATIVIDADE OU CULTURA DE ENSINAR

Partindo do princípio de que ensinar é uma prática social, Nesbit (2000) define cultura de ensinar como o conjunto de práticas e comportamentos que são repetitivos e limitados, incluindo as experiências de professores e alunos, assim como as influências sociais que ajudam a moldá-las. Citando Feinam-Nemser (1986), Nesbit (2000) diz que as culturas de ensinar estão incorporadas nas crenças relativas ao trabalho e ao conhecimento que os professores compartilham. Tais crenças referem-se a maneiras apropriadas de agir no trabalho, aspectos recompensadores do ensino, e conhecimentos que permitem aos professores executar seu trabalho. A origem de tais culturas, segundo Hargreaves (1994, apud NESBIT, 2000), seriam as tradições, as crenças, os valores, os costumes e formas pressupostas de desenvolver o trabalho entre comunidades de professores que têm que lidar com demandas e limitações semelhantes.

O termo ‘cultura profissional’ surge no trabalho de Saujat (2004), que afirma que tal cultura se baseia em seis critérios: (a) uma base de conhecimentos ligados ao agir profissional; (b) uma prática adaptada em situação complexa; (c) uma capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; (d) uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício de suas competências; (e) uma adesão a normas coletivas constitutivas da identidade profissional; e (f) um pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e de valorização. Para ele esses critérios permitem a descrição de “estilos pedagógicos” que compreendem “três dimensões interdependentes: o estilo pessoal, o estilo relacional interacional e o estilo didático” (SAUJAT, 2004, p. 16).

Faïta (2004) menciona ‘gêneros de atividade’, e utiliza Schwartz (2001) para definir atividade como o modo próprio de cada um reconstituir sua tarefa profissional. Num outro trabalho, Faïta define a atividade profissional como um “arsenal de hábitos e de condutas forjados em práticas culturais e profissionais” (2005, p. 38). Dessa maneira, os profissionais da educação forjam coletivamente diferentes formas específicas para poderem realizar seu trabalho em resposta a diferentes tipos de coerções e prescrições às quais estão submetidos em sua situação particular de trabalho. Essa visão é muito próxima da visão de Nesbit, na medida em que considera que a origem desse gênero e suas normas está na “multiplicação das atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo e que acabam na produção daquilo que *lhe é próprio* em matéria de formas de agir e de modos de avaliação dessas formas” (FAÏTA, 2004, p. 62, grifo do autor).

Sendo assim, o espaço ocupado pelo gênero de atividade está limitado, por um lado, pelas normas sociais, e por outro, pela capacidade de significar (ou agir) do agente, a fim de efetuar uma transformação (FAÏTA, 2004).

Souza-e-Silva (2004) e Lousada (2004) também abordam a questão do gênero profissional baseando-se na definição de Clot et al. (2001, apud LOUSADA, 2004), que afirmam que gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação.

Portanto, poderíamos considerar que a cultura de ensinar ou gênero profissional existe em dois níveis. O primeiro, mais abrangente, composto de elementos válidos a qualquer contexto de ensino e profissional ligado a ele. O segundo, mais específico, composto por singularidades da experiência profissional que surgem devido à diversidade humana, ou seja, as diferentes influências e experiências que constituem cada professor em todo o mundo.

Inserida na cultura de ensinar e na concepção de identidade profissional do professor de inglês com língua estrangeira está a utilização de termos específicos da área, também denominados metatermos (FAÏTA, 2004, p. 70), socioleto (MAZZILLO, 2004, p. 320) e metalinguagem (SHEPHERD, 2001, p. 432).

McDowell (1995, p. 13), ao relatar a experiência de desenvolvimento de um exame de proficiência para professores de inglês estrangeiros na Austrália, defende que é necessário que os professores possuam habilidades lingüísticas específicas para desempenhar eficazmente sua função dentro e fora da sala de aula, e que devem propiciar bons modelos de produção escrita e oral aos seus alunos.

Elder (2001, p. 152), referindo-se também ao contexto australiano, afirma que pesquisas sobre a produção lingüística esperada de professores estrangeiros de inglês mostraram que, além de utilizar a língua inglesa como qualquer outro usuário em contextos formais e informais, espera-se também que o professor domine uma série de habilidades especializadas, que incluem tanto terminologia metalingüística quanto competência discursiva necessária para discorrer sobre a disciplina em sala de aula.

A metalinguagem é, portanto, parte da identidade do professor de inglês (como língua estrangeira) na medida em que constitui um discurso comum composto por concepções construídas socialmente e compartilhadas pelo grupo profissional com o propósito de articular e transmitir os conhecimentos e experiências profissionais.

As questões sobre gênero de atividade e metalinguagem abordadas nessa seção são relevantes por fornecerem subsídios para uma reflexão sobre a identidade e a formação do profissional de ensino no contexto brasileiro, que apresento no final do trabalho.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentei os aportes teóricos utilizados no desenvolvimento deste trabalho. O primeiro aporte, o Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), expressa, entre outros aspectos importantes, o princípio da constituição sócio-histórica-cultural do ser humano e da materialização/semiotização dessa constituição em manifestações languageiras. Essa materialização ou semiotização pode ser detectada por meio de procedimentos de análise lingüístico-discursiva, que incluem o levantamento do contexto sócio-interacional de produção do texto, das suas características globais e a análise do seu folhado textual. Tais levantamentos permitem a criação de hipóteses sobre as intenções implícitas do produtor do texto e sobre os possíveis tipos de agir que ele pretende provocar no seu interlocutor.

Ainda dentro do ISD, apresentei também algumas considerações sobre os gêneros textuais “livreto de divulgação”, “exame” e “documento oficial”, buscando conhecer melhor os textos que constituem o corpus deste trabalho.

O segundo aporte teórico é composto por noções da área de avaliação. Apresentei brevemente alguns aspectos técnicos da elaboração dos exames, e aspectos ligados ao seu poder e possível impacto no contexto em que se inserem. Essas noções possibilitaram uma análise mais esclarecida da amostra do exame TKT.

O terceiro aporte utilizado diz respeito ao termo competência, sua origem e apropriação pelo meio educacional, e a ampla diversidade terminológica que dele derivou. Mostrei como seu significado foi sendo alterado ao longo dos últimos 50 anos, e como ela é definida por diversos autores. Para este trabalho, optei pela denominação “dimensões da formação e do trabalho do professor” (PLACCO 2002; 2005; 2006), por considerá-la abrangente e representativa do trabalho do professor no contexto brasileiro.

O quarto e último aporte teórico apresentado foi a noção de gênero ou cultura profissional, também chamado de gênero de atividade ou cultura de ensinar, que forneceu elementos para reflexões a respeito da identidade do profissional professor (de língua inglesa) e das características do seu trabalho. Abordei também a questão da metalinguagem, por ser um elemento constitutivo e essencial dessa identidade profissional.

Finalizo, portanto, a apresentação da fundamentação teórica desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é relatar como este trabalho foi desenvolvido. Início com a conceituação desta pesquisa e uma breve apresentação dos textos que constituíram o corpus analisado – que serão apresentados e discutidos detalhadamente nos capítulos seguintes – e um breve relato da coleta de dados. Em seguida, apresento os objetivos e a justificativa para esta pesquisa. Finalmente, discorro sobre os procedimentos de análise lingüístico-discursiva e os procedimentos comparativos utilizados.

3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como uma análise documental comparativa, na medida em que os objetos de análise são materiais escritos que servem como fonte de informação sobre aspectos relativos ao comportamento humano, e têm como objetivo identificar informações factuais nos documentos e compará-las a partir de questões ou hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

3.2 O CORPUS E A COLETA DE DADOS

Três textos constituíram o corpus deste trabalho: o livreto de divulgação do TKT (Anexo A), que contém uma amostra do exame, a Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (o Anexo B traz o texto completo relativo aos Cursos de Letras), e o Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (o Anexo C traz o documento completo).

Os três textos são acessíveis a qualquer pessoa interessada. O livreto de divulgação do TKT encontra-se disponível na Internet através do sítio eletrônico www.cambridgeESOL.org/TKT e, no Brasil, principalmente em escolas de inglês que são centros oficiais para os exames da Universidade de Cambridge (escolas que compõem a ABCI – Associação Brasileira de Cultura Inglesa). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Letras estão disponíveis no sítio eletrônico www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf, enquanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estão disponíveis em www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

No início de 2005, os textos foram obtidos por esta pesquisadora e lidos cuidadosamente. Em seguida, cada um foi analisado por meio dos procedimentos de análise lingüístico-discursiva preconizados pelo Interacionismo Sócio-discursivo, que são explicitados adiante, neste capítulo. Os dados considerados relevantes para este trabalho foram, então, interpretados à luz dos aportes teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

3.3 OBJETIVO E QUESTÕES DA PESQUISA

O objetivo deste trabalho foi responder a três questões:

1. Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir cada um dos textos analisados privilegia?

Essa pergunta foi respondida por meio da análise lingüístico-discursiva dos três textos que compõem o corpus, que possibilitaram a identificação dos tipos de agir objetivados pelos textos e das dimensões consideradas essenciais ao egresso do curso de letras e ao professor da educação básica;

2. Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir identificados nas Diretrizes são contemplados pelo exame TKT?

Para responder essa pergunta, comparei os dados da amostra do exame TKT com os das Diretrizes, objetivando verificar convergências e divergências.

3. Considerando-se os aspectos convergentes entre o exame TKT e as diretrizes, até que ponto o exame TKT seria um instrumento apropriado para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do professor de inglês brasileiro?

Com base nas análises e comparações feitas entre os textos que constituem o corpus deste trabalho, respondi essa pergunta refletindo sobre as equivalências de dimensões e tipos de agir entre o exame TKT, elaborado para um público internacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas para o contexto brasileiro.

A seguir, apresento os procedimentos utilizados na análise do texto introdutório do livreto de divulgação do TKT, das questões da amostra do exame TKT e dos trechos selecionados das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS

Para desenvolver a análise dos três textos, fundamentei-me nas recomendações de procedimentos de análise lingüístico-discursiva de Bronckart e Machado (2004). Esses procedimentos se dividem em três etapas: levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional da produção dos textos, análise das características globais e análise do folhado textual.

A seguir, apresento cada uma dessas etapas e seus componentes.

3.4.1 Informações Sobre o Contexto Sócio- Interacional da Produção dos Textos

Nesta etapa busquei informações sobre os produtores dos textos, as razões para a origem dos textos, o contexto sócio-histórico-cultural em que foram produzidos, e quaisquer outros fatores que possam ter influenciado a constituição dos mesmos.

3.4.2 Análise das Características Globais dos Textos

As características globais são aquelas que se mostram visíveis ao leitor, como o meio em que os textos são veiculados, extensão, disposição gráfica, títulos e subtítulos, subdivisões, imagens, gráficos, cores, tipos de letras e até mesmo o tipo de papel utilizado.

3.4.3 Análise do Folhado Textual de cada Texto

No ISD, a imagem do folhado textual – camada sobre camada - é utilizada para fins didáticos com o objetivo de facilitar a análise do pesquisador. Na realidade, todos os elementos que constituem o texto e compõem esse folhado atuam simultaneamente na constituição dos mesmos.

O folhado textual é composto por três camadas: a infra-estrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999/2003, p. 119). Explico cada um deles a seguir.

3.4.3.1 Infra-estrutura geral dos textos

Considerada pelo ISD a camada mais profunda da materialidade textual, a infra-estrutura geral dos textos é composta pelo plano geral, pelos tipos de discurso e tipos de seqüência.

a) O plano geral

Identificamos o plano geral através da verificação do planejamento geral do conteúdo temático dos textos, que é de natureza cognitiva, e não lingüística.

b) Os tipos de discurso

É comum encontrarmos textos heterogêneos, ou seja, compostos por vários tipos de discurso. Bronckart (1999/2003) define tipos de discurso como sendo formas de organização lingüística em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais. Dessa forma, os tipos de discurso são segmentos de

texto, ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis (semântico-pragmático, morfossintático, psicológico, da planificação e do texto) (BRONCKART, 1999/2003). São compostos por formas lingüísticas identificáveis que revelam características de mundos discursivos, que são mundos virtuais criados pela atividade de linguagem humana para representar ações, eventos, estados ou relações (BRONCKART, 2003, p. 62).

Há quatro tipos de discurso: o interativo, o teórico, o relato-interativo e a narração. O discurso interativo se caracteriza por ser implicado, ou seja, por fazer referências explícitas aos parâmetros da produção - locutor, interlocutor, espaço e tempo, e conjunto, por expor ou exibir estados, noções ou eventos sem origem, que constituem representações situadas no mundo da interação social em curso e são acessíveis aos protagonistas da interação.

O discurso teórico também é conjunto, mas não faz nenhuma referência ao ato da produção. Dessa forma, ele é autônomo em relação à situação de produção. Dizemos, portanto, que o discurso teórico é conjunto e autônomo.

Assim como o interativo, o discurso relato-interativo também é implicado, mas nele as representações de ações, eventos, estados ou relações são disjuntas, ou seja, são expressas num mundo distante daquela da interação social em curso. Neste tipo de discurso há uma origem temporal e os fatos são narrados. Portanto, o discurso relato-interativo é caracterizado como implicado e disjunto.

Finalmente, a narração é um tipo de discurso autônomo e disjunto, pois não faz referências ao ato de produção e apresenta um mundo distante da interação social em curso, com marcação explícita de origem temporal.

c) Os tipos de seqüência

Quando falamos de seqüência no ISD, estamos nos referindo à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático do texto. A análise de tal organização e das estruturas sintáticas utilizadas revela a lógica e a hierarquização das representações e dos conhecimentos do agente produtor do texto. Existem seis tipos básicos de seqüências: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal (MACHADO, 2005). Apresento brevemente cada uma delas a seguir.

Na seqüência descritiva, o produtor do texto objetiva apresentar detalhes ou direcionar o olhar do leitor para determinado aspecto do discurso. Ela possui fases, que não se organizam numa ordem fixa como outras seqüências que apresento adiante. Essas fases são chamadas de ancoragem, onde o tema é introduzido, aspectualização, onde o tema é decomposto e caracterizado, relacionamento, onde os elementos descritos são comparados a outros, e reformulação, onde os elementos descritos são retomados pelo produtor do texto.

A seqüência explicativa se origina quando há a constatação de um fenômeno incontestável, cuja noção será ampliada e esclarecida por um agente devidamente autorizado. Essa seqüência apresenta normalmente quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação.

A seqüência argumentativa se desenvolve a partir da admissão da existência de uma tese a ser defendida pelo produtor do texto, que buscará convencer seu interlocutor da validade da sua posição apresentada como incontestável. Essa seqüência apresenta quatro fases básicas: das premissas, dos argumentos, dos contra-argumentos e da conclusão ou nova tese.

A seqüência narrativa caracteriza-se por um processo de intriga e suspense que mantém a atenção do interlocutor. Ela se constitui de cinco fases principais, obrigatoriamente na seguinte ordem: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. É comum, porém, encontrarmos textos que não apresentam todas essas fases. Além disso, há também duas outras fases cuja posição na seqüência é menos restrita: avaliação e moral.

A seqüência injuntiva apresenta a enumeração de ações e sua construção leva o destinatário a agir de determinada forma ou em determinada direção.

Finalmente, a seqüência dialógica ocorre somente em discursos interativos que possuem turnos de fala (diálogos), e apresenta três fases gerais: abertura, transação e encerramento.

As seqüências, por serem a expressão visível da organização do conteúdo temático na memória do produtor do texto, revelam as representações que esse produtor tem dos destinatários do seu texto e dos efeitos que deseja produzir nos leitores.

3.4.3.2 Identificação dos mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização, que atribuem ao texto sua coerência linear ou temática, são considerados a camada intermediária do folhado textual. O ISD preconiza a existência de três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal, que por sua vez, possibilita a análise dos protagonistas centrais do texto e suas funções sintático-semânticas, e coesão verbal, cujo levantamento permite a verificação das relações predicativas presentes no texto (BRONCKART, 1999/2003). Explico brevemente cada um desses mecanismos a seguir.

a) Conexão

A conexão está ligada à marcação das articulações da progressão temática por meio de organizadores textuais como conjunções ou conectivos, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais ou grupos nominais.

b) Coesão nominal, protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas

A coesão nominal é realizada por meio de anáforas, que utilizam unidades como os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também sintagmas nominais. Sua função é introduzir os temas e/ou personagens novos e garantir que sejam retomados ou substituídos ao longo do texto.

A análise da coesão nominal possibilita a identificação dos protagonistas centrais, que se manifestam por meio dos substantivos ou sintagmas nominais mais freqüentes. Além disso, permite a análise das funções sintático-semânticas exercidas por eles.

Bronckart e Machado (2004, p. 152-153), inspirados em uma classificação de Fillmore de 1975, apresentam seis papéis sintático-semânticos: agente, instrumental, atributivo, objetivo, beneficiário e factivo. No papel agente, o protagonista é um ser animado, responsável por um processo dinâmico expresso no texto. No papel instrumental, o protagonista é um ser inanimado que representa a causa imediata de um evento ou contribui para que um processo se realize. No caso do papel atributivo, o protagonista é uma entidade a quem se atribui uma sensação ou estado. No objetivo, a entidade está sujeita a um processo dinâmico. Quando se fala de papel beneficiário, estamos nos referindo ao destinatário

animado de um processo dinâmico. Finalmente, no papel factivo, o protagonista representa um estado ou resultado final de uma ação.

c) Coesão verbal e relações predicativas

A coesão verbal tem como função assegurar a organização temporal ou hierárquica dos processos verbalizados no texto, que se realizam basicamente por meio dos tempos verbais. Sua análise possibilita a identificação das relações predicativas existentes no texto. Bronckart e Machado (2004) distinguem dois tipos de relações predicativas: as diretas, em que a relação sujeito-verbo é neutra, ou seja, o verbo da oração não é precedido de nenhuma forma (um meta-verbo) que lhe atribua valor modal, aspectual ou psicológico, e as indiretas, quando o verbo é precedido de formas com tais valores.

3.4.3.3 Identificação dos mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos representam a camada mais superficial do folhado textual. Eles são constituídos pelas vozes e modalizações presentes no texto. Contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do discurso e buscam elucidar os posicionamentos enunciativos, ou seja, as posições assumidas pelo produtor do texto e as avaliações formuladas por ele sobre aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999/2003).

a) Vozes

Voz é a entidade que assume a responsabilidade pelo que é enunciado no texto (BRONCKART, 1999/2003). Todo texto é permeado por vozes expressas explícita ou implicitamente, ou seja, reveladas ou não por meio de marcas lingüísticas específicas. No caso de ausência de marcas lingüísticas, as vozes podem ser inferidas pelo leitor. Essas vozes podem ser do autor empírico, vozes sociais, isto é, de outras pessoas ou instituições, ou ainda podem ser vozes de personagens do texto.

b) Modalizações

De forma geral, as modalizações têm como objetivo transmitir comentários ou avaliações oriundas dos produtores do texto através de marcas lingüísticas, como advérbios, verbos ou locuções de diversos tipos. Elas podem ser divididas em quatro tipos: lógicas ou epistêmicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 1999/2003). As modalizações lógicas ou epistêmicas expressam o julgamento de valor de verdade, apresentando as proposições do texto como (in)certas, (im)possíveis ou (im)prováveis, e são marcadas normalmente por verbos como *dever* e *poder*. As modalizações deônticas expressam uma avaliação do que é dito à luz dos valores sociais, apresentando os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários, e são freqüentemente marcadas por verbos ou locuções do tipo *dever*, *ser necessário* e *ser obrigatório*, entre outros. As modalizações apreciativas se relacionam à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto, e são representadas, por exemplo, pelos verbos *gostar*, *apreciar* e *odiar*. Finalmente, as modalizações pragmáticas se referem à explicitação da responsabilidade de algum elemento que compõe o conteúdo temático com respeito às suas ações, intenções, motivos e capacidades de ação. Elas são representadas, por exemplo, por verbos como *poder* e *saber*.

Todos os procedimentos descritos acima foram utilizados para a análise da introdução do livreto de divulgação do exame TKT, das questões da amostra do exame TKT e dos trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

A seguir, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a análise comparativa dos textos.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEXTOS

Os procedimentos de análise lingüístico-discursiva revelaram uma série de informações importantes para a compreensão dos textos e das possíveis intenções subjacentes a eles. Essas informações foram interpretadas sob dois prismas. O primeiro, os tipos de agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BULEA; FRISTALON, 2004) desvendados pela constituição lingüística e enunciativa dos textos analisados, que sinalizam as representações que o agente produtor tem de si e do seu destinatário, e as ações pretendidas pela instituição

produtora do texto em seu leitor-destinatário. O segundo prisma, as dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2006), por possibilitarem um olhar amplo, abrangente e contemporâneo da complexidade inerente às muitas faces da profissão de ensinar no contexto educacional brasileiro.

Na seqüência, discorro sobre esses dois prismas.

3.5.1 Os Tipos de Agir

O quadro abaixo mostra os tipos de agir utilizados como base para as reflexões e interpretações deste trabalho.

AUTORES	TIPOS DE AGIR
Bronckart e Machado (2004)	(1) o agir-prescritivo, que é o agir no sentido geral, designando intervenções finalizadas de um ser humano no mundo e que se realiza no próprio texto através do ato realizado pelos signatários das mensagens;
	(2) o agir-fonte, que é o trabalho de produção de um texto prescritivo ou o agir dos autores do texto,
	(3) o agir-prescrito ou decorrente, que é o agir que o texto prescrito visa ou, em outras palavras, a incidência da prescrição do texto sobre o trabalho ou sobre as tarefas dos destinatários.
Bulea e Fristalon (2004)	(1) o agir-situado, quando o núcleo do conteúdo temático do texto faz referência à contemporaneidade da situação da atividade, colocando em cena tanto os elementos que antecedem o agir quanto os elementos do agir que estão para acontecer;
	(2) o agir-canônico, quando o núcleo do conteúdo temático se apresenta acontextualizado, ou seja, faz referência a um modelo teórico externo à prática do trabalho analisado;
	(3) o agir-evento passado, quando o núcleo do conteúdo temático se refere a uma experiência vivida em sua singularidade;
	(4) o agir-experiência, quando o núcleo do conteúdo temático se refere a atos comuns na atividade do professor.

Quadro 4 – Tipos de agir

Cada uma das questões dos três módulos da amostra do exame TKT do livreto de divulgação foi analisada tendo-se em mente os tipos de agir preconizados por Brockart e Machado (2004) e Bulea e Fristalon (2004). O mesmo foi feito com as oito competências apresentadas na Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e com as seis competências apresentadas no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

3.5.2 As Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor

Repetindo o procedimento, as questões dos três módulos da amostra do exame TKT do livreto de divulgação, as oito competências da Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e as seis competências do Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica também foram analisadas sob a perspectiva das dimensões da formação e do trabalho do professor preconizadas por Placco (2006) – técnica ou técnico-científica, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, estética-cultural, e política e ética.

Em seguida, as dimensões e os tipos de agir identificados nos módulos do TKT foram comparados com as dimensões e os tipos de agir identificados nas competências das Diretrizes com o objetivo de verificar quais dimensões e tipos de agir das Diretrizes para os Cursos de Letras e para a Formação de Professores da Educação Básica eram contemplados pelos módulos da amostra do exame. A partir dessa verificação, tecei alguns comentários com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Esta pesquisa se caracteriza como uma análise documental comparativa, pois foi desenvolvida a partir da análise de três textos ligados à formação de professores e ao trabalho de seus formadores – a amostra do exame TKT contida no livreto de divulgação do exame, a Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e o Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O objetivo desse trabalho é verificar até que ponto um exame internacional elaborado para professores do mundo todo pode ser utilizado como instrumento para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do professor de inglês brasileiro. Tal objetivo foi alcançado por meio de análises lingüístico-discursivas propostas pelo Interacionismo Sócio-discursivo, que permitiram a identificação dos tipos de agir intencionados pelos produtores dos textos e das dimensões da formação e do trabalho do professor privilegiadas pelos textos.

4 O TKT E A AMOSTRA DO EXAME NO LIVRETO DE DIVULGAÇÃO

O foco deste capítulo é o exame *Teaching Knowledge Test*, o TKT. Divido o capítulo em duas grandes partes. Na primeira, ‘Conhecendo o TKT – *Teaching Knowledge Test*’, apresento um breve histórico do exame, seus objetivos, público alvo, formato e conteúdo. Na segunda, ‘O Livroto de Divulgação e a Amostra do Exame TKT’, apresento brevemente a análise lingüístico-discursiva do texto introdutório do livreto de divulgação e, mais detalhadamente, a análise da amostra do exame inserida no livreto, juntamente com algumas reflexões sobre o TKT suscitadas pelas análises.

4.1 CONHECENDO O TKT - *TEACHING KNOWLEDGE TEST*

Para conhecermos o TKT é importante que saibamos um pouco sobre os motivos da sua criação e como foi elaborado. Discorro sobre essas questões a seguir.

4.1.1 Breve Histórico do Exame TKT

O exame TKT – *Teaching Knowledge Test* é elaborado e produzido por um departamento da Universidade de Cambridge, Inglaterra, conhecido como Cambridge ESOL (English as a Second Oral Language). Esse departamento é parte de um organismo maior atualmente conhecido como Cambridge Assessment (antigo UCLES – University of Cambridge Local Examinations Syndicate), que produz testes em língua inglesa para falantes de outras línguas desde 1913. Esses testes são aplicados a mais de 1,5 milhões de pessoas todo ano, em mais de 130 países (UCLES, 2005a).

O TKT foi aplicado oficialmente pela primeira vez em abril de 2005, na cidade de Toronto, Canadá. Desde então, foi ou está sendo introduzido em diversos países na América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e Uruguai), na Ásia (Austrália, Índia, Indonésia, Japão, Taiwan e Tailândia), na Europa (Croácia, República Tcheca, Itália, Rússia, Grécia e Sérvia e Montenegro), Oriente Médio (Iêmen, Arábia Saudita,

Turquia e Bahrain), no norte da África (Egito e Líbia) e América do Norte (Canadá) (UCLES, 2005a).

Até maio de 2006, o exame havia sido administrado em 66 centros autorizados em 24 países, somando aproximadamente quatro mil candidatos em todo o mundo.

Conforme relatam Ashton e Harrison (2006), a idéia de desenvolver um exame prático e flexível específico para professores de inglês como segunda língua ou língua estrangeira surgiu a partir de pedidos feitos à Cambridge ESOL por instituições e ministérios governamentais europeus. Para eles, devido à imensa variedade de perfis profissionais e contextos de atuação que caracterizam a Europa, e diante da grande mobilidade migratória na área, seria importante ter um instrumento de avaliação que pudesse ser utilizado pelos empregadores para atestar e certificar a qualidade dos profissionais e a consistência dos seus conhecimentos.

Em 2002, a Cambridge ESOL iniciou um longo processo de consulta e testagem que envolveu professores e especialistas de diversas partes do mundo. Em 2004, uma versão piloto do exame foi aplicada em 1500 professores da América Latina (inclusive no Brasil³), Europa e Ásia. Esse grupo representou o grupo-alvo do TKT e foi composto por professores atuantes e em pré-serviço, de diferentes idades e em situações diversas de trabalho.

Na análise inicial de Ashton e Harrison (2006), a pilotagem do TKT demonstrou que a proficiência e a idade dos candidatos não interferiram no seu desempenho. Além disso, eles afirmam também que tal pilotagem resultou em *feedback* positivo para a Cambridge ESOL quanto ao conteúdo e à relevância do teste para os diferentes grupos de professores.

³ No Brasil, a pilotagem do TKT ocorreu em 2004 e 2005, envolvendo alunos de Cursos de Letras de oito universidades (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJDR, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP) e professores estaduais dos estados de São Paulo e Tocantins. O exame aplicado foi uma versão simplificada do exame real, contendo 60 questões contemplando os três módulos. (Informações fornecidas pelo Sr. Kenneth Dean, representante da Cambridge ESOL no Brasil, por correio eletrônico em julho de 2006).

