



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

**AVALIAR FORMANDO E FORMAR AVALIANDO O
(FUTURO) PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
ELEMENTOS PARA UM CONSTRUTO**

LONDRINA
2011

GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

**AVALIAR FORMANDO E FORMAR AVALIANDO O
(FUTURO) PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
ELEMENTOS PARA UM CONSTRUTO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão

LONDRINA
2011

Autorizo a utilização de partes deste trabalho para fins acadêmicos, desde que mencionada a fonte.

**Catlogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Q58a Quevedo-Camargo, Gladys.

Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de
língua inglesa: elementos para um construto / Gladys Quevedo-
Camargo. – Londrina, 2011.
360 f.: il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Linguagem, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses.
2. Professores de língua inglesa – Formação – Teses.
3. Interacionismo sociodiscursivo – Teses.
4. Lingüística aplicada – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802:371.13

GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

**AVALIAR FORMANDO E FORMAR AVALIANDO O (FUTURO)
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:
ELEMENTOS PARA UM CONSTRUTO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita F'
(UNESP)

Prof^a. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof^a. Dr^a. Matilde V. Ricardi Scaramucci
Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP)

Prof^a. Dr^a. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina, 21 de março de 2011.

*Dedico este trabalho às (aos)
formadoras(es) de professores e às (aos)
professoras(es) de língua inglesa do setor
público em todo Brasil.*

MEUS AGRADECIMENTOS...

... muito especiais à professora **Vera**, que, com sua energia, vibração e entusiasmo acadêmicos, contagia a todos indistintamente. Obrigada, Vera, pelo constante apoio, pela confiança depositada em mim, pela sua amizade tão preciosa e pela aventura deste voo que durou seis anos – mestrado e doutorado – sem escalas.

... aos membros desta banca, **professor Douglas** e **professoras Elaine, Matilde e Telma**, pesquisadores que respeito e admiro, por contribuírem imensamente para este estudo e para minha constituição como professora e pesquisadora.

... à **Rosely** e a todos do **Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem** da Universidade Estadual de Londrina, pelo valioso suporte ao longo desses seis anos.

... à **minha família**, pelo apoio e participação, de diferentes formas, em todos os momentos.

... aos **membros** do grupo de pesquisa **Linguagem e Educação** da Universidade Estadual de Londrina, pelas ricas discussões e ideias compartilhadas de forma sempre tão intensa.

... aos(às) **amigos(as) e ex-alunos(as)** que torceram por mim durante o desenvolvimento desta pesquisa.

... às **formadoras** de professores do grupo ENFOPLI e às **professoras** de inglês da rede pública que participaram deste estudo.

... à **CAPES**, pela bolsa concedida a partir de setembro de 2009.

A todos, muito obrigada.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formandoe formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. 2011. 362 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RESUMO

Considerando a frequência e a pertinência das discussões relativas à avaliação de professores ao longo da última década no Brasil, este estudo, situado na Lingüística Aplicada, especificamente na área de formação de professores de línguas estrangeiras, partiu dos seguintes pressupostos: (1) a avaliação é indissociável do processo de ensino/aprendizagem (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006); (2) a avaliação pode desempenhar o papel de mola propulsora do desenvolvimento profissional docente por ser um artefato cultural passível de se transformar em instrumento para intervenção didática (VYGOTSKY, 1987); e (3) a linguagem desempenha papel primordial no desenvolvimento humano, nas atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos (BAKHTIN, 2006; BRONCKART, 1999/2009). O objetivo geral desta pesquisa foi propor elementos para um construto de avaliação de professores de língua inglesa tanto em formação inicial quanto continuada. Para atingi-lo, as representações relativas à certificação de professores e à avaliação docente de formadoras e professoras de inglês da rede pública do Paraná foram identificadas, assim como os construtos subjacentes a sete arquetextos referentes à avaliação de professores (de línguas) e de proficiência linguística. Essas análises foram subsidiadas por pressupostos teórico-metodológicos provenientes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2009, entre outros), da área de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2009, entre outros), e da área de avaliação docente (PORTER; YOUNGS; ODDEN, 2001, entre outros). A proposta de construto apresentada, desenvolvida a partir de uma adaptação das dimensões para a avaliação do professor postuladas por Porter, Youngs e Odden (2001), define, para o contexto deste estudo, o objetivo da avaliação (a certificação da licenciatura e a formação continuada), o objeto da avaliação (as capacidades de linguagem docente – adaptadas de DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), o agente avaliador (o formador de professores de inglês), a natureza da avaliação (técnicas e instrumentos de avaliação diversificados apropriados ao objeto e ao momento da avaliação), e por fim, o momento da avaliação (durante ou ao final da formação inicial e periodicamente na formação continuada). As capacidades de linguagem docente, em permanente movimento e relação dialética, são compostas por quatro capacidades – de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional, e foram descritas em termos de possíveis fontes de evidência e possíveis técnicas e instrumentos de avaliação. Considera-se que essas capacidades constituem o gênero profissional professor de língua inglesa (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004), e que funcionam como um conjunto de engrenagens, no qual a capacidade de autogestão ocupa a posição central, e à qual as demais capacidades estão ligadas. É a capacidade de autogestão profissional, movida por elementos do agir (MACHADO ET AL, 2009) suscitados por aspectos do contexto físico e sociossubjetivo em que se encontra o docente, que movimenta, simultaneamente, as demais capacidades de linguagem docente. Este estudo propõe que todo o conjunto de capacidades seja trabalhado e avaliado sistematicamente na formação do (futuro) professor de língua inglesa.

Palavras-chave: Avaliação do professor de língua inglesa. Avaliação docente. Formação do professor de língua inglesa. Capacidades de linguagem docente. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

Considering the frequency and relevance of discussions related to teacher assessment in the last decade in Brazil, this study, inserted in the scope of Applied Linguistics, particularly in the area of foreign language teacher education, departed from the following assumptions: (1) assessment and the teaching/learning process are inseparable (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006); (2) assessment may serve as a springboard in teachers' professional development as it is a cultural artifact susceptible to being transformed into an instrument of didactic intervention (VYGOTSKY, 1987); and that (3) language plays a crucial role in human development, in collective activities, in social formations and in individuals' formative and transformative mediations (BAKHTIN, 2006; BRONCKART, 1999/2009). The general objective of this study was to propose elements for a construct for Brazilian English pre- and in-service teacher assessment. Thus, the representations concerning certification and assessment by teacher educators and in-service public school teachers of English in Paraná were identified, as well as the constructs underlying seven archetypes related to (language) teacher assessment and language proficiency. Such analyses were supported by theoretical-methodological assumptions stemming from Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999/2009, among others), assessment (DIAS SOBRINHO, 2003; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2009, among others), and teacher assessment (PORTER; YOUNGS; ODDEN, 2001, among others). Developed from an adaptation of the teacher assessment dimensions by Porter, Youngs and Odden (2001), this proposal defines, for the context of this research, the objective of assessment (certification of licensure and in-service teacher education), the object of assessment (teachers' language capacities – adapted from DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), the agent of assessment (English teacher educator), the nature of assessment (diversified assessment techniques and instruments, suitable to the object and moment of assessment), and finally, the moment of assessment (during or at the end of teachers' pre-service course or periodically during in-service education). Teachers' language capacities, permanently in movement and dialectic connection, consist of four capacities – teachers' action capacity, teachers' discursive capacity, teachers' discursive-linguistic capacity and professional self-management capacity, and were described in terms of possible sources of evidence, techniques and instruments of assessment. It is considered that such capacities constitute the professional genre teacher of English (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004), and that they work as a set of gears in which the professional self-management capacity occupies the central position, and to which the other capacities are linked. It is the professional self-management capacity, moved by acting elements (MACHADO ET AL, 2009) originated by aspects from the physical and socio-subjective context in which teachers are inserted, that moves, simultaneously, the other teachers' language capacities. This study proposes that the full set of capacities should be systematically worked on and assessed during (future) English teacher education.

Key words: English teacher assessment. Teacher assessment. English teacher education. Teachers' language capacities. Sociodiscursive Interactionism.