4.1.2 O Que é e a Quem se Destina o TKT

Diferentemente dos demais exames da Universidade de Cambridge, o TKT é um teste de conhecimento profissional para professores de língua inglesa que trabalham com falantes de outras línguas. Engloba conceitos relativos à língua propriamente dita, ao seu uso, aos fundamentos e aspectos práticos do ensino e aprendizagem de inglês.

O TKT é um exame externo às situações de aprendizagem, elaborado para certificar conhecimentos sobre ensinar. Baseia-se em normas, por verificar o que o candidato pode realizar satisfatoriamente em dado momento. A Cambridge ESOL busca assegurar aspectos relativos à validade, confiabilidade e praticidade pelo formato e tipo de questão, e pelos procedimentos padronizados de aplicação utilizados pela em todo o mundo.

Seu formato é objetivo com questões de múltipla escolha e itens discretos, de forma a simplificar tanto para o candidato quanto para o centro aplicador do exame. O TKT não exige que o candidato faça nenhum curso preparatório específico nem que se submeta à avaliação de prática de ensino. Seu objetivo é testar conhecimento sobre ensinar, e não habilidades em sala de aula.

Pelo fato do TKT testar o conhecimento dos candidatos sobre o ensino, e não sua proficiência em inglês ou desempenho em situações reais de ensino, os candidatos não necessitam ouvir, falar ou produzir textos escritos durante o exame.

Segundo seu livreto de divulgação, o TKT é apropriado para professores de inglês que atuam nos níveis primário e secundário, e também para aqueles que atuam no ensino de adultos. É um exame que se destina a um público internacional de professores cuja primeira língua pode ou não ser inglês (UCLES, 2005b).

De acordo com seus elaboradores, o TKT oferece aos candidatos a oportunidade de avançar no seu desenvolvimento profissional como professores e permite que eles possam almejar qualificações de níveis mais altos, além de ter acesso a materiais de apoio profissionais como periódicos e literatura especializada da área de ensino de língua inglesa.

Ainda conforme o livreto de divulgação do exame, os candidatos interessados no TKT podem prestá-lo em qualquer momento de suas carreiras profissionais. Ele é apropriado tanto para professores iniciantes (pré-serviço), quanto atuantes, e faz parte do

conjunto de qualificações para profissionais do ensino de língua inglesa oferecido pela Cambridge ESOL⁴.

Essas qualificações se baseiam nos seguintes conteúdos: conhecimento da língua, conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento do contexto de ensino. O TKT cobre as três primeiras áreas, mas diferentemente das demais qualificações, não avalia conhecimento do contexto de ensino. Esta área é avaliada mais adequadamente através da prática de ensino, que não faz parte da avaliação do TKT.

Em suma, o TKT:

- Não tem procedimentos de seleção para os candidatos;
- Não exige experiência de ensino;
- Não exige qualificações ou treinamento prévios.

No entanto, é necessário que o candidato tenha nível de conhecimento de língua inglesa equivalente ao Preliminary English Test (PET) ou nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas do Conselho da Europa (conhecido como CEF – Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe). Nesse nível, o usuário da língua é capaz de produzir um discurso simples, não muito ousado, mas suficiente para suas necessidades comunicativas. O nível B1 foi considerado adequado pelos envolvidos na elaboração do exame por ser onde se encontravam a maioria dos professores considerados como público alvo, e por ser o mínimo necessário para possibilitar uma avaliação eficaz do conhecimento sobre ensinar⁵.

4.1.3 Objetivos do TKT

São três os objetivos do exame TKT (UCLES, 2005b):

- Testar o conhecimento dos candidatos a respeito de conceitos relativos à língua, seu uso, fundamentos e prática do ensino e aprendizagem da língua inglesa;

⁴ Essas qualificações incluem o CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), o CETYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners), o ICALT (In-service Certificate in English Language Teaching) e o DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults).

⁵ Informação fornecida por Ms. Claire Harrison, gerente da Cambridge ESOL responsável pela divulgação do TKT em todo o mundo, em entrevista eletrônica a esta pesquisadora em outubro de 2005.

- Proporcionar um teste acessível sobre os aspectos do ensino da língua inglesa para falantes de outras línguas, que segue padrões internacionais, possibilitando crescimento profissional e melhores chances no mercado de trabalho;
- Encorajar os professores em seu desenvolvimento profissional propiciando-lhes uma conquista dentro do quadro de qualificações específicas para professores de inglês.

4.1.4 Formato e Conteúdo do TKT

O TKT é composto por três módulos: (1) Descrição do Idioma e das Habilidades Lingüísticas; (2) Fundamentos do Aprendizado de Idiomas; e (3) Fundamentos do Ensino de Idiomas. Cada um deles contém 80 questões do tipo múltipla-escolha, e pode ser feito separadamente.

Sua estrutura modular é apresentada no quadro a seguir.

Módulo	Título	Tempo	Formato do teste
1	O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	1h20min	3 partes com 80 questões objetivas
2	O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	1h20min	2 partes com 80 questões objetivas
3	O gerenciamento do processo de ensino e aprendizado	1h20min	2 partes com 80 questões objetivas

Quadro 5 – Estrutura modular do exame TKT

Os três módulos são apresentados mais detalhadamente a seguir.

Módulo 1 – O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino

Este módulo se subdivide em três blocos temáticos. A seguir apresento cada um deles e os temas que os compõem.

Bloco 1: Descrição do idioma e das habilidades lingüísticas (aproximadamente 40 questões – 50%).

Esse bloco aborda conceitos e terminologia para a descrição da língua, como gramática, léxico, fonologia e funções. Também inclui conceitos e terminologia para descrever as habilidades e sub-habilidades lingüísticas, por exemplo, leitura geral e leitura para busca de informações específicas.

Bloco 2: Fundamentos do aprendizado de idiomas (aproximadamente 15 questões – 19%).

Esse bloco apresenta questões relativas aos fatores envolvidos no processo de aprendizagem de línguas, como motivação, exposição ao idioma e foco na forma, o papel do erro, diferenças de aprendizado entre a língua materna e a língua estrangeira ou segunda língua, características do aprendiz (estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, maturidade e experiências anteriores em aprendizagem de línguas) e necessidades do aprendiz.

Bloco 3: Fundamentos do ensino de idiomas (aproximadamente 25 questões – 31%).

Esse último bloco do Módulo 1 trata de questões ligadas à terminologia apropriada para descrever a variedade de métodos, exercícios e atividades disponíveis ao professor de línguas, por exemplo, técnicas de apresentação e atividades introdutórias, atividades de prática e exercícios para o desenvolvimento da língua e das habilidades, exercícios e tipos de avaliação.

Módulo 2 – O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas

O Módulo 2 se subdivide em dois blocos temáticos, que por sua vez se compõem de vários temas, como vemos abaixo.

Bloco 1: Planejamento e preparação de aulas (aproximadamente 40 questões – 50%).

Esse bloco investiga os conhecimentos do candidato relativos à identificação e seleção dos objetivos apropriados aos aprendizes, ao estágio de aprendizagem e ao tipo de aula. Aborda também questões relativas à identificação dos diferentes componentes de um plano de aula, ao planejamento de aulas (ou seqüência de aulas) por meio de escolhas e seqüenciamento de atividades apropriadas aos aprendizes e aos objetivos, e à escolha de atividades de avaliação apropriadas aos aprendizes, aos objetivos e estágios de aprendizagem.

Bloco 2: Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio (aproximadamente 40 questões – 50%).

Esse bloco traz questões ligadas à consulta de livros de referência para auxiliar no preparo de aulas e à seleção e uso de livros didáticos, materiais e atividades suplementares e materiais auxiliares apropriados aos aprendizes e objetivos.

Módulo 3 – O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem

Da mesma forma que o Módulo 2, o Módulo 3 também se subdivide em dois blocos compostos de sub-temas, que são apresentados a seguir.

Bloco 1: A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula (aproximadamente 40 questões – 50%).

Esse bloco testa a capacidade do candidato/professor em usar apropriadamente a linguagem para uma série de funções em classe, por exemplo, instruções, estímulo aos alunos, obtenção de informações ou opiniões e esclarecimento do significado de itens novos. Testa também a capacidade de identificar as funções da linguagem dos aprendizes e de categorizar seus erros.

Bloco 2: Gerenciamento de sala de aula (aproximadamente 40 questões – 50%).

As questões nesse bloco versam sobre as opções disponíveis ao professor para gerenciar os aprendizes e sua sala de aula objetivando promover aprendizagem, por exemplo, o papel do professor, agrupamentos dos aprendizes, correção dos aprendizes e fornecimento de *feedback* apropriado aos aprendizes e aos objetivos.

O exame pode cobrir uma variedade de abordagens ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. As abordagens que por ventura representem algum tipo de viés contra os candidatos de determinadas origens ou certos contextos de ensino são evitadas. Espera-se, no entanto, que os candidatos tenham conhecimento da abordagem comunicativa e de outras abordagens, assim como familiaridade com a terminologia da área de ensino de língua inglesa (UCLES, 2005b).

As fontes e tipos de textos usados na elaboração do TKT são de natureza diversa. Podem ser excertos, originais ou adaptados, das seguintes fontes:

- Livros didáticos de inglês ou materiais suplementares;
- Manuais sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa;

- Revistas e periódicos da área de ensino de inglês;
- Materiais de teste;
- Gramáticas e dicionários, incluindo transcrição fonética (IPA – International Phonetic Alphabet);
- Diagramas ou outros materiais visuais;
- Transcrições de interações verbais em sala de aula;
- Descrições de situações de sala de aula.

Finalizada a apresentação geral do exame TKT, passo à segunda parte deste capítulo, que trata do livreto de divulgação do exame.

4.2 O LIVRETO DE DIVULGAÇÃO E A AMOSTRA DO EXAME TKT

Além de estar disponível na Internet, o livreto promocional do TKT (UCLES, 2005b) (Anexo A) é distribuído em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. Contendo 44 páginas em formato A4, o livreto apresenta uma capa em tons azul escuro e claro, com letras brancas em diversos tamanhos.

O livreto está organizado da seguinte maneira:

1. Prefácio, contendo os objetivos do livreto e endereços para obtenção de informações;
2. Índice;
3. Introdução, apresentando de forma geral a Cambridge ESOL, produtora do exame TKT, e o exame propriamente dito;
4. Quadro geral apresentando os cinco cursos/exames oferecidos pela instituição destinados a professores de inglês em todo o mundo;
5. Visão geral do TKT;
6. Conteúdo do TKT;
7. Descrição detalhada do Módulo 1, seguida da amostra de um teste do Módulo 1;
8. Descrição detalhada do Módulo 2, seguida da amostra de um teste do Módulo 2;

9. Descrição detalhada do Módulo 3, seguida da amostra de um teste do Módulo 3;
10. Informações sobre a administração do exame, notas e resultados, e circunstâncias especiais de aplicação;
11. Informações sobre a produção do TKT;
12. Informações sobre apoio aos candidatos e professores envolvidos na preparação para o exame;
13. Uma lista de perguntas freqüentes, e suas respostas;
14. Uma lista de termos técnicos comumente utilizados no exame, divididos por módulo;
15. Chaves de respostas dos testes-amostra dos 3 módulos;
16. Um exemplo da folha de resposta oficial utilizada no exame.

Sendo assim, por meio de uma gama de informações, o livreto objetiva divulgar o exame TKT a candidatos e formadores em potencial.

4.2.1 O texto Introdutório do Livreto de Divulgação

Apresento a seguir a análise lingüístico-discursiva do texto introdutório do livreto desenvolvida através dos procedimentos de análise sugeridos pelo ISD, descritos no capítulo de Metodologia. Esse texto apresenta informações importantes para a compreensão do que subjaz o exame.

4.2.1.1 Análise lingüístico-discursiva do texto introdutório

Esta parte se subdivide em três seções: o contexto sócio-interacional da produção do texto, suas características globais e seu folhado textual.

4.2.1.1.1 O contexto sócio-interacional da produção do texto introdutório

Apesar de não ser possível ter acesso ao contexto exato de produção do texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT, podemos supor que ele segue o padrão dos demais livretos de divulgação de exames da Cambridge ESOL.

Sendo assim, ao observar sua composição, seu estilo, linguagem e características mistas dos gêneros informativo e publicitário, deduzimos que o texto (e todo o livreto) foi produzido por uma equipe composta provavelmente de profissionais especializados na área de exames e em publicidade, imbuídos da certeza da importância e da qualidade do exame.

4.2.1.1.2 As características globais do texto introdutório do livreto

O texto introdutório ocupa três páginas no início do livreto (páginas 2 a 4), sendo que nas páginas 2 e 4 ele está disposto em duas colunas. Há três divisões claras no texto:

1. Introdução – que se subdivide em Introdução à Cambridge ESOL, e Introdução ao TKT (que apresenta um quadro comparando o TKT com os principais certificados e diplomas para professores de inglês produzidos pela Cambridge ESOL);
2. Visão geral do TKT, que se subdivide em Objetivos do TKT e Público Alvo do TKT;
3. Conteúdo do TKT, que apresenta um Esboço do Conteúdo do TKT, uma Visão Geral dos Módulos do TKT, as Abordagens ao Ensino e Aprendizado, e Fontes e Tipos de Texto utilizados no TKT.

4.2.1.1.3 O folhado textual do texto introdutório

A seguir analiso cada um dos constituintes do folhado textual – infra-estrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos – no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT.

a) Infra-estrutura geral do texto introdutório do livreto

Discurso a seguir sobre a infra-estrutura geral – plano geral, tipos de discurso e tipos de seqüência – do texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT.

O plano geral do texto introdutório do livreto

O plano geral se organiza em três blocos. O primeiro bloco, que apresenta uma introdução à Cambridge ESOL, uma introdução ao exame TKT e um quadro apresentando os principais cursos, certificados e diplomas da instituição dirigidos a professores de inglês, busca familiarizar o leitor com a instituição produtora do exame TKT e com o exame em si, afirmando a confiabilidade da instituição e do exame que está sendo apresentado, situando-o em meio aos outros certificados e diplomas da instituição e apresentando os possíveis benefícios provenientes da obtenção dessa qualificação.

O segundo bloco, que traz os objetivos do exame e seu público alvo, esclarece ao leitor quais são esses objetivos, reforça suas vantagens para o candidato e estabelece a abrangência do seu público alvo.

Finalmente, o terceiro bloco, que apresenta um esboço do conteúdo do exame, um quadro propiciando uma visão geral de cada um dos módulos, seus formatos e tempos de prova, as abordagens ao ensino e aprendizagem priorizadas pelo exame e as fontes e tipos de textos utilizados no TKT, mostra ao leitor como é o exame e assegura sua imparcialidade e objetividade.

Sendo assim, o texto cumpre sua função de ser introdutório, pois apresenta, em poucas páginas, informações essenciais para despertar o interesse do leitor/possível candidato em buscar mais informações.

Os tipos de discurso no texto introdutório do livreto

As marcas lingüísticas do texto introdutório do livreto de divulgação do TKT, particularmente a presença elevada de verbos no presente genérico e na voz passiva, revelam a presença predominante do discurso teórico, pois temos a exposição de fatos ou noções sem origem e representações que se referem à interação social em curso, ou seja, entre quem divulga o exame e o leitor. Além disso, em nenhum momento o texto apresenta alguma referência aos seus parâmetros de produção.

Para ilustrar o discurso teórico, apresento os exemplos a seguir.

“Cambridge ESOL offers an extensive range of examinations [...]” (p.2)

“Candidates are not required to listen, speak or produce [...]” (p.4)

Os tipos de seqüência no texto introdutório do livreto

O tipo de seqüência predominante nesse texto é a seqüência explicativa, pois ele apresenta um elemento incontestável (o exame TKT, produzido por uma instituição confiável e reconhecida internacionalmente). Esse elemento é explicado e detalhado ao longo do texto, que se desenvolve por meio de duas fases somente: constatação e resolução.

A seqüência explicativa de constatação pode ser observada nos exemplos abaixo.

“The Teaching Knowledge Test (TKT) is designed and produced by the University of Cambridge ESOL Examinations [...]” (p. 2)

“TKT tests knowledge about the teaching of English to speakers of other languages.” (p. 2)

“TKT is suitable for teachers of English in primary, secondary or adult teaching contexts [...]” (p. 4)

A seqüência explicativa de resolução surge nos seguintes exemplos:

“TKT can be taken at any stage in a teacher’s career.” (p. 2)

“Candidates are not required to fulfil any specific entry requirements for TKT.” (p. 4)

“Approaches which might bias against candidates from particular backgrounds or teaching contexts are avoided.” (p. 4)

b) Os mecanismos de textualização no texto introdutório do livreto

Na seqüência discorro sobre os três mecanismos de textualização analisados no texto introdutório do livreto de divulgação do TKT: conexão, coesão nominal, juntamente com a análise dos protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas, e coesão verbal, incluindo as relações predicativas.

Conexão

Para a análise da conexão no texto introdutório do livreto do TKT, priorizei o levantamento das conjunções ou conectivos, por serem mais relevantes para o propósito deste trabalho.

Conjunções ou Conectivos

De acordo com Van Dijk (1989, apud VIVANCO, 2005), a pouca freqüência ou até a completa ausência de conjunções ou conectivos não compromete a coerência (ou conexão) textual, por ser esta uma propriedade semântica do discurso. No texto analisado foram encontradas somente três ocorrências de conjunções, que são reproduzidas a seguir.

Conjunção	Exemplo
Therefore	TKT is designed to offer maximum flexibility and accessibility for candidates and <i>therefore</i> does not include a compulsory course component or compulsory teaching practice. (p.2)
However	<i>However</i> , it is likely that centres and other institutions will wish to offer courses for TKT preparation. (p.2)
However	<i>However</i> , candidates are not required to have taken any English language examinations. (p.4)

Quadro 6 – Conjunções no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT

As conjunções *therefore* e *however* da página 4 do livreto, classificadas como conclusiva e adversativa respectivamente, aparecem para esclarecer e assegurar ao

leitor a respeito de três aspectos importantes relativos à acessibilidade do exame, que podem desempenhar papel fundamental na decisão do candidato em prestar ou não o TKT. Esses aspectos são: (1) o fato de não haver obrigatoriedade de se fazer um curso preparatório antes de prestar o exame; (2) o fato de não haver avaliação da prática em sala de aula; e (3) a não exigência de pré-requisitos de qualificação.

Este destaque é pertinente, pois, na verdade, esse é o diferencial do TKT. Além disso, através da oração iniciada com a conjunção *however* da página 2, o texto também assegura ao leitor que há probabilidade de encontrar cursos preparatórios nos centros autorizados caso ele julgue necessário.

Coesão nominal, protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas no texto introdutório do livreto de divulgação do TKT

Substantivos

Identifiquei 137 substantivos no texto analisado. No quadro abaixo, listo os que ocorrem com maior frequência.

Substantivo	Frequência
Teaching	37
TKT	32
Language(s)	25

Quadro 7 – Substantivos mais frequentes no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT

O Quadro 7 mostra que o substantivo mais freqüente, com 37 ocorrências, é *teaching* (ensino), pois é ele que o produtor do texto quer que permaneça na memória do leitor. Esse substantivo enfatiza o público alvo, cuja atividade principal é o ensino, e reforça a idéia de que o TKT é um exame de qualificação profissional.

Teaching é seguido pelo sintagma nominal formado pela abreviação do nome do *Teaching Knowledge Test* – TKT, que aparece 32 vezes no texto. A adoção da abreviação para se referir a esse exame segue a tradição existente na Universidade de Cambridge desde o lançamento do seu primeiro exame internacional em 1913, o *Certificate of Proficiency in English*, mais conhecido como CPE. É interessante observar que, além de

facilitar a referência ao exame, a utilização da abreviação possui sonoridade, denota familiaridade com o teste e constitui o jargão da área de exames internacionais.

Finalmente, temos o substantivo *language(s)*, que aparece vinte e cinco vezes com dois significados diferentes: língua(s), como no exemplo [...] *concepts related to language and language use* e *language teaching* (p. 4), e linguagem, como em [...] *to be familiar with language relating to the practice of ELT* (p. 4).

Esses três termos – *teaching*, *TKT* e *language* representam os elementos chave da mensagem que o texto introdutório deseja transmitir ao leitor. Daí decorrem os protagonistas centrais, que apresento a seguir.

Protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas

Pelo levantamento da frequência de aparecimento dos substantivos do texto percebe-se que os mais frequentes foram *teaching* e TKT, que passam a ser considerados como protagonistas centrais do texto.

O quadro abaixo apresenta uma breve análise das relações sintático-semânticas de algumas orações em que os protagonistas aparecem.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Exemplo
Teaching	Complemento do predicado	Objetiva	Ativa	[...] <i>TKT tests teaching knowledge rather than teaching ability.</i> (p. 2)
	Complemento do predicado	Objetiva	Ativa	[...] <i>TKT does not assess knowledge of teaching context.</i> (p. 2)
	Complemento do sujeito	Objetiva	Passiva	<i>A range of approaches to teaching and learning may be covered in the examination material.</i> (p. 4)
TKT	Sujeito	Instrumental	Ativa	<i>TKT tests knowledge about the teaching of English to speakers of languages.</i> (p. 2)
	Sujeito	Instrumental	Passiva	<i>TKT is designed to offer maximum flexibility and accessibility for candidates [...].</i> (p. 2)
	Complemento do sujeito	Instrumental	Ativa	<i>Candidates taking TKT will normally have some experience of teaching English [...].</i> (p. 4)

Quadro 8 – Alguns exemplos de funções sintático-semânticas dos protagonistas centrais no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT

É interessante observar que o protagonista *teaching* aparece sempre como complemento de oração. Nos exemplos selecionados, esse substantivo exerce função

semântica objetiva, pois constitui aquilo que sofrerá um processo dinâmico, ou seja, o objeto da ação do verbo da oração. Interpretando esse fato, é possível dizer que o que sofrerá um processo dinâmico será a habilidade de ensino do candidato/professor, que mudará (para melhor) quando este prestar o exame TKT.

O protagonista TKT aparece muitas vezes como sujeito sintático tanto em orações ativas como passivas. Sua função semântica nos exemplos apresentados é a instrumental, pois apesar de ser uma entidade inanimada, no texto ele é representado como se fosse um ser animado capaz de agir. Na realidade o TKT é, ao mesmo tempo, o instrumento da ação que se pretende que o destinatário do texto venha a executar – prestar o exame – e o instrumento que trará benefícios à vida profissional do candidato/professor.

Coesão verbal e relações predicativas no texto introdutório do livreto

A seguir apresento o levantamento dos verbos ou locuções verbais, e uma breve análise das relações predicativas identificadas no texto.

Verbos

No total, foram identificados 101 verbos e locuções verbais no texto introdutório do livreto do TKT. Não há nenhum exemplo de verbo ou locução verbal no passado, mas um grande número de verbos no presente, tanto na voz ativa quanto passiva, e no infinitivo. O quadro seguinte apresenta um panorama dos tempos verbais encontrados.

Verbos ou Locuções Verbais		Frequência (%)	Exemplos
Presente Genérico	Voz ativa	31 (30,69%)	<i>TKT tests knowledge about the teaching of English [...] (p.2)</i>
	Voz passiva	24 (23,76%)	<i>TKT candidates are expected to be familiar with language [...] (p.4)</i>
Modais	Voz ativa	05 (4,95%)	<i>[...] these may also include some teaching practice. (p.2)</i>
	Voz passiva	07 (6,93%)	<i>TKT can be taken at any stage [...] (p.2)</i>
Infinitivo		21 (20,79%)	<i>Candidates are not required to listen, speak or produce [...] (p.4)</i>
Gerúndio		09 (8,92%)	<i>[...] by providing a step in a developmental framework [...] (p.4)</i>
Futuro	Voz ativa	02 (1,98%)	<i>Teachers taking TKT will normally have some experience [...] (p.4)</i>
Presente perfeito	Voz ativa	01 (0,99%)	<i>[...] which has provided examinations in English [...] (p.2)</i>
Presente contínuo	Voz ativa	01 (0,99%)	<i>[...] teachers who are moving to English teaching [...] (p.4)</i>
Total		101 (100%)	

Quadro 9 – Panorama dos tempos verbais identificados no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT

Chama a atenção o uso constante do presente genérico (54,45%), tanto na voz ativa quanto passiva, dando ao texto um tom de distanciamento, atribuindo durabilidade, objetividade e veracidade ao que se afirma. A verdade das asserções mascara qualquer tom de subjetividade que possa existir na apresentação do exame. Aparentemente um simples texto informativo, o contraste entre as vozes ativa e passiva revela estratégias argumentativas implícitas para convencer o público da pertinência e seriedade do exame, e reforça o apagamento do produtor do texto.

Com exceção da única ocorrência de presente perfeito no primeiro parágrafo da página 2 do livreto, quando o texto diz há quanto tempo o departamento da Universidade de Cambridge elabora exames de inglês para falantes de outras línguas, não há nenhuma marcação temporal específica, o que torna o texto praticamente atemporal.

As relações predicativas

O Quadro 9 permite visualizar no texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT a presença predominante de relações predicativas diretas, ou seja, na maioria das orações o verbo principal não é precedido de nenhum meta-verbo. Como evidência dessa

predominância, destaco o fato de que existem somente doze situações (11,88%) em que os modais *may, might, should, can, must* e *could* aparecem.

Esta predominância da relação assertiva reforça a intenção de assegurar o valor de verdade e a objetividade do que é dito a respeito do exame.

c) Mecanismos enunciativos no texto introdutório do livreto

Discurso agora sobre os mecanismos enunciativos no texto: vozes e modalizações.

Vozes

No texto introdutório do livreto de divulgação do TKT o agente-produtor não se manifesta. Condizente com o discurso teórico, ele mantém um posicionamento distanciado com relação aos interlocutores, buscando transmitir, como já foi mencionado, objetividade e veracidade.

Como evidência desse posicionamento, saliento o uso elevado de orações utilizando o tempo verbal presente genérico com o nome do exame (um dos protagonistas principais) como sujeito. Assim, há o predomínio, implícito ou explícito, de vozes sociais em todo o texto, ou seja, vozes de outras pessoas ou instituições exteriores ao seu conteúdo. Para exemplificar a expressão implícita dessas instituições temos a oração *TKT is designed to offer maximum flexibility and accessibility for candidates [...]*, no terceiro parágrafo da página 2; um exemplo de expressão explícita também pode ser encontrado na página 2, no primeiro parágrafo: *Cambridge ESOL offers an extensive range of examinations [...]*.

Modalizações

No texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT, foram identificados três tipos de modalização: a lógica ou epistêmica, a deontica e a pragmática. A modalização lógica, que denuncia a intenção do produtor do texto em apresentar valor de verdade sobre o assunto que discorre, aparece em orações como *courses for TKT preparation [...] may also include some teaching practice*, na página 2, e *Approaches which might bias against candidates from particular backgrounds or teaching contexts are avoided*, na página 4. Na primeira oração, o agente produtor do texto afirma que os cursos de preparação para o

TKT podem vir a incluir prática de ensino, enquanto que, na segunda, ele assegura que serão evitadas abordagens que apresentem alguma desvantagem a determinados candidatos.

Como já mencionei no capítulo de Metodologia, as modalizações deônticas expressam avaliações do que é enunciado à luz dos valores sociais, atribuindo ao texto características de permissão, necessidade, proibição e recomendação. São exemplos de modalizações deônticas as orações *Through their portfolio candidates should become reflective practitioners [...]*, na página 2, e [...] *to provide an easily accessible test about teaching English to speakers of other languages, which [...] could be used by candidates to access further training [...]*, na página 4. Nas duas orações percebe-se que o produtor do texto considera recomendável e desejável que os candidatos façam uso de um portfolio para registrar seu desenvolvimento profissional e refletir sobre sua prática de ensino, e que utilizem o exame TKT como um degrau na caminhada rumo a qualificações internacionais mais elevadas que a própria Cambridge ESOL oferece.

Finalmente, as modalizações pragmáticas explicitam aspectos da responsabilidade de um leitor em potencial com relação ao processo do qual é agente potencial, particularmente sobre sua capacidade de ação, intenção e razões para agir. Exemplos desse tipo de modalização podem ser encontrados na página 2 em *TKT can be taken at any stage in a teacher's career*, e em *A non-exhaustive list of teaching terminology is provided in the TKT Glossary, which can be found on our website [...]*, na página 4. No primeiro caso vemos que o produtor do texto sugere que não há empecilhos para que o professor decida fazer o exame, já que ele pode ser prestado a qualquer momento da sua carreira. No segundo, o glossário do TKT é colocado à disposição do candidato. Cabe a ele acessá-lo na Internet para se familiarizar com a terminologia necessária para prestar o exame.

4.2.1.2 Reflexões sobre o texto introdutório do livreto de divulgação do exame TKT

A análise lingüístico-discursiva do texto introdutório do livreto mostrou que o texto foi cuidadosamente elaborado por especialistas que, utilizando habilmente a linguagem, corroboram implicitamente o prestígio da instituição produtora do exame e buscam despertar o interesse do destinatário do texto pelo exame.

Além disso, a utilização do discurso teórico e a presença de seqüências explicativas e de constatação semiotizam o valor de verdade do texto, a incontestabilidade do

reconhecimento e da seriedade do exame, e a sua importância para que o professor tenha uma carreira bem sucedida.

A acessibilidade do exame também é marcada pela linguagem utilizada. Ela se revela nas orações que contém as conjunções conclusivas e adversativas, materializando a conclusão do raciocínio e o oferecimento de saídas para possíveis obstáculos imaginados pelo candidato em potencial.

A palavra “*teaching*” é obviamente a que mais se sobressai, seguida pelo nome do exame. Protagonistas centrais do texto, “*teaching*” e “TKT” se configuram como o objeto e o agente de mudanças no trabalho do professor, respectivamente.

A neutralidade das relações predicativas e a utilização constante do tempo verbal presente genérico conferem ao texto um tom de objetividade, cientificidade, veracidade e atemporalidade. Junte-se a isso o total apagamento do agente produtor, e temos o domínio da voz institucional em todo o texto.

Através da linguagem utilizada, percebe-se que o texto tem um tom de recomendação – o exame é recomendado a todos os professores, de qualquer contexto profissional e em qualquer momento da carreira. Percebe-se também que o leitor/candidato potencial vê colocada em suas mãos a responsabilidade de agir em direção ao seu aprimoramento profissional. Cabe exclusivamente a ele decidir-se pelo exame.

Finalmente, na perspectiva dos tipos de agir, identificamos o agir prescrito, pois o texto visa convencer o leitor a agir (prestar o exame). Por último, há o agir canônico, pelo fato do texto fazer referência a normas, modelos teóricos de ensino, por ser atemporal e acontextualizado.

4.2.2 A Amostra do Exame TKT do Livreto de Divulgação

A amostra do exame TKT que o livreto de divulgação traz permite aos interessados terem uma noção do exame, sua extensão, linguagem, assuntos abordados e tipos de questão. Na sequência, apresento a análise lingüístico-discursiva, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor.

4.2.2.1 Análise lingüístico-discursiva da amostra do exame TKT

Apresento a seguir a análise do contexto sócio-interacional da produção da amostra do exame, suas características globais e a análise do seu folhado textual.

4.2.2.1.1 O contexto sócio-interacional da produção da amostra do exame TKT

Diante da impossibilidade de se obter informações precisas sobre o contexto sócio-interacional da produção da amostra do TKT, por serem de caráter confidencial, posso supor que as questões que compõem a amostra presente no livreto de divulgação do TKT são o resultado do trabalho de diversos profissionais em diversos momentos e lugares. Tal suposição é feita com base em minha experiência profissional com exames internacionais e em leituras sobre eles, que mencionam o longo processo de pesquisa e consulta com diversos especialistas na área de avaliação e ensino de inglês que normalmente precede o lançamento de um produto da Cambridge ESOL.

4.2.2.1.2 As características globais da amostra do exame TKT

A amostra reproduz o formato oficial do exame TKT. Cada módulo é composto por uma folha de rosto com instruções gerais ao candidato e oitenta questões tipo múltipla-escolha dispostas em 13, 14 ou 15 páginas, dependendo do módulo.

4.2.2.1.3 O folhado textual da amostra do exame TKT

Por se tratar do gênero textual exame, o texto da amostra não possibilita a análise de diversos itens pressupostos pelos procedimentos do ISD. Apresento a seguir os aspectos que foram encontrados.

a) A infra-estrutura geral da amostra do exame TKT

Plano geral da amostra do exame TKT

Os quadros abaixo apresentam o plano geral da amostra do TKT. São 240 questões de itens discretos divididas em três módulos. Como característica típica de um exame, encontramos instruções, enunciados e alternativas. Uma leitura breve de cada uma das questões revela os seguintes objetivos:

<i>Módulo 1 - O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino</i>	
Questão	Objetivo
01-05	<i>Relacionar palavras com seus termos gramaticais sem contexto</i>
06-10	<i>Relacionar palavras com seus termos gramaticais com contexto</i>
11-16	<i>Relacionar a definição com seu termo gramatical</i>
17-21	<i>Relacionar a função com seu exemplo</i>
22-29	<i>Relacionar sons vocálicos com os símbolos fonêmicos</i>
30-35	<i>Relacionar sub-habilidades de escrita com seus exemplos</i>
36-40	<i>Relacionar o termo para a habilidade lingüística com sua definição</i>
41-46	<i>Relacionar técnicas de motivação com conselhos</i>
47-53	<i>Relacionar preferências comuns dos aprendizes e comentários de alunos</i>
54-59	<i>Relacionar estratégias de aprendizagem e comentários de alunos</i>
60-66	<i>Relacionar abordagens de ensino com afirmações características delas</i>
67-73	<i>Relacionar atividade de classe com tipos de atividades para prática da oralidade</i>
74-80	<i>Relacionar exemplos de atividades de ensino ou avaliação com termos que nomeiam tipos de exercícios.</i>

Quadro 10 – Objetivos das questões do Módulo 1 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação

O quadro acima permite visualizar que esse primeiro módulo da amostra do exame TKT se caracteriza pela predominância de questões do tipo “relacionar X com Y”. Lembrando que esse módulo objetiva testar conhecimentos sobre a língua inglesa e os fundamentos do ensino e aprendizagem do idioma, percebe-se que isso é feito a partir da identificação de terminologia (por exemplo, questões 1 a 16) e de conhecimentos teóricos gerais, considerados parte integrante da formação do professor de inglês de qualquer parte do mundo (por exemplo, questões 41 a 59).

Sob o ponto de vista das dimensões da formação e do trabalho do professor, as questões do Módulo 1 representam as dimensões técnico-científica e dos saberes para ensinar. Quanto ao tipo de agir, temos claramente a presença do agir canônico, pois todos os

conhecimentos exigidos do candidato/professor são acontextualizados e pertencentes ao coletivo profissional, e não ao seu contexto específico de atuação.

Apresento agora o Módulo 2.

<i>Módulo 2 – O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas</i>	
Questão	Objetivo
01-07	<i>Relacionar atividades com objetivos</i>
08-14	<i>Relacionar instruções do livro didático com o objetivo da atividade</i>
15-20	<i>Relacionar estágios de uma aula com seus objetivos</i>
21-29	<i>Relacionar estágios de um plano de aula com informações de um plano de aula</i>
30-36	<i>Ordenar os estágios de um plano de aula</i>
37-41	<i>Relacionar situação em classe com razões para avaliação</i>
42-49	<i>Relacionar exemplos do conteúdo de uma unidade com os títulos das unidades de um livro sobre vocabulário</i>
50-56	<i>Relacionar as partes de um verbete de dicionário com as informações fornecidas</i>
57-64	<i>Relacionar material de referência com área de interesse</i>
65-72	<i>Relacionar usos de material proveniente de livros didáticos com atividades de livros didáticos</i>
73-80	<i>Relacionar comentários feitos por um(a) professor(a) com recursos didáticos</i>

Quadro 11 – Objetivos das questões do Módulo 2 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação

As questões do Módulo 2 também são predominantemente do tipo “relacionar”. Há somente uma questão do tipo “ordenar X”. Esse módulo se concentra na capacidade de planejar aulas e selecionar de recursos apropriados, considerando-se uma sala de aula hipotética (por exemplo, questões 1 a 14) equipada com recursos didáticos (questões 42 a 72), com alunos imaginários (questões 37 a 41).

A dimensão da formação e do trabalho do professor que transparece nesse módulo é a avaliativa, pois as questões requerem que o professor julgue ou avalie diferentes elementos ligados à aula e ao seu preparo. Com respeito aos tipos de agir, temos novamente o agir canônico, pelo fato das questões tratarem de uma situação desvinculada da realidade de trabalho do candidato/professor.

Na seqüência, o Módulo 3.

Módulo 3 – O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem	
Questão	Objetivo
01-07	Relacionar exemplos de linguagem usada em classe com suas funções
08-16	Relacionar exemplos de linguagem usada em classe com descrições
17-21	Relacionar instruções dadas com comentários de um formador de professores
22-27	Relacionar atitudes do professor com os objetivos da sua ação
28-32	Analisar o uso da língua num diálogo entre estudantes
33-40	Relacionar exemplos de erros cometidos pelos alunos com o tipo de erro
41-49	Relacionar atividade do professor com o papel desempenhado por ele naquela atividade
50-55	Selecionar a melhor opção para justificar decisões tomadas em classe relativas às diferentes formas possíveis de agrupamentos de alunos
56-63	Relacionar estratégias de gerenciamento de sala de aula com problemas da utilização de grupos ou pares
64-70	Relacionar situações de sala de aula com escolhas de gerenciamento
71-75	Selecionar estratégias de correção apropriadas para a situação dada
76-80	Relacionar diferentes formas de dar <i>feedback</i> aos alunos com objetivos

Quadro 12 – Objetivos das questões do Módulo 3 da amostra do exame TKT do livreto de divulgação

No Módulo 3 também há o predomínio de questões do tipo “relacionar”. Há também duas questões do tipo “selecionar” e uma “analisar”. Percebe-se que esse módulo requer do professor a capacidade de julgar aspectos ligados a fundamentos teóricos (questões 1 a 16, por exemplo), à sua prática profissional (questões 17 a 27) e à condução da aula (questões 56 a 70).

Essas questões mobilizam duas dimensões da formação e do trabalho do professor: a dos saberes para ensinar e a avaliativa. Isso sugere que o professor de língua inglesa deve dominar a teoria para ser capaz de tomar decisões informadas para conduzir sua aula. Com respeito ao tipo de agir identificado, há novamente a presença do agir canônico, pois esse módulo também se refere a um modelo teórico externo à realidade do candidato/professor.

Em termos de operações intelectuais exigidas do candidato, o TKT requer somente demonstração de conhecimento, o que vai ao encontro do nível de conhecimento lingüístico necessário para prestar o exame.

Finalizada essa apresentação das questões da amostra do exame TKT, passo agora aos tipos de discurso.

Os tipos de discurso na amostra do exame TKT

O discurso predominante nos enunciados das questões é o interativo, pois as questões apresentam enunciados curtos e direcionados ao leitor/candidato. A maioria das questões segue os padrões abaixo:

For questions X-Y, do this.
Mark the correct letter (X-Y) on your answer sheet.
There is one extra option which you do not need to use.

Ou

For questions X-Y, do this.
Choose the correct option A,B or C.
Mark the correct letter (X-Y) on your answer sheet.

Ou

For questions X-Y, do this.
Mark the correct letter (X-Y) on your answer sheet.

Essa padronização favorece a objetividade e a clareza do enunciado, facilitando a compreensão do leitor/candidato, diminuindo a possibilidade de haver algum mal-entendido por parte do candidato, e reduzindo o tempo para leitura das questões.

Os tipos de seqüência na amostra do exame TKT

Foram identificadas seqüências descritivas e injuntivas. As seqüências descritivas orientam o olhar do candidato, descrevendo detalhadamente o que ele encontrará na questão proposta. Um exemplo é parte sublinhada da questão abaixo:

“For questions 30-35, match what the writer does with the writing subskills listed A-G.”
(Módulo 1, p. 7)

As seqüências injuntivas aparecem, por exemplo, na instrução da questão. Na mesma questão acima, temos o verbo *match* esclarecendo ao candidato o que ele deve fazer. Isso se repete em todas as questões de todos os módulos.

b) Os mecanismos de textualização na amostra do exame TKT

Conexão

A única conexão observável nos três módulos da amostra do exame TKT é a numérica, de 1 a 80 para as questões, e na divisão em módulos 1,2 e 3. Os blocos de questões são independentes uns dos outros.

Coesão nominal, protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas

O único elemento de coesão nominal presente em todo o exame, e certamente seu protagonista central, é o pronome pessoal *you*. Ele aparece explicitamente em algumas instruções da folha de rosto e no enunciado *There is one extra option you do not need to use* de algumas questões. No entanto, permanece oculto em quase todo o exame devido aos verbos no imperativo utilizados nos enunciados. Independentemente de estar oculto ou não, é a ele que o produtor do exame se dirige todo o tempo, pois *you* representa cada candidato que executará a ação pretendida pelo exame. No quadro abaixo é possível visualizar suas funções.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Exemplo
You	Sujeito	Agentivo	Ativa	“ <i>You may write on your answer paper.</i> ” (folha de rosto de qualquer módulo)
	Sujeito oculto	Agentivo	Ativa	“ <i>Mark the correct letter (A – F) on your answer sheet.</i> ” (instrução de diversos enunciados nos três módulos)

Quadro 13 – Funções sintático-semânticas do protagonista central da amostra do exame TKT

Com exceção da presença constante do pronome *you*, não seria possível afirmar que há coesão nominal entre os módulos da amostra do exame. O que se pode dizer é que, em cada módulo, há grupos lexicais predominantes. Por exemplo, no Módulo 1 – O idioma e os Fundamentos do Aprendizado e do Ensino, são recorrentes os termos *word*,

language, grammatical terms, vowel sounds, description, entre outros. No Módulo 2 – O Planejamento de Aulas e a Seleção de Recursos Pedagógicos para o Ensino de Idiomas, houve grande ocorrência dos termos *aims, lesson plan, activity, stage* e *teacher*. Finalmente, no Módulo 3 – O Gerenciamento do Processo de Ensino e Aprendizado, as palavras mais freqüentes foram *teacher, classroom language* e *students*.

Tal levantamento comprova a ênfase temática de cada módulo e revela seus protagonistas centrais. Quanto às funções sintático-semânticas desses termos, a que predomina é a função objetiva, pois eles são sempre o objeto da ação requerida pelo verbo do enunciado. Para ilustrar, apresento um exemplo de cada módulo:

“For questions 6-10, match the underlined words in the text below with the grammatical terms listed A-F.” (Módulo 1, p. 3)

“For questions 21-29, match the information from a lesson plan with the lesson plan headings listed A-E.” (Módulo 2, p. 6)

“For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C.” (Módulo 3, p. 3)

Coesão verbal e relações predicativas na amostra do exame TKT

A coesão verbal dos enunciados das questões da amostra do TKT se mantém pelo uso constante do imperativo, típico de instruções. Nas alternativas e nos pequenos textos que as constituem há uma variedade de tempos verbais, que são utilizados para contextualizar a questão. Por exemplo, há a utilização do presente genérico, quando a questão trata de procedimentos habituais do professor, e do infinitivo, quando a questão é sobre objetivos ou propósitos de determinados procedimentos ou materiais. Os dois exemplos abaixo ilustram esses usos.

“The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners’ use of language.” (Módulo 1, questão 60, p. 12)

“to raise students’ awareness of learning strategies.” (Módulo 2, alternativa das questões 8-14, p. 3)

c) Mecanismos enunciativos na amostra do exame TKT

Vozes

Na amostra do exame TKT, transparece a voz social ou institucional por meio de um corpo de especialistas que, por motivos históricos e culturais, considera que os temas abordados pelo exame representam o que os professores envolvidos com o ensino de inglês em qualquer contexto devem dominar.

Modalizações

Com relação aos enunciados, só foi possível identificar a modalização deôntica na instrução *There is one extra option which you do not need to use*. Nela, o elaborador do exame mostra ao candidato qual comportamento socialmente desejado espere-se dele na situação de avaliação em que ele se encontra.

4.2.2.2 Tipos de agir e dimensões da formação e do trabalho do professor na amostra do exame TKT

Na perspectiva dos tipos de agir, nos três módulos do TKT é possível perceber o predomínio do agir canônico. Há também o agir prescrito, pois, além de pressupor referentes teóricos externos à prática do trabalho do professor, as questões visam a uma determinada ação por parte do candidato – a escolha da alternativa correta de acordo com os elaboradores do exame.

Essa ação, transformada em opção correta pela própria estrutura do teste, configura prescrições ao trabalho do candidato/professor, na medida em que as respostas corretas representam o comportamento ideal do professor em classe na visão dos produtores do exame. Sendo assim, o exame não estimula o professor a pensar sobre ações possíveis e mais adequadas ao seu trabalho, mas oferece as possibilidades prontas, furtando-lhe a oportunidade de utilizar sua criatividade e ignorando as variáveis contextuais, históricas e culturais de diferentes contextos profissionais.

Sob a visão das dimensões da formação e do trabalho do professor, o Módulo 1 parece priorizar a dimensão técnico-científica e de saberes para ensinar; o Módulo 2, apresenta a dimensão avaliativa; e finalmente o Módulo 3 contempla as dimensões de saberes para ensinar e avaliativa. Esse módulo parece exigir mais do candidato em termos de conhecimento prático.

O quadro abaixo resume essas informações:

TKT	Tipos de Agir	Dimensões da formação e do trabalho do professor
Módulo 1: O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino	Agir canônico Agir prescrito	Técnico-científica Dos saberes para ensinar
Módulo 2: O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas		Avaliativa
Módulo 3: O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem		Dos saberes para ensinar Avaliativa

Quadro 14 – A Amostra do exame TKT, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor

Na verdade, o que o exame parece considerar essencial ao professor de inglês engloba conhecimentos de diferentes áreas da lingüística e lingüística aplicada como gramática, léxico, fonologia, abordagens, métodos, técnicas, desenvolvidos ao longo de décadas. Essa é a premissa que parece permear o TKT: ter tais conhecimentos permite que o professor se integre à comunidade discursiva internacional desse gênero profissional.

É interessante observar também a grande ênfase no conhecimento de terminologia, o que sugere que saber terminologia permite ao candidato/professor maior acesso a conhecimentos, e conseqüentemente, reconhecimento profissional.

Dessa forma, é possível dizer que o TKT pressupõe que, independentemente da formação universitária, o professor de inglês, nativo ou não, deve dominar tais conhecimentos para desenvolver seu trabalho onde quer que esteja. Esses conhecimentos estão acima das influências ou restrições impostas pelo contexto de trabalho, pela instituição, pela cultura, pelos fatores sociais ou pela biografia de cada professor.

Concluindo, na visão dos produtores do exame, o professor deve adaptar sua produção de linguagem às regras de funcionamento socialmente compartilhadas pelos professores e aos conhecimentos desenvolvidos em Lingüística e Lingüística Aplicada que constituem o universo específico do gênero profissional professor de inglês.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Dediquei este capítulo ao exame TKT. Iniciei apresentando brevemente o exame, seu histórico, objetivos, formato, conteúdo e público alvo, para que o leitor pudesse conhecê-lo melhor.

Em seguida, apresentei brevemente o livreto de divulgação do exame, a análise lingüístico-discursiva do seu texto introdutório e, detalhadamente, a amostra do exame nele contida.

Com respeito ao texto introdutório, as análises revelaram que ele é composto por um discurso aparentemente impessoal e técnico, apresentando as informações sobre o TKT como fatos incontestáveis, escondendo a intenção real do texto. Seu apelo publicitário disfarçado e seu leve tom persuasivo buscam conquistar a confiança do leitor para que ele efetue o agir pretendido pelos produtores do texto: prestar o exame TKT.

Outro fator presente no texto introdutório que contribui para que o leitor seja receptivo ao exame é a voz constante da instituição produtora, tradicional e internacionalmente conhecida na área de exames internacionais. Portanto, o prestígio implícito da Cambridge ESOL age como um elemento subliminar de convencimento ao transmitir a imagem de uma instituição sólida e confiável.

Além disso, o texto introdutório deixa transparecer a maneira como os elaboradores do exame vêem os seus destinatários – candidato/professor. A análise lingüístico-discursiva mostrou que o texto enfoca predominantemente a palavra *teaching* e a abreviação do nome do exame – *TKT*, atribuindo ao destinatário – o candidato/professor – o papel de receptor, aquele que será beneficiado pelo oferecimento da instituição sólida e confiável.

Com relação à amostra do exame TKT analisada, trata-se de um modelo de exame, para que o candidato em potencial possa saber exatamente o que o espera caso ele decida prestá-lo.

Por ser um exame para ser aplicado em diferentes países do mundo, ele se compõe de questões de múltipla-escolha, com itens discretos, curtos e de fácil compreensão.

Quanto aos aspectos técnicos, o TKT é um exame externo, regulado por normas, elaborado para apresentar validade, confiabilidade e praticidade.

Quanto aos aspectos relativos ao poder e impacto, o TKT não representa um elemento integrador do processo de ensino e aprendizagem. Ele focaliza apenas o produto da

aprendizagem, e não o processo. Isso levanta sérios questionamentos sobre um efeito retroativo e possíveis mudanças que ele provocaria em caso de adoção por alguma instituição de ensino superior formadora de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. Um exemplo desse efeito ou dessas mudanças seria o direcionamento dos cursos de Letras exclusivamente para os aspectos privilegiados pelo TKT, deixando de lado outros aspectos importantes que compõem a formação e o conhecimento desses profissionais.

Além disso, ao ser aceito numa comunidade profissional, um exame como o TKT passa a ser sinal de pertencimento a um grupo privilegiado que tem o certificado internacional “X”, e a ser sinônimo de valorização profissional.

Outra questão importante é o fato do exame ser portador de uma ideologia de ensino, que caracteriza a visão que os elaboradores da prova têm do gênero profissional professor de inglês em qualquer parte do mundo. Essa ideologia define o que é certo ou errado – através das questões de múltipla-escolha, e que tipo de conhecimento é relevante ou não para o profissional, independentemente do seu contexto de trabalho.

É importante destacar que o tipo de conhecimento considerado relevante pela amostra do exame TKT é composto por saberes formais ou canônicos, desenvolvidos ao longo das décadas por lingüistas e especialistas da área de ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Dessa forma, o exame requer que o candidato/professor atue numa esfera teórica distante da sua realidade profissional, ou seja, o exame conduz o candidato/professor ao agir canônico.

Finalmente, a análise da amostra do exame TKT revelou que seus módulos privilegiam somente três dimensões da formação e do trabalho do professor: a técnico-científica, a dos saberes para ensinar e a avaliativa, o que sugere haver limitações na sua capacidade de testar os conhecimentos sobre ensinar do professor, se considerarmos que essa profissão engloba muitos outros aspectos igualmente importantes.

Retomando a primeira questão de pesquisa, apresentada na Introdução deste trabalho – “Quais dimensões da formação e do trabalho e quais tipos de agir cada um dos textos analisados privilegia?” – considero-a respondida para o texto da amostra do exame TKT.

5 A PARTE 2 DA SEÇÃO 2 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS

Neste capítulo discorro brevemente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, objetivando contextualizar sua constituição sócio-histórica e auxiliar na compreensão do trecho escolhido para análise neste trabalho. Em seguida, apresento o trecho selecionado – a Parte 2 da Seção 2, e a análise lingüístico-discursiva desenvolvida. Logo após, trato dos tipos de agir e das dimensões da formação e do trabalho do professor identificados. Finalizo com algumas considerações finais sobre o trecho estudado.

5.1 CONHECENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS

Como já mencionei na Introdução deste trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras nasceram num período de intensas mudanças políticas, econômicas e educacionais, não só no Brasil, mas em quase todo o mundo capitalista. Esse período foi marcado intensamente pela ideologia neoliberal em todos os setores da sociedade, que trazia, entre outras coisas, a noção de capacitação urgente do trabalhador para atender às novas necessidades do mercado, e a noção da competência individual como fator essencial para o sucesso profissional.

Como forma de concretização das reformas educacionais guiadas pela ideologia neoliberal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) – Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001) – substituíram a obrigatoriedade do currículo mínimo que havia sido extinta pela LDB de 1996. Elas foram aprovadas pelo Conselho de Educação Superior (CES) em 3 de abril de 2001 (PAIVA, 2003).

O texto completo das DCL (Anexo B) está inserido nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ele se compõe de duas partes: a Introdução, onde são apresentados os princípios que norteiam as Diretrizes, e as Diretrizes Curriculares, que se subdividem em cinco partes: (1) Perfil dos formandos, onde há a descrição do tipo de profissional a ser formado; (2) Competências e

Habilidades, onde são listadas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no estudante de Letras; (3) Conteúdos curriculares, onde são mencionados os conteúdos básicos do curso de Letras; (4) Estruturação do curso, onde se apresenta o que deve ser incluído no projeto pedagógico do curso de Letras; e (5) Avaliação, onde são apresentados os princípios que devem pautar as modalidades de avaliação do curso.

5.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DA PARTE 2 DA SEÇÃO 2 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS (DCL)

Na seqüência, apresento a análise lingüístico-discursiva da Parte 2 da Seção 2 das DCL, que inclui o contexto sócio-interacional da produção das Diretrizes, as características globais do trecho selecionado para análise e seu folhado textual. O objetivo dessa análise é identificar sinais lingüísticos que possibilitem a interpretação da intenção dos produtores do texto e do tipo de agir que se pressupõe do interlocutor.

5.2.1 O Contexto Sócio-interacional da Produção das DCL

É possível supor que as DCL foram elaboradas por agentes produtores que comungavam das idéias neoliberais vigentes, fazendo com que seu texto oficializasse e corroborasse tais idéias, transformando-as em orientações para os cursos formadores de profissionais de diversas áreas.

O público alvo das DCL são os responsáveis pelos Cursos de Letras nas Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil, ou seja, os formadores desses profissionais.

5.2.2 As Características Globais da Parte 2 da Seção 2 das DCL

A Parte 2 - Competências e Habilidades – da Seção 2 se divide em três parágrafos, sendo que o segundo parágrafo se subdivide em oito itens. No total esse trecho, que reproduzimos no quadro abaixo, tem 320 palavras.

Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	
01	O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica
02	ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado
03	por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica
04	convencional, teórica e prática, ou fora dela.
05	Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da
06	língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos
07	literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores
08	culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o
09	desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:
10	• domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas
11	manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
12	• Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico,
13	educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
14	• Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas
15	e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
16	• Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de
17	trabalho;
18	• Percepção de diferentes contextos interculturais;
19	• Utilização dos recursos da informática;
20	• Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e
21	aprendizagem no ensino fundamental e médio;
22	• Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos
23	conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
24	O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que,
25	além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em
26	áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões,
27	trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos
28	saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras
29	deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e
30	educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho.
31	Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância
32	da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Quadro 15 – Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

5.2.3 O Folhado Textual da Parte 2 da Seção 2 das DCL

Na seqüência, apresento os componentes do folhado textual – a infra-estrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos – identificados na Parte 2 da Seção 2 das DCL.

a) A infra-estrutura geral da Parte 2 da Seção 2 das DCL

Nesta parte discorro sobre o plano geral, os tipos de discurso e os tipos de seqüência presentes nesse trecho das DCL.

Plano geral da Parte 2 da Seção 2 das DCL

Quanto ao conteúdo temático, a Parte 2 – Competências e Habilidades – está organizada da seguinte forma:

- 1º. Parágrafo: apresenta o que deve constituir o graduado em Letras;
- 2º. Parágrafo: apresenta as oito competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o curso de Letras para que o graduado possa atuar como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural, entre outros.
- 3º. Parágrafo: discorre sobre o tipo de profissional que deverá resultar do processo de aprendizagem conduzido no curso de Letras que esteja em conformidade com o exposto nos dois primeiros parágrafos.