RESUMEN

Al considerar la frecuencia y la pertinencia de las discusiones relativas a la evaluación de profesores a lo largo de la última década en Brasil, este estudio, situado en la Lingüística Aplicada, específicamente en el área de formación de profesores de lenguas extranjeras, partió de los siguientes presupuestos: (1) la evaluación es indisociable del proceso de enseñanza/aprendizaje (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006); (2) la evaluación puede desarrollar el papel de resorte propulsor del desarrollo profesional docente por ser un artefacto cultural pasible de transformarse en instrumento para la intervención didáctica (VYGOTSKY, 1987); y (3) el lenguaje desarrolla papel primordial en el desarrollo humano, en las actividades colectivas, en las formaciones sociales y en las mediaciones formativas y transformadoras de los individuos (BAKHTIN, 2006; BRONCKART, 1999/2009). El objetivo general de esta investigación se centra en proponer elementos para un constructo de evaluación de profesores de lengua inglesa tanto en formación inicial como continuada. Para alcanzarlo, se identificaron las representaciones relativas a la certificación de profesores y a la evaluación docente formadora de profesores y profesoras de lengua inglesa de la educación pública del Estado Paraná – Brasil. Fueron también identificados, los constructos subyacentes a siete arquetipos referentes a la evaluación de profesores (de lenguas) y de dominio lingüístico. Esos análisis fueron subsidiados por presupuestos teórico-metodológicos provenientes del Interaccionismo Socio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 1999/2009, entre otros), del área de evaluación (DIAS SOBRINHO, 2003; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2009, entre otros), y más específicamente del área de evaluación docente (PORTER; YOUNGS; ODDEN, 2001, entre otros). La propuesta de constructo que se presenta – desarrollada a partir de una adaptación de las dimensiones para la evaluación del profesor postuladas por Porter, Youngs y Odden (2001) – define, para el contexto de este estudio, el objetivo de la evaluación (la certificación de graduación y la formación continuada), el objeto de la evaluación (las capacidades de lenguaje docente – adaptadas de DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), el agente evaluador (el formador de profesores de inglés), la naturaleza de la evaluación (técnicas e instrumentos de evaluación diversificados apropiados al objeto y al momento de la evaluación) y, por fin, el momento de la evaluación (durante o al final de la formación inicial y periódicamente en la formación continuada). Las capacidades de lenguaje docente, en permanente movimiento y relación dialéctica, son compuestas por cuatro capacidades – de acción docente, discursiva docente, lingüístico-discursiva docente y de autogestión profesional, y fueron descritas en términos de posibles fuentes de evidencia y posibles técnicas e instrumentos de evaluación. Se considera que esas capacidades constituyen el género profesional profesor de lengua inglesa (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004), y que funcionan como un conjunto de engranajes, en el que la capacidad de autogestión ocupa la posición central, y a ella las demás capacidades se relacionan. Es la capacidad de autogestión profesional, movida por maneras de actuar (MACHADO ET AL, 2009) suscitadas por aspectos del contexto físico y socio subjetivo en que se encuentra el docente, que mueve, simultáneamente, las demás capacidades de lenguaje docente. Este estudio propone que todo el conjunto de capacidades sea trabajado y evaluado sistemáticamente en la formación del (futuro) profesor de lengua inglesa.

Palabras-clave: Evaluación del profesor de lengua inglesa. Evaluación docente. Formación del profesor de lengua inglesa. Capacidades de lenguaje docente. Interaccionismo Socio-discursivo.

RÉSUMÉ

Considérant la fréquence et la pertinence des discussions relatives à l'évaluation d'enseignants au long de la dernière décennie au Brésil, cette étude, située dans la Linguistique Appliquée, spécifiquement dans le secteur de formation d'enseignants de langues étrangères est parti des présupposés suivants: (1) l'évaluation est indissociable du processus d'enseignement/apprentissage (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI 2006); (2) l'évaluation peut jouer le rôle de ressort propulseur du développement professionnel des enseignants pour être un artefact culturel susceptible à se changer dans un instrument pour l'intervention didactique (VYGOTSKY 1987); et (3) le langage joue un rôle primordial dans le développement humain, dans les activités collectives, dans les formations sociales et dans les médiations formatrices et transformatrices des individus (BAKHTIN, 2006; BRONCKART, 1999/2009). L'objectif général de cette recherche a été de proposer éléments pour un construit pour l'évaluation d'enseignants de langue anglaise tant à la formation initiale comme à la formation continue. Pour l'atteindre, les représentations relatives à la certification des enseignants et à l'évaluation de formatrices d'enseignants d'anglais du réseau public du Paraná ont été identifiées, ainsi que les construits sous-jacents à sept architectes référants à l'évaluation d'enseignants (de langues) et de compétence linguistique. Ces analyses ont été subventionnées par les présupposées théorique-méthodologiques provenant de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) (BRONCKART, 1999/2009, parmi d'autres), du secteur d'évaluation (DIAS SOBRINHO, 2003; McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2009, parmi d'autres), et plus spécifiquement du secteur d'évaluation de l'enseignant (PORTER; YOUNGS; ODDEN, 2001, parmi d'autres). La proposition de construit présentée, développée à partir d'une adaptation des dimensions pour l'évaluation de l'enseignant postulées par Porter, Youngs et Odden (2001), définit, pour le contexte de cette étude, le but de l'évaluation (la certification de la licence et la formation continue), l'objet de l'évaluation (les capacités de langage de l'enseignant – adaptées de DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), l'agent évaluateur (le formateur d'enseignants d'anglais), la nature de l'évaluation (techniques et instruments d'évaluation diversifiés appropriés à l'objet et au moment de l'évaluation), et finalement, le moment de l'évaluation (pendant ou à la fin de la formation initiale et périodiquement dans la formation continue). Les capacités de langage de l'enseignant, en mouvement permanent et en relation dialectique, se composent de quatre capacités – d'action de l'enseignant, discursive de l'enseignant, linguistique-discursive de l'enseignant et d'autogestion professionnelle, et ont été décrites dans des termes de possibles sources d'évidence et possible techniques et instruments d'évaluation. Il est considéré que ces capacités constituent le genre professionnel enseignant de langue anglaise (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004), et qui fonctionnent comme un ensemble de pignons, dans lesquels la capacité d'autogestion occupe la position centrale, et à laquelle les autres capacités sont liées. C'est la capacité d'autogestion professionnelle, déplacée par des éléments de l'agir (MACHADO et al., 2009) suscitées par des aspects du contexte physique et socio-subjectif où il se trouve l'enseignant, qui déplace, simultanément, les autres capacités de langage de l'enseignant. Cette étude propose que tout l'ensemble des capacités soit travaillé et évalué systématiquement dans la formation du (futur) professeur de langue anglaise.

Mots-clés: Évaluation de l'enseignant de langue anglaise. Évaluation de l'enseignant. Formation du professeur de langue anglaise. Capacités de langage de l'enseignant. Interactionnisme socio-discursif.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Profissão, profissionalismo e profissionalização	75
Figura 2 – Conjunto de engrenagens ilustrando o gênero profissional professor de LI e as capacidades de linguagem docente que o constituem	100
Figura 3 – Competency Framework for Teachers (CFT)	265
Figura 4 – Exemplo de padrões específicos e indicadores de práticas efetivas no CFT	266
Figura 5 – O conjunto de engrenagens das capacidades de linguagem docente	295
Figura 6 – Inserção das capacidades de linguagem docente ao longo das séries da formação inicial	313

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições presentes no 5º. ENFOPLI que participaram desta pesquisa	142
Tabela 2 – Tempo de experiência como formadoras de professores de inglês das formadoras participantes da pesquisa	142
Tabela 3 – Instituição de formação das professoras da rede pública	144
Tabela 4 – Tempo de atuação das professoras na rede pública	145
Tabela 5 – Nível de atuação das professoras na rede pública	145
Tabela 6 – Plano textual global das respostas das formadoras à Pergunta 1.	159
Tabela 7 – Plano textual global das respostas das formadoras à Pergunta 6	169
Tabela 8 – Resposta das formadoras com relação à periodicidade de uma certificação	175
Tabela 9 – Outras respostas fornecidas pelas formadoras com relação à periodicidade de uma certificação	178
Tabela 10 – Opinião das formadoras quanto à periodicidade de uma certificação	179
Tabela 11 – Respostas das formadoras relativas ao público alvo de um exame de certificação.....	181
Tabela 12 – Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e maior profissionalismo dos professores de LI	184
Tabela 13 – Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e maior reconhecimento da profissão docente pela sociedade	187
Tabela 14 – Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e melhor qualidade de ensino nas IES	189
Tabela 15 – Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e melhor desempenho dos professores em classe	192