Os tipos de discurso na Parte 2 na Seção 2 das DCL

Apesar do documento apresentar, no início da primeira folha, um cabeçalho com informações sobre sua produção (data de aprovação, órgão produtor, local de produção e redatores), uma análise somente da Parte 2 – Competências e Habilidades das DCL, revela que não há marcas de referência, nem dos produtores, nem dos leitores do texto. Isso confere a esse trecho um caráter atemporal e autônomo com relação ao conteúdo, à situação de produção da mensagem, aos produtores e interlocutores do texto, o que poderia caracterizá-lo como um trecho constituído por discurso teórico. O exemplo a seguir ilustra esse discurso.

“[...] o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:” (1.08-9)

No entanto, ao verificarmos as locuções verbais do texto percebemos que não há predominância do presente genérico, característica marcante do discurso teórico. Num total de 21 verbos e locuções verbais, cinco estão no futuro simples. Elas apresentam modalização pragmática (o verbo *dever*), projetando a influência sobre a ação do destinatário para o futuro, que é uma característica do discurso interativo.

Pode-se dizer, então, que a Parte 2 – Competências e Habilidades das DCL se caracteriza por um discurso misto teórico-interativo. Isso ocorre devido às restrições que atuam sobre o agente produtor do texto: de um lado, ele deve apresentar verdades autônomas, independentes da situação de produção. De outro, apesar de não haver contato direto com o destinatário do texto, o autor deve levá-lo em conta, solicitando sua atenção e procurando sua aprovação e aceitação. Isso é observável na maioria dos discursos monológicos que objetivam uma ação de linguagem com caráter didático (BRONCKART, 1999/2003, p. 193-194). O exemplo abaixo ilustra essa mistura de discursos.

“O profissional de letras deverá ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho.” (1.28-30)

Os tipos de seqüência na Parte 2 na Seção 2 das DCL

Esse trecho das DCL apresenta, de forma bastante enfática, novas formas de agir no contexto dos Cursos de Letras. Poderíamos supor que essas novas formas são uma reação a problemas detectados nesses cursos, o que sugere que houve a constatação de um fato/problema que está sendo devidamente resolvido por agentes autorizados.

Sendo assim, considero que a organização seqüencial do conteúdo temático da Parte 2 da Seção 2 das DCL apresenta características da fase de resolução da seqüência explicativa, na medida em que enfatiza quais elementos devem constar da formação do estudante de Letras e o que resultará desse processo de formação. Como exemplo dessa seqüência explicativa, apresento a oração a seguir.

“O graduado em letras [...] deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante suas formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.”
(1.01-04)

b) Os mecanismos de textualização na Parte 2 da Seção 2 das DCL

Apresento em seguida os mecanismos de textualização analisados na Parte 2 – a conexão, a coesão nominal, com os protagonistas centrais do texto e suas funções sintático-semânticas, e a coesão verbal, que inclui a análise dos verbos ou locuções verbais e das relações predicativas presentes no texto.

Conexão

Conjunções ou locuções conjuntivas

No trecho analisado foram encontradas sete conjunções ou locuções conjuntivas, como apresentadas no Quadro 16.

Conjunções/Locuções conjuntivas	Tipo	Contexto
Tanto ... quanto	Locução conjuntiva subordinativa comparativa	...tanto em língua materna quanto em língua estrangeira... (1.01)
Nesse sentido	Locução conjuntiva coordenativa explicativa	Nesse sentido, visando... (1.05)
Em termos de	Locução conjuntiva subordinativa integrante	...e escrita, em termos de recepção... (1.11)
De acordo com	Locução conjuntiva subordinativa conformativa	...atualizada, de acordo com a dinâmica... (1.16)
Além da	Locução conjuntiva coordenativa aditiva	...profissional que, além da base... (1.25)
Também	Locução conjuntiva coordenativa aditiva	Deverá ter, também, a capacidade... (1.26)
Ainda	Locução conjuntiva coordenativa aditiva	...deverá, ainda, estar compromissado... (1.29)

Quadro 16 – Conjunções e locuções conjuntivas na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

Observa-se que, além das locuções conjuntivas claramente aditivas (*além de, também e ainda*), as demais também possuem caráter de soma de informações ou acúmulo

de atribuições para o destinatário da mensagem (no caso, os responsáveis pelos Cursos de Letras).

Coesão nominal, protagonistas centrais e funções sintático-semânticas

Substantivos

A Parte 2 – Competências e Habilidades das DCL possui densidade nominal elevada, apresentando 97 substantivos no total de 320 palavras (30,3%). O Quadro 17 mostra os que ocorreram com maior frequência.

Substantivos	Frequência (vezes)
Língua	5
Formação	5
Letras	4
Domínio	4
Profissional(is)	3
Ensino	3
Competências	2
Habilidades	2
Desenvolvimento	2
Processos	2
Aprendizagem	2

Quadro 17 – Substantivos mais frequentes na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

É interessante observar que, apesar do título dessa parte das DCL ser “Competências e Habilidades”, cada uma dessas palavras aparece somente duas vezes nesse trecho. O foco nominal concentra-se claramente nas línguas materna e estrangeira e na formação acadêmica, profissional e universitária, sugerindo a importância que os produtores do texto desejam atribuir a esses dois elementos.

Protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas

A frequência maior dos substantivos ‘língua’ e ‘formação’ indica que eles são os protagonistas principais do trecho analisado. No próximo quadro, é possível observar

essas duas palavras, seus papéis sintáticos e semânticos, os tipos de oração em que aparecem e exemplos retirados do texto.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de oração	Verbo ou Locução verbal
Língua	Complemento do sujeito	Instrumental	Passiva	Deverá ser identificado (1.01)
	Complemento do sujeito	Instrumental	Passiva	Deverá ser identificado (1.01)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Demandem (1.06)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Deve contribuir (1.10)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Deve contribuir (1.10)
Formação	Complemento adverbial	Instrumental	Passiva	adquiridas (1.03)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Visando à (1.05)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Fundamentam (1.15)
	Complemento verbal	Objetivo	Ativa	Deverá ser (1.24)
	Complemento verbal	Atributivo	Ativa	Compõem (1.28)

Quadro 18 – Análise sintático-semântica dos protagonistas centrais na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

Esse quadro mostra o substantivo “língua” desempenhando tanto o papel de instrumento de identificação do graduado em Letras, quanto o de objetivo do curso de Letras. Dessa forma, a redação desse trecho das DCL parece indicar que, na verdade, a língua materna ou estrangeira é o grande foco do curso.

Quanto ao substantivo “formação”, ele é apresentado como instrumento para a aquisição de competências e habilidades, como objetivo do curso de Letras, da aquisição de competências e habilidades, e também do processo de aprendizagem. À formação também se atribui um status multifacetado composto por diversos saberes multidisciplinares. Essa profusão de papéis permite três interpretações: em primeiro lugar, isso parece atribuir à formação certa indefinição do que a constitui e do que se espera dela de fato; em segundo, isso pode representar a complexidade que constitui o processo de formação de profissional graduado em Letras, ou em outras palavras, as muitas dimensões que vivem em sincronia na formação e no trabalho do futuro profissional; em terceiro, essa profusão

pode significar a dinâmica das competências, que se renovam a cada experiência pessoal ou profissional, num processo contínuo de retro-alimentação.

Pronomes

A Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes dos Cursos de Letras apresenta somente dois pronomes, ambos possessivos: ‘sua(s)’, que aparece cinco vezes, e ‘dela’, que aparece uma vez. O Quadro 19 mostra os pronomes e seus referentes.

Pronomes	Referente ...	Frequência
Sua (s)	ao graduado em Letras (1.03) ao graduado em Letras (1.15) ao graduado em Letras (1.30) às línguas estudadas (1.06) às línguas estudadas (1.10)	5
Dela	À formação acadêmica (1.04)	1

Quadro 19 – Pronomes na Parte 2 – Competências e Habilidades nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

Chama-nos a atenção da utilização desses pronomes referentes ao graduado em Letras (linhas 3, 15 e 30), pois tal uso parece acentuar a individualização do percurso de formação e a responsabilidade atribuída ao estudante do curso, destinatário final das ações prescritas aos formadores nesse documento. A oração abaixo mostra essa responsabilização.

“O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho.” (1.28-30)

Coesão verbal e relações predicativas

Verbos ou locuções verbais

O trecho analisado apresenta 21 verbos ou locuções verbais – 6,6% do total de 320 palavras do texto. Eles são apresentados no Quadro 20, juntamente com o tipo de oração em que aparecem.

Verbo ou locução verbal	Tipo de oração
Deverá ser identificado (1.02/03)	Passiva
Adquiridas (1.03)	Passiva
Visando (1.05)	Ativa
Demandem (1.05)	Ativa
Atuar (1.06)	Ativa
Deve contribuir (1.08)	Ativa
Fundamentam (1.15)	Ativa
São (1.20)	Ativa
Permitam (1.22)	Ativa
Deverá ser (1.24)	Ativa
Esteja (1.25)	Ativa
Atuar (1.25)	Ativa
Deverá ter (1.26)	Ativa
Resolver (1.26)	Ativa
Tomar (1.26)	Ativa
Trabalhar (1.27)	Ativa
Comunicar-se (1.27)	Ativa
Compõem (1.28)	Ativa
Deverá estar comprometido (1.29)	Ativa
Deverá ampliar (1.31)	Ativa
Compreender (1.31)	Ativa

Quadro 20 – Verbos ou locuções verbais na Parte 2 – Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

O grande número de verbos e locuções verbais na voz ativa e os tempos verbais utilizados (principalmente o futuro do indicativo, o presente do subjuntivo e o presente do indicativo) condizem com objetivo do texto: o de apresentar diretrizes para o trabalho dos responsáveis pelos cursos de Letras. Essas opções verbais denotam ordem, certeza e veracidade.

Relações predicativas

Com respeito às relações predicativas presentes na Parte 2 da Seção 2 das DCL, o Quadro 5.6 mostra que o trecho analisado possui 15 verbos ou locuções verbais com relações predicativas diretas, com verbos no presente genérico ou no infinitivo. Como exemplo, temos *visando* (1.05), *fundamentam* (1.15), *resolver* e *tomar* (1.26). A utilização desses tempos enfatiza a assertividade e a veracidade que os produtores do texto desejam atribuir à mensagem transmitida, e acentuam a atemporalidade do texto.

As seis locuções verbais restantes são exemplos claros de relações predicativas indiretas com valor deôntico, pois todas contêm o verbo ‘dever’ explicitando os

determinantes externos do agir dos vários actantes mencionados no texto. Alguns exemplos são *deverá ser identificado* (1.02/03), *deve contribuir* (1.08) e *deverá ser* (1.24).

c) Mecanismos enunciativos na Parte 2 da Seção 2 das DCL

Apresento a seguir a análise das vozes e modalizações presentes na Parte 2 da Seção 2 das DCL.

Vozes

No texto analisado, o agente-produtor não se manifesta. As vozes institucionais estão implícitas, pois não há marcas lingüísticas específicas que as revelem. Condizente com o discurso misto teórico-interativo, o autor mantém um posicionamento distanciado com relação aos interlocutores, buscando transmitir objetividade e veracidade, ao mesmo tempo em que invoca seu interlocutor a agir em prol das metas colocadas no texto, colocando-as como dever a ser cumprido. Em consonância com as características apresentadas por Paveau (1999) e Adam (2001), ambos citados por Machado e Bronckart (2005) (ver Capítulo 2 item 2.1.3), apesar das marcas enunciativas estarem apagadas, o autor do texto é claramente percebido como institucional e coletivo.

Modalizações

Na Parte 2 – Competências e Habilidades das DCL, não foram identificadas modalizações apreciativas ou pragmáticas. A modalização que mais chama a atenção é do tipo deôntica, expressando claramente a força do texto oficial e o caráter compulsório do seu conteúdo. A seguir, alguns exemplos:

“*O graduado em Letras [...] deverá ser identificado por múltiplas competências...*” (1.01-03)

“*... o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento...*” (1.08-09)

“*O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional...*” (1.24)

Também encontramos nesse trecho um exemplo de modalização lógica, onde um determinado tipo de conhecimento é apresentado como elemento possibilitador do trabalho em sala de aula.

“Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição...” (1.22)

Tendo apresentado a análise lingüístico-discursiva da Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, discorro a seguir sobre os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor identificados nesse texto.

5.3 TIPOS DE AGIR E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR NAS COMPETÊNCIAS DAS DCL

Os dados produzidos pela análise lingüístico-discursiva da Parte 2 da Seção 2 das DCL, particularmente a identificação do discurso misto teórico-interativo, as características de seqüência explicativa, a predominância das relações predicativas diretas, a modalização deôntica e a autoria institucional-coletiva do documento, permitem a conclusão de que o texto incita o leitor a dois tipos de agir: o agir canônico, na medida em que todo o trecho se apresenta acontextualizado e se refere a modelos externos à realidade do destinatário da mensagem; e o agir prescrito, pois apresenta metas para o proceder do formador ou responsável pelo Curso de Letras.

Com relação às dimensões da formação e do trabalho do professor, quatro dimensões foram identificadas, e são apresentadas no Quadro 21. Esse quadro mostra que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras colocam bastante ênfase na aquisição de conhecimentos canônicos, ou seja, que possuem caráter estável e acontextualizado, representados pela dimensão técnico-científica, que significa o domínio da língua inglesa, e pela dimensão dos saberes para ensinar, que inclui conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas e conhecimento de informática.

As DCL também privilegiam a dimensão avaliativa, o que significa que o graduado em Letras deve desenvolver, durante o curso, a capacidade de avaliar os elementos ligados à sua prática profissional, como teorias e a própria linguagem, e aos diversos contextos interculturais em que ele venha a atuar profissionalmente no contexto brasileiro.

Finalmente, por meio da dimensão da formação continuada, as competências das DCL requerem também que o profissional formado em Letras busque constante aperfeiçoamento para se manter inserido no mercado de trabalho.

Oito competências referentes ...	Tipos de Agir	Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor
ao domínio da língua inglesa, na sua forma oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos	Agir canônico Agir prescrito	Técnico-científica
à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno multifacetado		Avaliativa
à visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias que fundamentam a formação profissional		Avaliativa
à preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho		Da formação continuada
à percepção de diferentes contextos interculturais		Avaliativa
à utilização dos recursos de informática		Saberes para ensinar
ao domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio		Saberes para ensinar
ao domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino		Saberes para ensinar

Quadro 21 – As oito competências das DCL, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do professor

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras é claramente um texto da fonte do agir para os formadores de profissionais dessa área, pois estabelece as metas a serem atingidas para que o processo de formação alcance os resultados desejados pelas instâncias educacionais. Dessa forma, esse trecho das Diretrizes, além do agir prescrito, conclama seu interlocutor ao agir canônico, pois suas ações profissionais devem almejar o proposto no documento, sem levar em conta as condições locais, ou seja, o contexto sócio-histórico-cultural da instituição formadora ou do aluno em formação.

As dimensões da formação e do trabalho do professor identificadas nas oito competências das DCL indicam que o curso de Letras deve formar um aluno que domine a língua a ser ensinada, que domine os conhecimentos necessários para ensinar, que saiba perceber diferenças interculturais. O formador tem, portanto, orientações para formar um

profissional voltado ao seu trabalho (se ele não for professor) ou à sua sala de aula, desvinculado de quaisquer aspectos políticos ou coletivos que permeiam as atividades profissionais.

Concluindo, com relação à Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, considero respondida a primeira pergunta de pesquisa - “Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir cada um dos textos analisados privilegia?” – apresentada na Introdução deste trabalho.

6 O ARTIGO 6º. DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo apresento brevemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de contextualizar sua constituição sócio-histórica. Em seguida, o Artigo 6º dessas Diretrizes, que constitui o corpus deste trabalho, é apresentado, juntamente com a análise lingüístico-discursiva desenvolvida. Discorro, então, sobre o levantamento dos tipos de agir e das dimensões da formação e do trabalho do professor. Finalizo o capítulo com algumas considerações finais oriundas das reflexões suscitadas pela análise.

6.1 CONHECENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Concebida também na segunda metade da década de 90, a versão final do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº1, 18/02/2002 (BRASIL, 2002) foi aprovada em 8 de maio de 2001, após diversas reuniões regionais sobre o conteúdo da LDB estimuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e da incorporação de sugestões feitas por diferentes segmentos da sociedade brasileira. O texto foi então submetido à apreciação de uma comissão composta por sete conselheiros: três de Pernambuco, três de São Paulo e um de Goiás (PALMA FILHO, 2004). O parecer dessa comissão, após aprovação do CNE, transformou-se na Resolução CNE/CP nº.1/2002 em 18 de fevereiro de 2002.

O texto completo das DFP (Anexo C) é composto por uma pequena introdução e dezenove artigos. Esses artigos versam sobre os princípios a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de formação de professores, os princípios norteadores do preparo profissional, os objetivos a serem perseguidos nessa formação, o princípios metodológico da aprendizagem do professor em formação, os conhecimentos exigidos para o desenvolvimento das competências desejadas, os aspectos a serem considerados na organização institucional da formação dos professores para que as competências sejam desenvolvidas, as formas de avaliação a serem contempladas no curso, critérios para autorização

de funcionamento, reconhecimento e credenciamento dos cursos de formação de professores da educação básica, critérios para a organização da matriz curricular e carga horária, aspectos da dimensão prática e interdisciplinar da formação de professores, o princípio da flexibilidade e, finalmente, sobre os órgãos e instituições a se encarregarem da organização de um sistema federativo de certificação de competências para o professor da educação básica.

6.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DO ARTIGO 6º. DAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DFP)

Nas próximas páginas apresento a análise lingüístico-discursiva feita do Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O propósito dessa análise é identificar sinais lingüísticos que revelem a intenção dos produtores do texto e o tipo de agir que se pressupõe do interlocutor.

6.2.1 O Contexto Sócio-interacional da Produção das DFP

O contexto de produção da DFP é basicamente o mesmo em que foram geradas as DCL, pois o tempo que as distancia é de aproximadamente um ano. Seus agentes produtores têm características similares, pois as DFP também foram elaboradas por profissionais selecionados pelas instâncias governamentais.

O público alvo das DFP são as instituições formadoras de professores da educação básica em todo o Brasil, particularmente os responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico dos cursos.

6.2.2 As Características Globais do Artigo 6º. das DFP

O Artigo 6º. das DFP, que reproduzo no quadro abaixo, é composto por seis incisos. O Inciso 6º. se divide em três parágrafos, e o parágrafo terceiro se subdivide em outros seis incisos. O trecho todo tem 263 palavras.

Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	
01	Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes,
02	serão consideradas:
03	I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da
04	sociedade democrática;
05	II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
06	III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados,
07	aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
08	IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
09	V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que
10	possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
11	VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento
12	profissional.
13	§ 1º. O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma
14	escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas
15	importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação
16	vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.
17	§ 2º. As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas
18	competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica
19	e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.
20	§ 3º. A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências
21	deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação
22	básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo
23	questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento
24	humano e a própria docência, contemplando:
25	I – cultura geral e profissional;
26	II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as
27	especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das
28	comunidades indígenas;
29	III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
30	IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
31	V – conhecimento pedagógico;
32	VI – conhecimento advindo da experiência.

Quadro 22 – Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

6.2.3 O Folhado Textual do Artigo 6º. das DFP

A seguir apresento a infra-estrutura geral do Artigo 6º. das DFP, seus mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

a) A infra-estrutura geral do Artigo 6º. das DFP

Nesta parte discorro sobre o plano geral, os tipos de discurso e os tipos de seqüência do Artigo 6º. das Diretrizes para Formação de Professores.

Plano geral do Artigo 6º. das DFP

O Artigo 6º. apresenta um plano geral com três blocos temáticos. O primeiro lista as seis competências que devem fazer parte da construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores. O segundo diz que essa lista deverá ser complementada de acordo com a necessidade de cada área do conhecimento. Finalmente, o terceiro bloco temático apresenta os tipos de conhecimentos que devem ser contemplados na formação de professores para o desenvolvimento das seis competências listadas no início do artigo.

Os tipos de discurso no Artigo 6º. das DFP

Apesar do documento completo apresentar em seu cabeçalho a data da resolução, e no final constar o nome da autoridade de assina o documento, a linguagem utilizada no Artigo 6º. é composta, quase na sua totalidade, por um mundo discursivo disjuncto, ou distante, da situação de produção do texto. Configura também um texto praticamente autônomo, na medida em que sua interpretação requer pouco, ou nenhum, conhecimento das condições de sua produção. Os conteúdos temáticos são expostos como pontos acessíveis aos leitores através do discurso teórico, expresso por meio de sintagmas verbais no tempo futuro ou presente genérico, e sem nenhuma marca de agentividade. Portanto, o Artigo 6º. apresenta, em quase toda sua extensão, o discurso teórico. Abaixo apresento um exemplo:

“O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos [...]” (1.14-15)

Há, no entanto, dois momentos em que o produtor do texto utiliza as palavras *vigente* e *contemporâneo*. Elas se referem, respectivamente, às leis em vigor no momento de produção do texto, e a um suposto tema recorrente de discussão existente naquele momento. Reproduzo as orações abaixo:

“[...] (O conjunto de competências) assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.” (1.17-18)

“[...] propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo[...]” (1.25-26)

Nesses exemplos temos o discurso implicado conjunto, pois há elementos relativos ao tempo da interação entre produtor do texto e interlocutor que se reportam, ao mesmo tempo, a um mundo discursivo que corresponde ao mundo real ou ordinário.

Os tipos de seqüência no Artigo 6º. das DFP

Este trecho das DFP é composto basicamente por seqüência descritiva, pois apresenta a fase da ancoragem, quando um tema é introduzido brevemente (o que será considerado na construção do projeto pedagógico), seguida da fase da aspectualização, que apresenta a decomposição e a caracterização do tema (a listagem das competências e como elas devem se constituir).

Dessa forma, o agente produtor do texto apresenta de forma clara o objetiva o que o destinatário da mensagem deve ter em mente ao construir o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores.

b) Os mecanismos de textualização presentes no Artigo 6º. das DFP

A seguir, apresento a análise do Artigo 6º. das Diretrizes para Formação de Professores, que contempla questões relativas à conexão, à coesão nominal, aos protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas, e à coesão verbal e relações predicativas.

Conexão

Conjunções ou locuções conjuntivas

Conforme ilustrado no quadro abaixo, o Artigo 6º apresenta somente duas conjunções e uma locução conjuntiva: a conjunção coordenativa aditiva - ‘e’ (doze vezes), a conjunção coordenativa adversativa ‘mas’ e a locução conjuntiva coordenativa aditiva ‘além da’. Não há presença de advérbios ou locuções adverbiais.

Conjunções	Contexto	Total
E	...diferentes contextos e sua articulação... (1.07) ...pontua demandas (...) e assenta-se na legislação... (1.17) ...legislação vigente e nas diretrizes... (1.17) ...deverão ser contextualizadas e contempladas... (1.19) ...cada etapa e modalidade... (1.21) ...educação básica e de cada área... (1.21) ...envolvendo questões (...) e o conhecimento... (1.27) ...desenvolvimento humano e a própria docência... (1.27) ...cultura geral e profissional; (1.29) ...jovens e adultos... (1.30) ...necessidades (...) e as das comunidades indígenas.(1.32) ...política e econômica... (1.33)	12
Mas	...não esgota tudo (...), mas pontua demandas... (1.15)	1
Além da	...deverá, além da formação específica... (1.24)	1

Quadro 23 – Conjunções no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Assim como as conjunções e locuções conjuntivas das Diretrizes para os Cursos de Letras, as conjunções encontradas no trecho das DFP também transmitem a idéia de soma e acúmulo de informações e atribuições, neste caso para as instituições responsáveis pela formação de professores.

Coesão nominal, protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas

Substantivos

O trecho analisado apresenta elevada densidade nominal, com 86 substantivos no total de 263 palavras (32,7%). Os mais frequentes são apresentados no quadro a seguir.

Substantivo	Frequência
Competências	10
Conhecimento(s)	10
Formação	4
Educação	4

Quadro 24 – Substantivos mais frequentes no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Diferentemente do trecho das DCL analisado, a palavra “competência” é uma das mais utilizadas no trecho das DFP, juntamente com “conhecimento”. Neste caso, as instituições formadoras de professores são insistentemente lembradas da necessidade de obter como resultado da formação o desenvolvimento de competências e conhecimentos.

Protagonistas centrais e suas funções sintático-semânticas

A frequência elevada de utilização dos substantivos ‘competência’ e ‘conhecimento’ possibilita afirmar que eles são os protagonistas centrais do texto analisado. Eles são apresentados no quadro abaixo, com suas funções sintático-semânticas, o tipo de oração em que aparecem e o verbo ou locução verbal utilizado em cada exemplo.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de oração	Verbo ou locução verbal
Competências (6 vezes)	Sujeito	Objetivo	passiva	Serão consideradas (l. 03,05,06,09,10 e 12)
Competências	Sujeito	Factivo	ativa	Não esgota (l. 14)
	Sujeito	Objetivo	passiva	Deverão ser complementadas e contextualizadas (l. 19)
	complemento	Instrumental	passiva	Deverão ser complementadas e contextualizadas (l. 20)
	Sujeito	Instrumental	ativa	Deverá propiciar (l. 24/25)
Conhecimento (2 vezes)	Sujeito	Instrumental	passiva	Serão consideradas (l. 09 e 10)
Conhecimento (s)	Sujeito	Instrumental	passiva	A ser contemplada (l. 21)
	Sujeito	Instrumental	ativa	Deverá propiciar (l. 23)
	complemento	Instrumental	ativa	Envolvendo (l. 27)
	complemento	Instrumental	ativa	Contemplando (l. 30)
	complemento	Instrumental	ativa	Contemplando (l. 33)
	sujeito	Objetivo	ativa	Serão objeto (l. 35)
	Complemento	Instrumental	ativa	Envolvendo (l. 36)
Complemento	Instrumental	Ativa	Envolvendo (l. 37)	

Quadro 25.– Análise sintático-semântica dos protagonistas centrais do Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

No Quadro 25, é possível observar que somente uma das ocorrências de *competência* no texto não tem função sintática de sujeito. Esse fato revela a importância desse conceito para o produtor do texto. Além disso, *competência* desempenha três papéis: o de objetivo da formação de professores, de fato (há mais competências que as listadas nesse documento) e de instrumento para que as metas da formação sejam atingidas.

A palavra *conhecimento*, por sua vez, aparece como sujeito e complemento sintático o mesmo número de vezes, significando tanto algo que exercerá, quanto que sofrerá uma ação. Sua função semântica é predominantemente instrumental, pois é ele que possibilita o desenvolvimento das competências e habilidades almejadas pelas autoridades educacionais.

Coesão verbal e relações predicativas

Verbos ou locuções verbais

No total, o texto apresenta doze verbos ou locuções verbais, que representam 4,5% do total de palavras do Artigo analisado. Listo esses verbos e locuções verbais no quadro abaixo.

Verbos ou locuções verbais	Tipo de oração
Serão considerados (l. 02)	Passiva
A serem socializados (l.06/07)	Passiva
Possibilitem (l.11)	Ativa
(não) esgota (l.14)	Ativa
Possa oferecer (l. 15)	Ativa
Pontua (l.16)	Ativa
Assenta-se (l.17)	Ativa
Deverão ser contextualizadas e complementadas (l.19/20)	Passiva
Ser contemplada (l.22)	Passiva
Deverá propiciar (l.24/25)	Ativa
Envolvendo (l.26)	Ativa
Serão (l.35)	Ativa

Quadro 26 – Verbos ou locuções verbais no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

O Quadro 26 mostra que há oito ocorrências de voz ativa (presente do indicativo, presente do subjuntivo, gerúndio e futuro do indicativo), contrastando com quatro na voz passiva (futuro do indicativo e infinitivo). Essas escolhas verbais atribuem ao texto um tom de forte recomendação, beirando à ordem.

Relações predicativas

No tocante às relações predicativas presentes no Artigo 6º. das DFP, o Quadro 26 mostra que, dos doze verbos ou locuções verbais do trecho analisado, seis apresentam relações predicativas diretas – *possibilitem* (1.11), (não) *esgota* (1.14), *pontua* (1.16), *assenta-se* (1.17), *envolvendo* (1.26), e *serão* (1.35), indicando a neutralidade da relação sujeito-verbo e a assertividade do que está sendo dito. Apresento dois exemplos completos abaixo:

“[...] as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...]” (1.10-11)

“O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer [...]” (1.14-15)

Esta predominância de relação assertiva reforça a intenção de assegurar o valor de verdade e a incontestabilidade do que é apresentado ao leitor-professor.

Há também a presença de seis verbos precedidos de meta-verbos, expressando dois tipos de valores. O valor deôntico, em que os meta-verbos explicitam os determinantes externos do agir, como nos exemplos *serão considerados* (1. 02), *a serem socializados* (1.06/07), *deverão ser contextualizadas e complementadas* (1.19/20), *ser contemplada* (1.22), e *deverá propiciar* (1.24/25). O último exemplo – *possa oferecer* (1. 15) – apresenta o valor epistêmico, que explicita o grau de verdade ou certeza objetiva sobre o predicado. Apresento abaixo um exemplo de cada valor:

“As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias [...]” (1.19-20)

“O conjunto de competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos [...]” (1.14-15)

c) Mecanismos enunciativos no Artigo 6º. das DFP

Na seqüência, apresento comentários sobre as vozes e modalizações presentes no Artigo 6º. das DFP.

Vozes

No Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores há apagamento do agente produtor do texto. Prevalece a voz institucional apresentando, com tom de objetividade, as diretrizes para o trabalho dos formadores.

Modalizações

No trecho das DFP analisado, há exemplos de modalizações lógicas nas orações com verbos no futuro do indicativo, denotando valor de verdade e certeza das afirmações. Vejamos os exemplos abaixo.

“Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas as competências [...]” (1.02/03)

“As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas [...]” (1.19-20)

Há também exemplos de modalizações deônticas, expressando fatos socialmente aceitos ou desejáveis pelos produtores do texto. Essas modalizações podem ser ilustradas com os seguintes exemplos:

“As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...]” (1.10-11)

“O conjunto das competências [...] não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, [...]” (1.14-15)

Não foram identificadas modalizações apreciativas ou pragmáticas.

Finalizada a apresentação da análise lingüístico-discursiva do Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, apresento o levantamento dos tipos de agir e das dimensões da formação e do trabalho do professor.

6.3 TIPOS DE AGIR E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR NAS COMPETÊNCIAS DAS DFP

A análise lingüístico-discursiva do Artigo 6º. revelou que esse trecho apresenta predomínio do discurso teórico, seqüência explicativa, elevada densidade nominal, foco nas palavras ‘competência’ e ‘conhecimento’ como protagonistas centrais, que aparecem como objetivo e instrumento da formação docente, relações predicativas diretas e indiretas, presença da voz institucional e modalizações lógicas e deônticas. Esses dados conduzem à conclusão de que o Artigo 6º. é um texto da fonte do agir para aos formadores de professores, na medida em que seu conteúdo temático é acontextualizado e se refere a um modelo teórico externo ao trabalho real do formador. Portanto, ele evoca o agir canônico. Além disso, por prescrever o agir do formador de professores, o texto apresenta também o agir prescrito.

Com relação às dimensões da formação e do trabalho do professor, a análise das seis competências revelou a presença de três dimensões, que apresento no quadro abaixo.

Seis competências referentes ...	Tipos de Agir	Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor
ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática	Agir canônico Agir prescrito	Política e ética
à compreensão do papel social da escola		Política e ética
ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar		Dos saberes para ensinar
ao domínio do conhecimento pedagógico		Dos saberes para ensinar
ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica		Da formação continuada
ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional		Da formação continuada

Quadro 27 – As seis competências das DFP, os tipos de agir e as dimensões da formação e do trabalho do Professor

Esse quadro mostra que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica privilegia (1) as dimensões política e ética, sugerindo que o formador de professores desenvolva em seu aluno a conformidade aos valores preconizados pela sociedade democrática em que ele se insere – sejam eles quais forem, e a compreensão do papel social (atual?) da escola, também seja ele qual for; (2) a dimensão dos saberes para ensinar, englobando conhecimentos pedagógicos, conteúdos, adequação a diferentes contextos e capacidade de trabalhar interdisciplinarmente. Finalmente, (3) a dimensão da formação continuada, declarando que o formador deve preparar o futuro professor para ser responsável pelo seu próprio aprimoramento profissional.

Essas dimensões reforçam os princípios preconizados pelas DFP, já mencionados anteriormente, para orientar a construção do projeto pedagógico das instituições de ensino superior, que são (1) as competências como núcleo da formação; (2) coerência entre formação e prática profissional; e (3) a pesquisa como elemento essencial na formação do professor.

6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A análise lingüístico-discursiva do Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revelou que as características identificadas atribuem ao texto um tom forte de recomendação, pois o Artigo apresenta, de forma contundente para o leitor/formador de professores, como deve ser construído o projeto pedagógico do curso de formação.

A análise demonstrou também que a redação desse trecho conclama o destinatário – o formador de professores – ao agir canônico, desvinculado da sua realidade profissional, e ao agir prescrito, por colocar como o formador deve proceder em seu trabalho.

Além disso, as dimensões contempladas pelas competências a serem desenvolvidas no futuro docente ao longo do curso de formação privilegia a conformidade ao *status quo* social e o domínio de conhecimentos estanques e acontextualizados. Finalmente, essas competências reforçam e perpetuam a característica individual da profissão docente e incitam à competitividade, pois deixam claro que “é cada um por si, e Deus por todos”.

Finalizando, com respeito ao Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, considero respondida a primeira pergunta de pesquisa – “Quais dimensões de formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir cada um dos textos analisados privilegia?” – formulada na Introdução deste trabalho.

7 ANÁLISE COMPARATIVA DA AMOSTRA DO EXAME TKT COM AS DIRETRIZES

O objetivo deste capítulo é responder a segunda pergunta de pesquisa proposta na Introdução deste trabalho, que é “Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir identificados nas Diretrizes são contemplados pelo exame TKT?”. Início com os tipos de agir predominantes nos textos e, em seguida, apresento a comparação das dimensões encontradas na Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e no Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores com as da amostra do exame TKT. Finalizo o capítulo com algumas reflexões suscitadas pela análise comparativa dos textos.

7.1 OS TIPOS DE AGIR NAS DIRETRIZES E NO TKT

As características lingüísticas e enunciativas reveladas pelas análises lingüístico-discursivas mostram que, nos três textos que compõem o corpus deste trabalho, estão presentes dois tipos de agir – o agir canônico, pois seu conteúdo temático se reporta a um modelo teórico distante da realidade profissional do destinatário do texto, e o agir prescrito, pois todos pretendem conduzir seu destinatário a uma determinada ação.

Apesar dos dois trechos pertencerem a documentos que estão devidamente datados e assinados, a verificação da Parte 2 da Seção 2 das DCL e do Artigo 6º. das DFP revela textos acontextualizados e atemporais, cuja recepção e compreensão não exige nenhum conhecimento do contexto de produção dos mesmos. Além disso, nenhum dos trechos menciona explicitamente o destinatário da sua mensagem (o objeto da ação intencionada pelo texto), nem identifica seu agente produtor.

Dessa forma, as competências a serem desenvolvidas pelos formadores nos alunos dos Cursos de Letras e nos futuros professores da educação básica se apresentam como metas vagas e distantes da realidade do destinatário – o formador – e do beneficiário das ações prescritas ao formador – o aluno em processo de formação.

7.2 AS DIMENSÕES DAS DCL E DO TKT

O quadro abaixo apresenta as dimensões da formação e do trabalho do professor presentes nas competências das Diretrizes para os Cursos de Letras que são contempladas pela amostra do exame TKT.

Oito competências das DCL referentes ...	Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor	Presença das competências no TKT?
ao domínio da língua inglesa, na sua forma oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos	Técnico-científica	Parcial em todos os módulos
à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno multifacetado	Avaliativa	Parcial nos Módulos 2 e 3
à visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias que fundamentam a formação profissional	Avaliativa	Parcial nos Módulos 2 e 3
à preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho	Da formação continuada	Ausente
à percepção de diferentes contextos interculturais	Avaliativa	Parcial nos Módulos 2 e 3
à utilização dos recursos de informática	Dos saberes para ensinar	Parcial nos Módulos 1 e 3
ao domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio	Dos saberes para ensinar	Parcial nos Módulos 1 e 3
ao domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino	Dos saberes para ensinar	Parcial nos Módulos 1 e 3

Quadro 28 – As dimensões nas DCL e no TKT

O Quadro 28 mostra que, das quatro dimensões identificadas nas oito competências das Diretrizes para os Cursos de Letras – técnico-científica, avaliativa, da formação continuada e dos saberes para ensinar, somente uma não é contemplada pelo exame TKT – a da formação continuada. Comento as convergências e divergências entre os esses documentos a seguir.

A dimensão técnico-científica: ambos os documentos privilegiam o domínio da língua inglesa. Porém, enquanto as DCL requerem o conhecimento da língua “na

sua forma oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”, o TKT exige somente o domínio da escrita, em termos de recepção, pois o candidato deve apenas ler e entender o teste. Sendo assim, na hipótese do TKT ser utilizado como instrumento para avaliar os conhecimentos do graduado de letras, o TKT avaliaria somente uma parcela do conhecimento relativo à língua inglesa almejado pelas Diretrizes para os Cursos de Letras.

A dimensão avaliativa: Essa dimensão, que transparece em três competências das DCL e em dois módulos do TKT, mostra-se bastante importante na visão dos produtores dos dois documentos. No entanto, os objetos da avaliação dos destinatários dos textos – o formador e o candidato/professor – são diferentes. As DCL requerem que o graduado em Letras tenha capacidade de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno multifacetado e sobre os fundamentos teóricos que constituem a sua formação, e que seja capaz de discernir entre diferentes contextos interculturais. Isso significa dizer que o graduado em Letras deve ter a capacidade de analisar e criticar as várias manifestações da linguagem na sociedade, de questionar teorias que lhe são apresentadas – e não aceitá-las passivamente, e de perceber a realidade social e cultural possivelmente diversa do seu contexto de trabalho, considerando-se que há muitas realidades diferentes dentro do território brasileiro. A dimensão avaliativa presente nos Módulos 2 e 3 do exame TKT, por sua vez, privilegia a capacidade do professor saber julgar questões relativas exclusivamente à sua sala de aula, e aos procedimentos pedagógicos e materiais didáticos que auxiliem da melhor forma possível o aprendizado dos alunos e a boa condução da aula. Essa dimensão avaliativa não se refere, em nenhum momento, a julgamentos que digam respeito a questões sociais, históricas ou culturais dos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, a capacidade avaliativa medida pelo TKT não corresponde àquela preconizada pelas Diretrizes para os Cursos de Letras.

A dimensão dos saberes para ensinar: Os dois documentos apresentam essa dimensão. Nas DCL temos o conhecimento de informática, necessário ao futuro profissional brasileiro, embora os recursos da informática nem sempre estejam disponíveis em seu local de trabalho, o domínio dos conteúdos básicos da aprendizagem no ensino fundamental e médio, que significa saber os aspectos da língua inglesa que serão ensinados nesses níveis das escolas brasileiras, e o domínio de métodos e técnicas pedagógicas, para que o professor possa optar pela forma mais adequada de conduzir sua aula. Nos Módulos 1 e 3 do TKT também encontramos a dimensão dos saberes para ensinar, porém com algumas características diferentes. O Módulo 1 se concentra em questões terminológicas, teorias de aprendizagem e métodos de ensino, enquanto que o Módulo 3 enfoca a linguagem a ser

utilizada em classe pelo professor e conhecimentos relativos ao gerenciamento da aula. Sendo assim, os dois documentos diferem pelo fato do TKT (1) não contemplar o conhecimento da informática; e (2) não testar conteúdos específicos do sistema educacional brasileiro. Eles coincidem, porém, com relação ao domínio de métodos e técnicas pedagógicas para o ensino de diferentes níveis de aprendizagem. Percebe-se, portanto, que os conhecimentos avaliados pelo exame TKT têm um cunho generalista, desvinculado da realidade de trabalho do candidato/professor, obviamente pelo fato de ter sido elaborado para um público internacional.

A dimensão da formação continuada: Essa dimensão, que requer que o formador prepare o aluno do curso de Letras para ser um profissional atualizado “de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”, não é contemplada pelo TKT. O motivo para essa ausência num exame internacional está justamente relacionado à desvinculação com a realidade do candidato. O TKT avalia conhecimentos adquiridos, e não a capacidade do profissional se manter atualizado e competitivo no mercado de trabalho do seu país.

Terminada a análise comparativa entre as dimensões da formação e do trabalho do professor nas competências das Diretrizes para os Cursos de Letras e no exame TKT, discorro a seguir sobre a análise das dimensões nas Diretrizes para Formação de Professores e no TKT.

7.3 AS DIMENSÕES DAS DFP E DO TKT

Nesta parte apresento as dimensões da formação e do trabalho do professor presentes nas competências das Diretrizes para a Formação de Professores que são contempladas pela amostra do exame TKT.

O Quadro 29 apresenta as três dimensões da formação e do trabalho do professor identificadas nas seis competências apresentadas no Artigo 6º. das DFP – a dimensão política e ética, a dos saberes para ensinar e da formação continuada. O quadro mostra também que o exame TKT contempla somente uma dessas dimensões – a dos saberes para ensinar. Comento cada dimensão e sua presença (ou não) no exame TKT a seguir.

Seis competências das DFP referentes ...	Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor	Presença das competências no TKT?
ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática	Política e ética	Ausente
à compreensão do papel social da escola	Política e ética	Ausente
ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar	Dos saberes para ensinar	Parcial nos Módulos 1 e 3
ao domínio do conhecimento pedagógico	Dos saberes para ensinar	Parcial nos Módulos 1 e 3
ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica	Da formação continuada	Ausente
ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional	Da formação continuada	Ausente

Quadro 29 – As dimensões nas DFP e no TKT

A dimensão política e ética: Essa dimensão requer que o formador desenvolva no futuro professor a capacidade de (1) compartilhar e se comprometer com os princípios e valores da sociedade democrática em que ele vive; e (2) compreender o papel desempenhado pela escola nessa sociedade. A presença marcante dessa dimensão nas Diretrizes para Formação dos Professores pode ser explicada pela necessidade de formar profissionais que garantam a existência e manutenção do regime político democrático brasileiro, conquistado após os vinte anos de ditadura vividos no país, e que se encerraram exatamente em meados da década de 90, quando essas Diretrizes começaram a ser elaboradas. No entanto, uma outra leitura possível a partir dessa dimensão seria a simples manutenção do *status quo* no país, ocasionando a perpetuação das desigualdades sócio-econômicas da população. Por suas características locais, essa dimensão não é contemplada pelo exame TKT.

A dimensão dos saberes para ensinar: A presença dessa dimensão deixa claro ao formador de professores a necessidade de desenvolver em seus alunos o domínio (1) dos conteúdos a serem socializados, levando-se em conta o contexto e a interdisciplinaridade, e (2) do conhecimento pedagógico, para que o futuro professor saiba como ensinar. Dessa forma, para as DFP, ao terminar sua formação inicial o professor deve saber o que e como ensinar, e como pesquisar para aprimorar-se. Com relação ao exame TKT, os Módulos 1 e 3 contemplam a dimensão dos saberes para ensinar. A única coincidência, porém, entre o enfoque das DFP e do TKT está no conhecimento pedagógico, pois o exame não avalia

conhecimento de conteúdos a serem socializados num determinado contexto, nem considera a interdisciplinaridade.

A dimensão da formação continuada: Essa dimensão conclama o formador a propiciar ao futuro professor meios para desenvolver o conhecimento de processos de investigação, objetivando instrumentalizá-lo para que ele saiba melhorar sua própria prática, e a desenvolver no aluno a capacidade de ser agente do seu próprio crescimento profissional, diminuindo, de certa forma, a responsabilidade de propiciar formação continuada que caberia às instituições oficiais. Essa dimensão está ausente no exame TKT.

Finalizo, assim, a apresentação da análise comparativa das dimensões da formação e do trabalho do professor nas competências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e no exame TKT. Na seqüência, faço as considerações finais deste capítulo.

7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo comparei as dimensões da formação e do trabalho do professor identificadas nos dois trechos analisados das Diretrizes para os Cursos de Letras e para a Formação de Professores com as dimensões encontradas nos módulos da amostra do exame TKT.

A análise comparativa mostrou que há convergência em três das quatro dimensões das DCL – técnico-científica, avaliativa e dos saberes para ensinar, e em uma das três dimensões das DFP – dos saberes para ensinar. Foi possível perceber que, apesar das convergências em termos de dimensão, há algumas divergências quanto aos elementos ou conhecimentos priorizados dentro de cada dimensão, ou correspondência parcial entre eles.

Os aspectos presentes nas Diretrizes não contemplados pelo exame TKT correspondem a questões relativas ao contexto profissional e ao sistema educacional brasileiros, obviamente fora do escopo de um exame elaborado para um público alvo internacional como o TKT.

Encerro este capítulo considerando respondida a segunda pergunta de pesquisa – “Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir identificados nas Diretrizes são contemplados pelo exame TKT?” - proposta na Introdução deste trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final apresento um panorama do desenvolvimento desta pesquisa. Retomo brevemente o objetivo geral deste trabalho, apresento as respostas obtidas para as duas primeiras perguntas de pesquisa (já apresentadas nos Capítulos 5 e 6) e respondo a terceira pergunta proposta. Encerro o capítulo com algumas reflexões e sugestões para encaminhamentos futuros.

Iniciei esta pesquisa movida por dois motivos. O primeiro, meu interesse por exames internacionais, que são parte integrante da minha atividade profissional há 10 anos. O segundo, meus questionamentos sobre o reconhecimento (ou a falta dele) da profissão de professor de línguas estrangeiras no Brasil.

Sendo assim, em 2004, ao saber do lançamento do TKT - *Teaching Knowledge Test* pela Cambridge ESOL, e de que ele estaria sendo cogitado por alguns profissionais brasileiros como um possível exame para comprovar o conhecimento dos egressos dos cursos de Letras no Brasil, considerei importante verificar se esse exame internacional seria, de fato, uma régua apropriada para medir o conhecimento do professor de língua inglesa atuante no contexto brasileiro.

Para atingir meu objetivo, selecionei três textos, que constituíram o corpus deste trabalho: (1) a amostra do exame TKT de um livreto de divulgação do exame, e seu texto introdutório; (2) a Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras; e (3) o Artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Esses trechos das Diretrizes foram escolhidos partindo-se do pressuposto de que, como o TKT avaliaria conhecimentos, competências e habilidades considerados essenciais e básicos em todo o mundo para que o candidato pudesse ser considerado um professor apto e capaz conforme os padrões internacionais de qualidade, esse exame deveria ser comparado aos documentos oficiais brasileiros que apresentam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos futuros professores (de inglês).

Os três textos foram analisados por meio de procedimentos de análise lingüístico-discursiva preconizados pelo Interacionismo Sócio-discursivo. Tais análises forneceram dados, que foram interpretados com o intuito de identificar os tipos de agir requeridos dos destinatários e as dimensões da formação e do trabalho do professor presentes nas competências e habilidades dos textos.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi verificar o alinhamento ou não de um exame elaborado de acordo com um padrão internacional de avaliação de docentes de língua inglesa como língua estrangeira aceito em diversos países às orientações oficiais brasileiras, ou seja, investigar se o exame TKT seria um instrumento adequado para a avaliação do conhecimento sobre ensinar do professor de inglês brasileiro.

As perguntas de pesquisa propostas, que constituíram os objetivos específicos do trabalho, foram:

1. Quais dimensões de formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir cada um dos textos analisados privilegia?
2. Quais dimensões da formação e do trabalho do professor e quais tipos de agir identificados nas Diretrizes são contemplados pelo exame TKT?
3. Considerando-se os pontos de convergência entre o exame TKT e as Diretrizes, até que ponto o exame TKT seria um instrumento apropriado para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do professor de inglês brasileiro?

Com relação à primeira pergunta – as dimensões da formação e do trabalho do professor e os tipos de agir presentes em cada texto, a interpretação dos dados fornecidos pelas análises lingüístico-discursivas da amostra do exame TKT, da Parte 2 da Seção 2 das DCL e do Artigo 6º. das DFP levou à seguintes conclusões:

- Sobre as dimensões da formação e do trabalho do professor
 1. O **TKT** contempla três dimensões: a **dimensão técnico-científica**, na medida em que prioriza o conhecimento da língua inglesa (o nível mínimo de conhecimento da língua inglesa deve corresponder ao nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) e da terminologia ligada à sua descrição; a **dimensão dos saberes para ensinar**, pois o exame avalia os conhecimentos sobre métodos, abordagens, técnicas e teorias de ensino que são reconhecidos pela comunidade internacional de profissionais ligados ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira; e a **dimensão avaliativa**, por avaliar a capacidade do candidato/professor de julgar questões relativas ao preparo de aulas e à condução do aprendizado dos seus alunos.
 2. A **Parte 2 da Seção 2 das DCL** contempla quatro dimensões: a **técnico-científica**, na medida em que requer que se desenvolva no aluno de Letras o domínio da língua inglesa na forma oral e escrita, para recepção

e produção de textos; a **dimensão avaliativa**, por colocar ao formador a importância de desenvolver no aluno a capacidade de refletir criticamente sobre a linguagem e sobre os construtos teóricos que constituem sua formação, e de perceber os diferentes contextos interculturais com os quais ele venha a ter contato; a **dimensão da formação continuada**, por colocar como diretriz preparar o aluno de Letras de forma a torná-lo atualizado conforme o mercado de trabalho em que ele atuará; e a **dimensão dos saberes para ensinar**, que requer que o curso de Letras possibilite ao aluno o domínio da informática, dos conteúdos contemplados pelo Ensino Fundamental e Médio, e de métodos e técnicas pedagógicas.

3. Por fim, o **Artigo 6º. das DFP** contempla três dimensões: a **política e ética**, ao colocar como diretriz ao formador de professores da educação básica que seu aluno deve estar imbuído dos valores da sociedade democrática em que vive, e ciente do papel que a escola desempenha nessa sociedade; a **dimensão dos saberes para ensinar**, que representa o domínio do conhecimento pedagógico e dos conteúdos a serem trabalhados, dentro de uma percepção localizada e interdisciplinar; e a **dimensão da formação continuada**, pois o formador deve desenvolver no futuro professor da educação básica a capacidade de melhorar sua prática e gerenciar seu próprio aprimoramento profissional.

- Sobre os tipos de agir

Todos os textos analisados configuram dois tipos de agir: (1) o agir canônico, porque fazem referência a elementos alheios à realidade do interlocutor, remetendo-o a um mundo discursivo teórico e corroborando a idéia da exigência de elementos externos ao professor e distante do seu agir em classe; e (2) o agir prescrito, por ter a intenção de conduzir seu interlocutor a ações específicas – no caso das Diretrizes, documentos vagos que não incidem diretamente sobre o trabalho do professor, mas sobre sua formação e as instituições responsáveis por ela, formar os estudantes de Letras e os futuros professores dentro dos princípios defendidos por elas; no caso do TKT, através das suas questões de múltipla-escolha, conduzir o candidato a escolher a alternativa correta conforme os critérios da instituição elaboradora do exame.

Sendo assim, nenhum dos três textos leva em consideração o mundo ou contexto real do interlocutor, sugerindo que a representação que os produtores dos textos têm

dos seus destinatários é de receptores/executores, cuja individualidade e experiência não influenciam na condução dos processos acionais conclamados pelos agentes produtores ou instituições oficiais.

Com relação à segunda pergunta - as dimensões da formação e do trabalho e os tipos de agir identificados nas Diretrizes contemplados pelo exame TKT, este estudo comparativo demonstrou que:

- das quatro dimensões identificadas na Parte 2 da Seção 2 das Diretrizes para os Cursos de Letras – técnico-científica, avaliativa, da formação continuada e dos saberes para ensinar, somente a da formação continuada não é contemplada pelo TKT. No entanto, uma análise cuidadosa dos componentes de cada dimensão contemplada pelo exame revela que a convergência ocorre parcialmente, pois nem todos os elementos que constam nas DCL aparecem no TKT;
- das três dimensões encontradas no Artigo 6º. das Diretrizes para a Formação de Professores – política e ética, dos saberes para ensinar, e da formação continuada, somente a dos saberes para ensinar é contemplada pelo TKT. Mesmo assim, os saberes priorizados pelas DFP não equivalem totalmente aos saberes avaliados pelo exame TKT.

Essas informações possibilitaram responder a terceira e última questão de pesquisa proposta neste trabalho: “Considerando-se os aspectos convergentes entre o exame TKT e as Diretrizes, até que ponto o exame TKT seria um instrumento apropriado para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do professor de inglês brasileiro?”.

Partido do princípio que os trechos dos documentos oficiais brasileiros analisados apresentam aos formadores de professores (de inglês) os saberes e as competências ou habilidades desejados no futuro profissional, e que tais saberes, competências ou habilidades compõem dimensões sincrônicas do trabalho e da formação do professor no Brasil, ao comparar tais dimensões com as identificadas nos módulos da amostra do exame TKT, percebe-se que os pontos de convergência são poucos, mesmo quando a dimensão contemplada é a mesma. Isso demonstra a limitação do exame do ponto de vista do contexto brasileiro, pois este trabalho mostrou que ele avalia uma parcela muito pequena da complexidade de fatores envolvidos no ato de ensinar que são valorizados pelos documentos oficiais brasileiros. Conseqüentemente, a resposta à terceira pergunta é negativa, pois não há alinhamento suficiente entre o exame TKT e as Diretrizes oficiais brasileiras para considerá-lo um

instrumento apropriado para avaliar os conhecimentos sobre ensinar do (futuro) professor de inglês brasileiro.

Além de possibilitar responder às perguntas de pesquisa propostas, este estudo suscitou também outras reflexões, que apresento a seguir.

Em primeiro lugar, o acesso indireto por meio da linguagem às representações expressas nos três documentos analisados possibilitou uma leitura menos ingênua dos mesmos por meio da percepção da polifonia que os constitui. Essa polifonia, composta por vozes implícitas nem sempre percebidas facilmente pelo leitor, representam uma memória discursiva permanente que se encarrega de perpetuar, na mente dos membros da comunidade profissional a que se dirigem, as teorias a que aderem e os saberes coletivos canônicos valorizados pela sociedade em que se inserem.

Os três documentos analisados projetam para os seus destinatários uma imagem do profissional ideal, que deverá conhecer, perceber, dominar e gerenciar, caracterizando o gênero profissional “professor” como um técnico/executor responsável, detentor de conhecimentos, capacitado a tomar decisões para o melhor andamento da sua prática profissional e moldado às exigências do ambiente.

Além disso, os textos enfatizam o desempenho individual e o isolamento no trabalho do professor, ignorando que essa é uma atividade que resulta de uma série de fatores institucionais, históricos e sócio-culturais, e não somente fatores ligados à pessoa do professor e à sua história pessoal. O resultado da manutenção dessa (auto-)representação recorrente nos textos é a crescente vulnerabilidade da profissão de ensinar.

Falando especificamente do exame TKT, é possível afirmar que, por ser uma iniciativa institucional construída para um público internacional a partir da visão do que o professor de inglês deve dominar para atuar em qualquer parte do mundo, esse exame é a materialização do que constitui o gênero profissional “professor de inglês” na perspectiva de todos que participaram da sua elaboração.

Por ser uma avaliação de produto, e conseqüentemente não propiciar envolvimento ativo do aprendiz, o exame TKT não considera a dinâmica das competências nem a reflexão resultante da prática profissional.