Tabela 16 – Respostas das formadoras sobre percepção de alguma outra relação com certificação.....	193
Tabela 17 – Respostas das formadoras sobre a relação entre certificação e ascensão profissional e financeira dos professores de LI.....	195
Tabela 18 – Respostas das formadoras sobre o possível conteúdo de um exame de certificação.....	199
Tabela 19 – Respostas das formadoras sobre a responsabilidade de elaboração de um exame de certificação para professores de LI.....	201
Tabela 20 – Respostas das formadoras sobre a responsabilidade de aplicação de um exame de certificação para professores de LI.	203
Tabela 21 – Respostas das formadoras sobre a responsabilidade de correção de um exame de certificação para professores de LI.....	204
Tabela 22 – Professoras que possuem certificação internacional.....	213
Tabela 23 – Respostas das professoras com relação à avaliação periódica do professor de LI.	220
Tabela 24 – Respostas das professoras com relação à periodicidade de uma avaliação.....	221
Tabela 25 – Conteúdos que deveriam ser avaliados em uma certificação nacional segundo as professoras.....	222
Tabela 26 – Comparação das escolhas de professoras e formadoras sobre os conteúdos de uma certificação.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Panorama geral dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD	52
Quadro 2 –	Tipos de discurso na proposta do ISD.....	56
Quadro 3 –	Categorização de vozes utilizada nesta pesquisa	60
Quadro 4 –	Tipos de modalizações na proposta do ISD.....	61
Quadro 5 –	Vantagens e desvantagens da utilização de questionários em pesquisas	64
Quadro 6 –	Classificação de perguntas segundo Ninin et al. (2005).....	68
Quadro 7 –	Classificação de perguntas segundo Dörnyei (2007)	68
Quadro 8 –	Competências de um educador de línguas estrangeiras segundo Basso (2001).....	90
Quadro 9 –	A base do conhecimento docente na visão de diversos autores	93
Quadro 10 –	Operações linguísticas inerentes à capacidade linguístico-discursiva	97
Quadro 11 –	Correspondência entre os níveis de análise linguístico-discursiva do ISD e as capacidades de linguagem	99
Quadro 12 –	Dimensões da avaliação de professores segundo Porter, Youngs e Odden (2001).....	111
Quadro 13 –	Dimensões da avaliação de professores de LI.....	120
Quadro 14 –	Tipos de validade na visão tradicional.....	123
Quadro 15 –	Aspectos do conceito de validade segundo Messick (1996a apud BRUALDI, 1999)	124
Quadro 16 –	Visão tradicional e visão contemporânea do conceito de validade.....	125
Quadro 17 –	Técnicas e instrumentos de avaliação.....	127
Quadro 18 –	Panorama da pesquisa.....	138
Quadro 19 –	Encontros do ENFOPLI.....	140
Quadro 20 –	Nível organizacional: plano textual global e conteúdo	

	temático do questionário das formadoras	153
Quadro 21	– Nível organizacional: plano textual global e conteúdo temático do questionário das professoras	156
Quadro 22	– Temas identificados nas respostas afirmativas das formadoras à Pergunta 1	159
Quadro 23	– Temas identificados nas respostas negativas das formadoras à Pergunta 1	164
Quadro 24	– Temas identificados nas respostas das formadoras que responderam talvez à Pergunta 1	167
Quadro 25	– Temas identificados nas respostas das formadoras à pergunta 6	169
Quadro 26	– Benefícios de um exame de certificação para professores de LI na visão das formadoras	196
Quadro 27	– Malefícios de um exame de certificação para professores de LI na visão das formadoras	197
Quadro 28	– Possíveis entraves para a elaboração de um exame de certificação para professores de LI.....	204
Quadro 29	– Justificativas para a importância de uma certificação para professores de LI.....	215
Quadro 30	– Capacidades de linguagem docente nas competências e capacidades das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de letras	235
Quadro 31	– Escala global do QECR.....	239
Quadro 32	– Grade de perfil para professores de línguas da equals	242
Quadro 33	– The european profile for language teacher education (EPLTE)	249
Quadro 34	– Blocos de descritores para autoavaliação do european portfolio for student teachers of languages (EPOSTL)	252
Quadro 35	– Padrões centrais (core standards) do professional standards for teachers (PST)	256

Quadro 36 – Professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector (PSTLL). domínio a: valores profissionais e prática.....	260
Quadro 37 – Padrões do english as a new language.....	262
quadro 38 – Competency framework for teachers (CFT): dimensões, fases e padrões gerais de competência	264
Quadro 39 – Temas gerais e tópicos dos referenciais para a elaboração da matriz de referência do exame nacional	271
Quadro 40 – Temas específicos e tópicos dos referenciais para a elaboração da matriz de referência do exame nacional.....	273
Quadro 41 – Estrutura modular do TKT	275
Quadro 42 – Estrutura modular do módulo 1 do TKT	278
Quadro 43 – Estrutura modular do módulo 2 do TKT	279
Quadro 44 – Estrutura modular do módulo 3 do TKT	280
Quadro 45 – Formato do tepoli.....	282
Quadro 46 – Plano textual global da versão protótipo do epple.....	283
Quadro 47 – Tarefas, e capacidades de linguagem na parte I do protótipo do EPPLÉ.....	285
Quadro 48 – Tarefa e capacidades de linguagem na parte II do protótipo do epple	286
Quadro 49 – Tarefa e capacidades de linguagem na parte III do protótipo do EPPLÉ.....	287
Quadro 50 – Capacidade de ação docente (1): contexto de atuação	300
Quadro 51 – Capacidade de ação docente (2): o ato de ensinar LI.....	302
Quadro 52 – Capacidade discursiva docente	304
Quadro 53 – Capacidade linguístico-discursiva docente	306
Quadro 54 – Capacidade de autogestão profissional	309

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	020
-------------------------	-----

CAPÍTULO 1 - A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES..... 037

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	037
1.1.1 Breve histórico do ISD e da sua inserção no Brasil	038
1.1.2 A base epistemológica do ISD	040
1.1.3 Representações na perspectiva sociodiscursiva	048
1.1.4 Procedimentos de análise linguístico-discursiva.....	050
1.1.4.1 O nível organizacional.....	053
1.1.4.2 O nível enunciativo.....	058
1.1.4.3 O nível semântico	061
1.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	063
1.2.1 Questionários: descrição e discussão	063
1.2.2 Análise documental: os arquivamentos	069
1.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1	070

CAPÍTULO 2 - A DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA..... 071

2.1 PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO	072
2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	076
2.3 GÊNERO PROFISSIONAL PROFESSOR DE LI.....	080
2.4 COMPETÊNCIAS	083
2.5 A BASE DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE LI.....	085
2.6 CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOCENTE	096
2.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2	101

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO 103 |

3.1 ONIPRESENÇA DA AVALIAÇÃO	103
3.2 AVALIAÇÃO CRÍTICA DE LÍNGUAS	106
3.3 AVALIAÇÃO DINÂMICA	107
3.4 IMPACTO DA AVALIAÇÃO	108
3.5 AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DOCENTES	109
3.6 QUESTÕES TÉCNICAS DA AVALIAÇÃO	120
3.6.1 Construto e validade	120
3.6.2 Técnicas e instrumentos de avaliação	127
3.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3	131

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA	134
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	134
4.2 TESE, OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	136
4.3 AS FORMADORAS E PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	139
4.4 OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	146
4.5 ARQUITEXTOS ANALISADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	147
4.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 4	148

CAPÍTULO 5 - FORMADORAS E PROFESSORAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE CERTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO	150
5.1 QUESTIONANDO OS QUESTIONÁRIOS	151
5.1.1 O texto introdutório dos questionários	151
5.1.2 As perguntas dos questionários das formadoras.....	153
5.1.3 As perguntas dos questionários das professoras.....	156
5.2 AS RESPOSTAS DAS FORMADORAS	158
5.2.1 Relevância	159
5.2.2 Periodicidade	174
5.2.3 Público-alvo	180
5.2.4 Relações ou consequências	182
5.2.5 Conteúdo	198
5.2.6 Elaboração e logística	200
5.2.7 Síntese das respostas das formadoras	207
5.2.8 Representações das formadoras.....	208
5.3 AS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	212
5.3.1 Experiência	213
5.3.2 Importância.....	214
5.3.3 Periodicidade	219
5.3.4 Conteúdo	222
5.3.5 Síntese das respostas das professoras	223
5.3.6 Representações das professoras.....	224
5.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5	225

CAPÍTULO 6 - OS CONSTRUTOS DOS ARQUITEXTOS	233
6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS	234
6.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	236
6.3 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECR)	238
6.4 REFERENCIAIS INTERNACIONAIS PARA AVALIAÇÃO DOCENTE.....	240
6.5 REFERENCIAIS PARA O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE	268
6.6 TEACHING KNOWLEDGE TEST (TKT)	274
6.7 EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (EPPLÉ).....	281
6.8 SÍNTESE DO CAPÍTULO 6	287

CAPÍTULO 7 - PROPOSTA DE CONSTRUTO PARA AVALIAÇÃO DO (FUTURO) PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	292
7.1 QUESTÕES GERAIS SOBRE A PROPOSTA DO CONSTRUTO.....	292
7.2 CONSTRUTO PARA AVALIAÇÃO DO (FUTURO) PROFESSOR DE LI	297
7.2.1 Capacidade de ação docente	298
7.2.2 Capacidade discursiva docente	303
7.2.3 Capacidade linguístico-discursiva docente.....	305
7.2.4 Capacidade de autogestão profissional.....	308
7.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 7	314
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	317
REFERÊNCIAS	324
ANEXOS	352
1. Questionário das formadoras	353
2. Questionário das professoras	356
3. Protótipo do EPPLE	358



“Ostra feliz não faz pérola.”