Além disso, em muitos países do mundo (mas ainda não no Brasil), ele representa o passaporte para pertencer a uma comunidade discursiva global seleta: a dos professores certificados pelo TKT e, portanto, aptos a atuar em qualquer contexto. Nesse sentido, é possível afirmar que o exame verifica o grau de adequação do candidato/professor

ao gênero profissional “professor de inglês”, possibilitando a ele status de inserção na comunidade discursiva profissional internacional.

No entanto, esta pesquisa mostra que, em comparação com as dimensões privilegiadas pelas Diretrizes oficiais brasileiras, a abrangência de dimensões do TKT é limitada, o que deixa claro que os critérios considerados suficientes por um organismo internacional, por mais respeitado que seja, não podem ser utilizados sem questionamentos por nenhum país ou comunidade profissional.

Com relação aos trechos das Diretrizes para os Cursos de Letras e para a Formação de professores que foram analisados neste trabalho, considero que eles expressam e perpetuam a mesma caracterização de gênero profissional identificada no exame TKT, porém com características locais, que transparecem particularmente no tipo de conteúdo a ser dominado pelo professor, na dimensão política e ética e na avaliativa. No entanto, essas Diretrizes são vagas, deixando muito a depender da interpretação do formador de professores. Essas concepções talvez possibilitem uma melhor compreensão da identidade do professor de inglês no Brasil, e do gênero profissional que ele constitui na atualidade.

A comparação entre a amostra do exame TKT e as competências preconizadas pelas Diretrizes serviu também para uma reflexão sobre as fronteiras entre questões locais e globais, tema já mencionado na Introdução deste trabalho. Este estudo revela as linhas tênues dessas fronteiras enfraquecidas pela força da língua inglesa no mundo.

Finalmente, a presença do TKT no Brasil, recebido com braços abertos por alguns e com reservas por outros, parece trazer à tona (novamente) a polêmica questão da necessidade ou não de haver um exame de certificação para professores (de inglês) em nosso país, tema esse que deve ser amplamente debatido por todos os setores da sociedade brasileira.

Estas foram algumas reflexões possibilitadas por este estudo, cujas limitações podem ser consideradas inerentes à sua natureza – ser uma análise documental. Dessa forma, as interpretações foram desenvolvidas com base nas leituras feitas e a partir das marcas lingüísticas identificadas. Outras interpretações certamente seriam possíveis com a utilização de outros construtos teóricos.

Acredito que esta pesquisa e as reflexões suscitadas sejam úteis a todos os profissionais envolvidos na formação de professores, particularmente de língua inglesa, aos responsáveis pela divulgação e aplicação do exame TKT, e a todos que, de alguma forma, estão envolvidos com a elaboração de exames, oficiais ou não, em nosso país.

Visualizo o desenvolvimento futuro de várias outras pesquisas a partir desta. Uma delas poderia, por exemplo, investigar o possível efeito retroativo da aplicação do exame TKT numa comunidade de professores em serviço ou nos alunos de um curso de Letras; uma outra poderia estudar os tipos de agir presentes no discurso de professores que já prestaram o exame TKT, buscando verificar alterações em suas práticas; outra possibilidade, mais audaciosa, seria desenvolver um exame para testar os conhecimentos do professor de inglês brasileiro a partir das dimensões da formação e do trabalho do professor identificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e para a Formação de Professores. Escolho essa última para meu doutorado, que se inicia em março deste mesmo ano!

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br – aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUCSP, São Paulo, 2006.
- ALLAL, Linda Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 79-96.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.) **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- ASHTON, Mick; HARRISON, Claire The development of the Teaching Knowledge Test. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/srilanka-learning-tkt-developmentreport.pdf>>. Acessado em: 10 ago. 2006.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p.31-44.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2006.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES n ° 492/2001, de 3 de abril 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/ftp/p1403.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2006.

BRINDLEY, Geoff. Assessment. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Ed.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.p. 137-143.

BRONCKART, Jean-Paul. Teorias da ação, da fala, da linguagem natural e do discurso. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia (Org.) **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 72-85.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999/2003.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

_____. Commentaires conclusifs. pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, v. 2, n.2, p. 113-123, jul./dez. 2004.

_____. **Une introduction aux théories de l'action**. Carnets des sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève 2005.

_____; DOLZ, Joaquim A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

_____; MACHADO, Anna Rachel Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul (Ed.). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. p. 213-262. (Cahier de la section de sciences de l'éducation, n. 103)..

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. O professor de inglês de instituto de línguas, trabalho e constituição profissional. **Revista X**, Curitiba, Vol. 2, 2006. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax>>.

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

CARVALHO, Celso. O trabalho educativo no contexto das reformas do ensino médio na década de 1990. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro, Portugal, 2005.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COHEN, Andrew D. Second Language Testing. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 486-506.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (Org.). **Língua e literatura – ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 57-64.

_____. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, jul./dez. 2004. p. 265-286.

_____. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, Maximina F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas & São Paulo: Pontes Editores & ALAB, 2005, v. 1, p. 269-287.

_____. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**. (No prelo).

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas, União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 35-59.

CROOK, John. On covert communication in advertising. **Journal of Pragmatics**, v. 36, n. 4, p. 715-738, Apr. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação – políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-28.

ELDER, Catherine. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 149-170, Apr. 2001.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (Org.). **Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://cedes-gw.unicamp.br/revista/rev/rev85.htm>>. Acesso em: 2 set. 2006.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-115.

GENESE, Fred. Evaluation. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 144-150.

GIMENEZ, Telma. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. v. 8, p. 331-343.

_____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GISI, Maria Lourdes. Acesso e permanência na educação superior: as políticas educacionais em questão. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2004. v. 4, p. 269-282.

GUNNARSSON, Britt-Louise. Discourse, organizations and national cultures. **Discourse Studies**, v. 2, n. 1, p. 5-33, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. 2v.

HEATON, John Brian. **Writing english language tests**. New York: Longman, 1988.

HERNÁNDEZ, Daniel. La certificación por competencias: un desafío. In: REUNIÓN DE DIRIGENTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA. **Anales...** Aracaju: CEFET, 1999. Palestra. Mimeo.

HUGHES, Arthur. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

INEP. **Portaria INEP nº 175, de 24 de ago. 2005**. [ENADE 2005: Letras]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enade/portarias_enade_2005/letras.pdf>. Acesso em: 2 set. 2006.

JORGE, Sabrina; HEBERLE, Viviane Maria. Análise crítica do discurso de um pôster bancário. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros Textuais**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 177-198.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Editions d'Organisation, 1994.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 12-26.

LEVY-LEBOYER, Claude. **La gestion des competences**. Paris: Editions d'Organisation, 1996.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-296.

LLURDA, Enric. Non-native-speaker teachers and English as an international language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 3, p. 314-323, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico Revista de Lingüística Aplicada**, São Leopoldo-RS, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sóciodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.183-214; jul./dez. 2005.

_____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. 1, p. 1-14.

_____; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

MAZZILLO, Tânia. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 297-325.

MCDOWELL, Clare. Assessing the language proficiency of overseas-qualified teachers: the English Language Skills assessment (ELSA). In: BRINDLEY, Geoff (Ed.). **Language assessment in action**. Sydney: NCELTR, 1995. p. 11-29.

MCNAMARA, Tim. 'Interaction' in second language performance assessment: whose performance? **Applied Linguistics**, v. 18, n. 4, p. 446-466, Dec. 1997.

_____. Policy and social considerations in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 18, p. 304-319, 1998.

MEDGYES, Peter. **The non-native teacher**. London: Macmillan Publishers 1994.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação brasileira: o que trouxemos do século XXI?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

NESBIT, Tom **Cultures of teaching**. In: 2000 AERC Proceedings. [Vancouver, 2000]. Disponível em: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/nesbitt-final.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p.53-84.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga et al. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 145-167.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança – prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-19, set./nov. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador.** Campinas: Papirus, 2002.

_____. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Univerdade de Aveiro, 2005.

_____. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Org.) **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

PRODOMOU, Luke. The backwash effect: from testing to teaching. **ELT Journal**, Oxford, v. 49, n. 1, p. 13-25, Jan. 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-157.

_____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, Jack C. **Beyond Training.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RINVOLUCRI, Mario. Glitches and Poetry of Non-native English. **Modern English Teacher**, v. 14, n. 2, p. 13-14, Apr. 2005.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen F. González; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (Org.). **Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-91.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, Luciano (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. No prelo.

SHEPHERD, David. Two identities: the contrasting metalanguage of candidates for Cambridge TEFL Diplomas. In: GRIGOLETTO, Marisa; CARMAGNANI, Anna Maria G. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001. p. 423-437.

SHOHAMY, Elana. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. Harlow: Pearson-Longman, 2001.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-16, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.

SIFAKIS, Nicos, C. Teaching EIL – Teaching International or Intercultural English? What teachers should know. **System**, v. 32, n. 2, p. 237-250, June 2004.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

TARDIF, Maurice. **Lê transfert des compétences analysé a travers la formation de professionnels**. Lyon: Conférence dans lê cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances. 1994.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TOUPIN, Louis. **De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action**. Paris: ESF, 1995.

UCLES. TKT takes off. **Cambridge First. Newsletter**, n. 19, nov. 2005a. Disponível em: <http://www.cambridgeesol.org/about_us/news/cf_1105/cf110503.htm>. Acesso em: 10 fev. 2006.

UCLES. **Teaching Knowledge Test Handbook**. University of Cambridge ESOL Examinations, 2005b. Disponível em: <http://www.cambridgeesol.org/support/dloads/tkt_downloads.htm>. Acesso em: 10 fev. 2006.

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VIVANCO, Verónica. The absence of connectives and the maintenance of coherence in publicity texts. **Journal of Pragmatics**, v. 37, n. 8, p. 1233-1249, Aug. 2005.

WEIR, Cyril J. **Understanding and developing language tests**. London: Prentice Hall International, 1993.

_____. **Language testing and validation – an evidence-based approach**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

ANEXOS

ANEXO A**LIVRETO DE DIVULGAÇÃO DO EXAME TKT – *TEACHING KNOWLEDGE TEST***

TKT Handbook

University of Cambridge ESOL Examinations

Teaching Knowledge Test

Handbook



UNIVERSITY of CAMBRIDGE
ESOL Examinations

English for Speakers of Other Languages

ALTE

Preface

This handbook is intended for course providers who are, or intend to become, involved in preparing candidates for the Teaching Knowledge Test (TKT).

For further information on any of the Cambridge ESOL examinations and teaching awards, please contact:

Cambridge ESOL Information, 1 Hills Road, Cambridge, CB1 2EU, United Kingdom

Tel: +44 1223 553355, Fax: +44 1223 460278, e-mail: ESOL@ucles.org.uk, www.CambridgeESOL.org

Contents

2	Introduction	
4	An overview of TKT	
4	Content of TKT	

5	Module 1: General description and syllabus	1 Language and background to language learning and teaching
8	Sample test	

16	Module 2: General description and syllabus	2 Lesson planning and use of resources for language teaching
18	Sample test	

25	Module 3: General description and syllabus	3 Managing the teaching and learning process
27	Sample test	

34	TKT test administration
34	Grading and results
34	Special Circumstances
35	The production of TKT
35	Support for TKT candidates and course providers
36	Common questions and answers
36	TKT wordlist

42	Module 1 answer key
43	Module 2 answer key
43	Module 3 answer key
44	Sample OMR answer sheet



Introduction

■ Introduction to Cambridge ESOL

The Teaching Knowledge Test (TKT) is designed and produced by University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL), a department of the University of Cambridge and part of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate, which has provided examinations in English for speakers of other languages since 1913. Cambridge ESOL offers an extensive range of examinations, certificates and diplomas for learners and teachers of English, taken by over 1.5 million people a year, in more than 130 countries.

■ Introduction to TKT – a test of professional knowledge for English language teachers

TKT tests knowledge about the teaching of English to speakers of other languages. This knowledge includes concepts related to language, language use and the background to and practice of language teaching and learning and is assessed by means of objective format tests, which are simple to administer and to take.

TKT is designed to offer maximum flexibility and accessibility for candidates and therefore does not include a compulsory course component or compulsory teaching practice. However, it is likely that centres and other institutions will wish to offer courses for TKT preparation and these may also include some teaching practice, if desired. It should be noted that TKT tests teaching knowledge rather than teaching ability.

TKT offers candidates a step in their professional development as teachers and enables them to move onto higher-level teaching qualifications and access professional support materials, such as journals about English language teaching (ELT).

TKT candidates are encouraged to keep a portfolio, a record of their professional development and reflections on their teaching. Through their portfolio candidates should become reflective practitioners, analysing their teaching and how this impacts on their students' learning. The portfolio does not form part of the assessment for TKT, however.

TKT can be taken at any stage in a teacher's career. It is suitable for pre-service or practising teachers and forms part of a framework of Teaching Awards offered by Cambridge ESOL. This includes CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults); CELTYL (Certificate in English Language Teaching to Young Learners); ICELT (In-service Certificate in English Language Teaching); and DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults). These are based on the following content areas: subject knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and knowledge of context. TKT covers the first three of these areas of knowledge, but unlike the other Teaching Awards, TKT does not assess knowledge of teaching context. This area is most appropriately assessed through teaching practice, which does not form part of the assessment of TKT.

Other teaching qualifications offered by Cambridge ESOL include two specifically designed for the further education and skills sector within the UK.

A summary of the entry requirements and content of Cambridge ESOL's Teaching Awards can be found on the following page.

Cambridge ESOL Teaching Awards

	TKT	CELTA	CELTYL	ICELT	DELTA
Selection procedure	None	Interview and task	Interview and task	Interview and task, where appropriate	Interview and task
Teaching experience required	None	None	None	Must be teaching	2 years' (1200 hours) relevant teaching experience
Previous qualifications/training required	None	Normally qualifications which allow access to higher education	Normally qualifications which allow access to higher education	Local requirements for teacher training apply	Normally a university degree and an initial ELT qualification, such as CELTA
Language level	Minimum PET/Council of Europe B1	Near first language speaker	Near first language speaker	Minimum FCE/Council of Europe B2	Near first language speaker
Teaching age group	Primary, secondary or adults	Adults (16+)	Primary or secondary	Primary, secondary or adults	Adults (16+)
Can be taken pre-service	✓	✓	✓	✗	✗
Must be taken in-service	✗	✗	✗	✓	✓
Obligatory course	✗	✓	✓	✓	✓
Assessed teaching practice	✗	✓	✓	✓	✓
Continuous assessment	✗	✓	✓	✓	✓
Coursework	✗	✓	✓	✓	✓
Portfolio	✓	✓	✓	✓	✓
Written test/examination	✓	✗	✗	✗	✓

Note: Cambridge ESOL also offers IDLTM and the Young Learner Extension to CELTA. IDLTM is an educational management qualification and, as such, does not focus on knowledge about or practice of teaching. The Young Learner Extension to CELTA shares similarities with CELTYL, except that entry is conditional on candidates having completed CELTA.



An overview of TKT

■ The aims of TKT

- to test candidates' knowledge of concepts related to language, language use and the background to and practice of language teaching and learning
- to provide an easily accessible test about teaching English to speakers of other languages, which is prepared and delivered to international standards, and could be used by candidates to access further training, and enhance career opportunities
- to encourage teachers in their professional development by providing a step in a developmental framework of awards for teachers of English

■ TKT candidature

TKT is suitable for teachers of English in primary, secondary or adult teaching contexts and is intended for an international audience of non-first language or first language teachers of English.

Candidates taking TKT will normally have some experience of teaching English to speakers of other languages. TKT may also be taken by:

- pre-service teachers
- teachers who wish to refresh their teaching knowledge
- teachers who are moving to teaching English after teaching another subject.

To access TKT, teachers need a level of English of at least Level B1 of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages. This level is specified in the Council of Europe's Threshold document (Threshold 1990, J A van Ek & J L M Trim; CUP August 1998). However, candidates are not required to have taken any English language examinations.

TKT candidates are expected to be familiar with language relating to the practice of ELT. A non-exhaustive list of teaching terminology is provided in the TKT Glossary, which can be found on our website: www.CambridgeESOL.org/TKT

Candidates are not required to fulfil any specific entry requirements for TKT.

Content of TKT

■ TKT content outline

TKT consists of three modules. For each module, candidates are required to answer 80 questions by selecting a letter for the correct answer. As TKT tests candidates' knowledge of teaching rather than their proficiency in the English language or their performance in classroom situations, candidates are not required to listen, speak or produce extended writing when taking TKT.

■ TKT overview

Module	Title	Timing	Test format
1	Language and background to language learning and teaching	1 hour 20 minutes	Three parts with 80 objective format questions
2	Lesson planning and use of resources for language teaching	1 hour 20 minutes	Two parts with 80 objective questions
3	Managing the teaching and learning process	1 hour 20 minutes	Two parts with 80 objective questions

■ Approaches to teaching and learning

A range of approaches to teaching and learning may be covered in the examination material.

Approaches which might bias against candidates from particular backgrounds or teaching contexts are avoided. Knowledge of communicative and other approaches to teaching is expected, as is familiarity with ELT terminology.

■ Sources and text types used in TKT

Extracts, original or adapted, from the following sources may feature in TKT:

- ELT coursebooks or supplementary materials
- handbooks on English language teaching and learning
- ELT journals and magazines
- testing materials
- grammar books and dictionaries, including phonetic transcription (IPA – International Phonetic Alphabet)
- diagrams or other visuals
- transcriptions of classroom talk
- descriptions of classroom situations.

Language and background to language learning and teaching

MODULE 1

GENERAL DESCRIPTION

Module format	Module 1 consists of three parts.
Timing	1 hour 20 minutes
No. of questions	80
Task types	Objective tasks, such as one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.
Answer format	For all parts of this module, candidates indicate their answers by shading the correct lozenges on their answer sheets. Candidates should use a pencil and mark their answers firmly. Candidates should use an eraser to rub out any answer they wish to change.
Marks	Each question carries one mark.

■ Syllabus

This module tests candidates' knowledge of terms and concepts common in English language teaching. It also focuses on the factors underpinning the learning of English and knowledge of the range and functions of the pedagogic choices the teacher has at his/her disposal to cater for these learning factors.

Part	Title	Areas of teaching knowledge	Task types and format
1	Describing language and language skills	<p>Concepts and terminology for describing language: grammar, lexis, phonology and functions</p> <p>Concepts and terminology for describing language skills and subskills, e.g. reading for gist, scanning</p>	<p>7–8 tasks consisting of approximately 40 questions</p> <p>Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.</p>
2	Background to language learning	<p>Factors in the language learning process, e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> • motivation • exposure to language and focus on form • the role of error • differences between L1 and L2 learning • learner characteristics, e.g. <ul style="list-style-type: none"> – learning styles – learning strategies – maturity – past language learning experience • learner needs 	<p>2–3 tasks consisting of approximately 15 questions</p> <p>Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.</p>
3	Background to language teaching	<p>The range of methods, tasks and activities available to the language teacher, e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> • presentation techniques and introductory activities • practice activities and tasks for language and skills development • assessment types and tasks <p>Appropriate terminology to describe the above</p>	<p>4–5 tasks consisting of approximately 25 questions</p> <p>Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.</p>

1

■ Part 1

This part of Module 1 tests candidates' knowledge of the terms and concepts common in English language teaching that are used to describe language and its use, and language skills.

Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to:

Syllabus area	Possible testing focus
grammar	<ul style="list-style-type: none"> parts of speech the forms and use of grammatical structures
lexis	<ul style="list-style-type: none"> types of meaning word formation, e.g. prefixes, suffixes, compounds word groupings, e.g. synonyms, antonyms, lexical sets, homophones, collocation register
phonology	<ul style="list-style-type: none"> symbols from the International Phonetic Alphabet (IPA) phonemes, word stress, sentence stress, intonation and connected speech
functions	<ul style="list-style-type: none"> context levels of formality appropriacy a range of functions and their typical exponents
language skills	<ul style="list-style-type: none"> reading, listening, speaking, writing and their subskills features of spoken and written texts, e.g. layout, organisation, accuracy, fluency, authenticity

■ Part 2

This part of Module 1 tests candidates' knowledge of factors underpinning the learning of English by speakers of other languages. It focuses on those learner characteristics which distinguish one learner or group of learners from another in terms of their learning and those which affect both what and how a teacher chooses to teach a class or an individual learner. It also tests candidates' knowledge of aspects of the language learning process and their impact on teaching.

Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to the following and their implications for the L2 classroom:

Syllabus area	Possible testing focus
motivation	<ul style="list-style-type: none"> influences on motivation the importance of motivation measures that can increase motivation
exposure to language and focus on form	<ul style="list-style-type: none"> acquisition silent period L2 learners' need for interaction and focus on form as complements of exposure
the role of error	<ul style="list-style-type: none"> errors and slips interference and developmental errors interlanguage
the differences between L1 and L2 learning	<ul style="list-style-type: none"> differences in age differences in the context of learning differences in ways of learning
learner characteristics	<ul style="list-style-type: none"> common learning styles and preferences common learning strategies maturity past language learning experiences how learner characteristics affect learning
learner needs	<ul style="list-style-type: none"> the personal, learning and (future) professional needs of learners

■ Part 3

This part of Module 1 tests candidates' knowledge of the pedagogic choices the teacher has at his/her disposal to cater for learner characteristics, learning processes and the differences between L1 and L2 learning. This part also tests knowledge of concepts and terms related to teaching and learning procedures and activities, including assessment.

Candidates need to demonstrate an understanding of methods, tasks, activities and terminology related to:

Syllabus area	Possible testing focus
presentation techniques and introductory activities	<ul style="list-style-type: none"> • introductory activities such as warmers, lead-ins • common ways of presenting language
types of activities and tasks for language and skills development	<ul style="list-style-type: none"> • the design and purpose of a range of common comprehension and production tasks and activities • teaching terms, e.g. prompting, eliciting, drilling • frameworks for activities and tasks <ul style="list-style-type: none"> – Presentation, Practice and Production (PPP) – Task-based Learning (TBL) – Total Physical Response (TPR) – The Lexical Approach – Grammar-Translation – test-teach-test – guided discovery
assessment types and tasks	<ul style="list-style-type: none"> • purposes for assessment, e.g. diagnostic, placement, achievement, formative, progress, proficiency • methods of assessment, e.g. self, peer, portfolio, informal and formal • the design and purpose of a range of assessment tasks and activities

MODULE 1

Sample test

Candidate Name _____
Centre Number
Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS
English for Speakers of Other Languages

TEACHING KNOWLEDGE TEST
MODULE 1
Language and background to language learning and teaching 1 hour 20 minutes

001
Sample Test

*Additional materials:
Answer sheet
Soft clean eraser
Soft pencil (Type B or HB is recommended)*

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 15 printed pages and 1 blank page.

© UCLES 2005

[Turn over

2

For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F. Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Example language

- 1 who, which, that
- 2 across, along, off
- 3 yourself, ourselves, themselves
- 4 your, his, our
- 5 above, against, by

Grammatical terms

- A possessive adjectives
- B relative pronouns
- C reflexive pronouns
- D demonstrative adjectives
- E prepositions of place
- F prepositions of movement

3

For questions 6-10, match the underlined words in the text below with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Grammatical terms

- A pronoun
- B collective noun
- C plural noun
- D compound noun
- E proper noun
- F uncountable noun

Kofie stood on the shore of (6) Lake Volta and looked at the small (7) fishing boat bobbing on the waves. The boat was empty and had been there for two days. (8) He had wanted to jump into the lake and pull it onto the beach, but he remembered his father's (9) advice, and knew that he must not take other people's property. His (10) family often went hungry, and he could have caught fish if he only had a boat.

[Turn over

4

For questions 11-16, choose the correct word(s) to complete each definition of lexical terms. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 11 is a group of words which together mean something different from the meanings of the individual words.
 A An idiom B A phrase C A clause
- 12 Colloquial English contrasts with English.
 A formal B accurate C spoken
- 13 Two or more words that often go together are called
 A comparatives B collocations C conjunctions
- 14 Homophones are words that have the same
 A spelling B sound C meaning
- 15 Synonyms are words with meanings.
 A opposite B similar C several
- 16 An appropriate is the style of language that best fits a particular situation.
 A rhythm B context C register

MODULE 1

Sample test

5

For questions 17-21, match the example sentences with the functions listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example sentences

- 17 This burger hasn't been cooked properly.
- 18 How about reading the latest Harry Potter book? It's brilliant!
- 19 I wouldn't eat that apple if I were you – it looks bad.
- 20 Excuse me, is it too late to get a ticket for the disco tonight?
- 21 What do you think of my new jeans?

Functions

- A suggesting
- B disagreeing
- C advising
- D asking for an opinion
- E enquiring
- F complaining

[Turn over

6

For questions 22-29, look at the two vowel sounds in each word. Match the vowel sounds in the words with the pairs of phonemic symbols listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Words

- 22 curly
- 23 over
- 24 village
- 25 paper
- 26 homework
- 27 learner
- 28 nightclub
- 29 baby

Phonemic symbols

- A /əʊ/ /ə/
- B /eɪ/ /ɪ/
- C /əʊ/ /ɜ:/
- D /ɜ:/ /ə/
- E /aɪ/ /ə/
- F /aɪ/ /ʌ/
- G /ɪ/ /ɪ/
- H /eɪ/ /ə/
- I /ɜ:/ /ɪ/

MODULE 1

Sample test

7

For questions 30-35, match what the writer does with the writing subskills listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Writing subskills

- A Using a model
- B Drafting
- C Peer-evaluation
- D Brainstorming
- E Planning
- F Re-drafting
- G Proofreading

- 30 Before I start, I write down as many ideas as I can.
- 31 I organise my main points into different paragraphs in note form.
- 32 I start writing, developing my main points.
- 33 I re-organise what I have written to make my ideas clearer.
- 34 I give my work to someone else to ask for his/her opinion.
- 35 I give my work a final check for accuracy.

[Turn over

8

For questions 36-40, look at the following terms for language skills and three possible descriptions of the terms.

Choose the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

36 Summarising is

- A explaining a text in detail
- B writing the last sentence of a text.
- C giving the main points of a text.

37 Interactive listening is

- A listening, responding and giving feedback.
- B listening for detail, mood and attitude.
- C listening and identifying word stress and linking.

38 Oral fluency is

- A speaking without making any mistakes
- B speaking naturally without hesitating too much.
- C speaking without considering the listener.

39 Paraphrasing is

- A using phrases to say something instead of using complete sentences.
- B connecting sentences together in speech or writing by using conjunctions.
- C finding another way to say something when you cannot think of the right language.

40 Scanning is

- A reading a text quickly to get the general idea.
- B reading a text quickly to find specific information.
- C reading a text quickly to identify the writer's attitude.

MODULE 1

Sample test

10

For questions 47-53, match the learners' comments to the descriptions of learner preferences listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Comments

- 47 'Most of the time should be spent doing grammar exercises.'
- 48 'I prefer working with other students to speaking to the teacher in front of the class.'
- 49 'I really like knowing how language works.'
- 50 'Rules just confuse me – it's better to work out language from examples.'
- 51 'Why should I listen to other students' mistakes? The teacher should talk most of the time.'
- 52 'I just want people to understand what I mean. I don't worry if I make mistakes.'
- 53 'It's important for me to know how well I'm doing.'

Preferences

- A This learner wants explanations of grammar rules.
- B This learner enjoys explaining language to other students.
- C This learner enjoys practising language in pairs and groups.
- D This learner enjoys doing language practice that focuses on accuracy.
- E This learner doesn't want to work with other students.
- F This learner needs to feel a sense of progress.
- G This learner focuses on communicating.
- H This learner doesn't want the teacher to explain grammar.

9

For questions 41-46, match the general advice on motivation with the techniques for encouraging motivation listed A, B, C or D.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

Techniques

- A Encourage learner autonomy.
- B Find out what students think.
- C Make your feedback positive and constructive.
- D Build variety into your teaching.

Advice

- 41 Listen to student feedback using a class 'suggestion box' or a short questionnaire.
- 42 Train students to use reference resources to help them study successfully on their own.
- 43 Think about how you tell students about their progress. How can you can praise or encourage them instead of just giving marks?
- 44 Put students into new groups for different activities.
- 45 Give comments on students' work which are helpful and enable them to feel a sense of progress.
- 46 Don't always do the same kinds of things in the classroom. Try new activities and change activities in each lesson.

[Turn over

11

For questions 54-59, match what the student does with the learning strategies listed A-G. Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Learning strategies

- A self-monitoring
- B guessing from context
- C memorising
- D organising learning aids
- E repeating
- F consulting reference resources
- G using opportunities for practice

- 54 'To learn new words, I always create pictures of them in my mind.'
- 55 'I always keep new vocabulary on cards which I separate into topics.'
- 56 'Whenever I can, I talk with native English speakers in social situations.'
- 57 'I work out the meaning of a new word from the language around it.'
- 58 'I pay attention to my own language to make sure it is accurate.'
- 59 'If I am not sure of the meaning of a word or of how to use it, I look it up in a dictionary.'

[Turn over

12

For questions 60-66, match the statements with the teaching approaches that they describe listed A, B or C. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Teaching approaches

- A Presentation, Practice and Production (PPP)
- B Task-based Learning (TBL)
- C Grammar-Translation

Statements

- 60 The teacher moves from providing models of language use to monitoring learners' use of language.
- 61 First the learners complete a communicative task; they are encouraged to use any English they know and they do not have to use any particular language item.
- 62 The written form of the language is more important than the spoken form.
- 63 The language focus is at the start of the teaching sequence, with fluency activities coming later.
- 64 The language focus comes after a communicative activity, so that learners notice gaps in their language.
- 65 Learners acquire language by trying to use it in real communicative situations.
- 66 The learners' first language plays a central role in the teaching.

13

For questions 67-73, match the classroom activities with the types of speaking practice listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Types of speaking practice

- A oral fluency practice
- B controlled oral practice
- C neither

Classroom activities

- 67 At the beginning of the lesson, we got into groups and talked about an interesting newspaper article that we had read.
- 68 The teacher gave us word prompts such as 'cinema' and 'friends', and we had to say them in sentences using the past simple, e.g. 'We went to the cinema', 'We visited some friends'.
- 69 We listened to a recording of two people talking about their hobbies, then did a gap-fill comprehension task.
- 70 The teacher gave us roles such as 'film star' or 'sports star' and we had to role play a party in which we chatted to each other.
- 71 We had a discussion about the advantages and disadvantages of the internet.
- 72 The teacher read out some sentences, some of which were correct and some incorrect. We had to shout out 'Right' or 'Wrong'.
- 73 We had to ask our partner five questions about their abilities, using 'can', e.g. 'Can you swim?'

[Turn over

14

For questions 74-80, match the examples of teaching or assessment activities with the task-types listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Task-types

- A Sentence transformation
- B Jumbled sentence
- C Odd one out
- D Form-filling
- E Multiple choice
- F Categorising
- G Labelling
- H Gap-fill

Activities

74

Complete the sentence.
Last night I went the cinema.

75

Complete the sentence.
The weather yesterday was
A | delicious | B | exciting | C | fantastic

76

Find the word that does not fit.
banana, apple, onion, pear, orange

77

Put the words in the list in the correct box.
Thai, India, Britain, Chinese, Swedish,
Hungarian, Czech, Portugal

Countries	Languages
Malaysia	

78

Complete sentence B so it means the same as sentence A.
A The man built the bridge in 1892
B The bridge

79

Complete with your personal details

Family name:
First name:
Date of birth:
Address:

80

Put the words in the right order.
do usually what in you do summer ?
.....

Turn over

MODULE 2

Lesson planning and use of resources for language teaching

GENERAL DESCRIPTION

Module format	Module 2 consists of two parts.
Timing	1 hour 20 minutes
No. of questions	80
Task types	Objective tasks, such as one-to-one matching; 3/4/5-option matching; sequencing; 3-option multiple choice and odd one out.
Answer format	For all parts of this module, candidates indicate their answers by shading the correct lozenges on their answer sheets. Candidates should use a pencil and mark their answers firmly. Candidates should use an eraser to rub out any answer they wish to change.
Marks	Each question carries one mark.

■ Syllabus

This module focuses on what teachers consider and do while planning their teaching of a lesson or series of lessons. Teaching in this context is intended also to refer to assessment. It focuses too on the linguistic and methodological reference resources that are available to guide teachers in their lesson planning as well as on the range and function of materials and teaching aids that teachers could consider making use of in their lessons. Knowledge of any particular book is not required.

Part	Title	Areas of teaching knowledge	Task types and format
1	Planning and preparing a lesson or sequence of lessons	Lesson planning <ul style="list-style-type: none"> identifying and selecting aims appropriate to learners, the stage of learning and lesson types identifying the different components of a lesson plan planning an individual lesson (or a sequence of lessons) by choosing and sequencing activities appropriate to learners and aims choosing assessment activities appropriate to learners, aims and stages of learning 	5–6 tasks consisting of approximately 40 questions Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice; odd one out and sequencing.
2	Selection and use of resources	Consulting reference resources to help in lesson preparation Selection and use of: <ul style="list-style-type: none"> coursebook materials supplementary materials and activities teaching aids appropriate to learners and aims	5–7 tasks consisting of approximately 40 questions Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.

■ Part 1

This part of Module 2 tests candidates' knowledge of the relationship between activities and aims. It also tests knowledge of ways of sequencing activities within and across lessons in a manner appropriate to particular groups of learners, and of selecting appropriate assessment activities to build into (a series of) lessons.

Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to:

Syllabus area	Possible testing focus
identifying and selecting lesson aims	<ul style="list-style-type: none"> main, subsidiary and personal aims specification of aims factors influencing the choice of aims
identifying the different components of a lesson plan	<ul style="list-style-type: none"> the standard components of a lesson plan, e.g. aims, procedures, stages, timing, aids, anticipated problems, assumptions, interaction patterns, timetable fit
planning an individual lesson or sequence of lessons	<ul style="list-style-type: none"> common sequences, e.g. structures, skills, topic, project
choosing assessment activities	<ul style="list-style-type: none"> informal or formal assessment and related tasks and activities

■ Part 2

This part of Module 2 tests candidates' knowledge of how to make use of resources, materials and aids in their lesson planning.

Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to the following and their implications for the L2 classroom:

Syllabus area	Possible testing focus
using reference resources for lesson preparation	<ul style="list-style-type: none"> the range of resources available and teachers' reasons for consulting them
the selection and use of coursebook materials	<ul style="list-style-type: none"> criteria for selection ways of adapting materials
the selection and use of supplementary materials and activities	<ul style="list-style-type: none"> types of supplementary materials and activities reasons for use how to select and adapt
the selection and use of teaching aids	<ul style="list-style-type: none"> types of aids and their teaching functions

MODULE 2

Sample test

2

For questions 1-7, match the learner activities with the appropriate teaching aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Teaching aims

- A to practise deducing the meaning of words from context
- B to develop the skills of peer correction
- C to give practice in oral fluency
- D to give practice in extensive reading
- E to give controlled practice of structures
- F to recycle vocabulary
- G to focus on pronunciation
- H to give practice in using new vocabulary

Learner activities

- 1 Learners complete a gap-fill grammar exercise in a workbook.
- 2 Learners have a group discussion on a topic of their choice.
- 3 Learners exchange workbooks and check their partner's work.
- 4 Learners play a word game based on words studied last term.
- 5 Learners write a story using words the teacher has just presented.
- 6 Learners mark the stress on recently taught words.
- 7 Learners find words in a reading text and match them with definitions given by the teacher.

Candidate Number

Centre Number

Candidate Name

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS
English for Speakers of Other Languages

002
Sample Test
MODULE 2
Lesson planning and use of resources for language teaching 1 hour, 20 minutes

Additional materials:
Answer sheet
Soft clean eraser
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

© UCLES 2005

[Turn over

4

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is **NOT** appropriate. Mark the aim (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

	Stages	Aims
15	Lead-in <ul style="list-style-type: none"> The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling. The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board. 	<ul style="list-style-type: none"> A to create interest in the topic B to introduce the past simple tense C to personalise the start of the lesson
16	Listening <ul style="list-style-type: none"> Students listen to a customer complaining in a travel agent's. Students identify the problems mentioned on the tape. Students compare answers in pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> A to check students' understanding of the tape B to provide a model of the target language in context C to pre-teach the meaning of new words
17	Language focus <ul style="list-style-type: none"> The teacher hands out the tapescript. Students identify the language of complaining and apologising in the tapescript. 	<ul style="list-style-type: none"> A to focus students' attention on the target language B to give students practice in reading for gist C to provide students with a record of language in context
18	Restricted practice <ul style="list-style-type: none"> The teacher shows the target language on an OHT. Students try to say the phrases. The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary. 	<ul style="list-style-type: none"> A to allow students to personalise the target language B to allow students to use the target language in a controlled way C to develop students' confidence in pronouncing the target language

3

For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

	Textbook rubrics	Activity aims
8	Complete the following sentences so that they are true for you.	A to raise students' awareness of learning strategies
9	Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary.	B to give students practice in reading for specific information
10	Match the adjectives in column A with the nouns in column B.	C to give students the chance to personalise the language
11	Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms.	D to revise language through a game
12	Now read the story again and answer the following true/false questions.	E to give students practice in process writing
13	Read the story quickly and then put the four pictures in order.	F to give students practice in reading for gist
14	Do the vocabulary quiz in teams.	G to highlight features of connected speech
		H to develop students' understanding of collocation

[Turn over

5

19 Preparation for freer practice

- Students study their role-cards: student A is the complaining customer student B is the travel agent.

20 Freer practice

- Students act out the situation in pairs.

- A** to give students time to think of ideas to use in the role-play
- B** to develop reading comprehension
- C** to allow students to check with the teacher what they have to do

- A** to focus on the form of the target language
- B** to give less controlled practice of the target language
- C** to prepare students for real communication

[Turn over

6

For questions 21-29, match the information from a lesson plan with the lesson plan headings listed A-E.

Mark the correct letter (A-E) on your answer sheet. You need to use some options more than once.

Lesson plan headings

- A** Lesson aim(s)
- B** Anticipated problems
- C** Procedure
- D** Aids/resources
- E** Personal aim(s) of teacher

Information from a lesson plan

- 21** Copy of tapescript (teacher's book) and coursebook cassette.
- 22** Students might not want to talk about their childhood during the lead-in stage.
- 23** Tell students to listen a second time and answer the detailed comprehension questions.
- 24** Give students practice in the subskills of prediction, listening for gist and listening for specific information.
- 25** Students may not know several words in the listening, e.g. whisper, uniform, scary.
- 26** Reduce teacher talking time and involve students more, especially when answering questions.
- 27** Students copy down the new words from the board.
- 28** Class set of dictionaries.
- 29** Develop fluency skills.

7

For questions 30-36, put the stages (A-H) of a reading skills lesson plan in order.

Mark the correct letter (B-H) on your answer sheet.

The first stage (A) is done for you. You do not need to use option A again.

30 ... A.

31 ...

32 ...

33 ...

34 ...

35 ...

36 ...

A The teacher tells students the title of the story – 'A long journey'.

B Students read for gist to see if their predictions were right, and the class discuss their answers with the teacher.

C The teacher gives students comprehension questions to read.

D Students brainstorm words connected with journeys.

E Students read for specific information.

F In pairs, students check their answers.

G Students use their answers to re-tell the story in pairs.

H The teacher gives students a list of words from a story about a journey. Students check which of their words are in the list, and then guess what the story will be about.

[Turn over

8

For questions 37-41, match the situations in which a teacher sets a test with the reasons for assessment listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Situations

37

The teacher has a new class. On the first day of the course, she sets a test which covers some language points she expects the students to be familiar with and others that she thinks the students may not know. The students do not prepare for the test.

38

The teacher notices that his intermediate students are making careless mistakes with basic question formation, which they should know. He announces that there will be a test on this the following week. The students have time to prepare for the test.

39

The students are going to take a public examination soon. The teacher gives them an example paper to do under test conditions.

40

The teacher monitors students whenever they carry out speaking tasks and keeps notes about each student.

41

The class has recently finished a unit of the coursebook which focused on the use of the present perfect simple with 'for' and 'since'. The teacher gives the class a surprise test on this.

Reasons for assessment

A to familiarise students with the test format

B to allow the teacher to plan an appropriate scheme of work

C to show students how well they have learned specific language

D to allow students to assess each other

E to motivate the students to revise a particular language area

F to assess students' progress on a continuous basis

MODULE 2

Sample test

10

For questions 50-56, read the dictionary entry. Match the extracts from the dictionary entry with the information they provide listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Dictionary entry

convince / kənˈvɪns / v [T (of)] to make someone completely certain about something; persuade: *We finally convinced them of our innocence. [+ obj + (that)] They failed to convince the directors that their proposals would work / I'm convinced that she is telling the truth.*

- | | | | |
|----|--|---|------------------------|
| 50 | I'm convinced that she is telling the truth. | A | Part of speech |
| 51 | convince | B | Example sentence |
| 52 | v | C | Dependent preposition |
| 53 | persuade | D | Single-word synonym |
| 54 | [+ obj + (that)] | E | Phonemic transcription |
| 55 | (of) | F | Headword |
| 56 | to make someone completely certain about something | G | Verb pattern |
| | | H | Definition |

9

For questions 42-49, match the examples of unit content with the unit headings from a book on lexis listed A-I.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Examples of unit content

- | | | | |
|----|--|---|-----------------------------|
| 42 | Suffixes | A | Introduction |
| 43 | General advice about learning vocabulary | B | Word formation |
| 44 | The difference between 'some experience' and 'an experience' | C | Connecting and linking |
| 45 | American and British spelling | D | Countables and uncountables |
| 46 | Get up, run out of, set off | E | Topics |
| 47 | Vocabulary about science | F | Feelings and actions |
| 48 | Idioms like 'over the moon' | G | Fixed expressions |
| 49 | Unless, besides, although | H | Phrasal verbs |
| | | I | Varieties of English |

[Turn over

11

For questions 57-64, choose which book listed A-I could help a teacher who is interested in the following topic areas.

Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

	Title of book	Author	Publisher
A	Primary Vocabulary Box	Caroline Nixon and Michael Tomlinson	CUP
B	Writing	Tricia Hedge	OUP
C	Uncovering Grammar	Scott Thornbury	Macmillan
D	English Pronunciation in Use	Mark Hancock	CUP
E	Readings in Teacher Development	Katie Head and Pauline Taylor	Macmillan
F	Designing Language Teaching Tasks	Keith Johnson	Macmillan
G	Choosing Your Coursebook	Alan Cunningsworth	Macmillan
H	Assessment	Michael Harris and Paul McCann	Macmillan
I	Teaching Children English	David Vile and Anna Feurteun	CUP

Topic areas

- 57 preparing a class test
- 58 activities to practise new words
- 59 reflecting on your recent teaching
- 60 teaching English sentence structure
- 61 evaluating textbooks
- 62 writing your own teaching materials
- 63 focusing on the sounds of English
- 64 learning to teach young learners

[Turn over

12

For questions 65-72, match the uses of coursebook materials with the sequence of coursebook activities listed A, B, C or D on the following page.

Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet.

You need to use some options more than once.

- 65 involves speaking practice
- 66 practises note-taking skills
- 67 pre-teaches vocabulary
- 68 develops listening for detail
- 69 personalises the topic
- 70 brainstorm ideas about the topic
- 71 introduces the theme of the lesson
- 72 provides language needed to do the activities

14

For questions 73-80, match the teachers' comments with the resources listed A-I. Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Resources

- A graded readers
- B overhead transparencies
- C role-cards
- D newspapers
- E student posters
- F songs
- G bilingual dictionaries
- H realia
- I puppets

Teachers' comments

- 73 Teachers of young learners find these a good way to motivate their students. Young learners can make their own and act out stories using them.
- 74 These can be based on authentic material but contain language that has been made easier for students. They can help students to develop their vocabulary.
- 75 These can help students to understand difficult texts.
- 76 These can be very useful, but finding suitable texts for low-level learners is often a problem.
- 77 Students find these useful because they provide ideas for what to say.
- 78 These provide enjoyable listening practice and can also be used as the basis for language work.
- 79 They can have many different uses, such as correction, feedback, setting the scene and comprehension questions.
- 80 I put these up around the classroom so that students can see their own work on display.

13

Getting Your Tongue Round It

A 1 Look at these words and try to pair them up in opposites or near opposites. They will be useful for the tasks in this lesson.

- loud quiet soft noisy
- beautiful hard noisy dull
- interesting gentle

B 2 Listen to these four people. What languages are they speaking?

C 3 What languages do you like because of how they sound?

Work with a partner and explain why you like them. (Do they sound pleasant, attractive, soft, musical, etc.? — Try to use some of the words from the first task.)

D 4 Listen to these people talking about how they think different foreign languages sound or how they think foreign accents in English sound. Make a list of the languages and accents and write down what the people think about how they sound.

The people you are going to hear are:

- 1 Iain
- 2 Chris
- 3 Donald
- 4 Lesley
- 5 Ravi
- 6 Peter

[Turn over

Managing the teaching and learning process

MODULE 3

GENERAL DESCRIPTION

Module format	Module 3 consists of two parts.
Timing	1 hour 20 minutes
No. of questions	80
Task types	Objective tasks, such as one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.
Answer format	For all parts of this module, candidates indicate their answers by shading the correct lozenges on their answer sheets. Candidates should use a pencil and mark their answers firmly. Candidates should use an eraser to rub out any answer they wish to change.
Marks	Each question carries one mark.

■ Syllabus

This module tests candidates' knowledge of what happens in the classroom in terms of the language used by the teacher or learners, the roles the teacher can fulfil and the ways in which the teacher can manage and exploit classroom events and interaction.

Part	Title	Areas of teaching knowledge	Task types and format
1	Teachers' and learners' language in the classroom	Using language appropriately for a range of classroom functions, e.g. <ul style="list-style-type: none"> • instructing • prompting learners • eliciting • conveying meaning of new language Identifying the functions of learners' language Categorising learners' mistakes	5–6 tasks consisting of approximately 40 questions Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice; odd one out and sequencing.
2	Classroom management	Options available to the teacher for managing learners and their classroom in order to promote learning, e.g. <ul style="list-style-type: none"> • teacher roles • grouping learners • correcting learners • giving feedback appropriate to the learners and aims	5–7 tasks consisting of approximately 40 questions Tasks include one-to-one matching; 3/4/5-option matching; 3-option multiple choice and odd one out.

3

■ Part 1

This part of Module 3 tests candidates' knowledge of the functions of classroom language, and how to adapt teacher language according to its audience and purpose. It also tests candidates' knowledge of the appropriacy of teachers' classroom language, how to analyse learners' language and categorise learners' errors.

Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to:

Syllabus area	Possible testing focus
the functions commonly used by the teacher in the classroom	<ul style="list-style-type: none"> • identification of a range of classroom functions and typical exponents • appropriacy of use, e.g. degrees of simplicity of language, appropriateness of sequencing, degrees of formality
identifying the functions of language used by learners in the classroom (tasks may involve analysis of learner language which is not completely accurate)	<ul style="list-style-type: none"> • identification of common functions and typical exponents • identification of communicative purpose • appropriacy of use
categorising learners' mistakes	<ul style="list-style-type: none"> • categorising types of mistakes, e.g. spelling, wrong verb form, subject-verb agreement

■ Part 2

This part of Module 3 tests candidates' knowledge of the range and function of strategies available to a teacher for managing classes in ways appropriate to learners and to teaching and learning aims. These include variety of activity and pace, ways of grouping learners, techniques for correcting learners' mistakes and the roles a teacher can fulfil at different stages of the lesson.

Candidates need to demonstrate an understanding of concepts and terminology related to the following and their implications for the L2 classroom:

Syllabus area	Possible testing focus
the roles of the teacher	<ul style="list-style-type: none"> • common teacher roles, e.g. manager, diagnostician, planner • functions of teacher roles, e.g. managing the teaching space, establishing systems for praise and reward, establishing rules, routines and procedures; analysing learners' needs; building variety into lessons, planning lessons to meet learners' needs
grouping learners	<ul style="list-style-type: none"> • common classroom interaction patterns and their uses • grouping of learners and reasons for this
correcting learners	<ul style="list-style-type: none"> • methods of oral and written correction, and their appropriacy of use
giving feedback	<ul style="list-style-type: none"> • the focus and purpose of feedback • ways of giving feedback

MODULE 3

Sample test

2

For questions 1-7, match the examples of teachers' classroom language with their functions listed A-H.

Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Teachers' classroom language

- | | |
|---|---|
| <p>1 Listen, I like playing football, repeat everyone, I like playing football.</p> <p>2 Maria – collect the books, please.</p> <p>3 Tell me three adjectives beginning with the letter 'C'.</p> <p>4 Just listen to how I say it – pOTAtoes.</p> <p>5 Okay, discuss it with your partner now, please.</p> <p>6 I'm really full, I've just eaten a big lunch. Am I hungry now?</p> <p>7 Let's have a look. Yes, that's great. Now try the next one.</p> | <p>Functions</p> <p>A checking understanding</p> <p>B emphasising word stress</p> <p>C drilling</p> <p>D checking instructions</p> <p>E monitoring</p> <p>F eliciting</p> <p>G organising pairwork</p> <p>H nominating</p> |
|---|---|

Candidate Number

Centre Number

Candidate Name

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS
English for Speakers of Other Languages

003
TEACHING KNOWLEDGE TEST

MODULE 3
Managing the teaching and learning process
1 hour 20 minutes

Additional materials:
Soft pencil
Soft clean eraser
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the **separate answer sheet**. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2005

[Turn over

MODULE 3
Sample test

3

For questions 8-16, match the examples of classroom language with the descriptions listed A, B or C. Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Descriptions

- A language for learners to use in the classroom
- B language for playing games
- C language for the teacher to manage classroom routines

Classroom language

- 8 Can I borrow your pencil, please?
- 9 It's your team's turn.
- 10 Whose turn is it to get the books today? Anna?
- 11 Red group and blue group, work together.
- 12 Can I have a pair of scissors, please?
- 13 What's the score?
- 14 Sorry I'm late.
- 15 Practise in pairs.
- 16 Miss a turn.

4

For questions 17-21, read the following instructions, which a teacher used with adult elementary learners. Some of these instructions may not be appropriate. Match the instructions with the trainer's comments listed A-F. Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Instructions

- 17 Imagine you were in a shop and you had decided to buy some chocolates. What do you think you might say?
- 18 Read the text and identify the cohesive devices.
- 19 Look at the text and underline all the verbs.
- 20 Why don't you just get into pairs or a small group, if you like, and discuss a few of the questions for a little bit?
- 21 Weren't you listening? I said exercise three. Don't waste my time!

Trainer's comments

- A This is a clear instruction for adult elementary learners.
- B The grammar in this instruction is above elementary level.
- C Some adult students might find this instruction rude.
- D This instruction is not well sequenced.
- E This instruction does not tell students exactly what to do.
- F Some of the lexis in this instruction is above elementary level.

[Turn over

5

For questions 22-27, match what the teacher is doing with the purposes for using the students' first language listed A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Purposes for using the students' first language

- A Checking understanding
- B Explaining procedures
- C Motivating

The teacher is

- 22 asking students to show they know what to do for homework.
- 23 giving individual written feedback to a weak student.
- 24 encouraging elementary students to try new ways of learning.
- 25 telling a large group of teenagers the rules of a game.
- 26 asking students to translate the meaning of new words.
- 27 showing a group of beginners exactly how to use a self-access centre.

[Turn over

6

For questions 28-32, read the conversation between two advanced learners. Answer the questions about their use of language by choosing the correct option A, B or C.

Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

Cristina: Are you a good sailor? Have you ever been seasick?
 Raquel: Yeah, I have been seasick, once. Actually, I – line 2
 Cristina: Was that on a long journey?
 Raquel: Yeah. In fact I'm quite a good traveller normally. But there was erm... er... not on a line 4
 long journey, no, sorry. It was about only 30 kilometres. And erm, coming... on the line 5
 way back, it was a very small boat, and it was very hot, and me and the rest of my line 6
 family were on the very... in the inside of the boat. And it was just like being in a... line 8
 on a cork, carried by water. And my brother started first, and then everyone started line 9
 feeling sick.
 Cristina: Oh, terrible. line 10
 Raquel: It was horrible. line 11

- 28 Why does Raquel stop after saying 'Actually, I...?' (line 2)
 A She can't remember the right word.
 B She hasn't understood the question.
 C She is suddenly interrupted by Cristina.
- 29 Why does Raquel say 'Yeah!' at the beginning of line 4?
 A to show that she heard Cristina's question
 B to ask for the question to be repeated
 C to show she is unsure about her answer
- 30 Why does Raquel use 'in fact'? (line 4)
 A She's introducing a contrast with what she said earlier.
 B She's correcting what Cristina said.
 C She's giving herself some time to think.
- 31 The many uses of 'and' in lines 5-8 in Raquel's story
 A summarise Raquel's ideas.
 B repeat what happened in the story.
 C mark new points in the story.
- 32 The adjectives 'terrible' and 'horrible' (lines 10 and 11) show that Raquel and Cristina both
 A dislike the way Raquel told the story.
 B have the same reaction.
 C have had a similar experience.

MODULE 3

Sample test

7

For questions 33-40, match the circled mistakes with the types of mistake listed A-I. Mark the correct letter (A-I) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Circled mistakes

- 33 The weather in London (is badder than) the weather in Tokyo.
- 34 The teacher (made me to stay) in school after class.
- 35 (What you doing) this weekend?
- 36 (go to the cinema) last week.
- 37 He (worked very hardly) to finish the project.
- 38 (Don't blame you.) It's not your fault.
- 39 (She in summer goes) to the seaside every year.
- 40 They've been (away) since a long time.

Types of mistake

- A wrong tense
- B wrong verb pattern
- C wrong preposition
- D wrong adverb form
- E wrong comparative form
- F wrong word order
- G missing auxiliary verb
- H missing preposition
- I wrong pronoun

[Turn over

8

For questions 41-49, match the teacher activities with the teacher roles listed A, B, C or D. Mark the correct letter (A, B, C or D) on your answer sheet. You need to use some options more than once.

Teacher roles

- A **MANAGER** (manages students and activities during class time)
- B **PLANNER** (chooses materials and/or methodology before the course or lesson)
- C **PROVIDER** (gives expert information about target language)
- D **DIAGNOSTICIAN** (finds out the needs and interests of students)

- 41 The teacher puts students into groups of three for a role-play.
- 42 The teacher asks a noisy student to speak more quietly.
- 43 The teacher invites students to suggest topics for course content.
- 44 While students write a story, the teacher walks round the class helping students who make errors or ask for new words.
- 45 The teacher wants to identify gaps in their knowledge so she asks students to brainstorm crime vocabulary.
- 46 The teacher introduces the present perfect continuous.
- 47 The teacher decides which coursebook activities will fit into the time available for the lesson.
- 48 The teacher finds a video to fit into the topic of the unit.
- 49 The teacher gives students a questionnaire in order to find out more about their learning styles and preferences.

10

For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.
Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

Problems of group or pairwork

In group or pairwork ...

- A some students get bored.
- B some students use L1 too much.
- C some students always dominate.

Classroom management strategies

- 56 Plan extra activities for students who may finish before the others.
- 57 Make sure students know the language they need to complete tasks.
- 58 Introduce more challenge into the activities.
- 59 Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary.
- 60 Create a purpose for doing group or pairwork in English.
- 61 Teach the language needed for frequent classroom activities.
- 62 Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part.
- 63 Select topics and tasks that motivate the students.