A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: ‘Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...’ Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída... Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade.

(ALVES, 2008)

APRESENTAÇÃO

Este estudo é fruto da curiosidade, ora doída, ora prazerosa, que me acompanha há alguns anos. Assumi o *status* de pesquisa acadêmica, e ganhou vida própria, me conduzindo por caminhos que eu nunca havia trilhado.

Por meio dele revi, reavaliei, revisei, refleti, (re)aprendi e cresci.

Mesmo ciente da sua incompletude e das suas imperfeições, é preciso distanciar-me um pouco para ver que rumos ele tomará.

É preciso torná-lo público, mesmo sabendo que ainda há muito por fazer.

Este estudo não acaba aqui, muito menos a curiosidade.

Afinal, há sempre um novo grão de areia a incomodar.

Gladys

Março de 2011.

INTRODUÇÃO

Toda escolha é uma avaliação.
(SOBRAL, 2009, p. 12)

Neste trabalho aventuro-me num campo delicado e polêmico, que é investigar possibilidades no campo da avaliação do professor de língua inglesa¹ (doravante LI) em formação inicial ou continuada. Delicado porque, apesar de sabermos que práticas avaliativas fazem parte da vida humana há mais de dois mil anos, elas sempre suscitam dúvida, angústia, medo e ansiedade nas pessoas; polêmico porque a avaliação ultrapassa o âmbito da aprendizagem escolar, e estende-se por todos os setores da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003), provocando discussões intensas e reações fortes, favoráveis e desfavoráveis, recheadas de questões éticas, políticas, sociais e pessoais.

Os cursos de Letras (línguas estrangeiras) são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), e atestam pelo diploma que o formando está qualificado a lecionar inglês (no caso da licenciatura única) ou inglês e português (no caso da licenciatura dupla). Esses cursos devem observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001), que apresentam as competências² a serem desenvolvidas nos alunos. Porém, há muitas diferenças entre esses cursos no tocante à constituição curricular. Disso resulta a enorme diversidade do trabalho de formação inicial docente, tanto em termos linguísticos quanto metodológicos.

Junte-se a isso o fato de que, no Brasil, convivemos com uma grande diversidade de contextos de trabalho do professor de inglês³, com contrastes gritantes em termos de formação entre os diferentes profissionais desses contextos, com a admissão de leigos na área, e com o descrédito e o desrespeito aos professores da rede pública que trabalham com essa língua.

¹ Baseando-me em Dias Sobrinho (2003), utilizo os termos ‘avaliação do professor’, ‘avaliação docente’, ‘avaliação do docente’ e ‘avaliação da docência’ como sinônimos.

² Sobre análises dessas competências, ver Camargo (2007), Quevedo-Camargo (2009, 2010) e Machado e Cristovão (2009).

³ A esse respeito, ver Camargo (2006a).

Além disso, há as recorrentes investidas governamentais com propostas de avaliações institucionais, que se configuram em instrumentos de poder e controle do setor educacional.

Devido ao meu interesse por exames nacionais e internacionais e ao meu trabalho com eles nos últimos anos, em minha pesquisa de mestrado (CAMARGO, 2007), analisei o TKT – *Teaching Knowledge Test*,⁴ um exame de conhecimento sobre ensinar (línguas) elaborado pela Cambridge ESOL/Universidade de Cambridge, e o comparei com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Meu objetivo nessa pesquisa foi verificar as convergências entre esse exame internacional para professores e as diretrizes que norteiam a formação de professores de LI no Brasil, e os resultados mostraram 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.

O presente estudo foi desenvolvido justamente para ser uma extensão da pesquisa de mestrado. Iniciei investigando a possibilidade de haver um exame de certificação, porém a pesquisa me distanciou dessa opção⁵ e acabei buscando outras possibilidades, que culminaram no trabalho que ora apresento, e que explico brevemente na próxima seção.

Breve panorama da pesquisa

Nesta pesquisa, assumo que a avaliação é indissociável do processo de ensino/aprendizagem (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006), seja ele do aluno ou do (futuro) professor, e defendo que ela pode desempenhar o papel de mola propulsora do desenvolvimento profissional por ser um artefato cultural passível de se transformar em instrumento para intervenção didática. Sendo assim,

⁴ O TKT será tratado no Capítulo 6 deste trabalho.

⁵ As razões para isso serão explicitadas ao longo do trabalho.

considero que práticas avaliativas devem constituir sistematicamente a formação do (futuro) professor.

Tendo esses pressupostos em mente, esta pesquisa concentra-se primordialmente na formação do (futuro) professor de LI que atua(rá) na rede pública⁶, por ser esse o lócus oficial de aprendizagem disponibilizado para todos os cidadãos do país.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi buscar elementos para um construto⁷ que pudesse nortear a avaliação do (futuro) professor de LI, propiciando aos formadores de professores uma base comum de verificação do desenvolvimento do (futuro) docente, dando-lhes, simultaneamente, margem para adaptações que atendam ao contexto próprio de cada IES, favorecendo, assim, um trabalho de formação docente ao mesmo tempo coletivo e individualizado, dentro de cada instituição.

Para atingi-lo, persegui dois objetivos específicos. O primeiro foi investigar as representações de formadoras de professores de LI e de professoras de LI da rede pública com relação à ideia de uma certificação oficial externa e em relação ao construto de uma avaliação docente. Essa investigação foi feita por meio de questionários. No segundo, concentrei-me em analisar os construtos subjacentes a diferentes arquitextos⁸, compostos por diretrizes oficiais, referenciais para avaliação da proficiência linguística, referenciais nacionais e internacionais para avaliação docente e instrumentos de avaliação.

Esses dois objetivos produziram informações que, juntamente com o suporte teórico utilizado, geraram subsídios para o desenvolvimento da proposta de construto apresentada ao final deste estudo.

⁶ Sabemos que os cursos de Letras não formam professores somente para a rede pública. Como veremos a final deste estudo, o construto que será proposto pode ser adaptado para diferentes contextos, por exemplo, a formação de professores para o setor privado de ensino de língua inglesa.

⁷ Discorro sobre esse conceito no Capítulo 3.

⁸ Adoto esse termo com base em Bronckart (1999/2009) e Bulea (2010), e apresento sua definição no Capítulo 1.

Justificativas para a pesquisa

Levantamentos bibliográficos mostram que, diferentemente do que acontece na área da Educação, na Linguística Aplicada o tópico avaliação, tomado na concepção mais geral possível, tem recebido muito pouca atenção.

Num texto publicado no final da década de 1990, Moita-Lopes (1999) apresentava um panorama dos tópicos de pesquisa mais prestigiados no Brasil nas décadas de 1970, 1980 e 1990. O tópico avaliação (escolar, curricular, institucional ou mesmo docente) não estava listado entre eles.

Heberle (2003), numa retrospectiva sobre o ensino de inglês no Brasil, mostra que o tema avaliação apareceu somente em três trabalhos nos anais do X ENPULI⁹, em 1990.

A investigação publicada por Gil (2005) sobre os focos investigativos mais comuns na área de formação de professores de línguas no Brasil mostrou que a área de avaliação não era um deles.

Da mesma forma, um levantamento feito em 2007 por esta pesquisadora sobre os temas recorrentes nos trabalhos desenvolvidos entre 2002 e 2006 pelos formadores participantes do ENFOPLI¹⁰, o tema ‘avaliação’ também estava ausente (QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

Tratando especificamente de estudos feitos a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, Cristovão (2007) registra que o tema avaliação ainda é pouco explorado, relatando apenas três trabalhos nessa linha¹¹.

Por outro lado, Celani (2000, p. 30) afirma que a avaliação do ensino e da aprendizagem é também uma área em que a Linguística Aplicada “atua com considerável amplitude de interesses e de conhecimento especializado”. Na sua visão, qualquer política educacional deve se preocupar em formular critérios racionais e justos para a prática avaliativa.

⁹ X ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, cujo tema era *Curricular evaluation: rethinking objectives, methods and testing in EFL* (HEBERLE, 2003).

¹⁰ Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa, composto por formadores paranaenses. Apresento mais informações no Capítulo 4.

¹¹ Esses trabalhos são: Machado e Cristovão (2005), Labella-Sánchez (2007) e Camargo (2007).

De acordo com Scaramucci (2006), se examinarmos os currículos de formação de professores de línguas (materna ou estrangeira), fica evidente a inexistência de preocupação com questões relativas à avaliação. A autora parte “do pressuposto de que a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é sobretudo o elemento integrador entre esses dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início” (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

Teixeira da Silva (2007) também responsabiliza a formação pela desinformação generalizada quanto ao assunto, quando afirma que “não há como negar que existe um enorme descaso por parte dos cursos de Letras com o tema e que muitos dos problemas que envolvem o ato de avaliar são resultantes da má formação que tais cursos proporcionam” (TEIXEIRA DA SILVA, 2007, p. 243).

Furtoso (2008, p. 142), tratando especificamente de avaliação, ensino e aprendizagem no contexto da formação do professor de LI, defende que haja, por parte dos formadores, coerência nas práticas avaliativas, e afirma que é preciso “entender qual a função da avaliação no contexto educacional e reconhecer sua importância para a promoção do ensino e da aprendizagem”.

Concordando com Scaramucci (2006), Teixeira da Silva (2007) e Furtoso (2008), entendo que questões relativas à avaliação devem ser trabalhadas consistentemente pelos formadores durante a formação inicial do professor. O fato das práticas avaliativas na formação terem predominantemente características idiossincráticas e intuitivas influencia fortemente o (futuro) professor, fazendo com que ele contribua para perpetuar essa situação na sua própria sala de aula.

Isso dificulta, conseqüentemente, qualquer discussão relativa à avaliação quando se trata de olhar para o próprio profissional, pois esbarra-se na crença do ensino como sacerdócio ou como dom (BRONCKART, 2009), sendo, portanto, intocável e inquestionável¹².

Tumolo e Fontana (2008) apresentam um levantamento sobre as pesquisas feitas na década de 1990. Os autores mostram que os temas que preocuparam os pesquisadores foram a proletarização em oposição à profissionalização docente, a

¹² Para um histórico do trabalho docente (em LE) e reflexões sobre o tema, ver, por exemplo, Silva (2008).

feminização do magistério, a (re)organização escolar, a organização da classe profissional e o docente como trabalhador produtivo. Não houve, portanto, nenhuma menção ao tópico avaliação.

Outro levantamento interessante sobre trabalho docente foi feito por Lüdke e Boeing (2007), que se concentraram nos quase cem números da revista *Educação & Sociedade*. Os autores identificaram quatro blocos temáticos: (1) sindicatos e organizações docentes, (2) o trabalho docente e as políticas públicas, (3) profissão, profissionalidade, identidade e desenvolvimento profissional, e (4) a fisionomia do trabalho docente. É nesse quarto bloco que se identifica, pela primeira vez, o tema ‘avaliação dos professores’, em um artigo de Freitas (2003) e, logo depois, em Santos (2004).

O presente estudo se justifica, portanto, por contemplar um eixo fundamental e pouco explorado da Linguística Aplicada, ao mesmo tempo em que problematiza e expande a questão da inserção da avaliação como prática norteadora da formação do (futuro) professor de LI.

Contribuições esperadas

Esta pesquisa interessa a todos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a formação inicial e continuada dos professores de LI. Ao pensar na formação de professores, concordo com Scaramucci (2006, p. 52) quando ela diz que,

(s)e na avaliação estão os maiores problemas de ensino, é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis. Torna-se, assim, um mecanismo propulsor de mudanças no processo de ensino/aprendizagem. Mudar o ensino pressupõe, antes de mais nada, mudar a avaliação. Ensino e avaliação são, dessa forma, indissociáveis e mantêm uma relação simbiótica.

Portanto, espero que este estudo contribua para enriquecer as discussões relativas aos desafios na formação do professor (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; GIMENEZ, 2005; JOHNSON, 2006), que motive a comunidade acadêmica a

pensar efetivamente sobre questões relativas à profissionalização¹³ do docente de LI e a atuar junto às autoridades governamentais no sentido de desenvolver ações que, concretamente, representem passos de enfrentamento para esses desafios.

O contexto de formação da pesquisadora¹⁴

Comecei a aprender inglês aos 15 anos de idade, recém ingressa no ensino médio, num instituto de idiomas franqueado na cidade em que eu morava, no interior do Estado de São Paulo. O método era o audiolingual, com slides e memorização de diálogos ambientados no contexto brasileiro.

A ideia de estudar inglês havia sido do meu pai, que na época trabalhava em uma indústria de componentes eletrônicos da região e testemunhava a crescente demanda pela LI no mercado de trabalho. Eu pensava em ser engenheira eletrônica – influência, creio eu, do trabalho do meu pai, e já incorporava por completo a noção da necessidade da LI como instrumento essencial para minha futura profissão. Estávamos no final da década de 70, e essa parecia ser a concepção dominante de inglês como língua estrangeira.

Cursei dois anos e meio de inglês e fui considerada ‘formada’ – hoje vejo o absurdo que esse discurso institucional, que lamentavelmente perdura até hoje em muitos contextos, representa, fazendo com que as pessoas acreditem que se pode ‘formar’ em uma língua estrangeira e considerar encerrado o processo de aprendizagem!

Gostar muito da LI me levou a abandonar a ideia da engenharia e escolher um curso universitário que me fizesse tradutora e intérprete. Em 1983, aos 18 anos, ingressei no curso de graduação em Língua e Literaturas Inglesas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – a PUC-SP.

¹³ Trato desse assunto no Capítulo 2 deste estudo.

¹⁴ Agradeço a Prof^a. Dr^a. Solange Teresinha Ricardo de Castro (Universidade de Taubaté – UNITAU) pelas valiosas contribuições à primeira versão deste texto, quando este lhe foi submetido como trabalho final do Seminário de Estudos Avançados ‘A reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de LE na (auto)formação do professor dessas línguas’, promovido em 2008 pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

Logo no primeiro dia de aula, percebi que meus conhecimentos linguísticos estavam muito aquém do necessário para acompanhar o curso. Todas as disciplinas ligadas à LI eram ministradas na própria língua, havia professores estrangeiros e brasileiros com altíssimo nível de competência linguística, e os colegas de classe me pareciam fluentes. Eu entendia razoavelmente os professores, mas não tinha coragem de falar. Depois do choque inicial e de ser encaminhada para aulas de reforço ministradas por formandos do próprio curso, passei a ler e estudar muito, e a frequentar assiduamente o laboratório de línguas da universidade que, devo mencionar, era muito bem equipado para a época. Meu esforço valeu a pena, e no segundo semestre eu já havia sido liberada das aulas de reforço e conseguia participar ativamente das aulas.

O curso oferecia duas modalidades de formação a partir do segundo ano: licenciatura em língua e literaturas inglesas e bacharelado em tradução. Fiquei tentada a fazer as duas modalidades, mas optei pelo bacharelado porque, entre outras coisas, era minha intenção inicial e oferecia maior carga horária dedicada à LI.

Até então, questões relativas ao ensino de inglês não me ocupavam. Porém, estudando numa universidade particular numa cidade grande, morando fora de casa e viajando com frequência, fui percebendo que tinha que fazer algo para ajudar nas despesas. Várias colegas da universidade já ministravam aulas de inglês, e eu naturalmente achei que essa seria uma boa opção para mim, afinal, eu já tinha um certo conhecimento da língua e lecionar não seria tão difícil. Minha provável concepção era, portanto, que conhecimento linguístico era equivalente a conhecimento docente.¹⁵

A oportunidade de lecionar veio no início do segundo ano da graduação, por meio de um amigo (que não tinha graduação em Letras) que ensinava inglês em um pequeno instituto de línguas da minha cidade. Ele me apresentou ao proprietário da escola (que não tinha conhecimentos de inglês) e em dez minutos eu tinha um emprego, dois livros didáticos (lembro-me que um deles era o famoso

¹⁵ Utilizo aqui a definição de conhecimento docente como a “capacidade do professor de dar conta das situações e ensino-aprendizagem do dia-a-dia” (CASTRO, 2007, p. 279).

*English 900*¹⁶) e quatro grupos de jovens adultos para ensinar no sábado seguinte das 8 às 18 horas. Tudo muito simples e rápido! Tudo que eu tinha a fazer era dar uma olhada nos livros e ensinar aos alunos. Inicia-se assim o que considero ser a primeira fase da minha formação docente.

Meu curso universitário não objetivava preparar os alunos para lecionar, mas para traduzir. Sem treinamento, orientação ou quaisquer explicações sobre metodologia ou didática, eu me apoiava somente nas minhas próprias crenças sobre ensinar (quaisquer que fossem elas!).

Não me lembro de recorrer a nenhuma memória de professor ou professora que tenha servido como modelo de ensino para mim na época, o que me faz cogitar a hipótese de não ter passado por momentos de formação artística¹⁷, nos moldes colocados por Wallace (1991). Se considerarmos as fases de preocupações do professor propostas por Fuller (1969) – (1) nenhuma preocupação, (2) preocupações com o *self*, e (3) preocupações com os aprendizes – é possível que eu estivesse na primeira delas.

Os livros que eu usava para lecionar não ajudavam muito, eu não os conhecia bem e só um possuía o manual do professor que, aliás, só trazia as respostas dos exercícios. Nada mais. Eu não tinha ideia de tempo de aula ou planejamento. Lembro-me que procurava me esmerar em preparar as aulas e gastava muito tempo toda semana para desenvolver as oito horas que eu ministraria no sábado seguinte, tentando pensar em maneiras para trabalhar aquelas páginas. Eu me sentia muito sozinha e perdida.

Voltando às fases de preocupações de Fuller (1969), eu estava agora atravessando a segunda, a preocupação com o *self*, pois era uma novata buscando minha própria sobrevivência docente. Tentava conversar com minhas colegas na universidade, mas suas experiências de ensino eram em franquias, o que significava que elas tinham orientações claras para seguir. Elas liam os livros didáticos, viam a programação da semana e iam para a sala de aula. Era muito diferente do trabalho que eu fazia.

¹⁶ *English 900* foi uma coleção de livros muito famosa e amplamente utilizada, de orientação áudio-oral, editada em 1964 (para mais detalhes, ver PAIVA, 2009).

¹⁷ De acordo com Wallace (1991), formação artística é aquela em que o aprendiz profissional ocorre quando o jovem aprendiz imita as técnicas do especialista e segue suas instruções e conselhos.

Lembro-me do meu nervosismo no primeiro dia de aula e do meu esforço para não deixar os alunos perceberem minha insegurança. Tudo correu bem e os alunos deixaram a sala de aula aparentemente satisfeitos. No final do dia eu estava exausta, mas feliz. Tinha descoberto que gostava de lecionar e começava a perceber que é exatamente nas atividades coletivas (coletivo para mim equivalia a meus alunos) que os conhecimentos são elaborados. Isso foi em março de 1984.

O fato de passar a semana em São Paulo e só lecionar aos sábados na minha cidade fazia com que eu raramente encontrasse a coordenadora da escola (sim, havia uma coordenadora!). Sem ter a quem recorrer, comecei a procurar textos que falassem sobre ensino e encontrei muitos materiais – livros, revistas e periódicos – na biblioteca da minha universidade que abordavam questões teóricas e práticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras. Impressionei-me com a abundância da literatura na área e passei a ler muito.

Nesse período, creio que iniciei uma autoformação como descrito no conceito de racionalidade técnica (SCHÖN, 1983, 1987) ou da ciência aplicada (WALLACE, 1991)¹⁸, buscando conhecimentos historicamente desenvolvidos sobre diferentes assuntos ligados ao ensino e, na medida do possível, transpondo tais saberes formais (BRONCKART, 2006) para minha atividade docente.

Após algum tempo eu conseguia identificar as abordagens subjacentes aos livros que eu usava e gradativamente comecei a me aventurar além deles. Iniciando um período mais reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987), passei a experimentar, com meus alunos, atividades diferentes que achava nos livros e revistas. Fui percebendo que algumas coisas funcionavam, outras não. Meus conhecimentos docentes e linguísticos foram se ampliando e meu tempo de preparação foi diminuindo. Sentia-me mais confiante e capaz de buscar recursos quando necessário.

Depois de um ano nessa escola, decidi trabalhar em São Paulo. Nos dois últimos anos da graduação, além de fazer traduções para pessoas na própria comunidade universitária, tive experiências em diferentes contextos de ensino, incluindo uma franquía e aulas em bancos e empresas.

¹⁸ O conceito da racionalidade técnica ou da ciência aplicada postula que o conhecimento mais valorizado é aquele que provém de autoridades acadêmicas (WALLACE, 1991).

No início de 1987, recém-formada, prestei pela primeira vez um exame internacional de proficiência linguística¹⁹ – o ECPE (*Examination for the Certificate of Proficiency in English*)²⁰, no instituto binacional brasileiro-norteamericano da minha cidade de origem, e não tive problemas para obter uma boa nota.

Logo em seguida, arranjei um emprego como secretária bilíngue em um pequeno departamento de exportação de uma indústria de autopeças de médio porte em uma outra cidade do interior do Estado de São Paulo. Fui salva daquela vida maçante pela oferta de uma bolsa de aperfeiçoamento científico do CNPq²¹ para trabalhar em um projeto coordenado por uma pesquisadora da minha universidade. Aceitei prontamente, mesmo sem saber o que aquilo significava ou quais seriam minhas atribuições. Logo tomei conhecimento de que minha tarefa era ler livros de Linguística e Linguística Aplicada e coletar termos técnicos para um glossário em desenvolvimento.

Acabei gostando muito de tudo o que lia e descobri que a Linguística era muito mais interessante do que o que tinha visto na graduação. Além disso, à medida que conhecia a Linguística Aplicada, fui percebendo que era uma disciplina maravilhosamente abrangente.

Como minha bolsa de aperfeiçoamento científico era de vinte horas, voltei a lecionar inglês na minha cidade, que ficava a apenas uma hora e meia de viagem de São Paulo, a convite da coordenadora do mesmo instituto binacional em que eu havia feito o ECPE. Nesse instituto, que na realidade era a escola de inglês mais tradicional da cidade, havia direcionamentos metodológicos mais precisos.

Continuei minhas leituras e passei a relacionar o que lia com a minha prática. Percebi que as coisas que eu fazia tinham nomes e já haviam sido pesquisadas por muitas pessoas. Comecei a me sentir uma profissional mais

¹⁹ De acordo com Scaramucci (2000), o termo proficiência tem uma acepção técnica e outra não-técnica. Na técnica, ele se refere a uma descrição de níveis (ou bandas) compostos por descritores linguísticos e explicitações sobre tarefas comunicativas a serem desempenhadas na língua alvo. Na acepção não-técnica, o termo se refere a julgamentos impressionistas a partir de uma perspectiva holística da linguagem. Nessa perspectiva, a proficiência é vista como monolítica, única e estável.

²⁰ Esse exame é conhecido como *Proficiency* de Michigan. Seu sítio eletrônico é <http://www.lsa.umich.edu/eli/testing/ecpe>.

²¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: www.cnpq.br.

embasada teoricamente. Essa fase de descobertas durou aproximadamente três anos.

Alguns anos depois, mudei-me para Londrina e comecei a trabalhar como auxiliar de coordenação em uma escola de inglês associada à Associação Brasileira de Culturas Inglesas (ABCI). Estávamos em 1995.

Por exigência da direção da escola, prestei dois exames internacionais: o CAE (*Certificate in Advanced English*) e o CEELT II (*Cambridge English Examination for Language Teachers Level II*). Logo depois, em 1996, fui inscrita (exatamente na voz passiva) no COTE (*Certificate for Overseas Teachers of English*)²² da Universidade de Cambridge, um curso de um ano com foco metodológico-didático que envolvia, além das leituras teóricas, observar e ministrar aulas, e ser observada durante o trabalho. Além disso, havia quatro trabalhos escritos (chamados *assignments*) e um exame escrito final.

Eu ainda não havia terminado o COTE, quando a escola me inscreveu para fazer o DELTA (*Diploma in English Language Teaching to Adults*)²³, cujo formato estava sendo pilotado no Brasil pela Universidade de Cambridge. Com foco semelhante ao COTE, esse curso tinha mais horas-aula²⁴, exigia um *assignment* por mês e possuía critérios de avaliação muito mais rigorosos.

Em dezembro de 1997, ao fazer a prova final do DELTA, eu já havia mudado muito como professora; conseguia pensar em inúmeros aspectos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, nas variáveis inerentes aos meus alunos e nas condições que influenciavam meu trabalho.

Como resultado desses cursos e do meu ambiente de trabalho, meu conhecimento linguístico melhorou consideravelmente e fui convidada a fazer o treinamento para ser examinadora oral para os exames que fazem parte do *main suite*²⁵ da Universidade de Cambridge. Além disso, comecei a dar treinamentos para professores, primeiramente na própria escola em que eu trabalhava, depois, em outras instituições.

²² Atualmente esse exame chama-se CELTA (*Certificate in English Language Teaching to Adults*).

²³ Sobre esse e demais exames da Universidade de Cambridge, ver www.cambridgeesol.org.

²⁴ O primeiro módulo de aulas do DELTA aconteceu na própria Universidade de Cambridge, Inglaterra. Foi essa a primeira vez que viajei a um país de língua inglesa.

²⁵ O *main suite* é composto pelos exames gerais de proficiência linguística para aprendizes de LI. São eles: KET, PET, FCE, CAE e CPE. Para informações, ver www.cambridgeesol.org.

Intensificava-se a fase reflexiva e o desenvolvimento do meu conhecimento formal (BRONCKART, 2006, p. 187). Acredito também que, nesse período, eu tenha entrado na terceira fase de preocupações do professor de Fuller (1969): a de preocupações com os aprendizes. Finalmente, foi também nesse período em que cursei o DELTA que comecei a ouvir falar da natureza social da linguagem e de sua aprendizagem. Meus horizontes haviam se tornado bem mais amplos.

Algum tempo depois de terminar o DELTA, percebi que minhas perspectivas profissionais estavam ficando cada vez mais limitadas na escola em que eu trabalhava. Lentamente, o pensamento de ter minha própria escola, onde eu pudesse trabalhar do jeito que considerava adequado, começou a tomar forma. Um belo dia em 1998, pedi demissão, aluguei uma sala e comecei a montar meus próprios grupos.

Em 1999 fui convidada pela então presidente²⁶ da APLIEPAR²⁷ a constituir uma chapa e participar das eleições à presidência da entidade, que aconteceriam no mês de abril daquele ano. Aceitei o convite e inscrevi a única chapa do pleito, sendo, portanto, eleita. Fiquei à frente da Associação no período 1999-2001.

Enquanto isso, na minha pequena escola, eu só trabalhava com adultos e desenvolvia cursos customizados e para fins específicos²⁸. Analisava suas necessidades, escolhia o material, definia a carga horária, planejava as avaliações, cobrava as parcelas, controlava os registros, atendia as editoras, enfim, fazia tudo.

O aumento do número de alunos me fez convidar outras pessoas para trabalharem comigo. No auge da escola, cheguei a ter outros três professores e cento e vinte alunos. Tentava fazer reuniões quinzenais com os docentes, nas quais discutíamos questões relativas aos alunos e textos sobre temas sugeridos

²⁶ Professora Vera Cristovão.

²⁷ A APLIEPAR (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná) foi fundada em 09 de novembro de 1986. É uma sociedade civil de caráter exclusivamente cultural, sem fins lucrativos. Um dos seus objetivos é promover o aprimoramento profissional dos seus associados através da realização de cursos e eventos, isoladamente ou em conjunto com outras entidades.

²⁸ Cursos customizados são aqueles desenhados para atender as necessidades de uma clientela específica. Os cursos para fins específicos normalmente concentram-se em algum produto prático, como ministrar uma palestra ou fazer um determinado exame (BASTURKMEN, 2006, 2010).

pelo grupo para dar suporte ao trabalho em classe. Dessa maneira, eu buscava um crescimento coletivo do conhecimento docente entre nós.

Nos sete anos em que exerci os papéis de proprietária de escola, coordenadora e professora, aprendi muito sobre a dinâmica de um instituto de línguas. Vivenciei dificuldades das mais diversas naturezas, tanto com relação aos alunos quanto com relação aos professores.

Paralelamente ao meu trabalho na minha escola, em 2004 fui convidada a atuar como professora convidada no curso de Especialização em Língua Inglesa da UEL, o que representou meu primeiro contato com o ensino superior na área de formação de professores.

Já mais madura e estabelecida no mercado, aos poucos percebi que a rotina diária na minha escola representava uma prisão. Sentia que não estava progredindo e não conseguia tempo para ler e me atualizar. Sentia-me isolada (novamente) e que estava ficando para trás.

Decidi voltar a estudar na universidade. Fiz três semestres como aluna especial do curso de mestrado em Estudos da Linguagem antes de ingressar como aluna regular em janeiro de 2005²⁹. Ao final desse ano, vendi a escola e passei a trabalhar como professora em uma outra escola de inglês que passara a representar a ABCI.

Em outubro de 2006 fiz um teste seletivo na UEL e comecei a lecionar no curso de graduação em Letras Estrangeiras Modernas como professora colaboradora. A partir daí, minha formação começou a receber novas influências do borbulhante ambiente acadêmico em que eu estava inserida. Além da oportunidade de novos aprendizados, o novo contexto de ensino apresentava-me novos desafios.

Semelhantemente ao que foi colocado por Castro (2007), no processo de construção dos meus conhecimentos docentes e linguísticos, fui, de fato, construindo e reconstruindo representações sobre o ensino e a aprendizagem da LI, sobre a linguagem e sobre mim, em um processo dialético que acarretou

²⁹ Ingressei no Mestrado em Estudos da Linguagem da UEL sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão, que também me orientou nesta pesquisa de doutorado.

consecutivas construções e reconstruções da minha identidade profissional (BRONCKART, 1998).

Um dos fatores mais relevantes da minha formação docente foi a constituição pela linguagem (BAKHTIN, 2006; BRONCKART, 2006), por meio da leitura de textos, principalmente em inglês, de Linguística e Linguística Aplicada e do contato constante com a metalinguagem (SHEPHERD, 2001) dessas áreas. Dessa forma, ao longo da minha formação, teoria e prática foram dialeticamente fazendo com que eu fosse me constituindo e desenvolvendo como profissional.

Atribuo também importância às avaliações pelas quais passei, tanto teóricas quanto práticas, que me impulsionaram de forma bastante significativa e me desafiaram a alcançar horizontes profissionais mais amplos.

Esse foi um breve relato do meu desenvolvimento como professora e pesquisadora. Essa constituição sociohistórica certamente estará subjacente à minhas escolhas e avaliações em todos os momentos neste estudo,

Organização deste trabalho

Além desta parte introdutória, este estudo apresenta sete capítulos. O **Capítulo 1 – A perspectiva interacionista sociodiscursiva e os instrumentos de coleta de informações** – é dedicado aos pressupostos teórico-metodológicos empregados. Nele trato do arcabouço filosófico, conceitual e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), perspectiva que permeia todo este trabalho, e dos instrumentos de coleta de informações.

O **Capítulo 2 – A docência em língua inglesa** – aborda diversos temas importantes relativos à docência em LI. Ele subsidiará as reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, assim como o **Capítulo 3 – Avaliação**, que inclui, além de questões gerais e técnicas relativas à avaliação de forma geral, uma breve discussão sobre certificação docente.

O **Capítulo 4 – Metodologia da pesquisa**, como o próprio título indica, é dedicado à exposição dos aspectos metodológicos envolvidos.

O **Capítulo 5, Formadoras e professoras: representações sobre**

certificação e construto de avaliação, apresenta três partes. Na primeira apresento as análises das perguntas dos questionários aplicados às formadoras e professoras de LI da rede pública; na segunda, as análises das respostas fornecidas pelas formadoras; e na terceira, as respostas das professoras.

No **Capítulo 6 – Os construtos dos arquitextos**, trago as análises dos construtos de sete arquitextos: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001), sete conjuntos de referenciais internacionais para a avaliação do professor (de línguas), Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010a), *Teaching Knowledge Test* (TKT), e Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE).

O **Capítulo 7 – Proposta de construto para avaliação do (futuro) professor de Língua Inglesa**, subdividido em dois itens, apresenta o produto deste estudo, ou seja, a proposta de um construto de avaliação para (futuros) professores de LI. No primeiro item trato de algumas questões gerais sobre o construto e, no segundo, apresento sua estrutura e seus elementos.

Encerro este estudo com as **Considerações Finais**, fazendo uma retrospectiva do caminho percorrido, refletindo sobre questões suscitadas por ele e propondo encaminhamentos para o prosseguimento desta pesquisa.

Síntese da Introdução

Esta introdução teve por objetivo contextualizar brevemente minha pesquisa e apresentar seu panorama para o leitor. Além disso, justifiquei sua realização e expus algumas contribuições que, espero, resultem deste estudo.

No intuito de possibilitar melhor compreensão dos caminhos escolhidos por mim para desenvolver este trabalho, apresentei minha trajetória de formação como docente e pesquisadora e, ao final, descrevi como se organiza este trabalho.

Passo, agora, ao primeiro capítulo.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1

A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana.

(VYGOTSKY, 1987, p. 107)

Este capítulo é composto por duas partes. A primeira dedico ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), posto que essa perspectiva faz parte da minha constituição como pesquisadora e, conseqüentemente, permeia todo este estudo. Na segunda parte trato de questionários e análise documental, que foram utilizados como instrumentos de coleta de informações. Por fim, faço uma síntese dos principais aspectos abordados.

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Inicio apresentando um breve histórico do ISD e de como ele passou a ser conhecido e utilizado no Brasil. Em seguida, discorro sobre sua base epistemológica e sobre o conceito de representações a partir da perspectiva sociodiscursiva³⁰.

Além disso, explico os procedimentos de análise linguístico-discursiva propostos por essa abordagem, restringindo-me, porém, àqueles que serão usados neste trabalho.

³⁰ Todas as traduções deste estudo foram feitas por mim, exceto quando indicado o contrário.

1.1.1 Breve histórico do ISD e da sua inserção no Brasil³¹

O ISD teve sua origem na década de 1980 a partir de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça. Esse grupo, coordenado por Jean-Paul Bronckart³², engajou-se num vasto programa de pesquisa comum tendo como base os trabalhos de Vygotski, na área do desenvolvimento, e de Bakhtin e Volochínov, na área da linguagem³³.

Sendo fiel aos preceitos defendidos por Bakhtin, Volochínov e Vygotski com relação à dimensão social da linguagem e a sua importância para a emergência e o funcionamento do pensamento consciente humano, esse grupo passou a considerar seus estudos sobre o funcionamento e a produção de textos e discursos, e sobre as capacidades de linguagem³⁴ que se desenvolvem no ensino/aprendizagem, não como parte de uma corrente linguística, ou psicológica, ou sociológica, mas como integrante de uma Ciência do Humano³⁵ integrada (GUIMARÃES, MACHADO, 2007).

As reflexões e os resultados de algumas pesquisas do grupo foram reunidos no livro *Activité langagière, textes et discours: pour un Interactionisme Socio-discursiv*, publicado por Bronckart na França em 1997, e no Brasil em 1999³⁶, com o título *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*³⁷.

³¹ Para um panorama detalhado sobre a inserção do ISD no Brasil, ver Machado e Guimarães (2009).

³² O próprio Bronckart explica as etapas do desenvolvimento do ISD ao longo da sua formação profissional em duas entrevistas a periódicos brasileiros (MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006a) e em Bronckart (2006b, p. 11-14).

³³ A partir de 2001, um subgrupo desse grupo original, que ficou conhecido como Grupo LAF (Linguagem, Ação, Formação), voltou seu foco de pesquisa para a análise de ações e discursos em situações de trabalho, incluindo o trabalho educacional. O sítio eletrônico do grupo LAF é www.unige.ch/fapse/laf.

³⁴ Discorrerei sobre esse assunto no Capítulo 2.

³⁵ O termo 'Ciência do Humano' é utilizado por Bronckart pelo fato do ISD ser concebido a partir de uma abordagem transdisciplinar, alimentando-se da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Linguística (BRONCKART, 2006).

³⁶ Neste trabalho utilizo a segunda edição, primeira reimpressão desse livro, datada de 2009.

³⁷ Traduzido por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. O LAEL/PUC-SP mantém, desde 1994, um acordo institucional com a Universidade de Genebra.

A partir dessa publicação em português, os pressupostos teóricos do ISD começaram a ser divulgados no Brasil e outros trabalhos começaram a surgir³⁸. Enquanto isso, na Suíça, as pesquisas passaram a focar a aquisição da organização textual em língua francesa por crianças e a ter caráter intervencionista, influenciando a reforma dos programas de ensino de línguas no lado suíço-francês, introduzindo novas abordagens para o ensino da gramática da língua francesa e de textos, construindo instrumentos para o ensino de línguas e trabalhando com o que veio a ser conhecido como ‘sequência didática’³⁹ com base em gêneros textuais⁴⁰, que apareceriam particularmente nos trabalhos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, membros do grupo de pesquisadores de Genebra.

Bronckart, por sua vez, debruçou-se sobre o desenvolvimento dos conceitos teóricos do ISD, concentrando-se na epistemologia das ciências humanas, nas consequências advindas da visão saussureana dos signos⁴¹ e das teorias da ação (GUIMARÃES, MACHADO, 2007).

Em 2002 surgiu o grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações)⁴² na PUC-SP, composto por pesquisadores de diversas instituições brasileiras. Entre essas instituições está a Universidade Estadual de Londrina (UEL), que, no mesmo ano, passou a ter seu grupo de

³⁸ O primeiro trabalho no Brasil a utilizar a linha teórico-metodológica do ISD foi a tese de doutorado da Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, em 1995, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães e coorientação do professor Jean-Paul Bronckart (ABREU-TARDELLI; CRISTOVÃO, 2009).

³⁹ Uma sequência didática é uma “unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes” (MACHADO, 2000, p. 7).

⁴⁰ Bronckart define gêneros textuais como “*meios* sociohistoricamente construídos para realizar os *objetivos* de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, **instrumentos**, ou *megainstrumentos* mediadores da atividade dos seres humanos no mundo”. (BRONCKART, 1999/2009, p. 103 – grifos do autor)

⁴¹ Bronckart, que defende que o sentido da obra de Saussure foi mal compreendido por muito tempo, desenvolveu um trabalho de releitura dos manuscritos desse pensador. Sobre isso ver, por exemplo, Bronckart (2007) e Bulea (2010).

⁴² O sítio eletrônico do grupo ALTER é <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/grupos/alter.php>

pesquisa filiado ao ISD sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão⁴³.

O grupo de pesquisa londrinense chama-se Linguagem e Educação⁴⁴ e, de forma semelhante ao grupo ALTER, conta com membros de diferentes instituições não só do Paraná, mas também de outros Estados.

Os grupos LAF, ALTER e Linguagem e Educação unem-se por laços teóricos porque, por adotarem os mesmos pressupostos gerais e o mesmo tipo de raciocínio global, possuem membros que apresentam grande variedade de temas e contextos de pesquisa. Na opinião de Guimarães e Machado (2007, p. 11),

(e)ssa variedade de combinações deriva da própria concepção multidisciplinar do ISD, que incentiva a encontrar, de forma coerente, soluções adequadas aos problemas particulares de cada pesquisa. O ISD permite – ou até mesmo exige – que cada pesquisador assuma seu papel de verdadeiro construtor de conhecimentos, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento teórico e metodológico da teoria.

Dessa forma, como membro do grupo Linguagem e Educação da UEL desde 2005, quando iniciei minha pesquisa de mestrado (CAMARGO, 2007), tenho utilizado os pressupostos do ISD como ferramentas para olhar meu objeto de estudo, que é a avaliação da docência em língua inglesa.

1.1.2 A base epistemológica do ISD

De modo geral, o ISD preocupa-se com o estudo das relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano, considerando “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999/2009, p. 30-31).

Pode-se dizer que seu quadro teórico-metodológico é composto por cinco princípios gerais, dos quais quatro são comuns ao Interacionismo Social, e o

⁴³ A Prof^a. Dr^a. Vera L.L. Cristovão foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado em suas pesquisas de mestrado e doutorado. A dissertação de mestrado da Prof^a. Vera foi a primeira no Brasil a enfatizar o ensino de LE a partir da perspectiva sociodiscursiva.

⁴⁴ O Linguagem e Educação é o maior grupo de pesquisa brasileiro dentro do ISD dedicado a trabalhos com LE. O sítio eletrônico do grupo está em construção: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/led/>

último é específico à abordagem sociodiscursiva, justificando o acréscimo do termo ‘discursivo’ ao adjetivo ‘social’ (BRONCKART, 2005).

O primeiro princípio é a adoção por completo da base filosófica do movimento sociointeracionista a partir das proposições de Vygotski. Nessa base filosófica destacam-se três grandes temas: o materialismo, o monismo e o evolucionismo⁴⁵.

Por materialismo entende-se uma visão de mundo que considera que o universo é constituído por matéria em atividade permanente e que tudo o que nele existe, inclusive nossos pensamentos, são realidades materiais.

Estreitamente ligado ao materialismo, o monismo defende que a divisão entre físico e psíquico existe apenas devido a diferenças fenomenológicas, e não a diferenças de essência.

O terceiro e último grande tema da base filosófica sociointeracionista e sociodiscursiva, o evolucionismo, que é na verdade uma generalização do paralelismo psicofisiológico de Spinoza⁴⁶, afirma que, ao longo do desenvolvimento do universo, a matéria ativa “deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que os objetos (tanto os inertes quanto os seres vivos) produzem mecanismos para sua própria organização” (BRONCKART, 2008a, p. 110). Isso equivale a dizer que, à medida que o universo foi evoluindo, a organização interna desses objetos foi cada vez mais correspondendo às interações comportamentais com o meio externo, transformando-se e transformando-as.

Nas palavras de Vygotski e Luria, a psicologia do homem

se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural. (apud GEHLEN, 2009, p. 22).

⁴⁵ Para Vygotski a evolução não está restrita à acepção biológica preconizada pela linha darwiniana. Para ele, é a evolução social que predomina quando (ou à medida que) a biológica se completa (LANGFORD, 2005). Sua linha de pensamento busca “articular os dois planos: ontogenético, que focaliza a história do desenvolvimento do indivíduo, e o filogenético, que diz respeito à evolução da espécie” (GEHLEN, 2009, p. 22).

⁴⁶ Spinoza (1632-1677), filósofo nascido em Amsterdã, autor de ‘Ética’.

A partir dessa base filosófica, o ISD contesta a fragmentação positivista das ciências humanas e sociais e assume que elas têm somente um único objeto: tudo o que se refere às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. Nesse contexto, o ISD “