9

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.
Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 50 It is a good idea to group less able students together so that
 - A they feel more comfortable when speaking.
 - B they do not dominate other students.
 - C they can work at a faster pace.
- 51 Group work is useful because it
 - A reduces teacher talking time.
 - B improves class discipline.
 - C makes all students work as hard as they can.
- 52 In mixed ability classes, using group work
 - A helps to identify weaker students.
 - B means the teacher can give attention to all students.
 - C encourages students to help one another.
- 53 Pairwork activities aim to encourage students
 - A to work independently of the teacher.
 - B to assess their own progress.
 - C to develop language awareness.
- 54 If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do
 - A group work.
 - B individual work.
 - C mingling activities.
- 55 If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do
 - A pairwork.
 - B team activities.
 - C whole class work.

Turn over

MODULE 3

Sample test

11

For questions 64-70, match the classroom situations with the classroom management choices listed A-G.

Mark the correct letter (A-G) on your answer sheet.

Classroom situations

- 64 You notice that some of your students are unsure about how to start some pairwork.
- 65 After a reading comprehension task, you ask the class for the answer to number one. Nobody says anything.
- 66 You notice that during an activity your class of young learners is making too much noise.
- 67 During a group work activity about travel, your students talk about a different topic. However, they do this in English.
- 68 You set a task for listening comprehension. During the listening, you notice that no one is writing the answers.
- 69 You set up a speaking task in groups. You notice when you monitor closely that the groups stop speaking completely.
- 70 You are teaching a class after lunch. Everyone is sleepy.

Classroom management choices

- A Praise them for using the language but remind them about the task.
- B Do a 'warmer' activity which gets the students out of their seats.
- C Model the activity yourself with a student, so everyone understands what they have to do.
- D Use a strategy that students recognise for 'turning down the volume', e.g. a hand gesture or drawing on the board.
- E Ask the students to compare their work with their partner to give them confidence.
- F Stand back and listen from a distance.
- G Repeat the instructions and ask if they would like you to play it again.

Turn over

12

For questions 71-75 look at the situations in which a teacher corrects students and at the correction strategies listed A, B or C.

Two of the correction strategies are appropriate in each situation. One of the correction strategies is **NOT** appropriate.

Mark the correction strategy (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

- 71 A student says the word 'August' with poor pronunciation, in open class. The teacher
 - A says the word correctly, and asks the student to repeat it.
 - B writes the word in phonemic script on the whiteboard.
 - C asks the student to say the word again, with no correction, and then moves on.
- 72 Students tell stories about themselves in groups of three. The teacher corrects students' language
 - A quietly, as she is monitoring their group storytelling.
 - B after the group stage, by focusing on problems she noted down during the group stage.
 - C later when she asks the weaker students to tell their stories to the whole class.
- 73 In a controlled practice exercise on the past continuous, a pre-intermediate student says 'I driving down the road when it happened'. The teacher
 - A uses hand gestures to show that there is a missing word.
 - B mimes driving to show the student that she has understood.
 - C points to the model sentence on the whiteboard to remind the student of the form.
- 74 At the start of class, when students are talking in open class, one of the learners says, 'The film was interested'. The teacher
 - A says 'interesting or interested?'
 - B says 'There's a grammar problem there, Maria. What about your weekend, Hassan?'
 - C says 'You were interested, so the film was _____?' (with rising intonation)
- 75 In a controlled writing practice activity, a learner makes several mistakes in recently studied language. The teacher
 - A marks the writing using a correction code.
 - B gives the writing to a peer to correct.
 - C ignores the mistakes in the writing.

13

For questions 76-80, match the ways a teacher gave feedback on students' written work with the aims listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Feedback on written work

- 76 The teacher marked students' writing using a correction code. Then she gave them time in the lesson to improve their work while she monitored.
- 77 The teacher gave an overall grade for letters students had written for homework. He also gave them an example letter to look at.
- 78 The teacher used a system of smiling and sad faces to give students feedback on their written work.
- 79 The teacher noted mistakes from students' written work and used these to prepare a language quiz, which students did in teams.
- 80 The teacher only commented on the content of stories that students had written.

Aims

- A to focus on common language mistakes that many students made in their writing
- B to inform students of their general progress in writing at the end of term
- C to encourage students to learn to edit their own work
- D to encourage students' creativity and to create a positive attitude to writing
- E to provide students with a model for similar written work in the future
- F to inform primary age students about their progress in a fun way

TKT test administration

■ Modular structure

TKT has three modules. These can be taken together in one examination session or separately, in any order, over three sessions.

■ Entry procedure

Candidates must enter through an authorised Cambridge ESOL Centre. A list of Cambridge ESOL Examination Centres is available from Cambridge ESOL from the address on page 1. Institutions wishing to become Cambridge ESOL Examination Centres should contact the Centre Registration Unit at Cambridge ESOL.

TKT is available throughout the year and Centres contact Cambridge ESOL to arrange a test date. Candidate details must be submitted to Cambridge ESOL at least six weeks prior to running the session. Please note that more notice may be necessary if candidates have special requirements and therefore need special arrangements (see below).

Candidates may not repeat a module within four months at any centre.

Copies of the Regulations and more details on entry procedure, current fees and further information about this and other Cambridge ESOL examinations can be obtained from the Cambridge ESOL Local Secretary in your area, or from the address on page 1.

■ Answer sheet completion

Candidates mark all their answers on OMR (Optical Mark Reader) answer sheets, which are scanned by computer in Cambridge. There is one answer sheet per module, and candidates must fill in all their answers within the time allowed for the test.

A sample OMR answer sheet can be found on page 44 of this Handbook, and it is useful for candidates to practise filling in an OMR sheet before taking the examination so that they are familiar with the procedure.

Grading and results

■ Grading

Each module is free-standing, and there is no aggregate score. Candidates receive a certificate for each module they take.

Each question carries one mark, so the maximum mark for each module is 80. Candidate performance is reported using four bands.

Band	A candidate at this level demonstrates
1	limited knowledge of TKT content areas
2	basic, but systematic knowledge of TKT content areas
3	breadth and depth of knowledge of TKT content areas
4	extensive knowledge of TKT content areas

Our trialling research indicates that for a candidate to achieve TKT Band 3, a score of at least 45–50 marks (out of 80) is required.

The reporting of results for TKT is subject to ongoing research. Further guidance on the interpretation of results will be issued in the future.

■ Notification of results

Certificates are despatched to Centres approximately two weeks after receipt of answer sheets by Cambridge ESOL. Please note that despatch of candidates' certificates will be delayed if they need Special Consideration or are suspected of malpractice (see page 35).

Enquiries on results may be made through Cambridge ESOL Local Secretaries within a month of the issue of certificates.

■ Appeals procedure

Cambridge ESOL provides a service to enable Centres to appeal, on behalf of candidates, against assessment decisions that affect grades awarded to candidates, e.g. decisions relating to results and decisions relating to irregular conduct.

Candidates should first contact their Cambridge ESOL Local Secretary for advice. Further information about the appeals procedure can be found at www.CambridgeESOL.org/support

Special Circumstances

Special Circumstances cover three main areas: special arrangements, special consideration and malpractice.

■ Special arrangements

These are available for candidates with disabilities. They may include extra time, separate accommodation or equipment, Braille versions of question papers, etc. If you think you may need special arrangements, you must contact the Cambridge ESOL Local Secretary in your area as soon as possible so that the application can be sent to Cambridge ESOL in time (usually 8–12 weeks before the examination, depending on what is required).

■ Special consideration

Cambridge ESOL will give special consideration to candidates affected by adverse circumstances before or during an examination. Special consideration can be given where an application is sent through the Centre and is made within ten working days of the examination date. Examples of acceptable reasons for giving special consideration are cases of illness or other unexpected events.

■ Malpractice

The Malpractice Committee will consider cases where candidates are suspected of copying, collusion or breaking the examination regulations in some other way. Results may be withheld because further investigation is needed or because of infringement of regulations. Centres are notified if a candidate's results are being investigated.

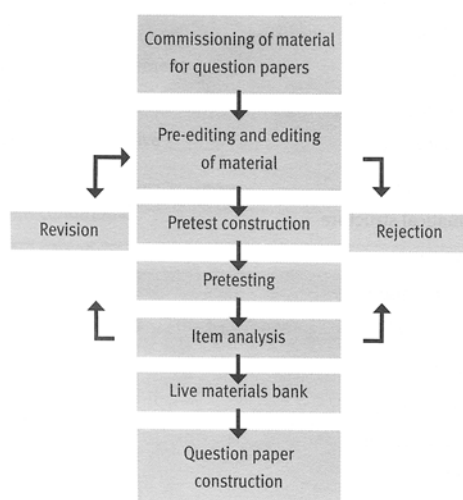
The production of TKT

Cambridge ESOL is committed to providing examinations of the highest possible quality. This commitment is underpinned by an extensive programme of research and evaluation, and by continuous monitoring of the marking and grading of all Cambridge ESOL examinations. Of particular importance is the rigorous set of procedures which are used in the production and pretesting of question papers.

The production process for TKT is the same as that for the Cambridge ESOL language examinations. It begins with the commissioning of materials and ends with the printing of question papers.

There are five main stages in the production process

- commissioning
- pre-editing and editing
- pretesting
- analysis and banking of materials
- question paper construction



■ Question paper production cycle

Pretesting of TKT test material provides Cambridge ESOL with valuable information about candidates' performance on particular tasks. Pretesting is also useful for Centres or institutions as it gives candidates the opportunity to familiarise themselves with TKT task-types under test conditions and to receive feedback on areas of strength and weakness. If your Centre or institution would like to be involved in TKT pretesting, please contact the Pretesting Unit TKT Administrator on + 44 1223 553772.

Support for TKT candidates and course providers

General information on TKT, including administration details and downloadable versions of this Handbook and sample materials, can be found by visiting www.CambridgeESOL.org/TKT

Course providers and individual candidates can also access the TKT Glossary on this website.

Support material for teacher trainers is available on the Teaching Resources website www.CambridgeESOL.org/teach/TKT

The TKT Course, published by Cambridge University Press in collaboration with Cambridge ESOL, is available from mid-April 2005. This coursebook provides approximately 60–90 hours of classroom-based or self-access study, and includes practice tasks and tests.

Further support is also available in the form of seminar programmes in different countries. Contact Cambridge ESOL Information for further details by e-mailing: ESOLinfo@ucles.org.uk

Common questions and answers

Can candidates make notes on the question paper?

Candidates may write on the question paper during the examination, but their notes will not be marked. Candidates must complete an answer sheet, which is then scanned.

Does it matter if candidates write in pen or pencil?

Candidates must use a pencil to mark their answers on the answer sheet. Answer sheets marked in pen cannot be read by computer.

Is the use of dictionaries allowed?

No.

What is the mark allocation?

One mark is given for each correct answer.

Do candidates have to take all three modules?

No. The modules are free-standing. Candidates may enter for any number of modules in any order.

What is the pass mark?

Results are reported in four bands. There is no pass or fail. Candidates receive a certificate for each module taken.

What is the date of the TKT examination?

Dates are set by Centres in consultation with Cambridge ESOL, taking into account local needs and conditions.

Where can candidates enrol?

Your Cambridge ESOL Local Secretary can give you information about Centres where the examination is taken. Candidates enrol through local Centres, and not through the Cambridge ESOL office in Cambridge. Fees are payable to the local Centre.

How do candidates get their results?

TKT certificates are issued to Centres approximately two weeks after receipt of answer sheets by Cambridge ESOL.

Do candidates need to have taken a particular English language examination before taking TKT?

No. However, it is advisable for candidates to have a minimum language level of Council of Europe Framework level B1.

What kind of teaching terminology will be tested in TKT?

Opposite is the TKT wordlist which contains terms which may be used in TKT.

A non-exhaustive list of the teaching terms and their definitions which could be tested in TKT can be found in the TKT Glossary at www.CambridgeESOL.org/TKT

What is the TKT portfolio?

The portfolio is an electronic resource in which candidates keep a record of their teaching experience, beliefs and aspirations for the future. The portfolio does not form part of the assessment for TKT. Candidates who register for TKT will receive more information on how to access their portfolio.

TKT wordlist

This list is indicative only. Other terms may also be used in TKT.

The words are entered into categories so as to help the reader. Some words could fall into more than one category and could appear in different modules. However, to economise on space each word has been entered only once. Candidates who are preparing for only one module should ensure they have an understanding of all the TKT terminology.

The TKT Glossary contains definitions of the words in this list and can be downloaded from www.CambridgeESOL.org/TKT

Module 1

Concepts and terminology for describing language

GRAMMAR

Active voice
 Adjective
 Adverb
 Article
 Aspect
 Auxiliary verb
 Base form of the verb
 Clause
 Collective noun
 Comparative adjective
 Compound noun
 Conditional
 Conditional forms
 Conjunction
 Connector
 Countable noun
 Demonstrative adjective
 Demonstrative pronoun
 Dependent preposition
 Determiner
 Direct question
 Direct speech
 First conditional
 Gerund, -ing form
 Grammatical structure
 Imperative
 Indirect question
 Indirect speech
 Infinitive
 Infinitive of purpose
 -ing/-ed adjective
 Intensifier

Interrogative
 Irregular verb
 Main clause
 Modal verb
 Noun
 Object
 Object pronoun
 Participle (past and present)
 Passive voice
 Past perfect simple and continuous, progressive
 Past simple and past continuous, progressive
 Personal pronoun
 Phrase
 Plural noun
 Possessive adjective
 Possessive pronoun
 Possessive 's' and whose
 Preposition
 Present continuous, progressive for future
 Present perfect simple and continuous, progressive
 Present simple and continuous, progressive
 Pronoun
 Proper noun
 Punctuation
 Quantifier
 Question tag
 Reflexive pronoun
 Regular verb
 Relative clause
 Relative pronoun
 Reported statement
 Reporting verb
 Second conditional
 Singular noun
 Subject
 Subject-verb agreement
 Subordinate clause
 Superlative adjective
 Tense
 Third conditional
 Third person
 Time expression
 Uncountable noun
 Used to
 Verb
 Verb pattern

LEXIS

Affix
 Affixation
 Antonym
 Collocation
 Compounds
 False friend
 Homophone
 Idiom
 Lexical set
 Lexis
 Multi-word verb
 Part(s) of speech
 Phrasal verb
 Prefix
 Suffix
 Synonym

PHONOLOGY

Connected speech
 Consonant
 Contraction
 Diphthong
 Feature (of connected speech)
 Intonation
 Linking
 Main stress
 Minimal pair
 Phoneme
 Phonemic script
 Phonemic symbols
 Phonemic transcription
 Rhyme
 Rhythm
 Schwa
 Sentence stress
 Stress
 Strong forms
 Syllable
 Unvoiced sound
 Voiced sound
 Vowel
 Weak forms
 Word stress

FUNCTIONS

Appropriacy
 Appropriate
 Colloquial
 Declining, refusing an invitation
 Enquiring
 Express
 Expressing ability
 Expressing intention
 Expressing necessity
 Expressing obligation
 Expressing permission
 Expressing preference
 Expressing probability
 Formal (language)
 Formality (level of)
 Function
 Functional exponent
 Greeting
 Inappropriate
 Informal (language)
 Informality (level of)
 Instructing
 Making a (polite) request
 Negotiating
 Neutral
 Predicting
 Register
 Requesting
 Speculating

Concepts and terminology for describing language skills

Accuracy
 Authenticity
 Context
 Deduce meaning from context
 Develop skills
 Draft
 Edit
 Extensive listening/reading
 Extract
 Fluency
 Infer attitude, feeling, mood
 Intensive listening/reading
 Interact

Interaction
 Interactive strategies
 Layout
 Listen/read for detail
 Listen/read for gist
 Listen/read for mood
 Note-taking
 Oral fluency
 Paragraph
 Paraphrase
 Predict
 Prediction
 Process
 Process writing
 Productive skills
 Proofread
 Receptive skills
 Re-draft
 Scan
 Skill
 Skim
 Subskill
 Summarise
 Summary
 Take notes
 Text structure
 Topic
 Topic sentence

Background to language learning

Achievable target, goal
 Acquire
 Acquisition
 Attention span
 Auditory learner
 Autonomous
 Cognitive (processes)
 Confidence
 Conscious (of)
 Deductive learning
 Demotivate
 Developmental error
 Error
 Expectation
 Expose
 Exposure

Factor
 First language
 Focus on form
 Goals
 Guidance
 Ignore (errors)
 Independent study
 Inductive learning
 Interference
 Interlanguage
 Kinaesthetic learner
 L1/L2
 Language awareness
 Learner autonomy
 Learner characteristics
 Learner independence
 Learner training
 Learning resources
 Learning strategies
 Learning style
 Linguistic
 Mature
 Maturity
 Memorable
 Memorise
 Mother tongue
 Motivate
 Motivation
 Natural order
 Needs
 Participate
 Participation
 Personalisation
 Personalise
 Pick up
 Processing language
 Proficient
 Silent period
 Slip
 Target language culture
 Unmotivated
 Visual learner
 Work language out

Background to language teaching

PRESENTATION TECHNIQUES, APPROACHES AND INTRODUCTORY ACTIVITIES

Activity-based learning
 Communicative Approach
 Concept checking
 Concept questions
 Content-based learning
 Contextualise
 Define
 Definition
 Elicit
 Emphasis
 Emphasise
 Functional Approach
 Gesture
 Grammar-Translation method
 Guided discovery
 Ice-breaker
 Illustrate meaning
 Introductory activity
 Lexical Approach
 Meaningful
 Mime
 Present
 Presentation
 Presentation, Practice and Production (PPP)
 Situational presentation
 Structural Approach
 Task-based Learning (TBL)
 Teaching strategy
 Test-teach-test
 Total Physical Response (TPR)
 Warm up
 Warmer

PRACTICE ACTIVITIES AND TASKS

Brainstorm
 Categorisation
 Categorise
 Chant
 Choral drill
 Communicative activity
 Controlled practice
 Drill
 Extension task
 Freer practice

Gap-fill
 Guided writing
 Individual drill
 Information-gap activity
 Jigsaw listening/reading
 Jumbled paragraphs, pictures, sentences
 Label
 Less controlled practice
 Mind map
 Picture stories
 Practice
 Prioritising
 Problem solving
 Project work
 Rank ordering
 Restricted practice
 Revise
 Revision
 Role-play
 Substitution drill
 Survey
 Target language
 Task
 Task-type
 Transformation drill
 Visualisation
 Visualise
 Word map

ASSESSMENT

Achievement test
 Assess
 Assessment
 Assessment criteria
 Cloze test
 Continuous assessment
 Diagnose
 Diagnostic test
 Evaluation
 Formal assessment, evaluation
 Formative assessment, evaluation
 Informal assessment, evaluation
 Item
 Learner profile
 Matching task
 Multiple-choice questions
 Objective test

Open comprehension questions
 Oral test
 Peer assessment, evaluation
 Placement test
 Portfolio
 Proficiency test
 Progress test
 Self-assessment, evaluation
 Sentence completion
 Sentence transformation
 Subjective test
 Summative test
 Test
 True/false questions
 Tutorial

Module 2

Lesson planning

Achieve aims, objectives
 Aim
 Analyse language
 Anticipate language problems
 Arouse, generate interest
 Assumptions
 Class profile
 Components (of a lesson plan)
 Conduct feedback
 Consolidate
 Elicit feedback
 Enable
 Encourage
 Encouragement
 Feedback
 Focus on
 Give feedback
 Highlight
 Lead-in
 Main aim
 Pace
 Peer feedback
 Personal aim
 Pre-teach (vocabulary)
 Procedure
 Raise awareness
 Recycle
 Reflect on teaching

Reinforce
 Scheme of work
 Sequence
 Set a question, task, test
 Set the scene, the context
 Specification, to specify (aims)
 Stage
 Step
 Stimulate (discussion)
 Student-centred
 Subsidiary aim
 Syllabus
 Teacher talking time
 Teacher-centred
 Timing
 Variety
 Vary

Reference resources

Bilingual dictionary
 Consult
 Headword
 Monolingual dictionary
 Phonemic chart
 Reference materials

Teaching materials and aids

Activity book
 Adapt (material)
 Audio script
 Authentic material
 Board game
 Book
 Brochure
 Chart
 Coursebook
 Coursebook unit
 Crossword puzzle
 Dialogue
 Dice
 Exploit (material)
 Flashcard
 Flipchart
 Graded reader
 Graph
 Grid
 Handout

Language laboratory
 Leaflet
 Learning centre
 Overhead projector (OHP)
 Overhead transparency (OHT)
 Puppet
 Realia
 Resources
 Rubric
 Self-access centre
 Supplementary material
 Tapescript
 Teacher's book
 Teaching aids
 Textbook
 Transcript
 Video clip
 Visual (aid)
 Workbook
 Worksheet

Module 3

Teachers' and learners' language in the classroom

Ask for clarification
 Clarify
 Convey meaning
 Facial expression
 Hesitate
 Model
 Narrate
 Praise
 Prompt
 Respond
 Response
 Word prompt

Learners' mistakes and correction strategies

Correction code
 Echo correct
 Over-application of the rule
 Over-generalisation
 Reformulate
 Reformulation
 Repetition
 Self-correction
 Time line

Classroom management

Active role
 Classroom management
 Closed pairs
 Co-operate
 Co-operation
 Co-operative
 Discipline
 Dominant
 Dominate
 Energy levels
 Get students' attention
 Grade (language)
 Group dynamics
 Interaction patterns
 Involvement
 Learning contract
 Mingle
 Mixed ability
 Mixed level
 Monitor
 Nominate
 One-to-one
 Open class
 Open pairs
 Passive role
 Rapport, build rapport
 Routine
 Seating arrangement
 Seating plan
 Teacher role
 Teaching space

MODULE 1

answer key

1	B	36	C	74	H
2	F	37	A	75	E
3	C	38	B	76	C
4	A	39	C	77	F
5	E	40	B	78	A
6	E	41	B	79	D
7	D	42	A	80	B
8	A	43	C		
9	F	44	D		
10	B	45	C		
		46	D		
11	A				
12	A	47	D		
13	B	48	C		
14	B	49	A		
15	B	50	H		
16	C	51	E		
		52	G		
17	F	53	F		
18	A				
19	C	54	C		
20	E	55	D		
21	D	56	G		
		57	B		
22	I	58	A		
23	A	59	F		
24	G				
25	H	60	A		
26	C	61	B		
27	D	62	C		
28	F	63	A		
29	B	64	B		
		65	B		
30	D	66	C		
31	E				
32	B	67	A		
33	F	68	B		
34	C	69	C		
35	G	70	A		
		71	A		
		72	C		
		73	B		

MODULE 2

answer key

1	E	37	B	73	I
2	C	38	E	74	A
3	B	39	A	75	G
4	F	40	F	76	D
5	H	41	C	77	C
6	G	42	B	78	F
7	A	43	A	79	B
8	C	44	D	80	E
9	A	45	I		
10	H	46	H		
11	G	47	E		
12	B	48	G		
13	F	49	C		
14	D	50	B		
15	B	51	F		
16	C	52	A		
17	B	53	D		
18	A	54	G		
19	B	55	C		
20	A	56	H		
21	D	57	H		
22	B	58	A		
23	C	59	E		
24	A	60	C		
25	B	61	G		
26	E	62	F		
27	C	63	D		
28	D	64	I		
29	A	65	C		
30	D	66	D		
31	H	67	A		
32	B	68	D		
33	C	69	C		
34	E	70	C		
35	F	71	B		
36	G	72	A		

MODULE 3

answer key

1	C	33	E	64	C
2	H	34	B	65	E
3	F	35	G	66	D
4	B	36	A	67	A
5	G	37	D	68	G
6	A	38	I	69	F
7	E	39	F	70	B
8	A	40	C	71	C
9	B	41	A	72	C
10	C	42	A	73	B
11	C	43	D	74	B
12	A	44	C	75	C
13	B	45	D	76	C
14	A	46	C	77	E
15	C	47	B	78	F
16	B	48	B	79	A
17	B	49	D	80	D
18	F	50	A		
19	A	51	A		
20	E	52	C		
21	C	53	A		
22	A	54	B		
23	C	55	C		
24	C	56	A		
25	B	57	B		
26	A	58	A		
27	B	59	C		
28	C	60	B		
29	A	61	B		
30	A	62	C		
31	C	63	A		
32	B				

TKT
Sample OMR answer sheet

 **UNIVERSITY of CAMBRIDGE**
ESOL Examinations

Candidate Name
If not already printed, write name in CAPITALS and complete the Candidate No. grid (in pencil).

Candidate Signature _____

Centre No. _____

Candidate No.

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Examination Title _____

Centre _____

Supervisor: _____
If the candidate is ABSENT or has WITHDRAWN shade here

Examination Details

Use a pencil.
Mark ONE letter for each question.
For example, if you think F is the right answer to the question, mark your answer sheet like this:

0 A B C D E F G H I

Rub out any answer you wish to change with an eraser.

- 1 A B C D E F G H I
- 2 A B C D E F G H I
- 3 A B C D E F G H I
- 4 A B C D E F G H I
- 5 A B C D E F G H I
- 6 A B C D E F G H I
- 7 A B C D E F G H I
- 8 A B C D E F G H I
- 9 A B C D E F G H I
- 10 A B C D E F G H I
- 11 A B C D E F G H I
- 12 A B C D E F G H I
- 13 A B C D E F G H I
- 14 A B C D E F G H I
- 15 A B C D E F G H I
- 16 A B C D E F G H I
- 17 A B C D E F G H I
- 18 A B C D E F G H I
- 19 A B C D E F G H I
- 20 A B C D E F G H I
- 21 A B C D E F G H I
- 22 A B C D E F G H I

- 23 A B C D E F G H I
- 24 A B C D E F G H I
- 25 A B C D E F G H I
- 26 A B C D E F G H I
- 27 A B C D E F G H I
- 28 A B C D E F G H I
- 29 A B C D E F G H I
- 30 A B C D E F G H I
- 31 A B C D E F G H I
- 32 A B C D E F G H I
- 33 A B C D E F G H I
- 34 A B C D E F G H I
- 35 A B C D E F G H I
- 36 A B C D E F G H I
- 37 A B C D E F G H I
- 38 A B C D E F G H I
- 39 A B C D E F G H I
- 40 A B C D E F G H I
- 41 A B C D E F G H I
- 42 A B C D E F G H I
- 43 A B C D E F G H I
- 44 A B C D E F G H I
- 45 A B C D E F G H I
- 46 A B C D E F G H I
- 47 A B C D E F G H I
- 48 A B C D E F G H I
- 49 A B C D E F G H I
- 50 A B C D E F G H I
- 51 A B C D E F G H I

- 52 A B C D E F G H I
- 53 A B C D E F G H I
- 54 A B C D E F G H I
- 55 A B C D E F G H I
- 56 A B C D E F G H I
- 57 A B C D E F G H I
- 58 A B C D E F G H I
- 59 A B C D E F G H I
- 60 A B C D E F G H I
- 61 A B C D E F G H I
- 62 A B C D E F G H I
- 63 A B C D E F G H I
- 64 A B C D E F G H I
- 65 A B C D E F G H I
- 66 A B C D E F G H I
- 67 A B C D E F G H I
- 68 A B C D E F G H I
- 69 A B C D E F G H I
- 70 A B C D E F G H I
- 71 A B C D E F G H I
- 72 A B C D E F G H I
- 73 A B C D E F G H I
- 74 A B C D E F G H I
- 75 A B C D E F G H I
- 76 A B C D E F G H I
- 77 A B C D E F G H I
- 78 A B C D E F G H I
- 79 A B C D E F G H I
- 80 A B C D E F G H I

www.CambridgeESOL.org

University of Cambridge
ESOL Examinations
1 Hills Road
Cambridge
CB1 2EU
United Kingdom

Tel. +44 1223 553355
Fax. +44 1223 460278
e-mail ESOL@ucles.org.uk

© UCLES 2005
EMC/2819/5/Y02

ANEXO B**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras**

PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
RELATOR(A): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000126/2001-69		
PARECER N.º: CNE/CES 492/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 03/04/2001

I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. *Perfil dos Formandos*

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. *Competências e Habilidades*

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. *Conteúdos Curriculares*

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. *Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. *Avaliação*

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

ANEXO C
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. ^(*) ^() ^(***)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

(^{*}) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(^{**}) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(^{**}) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação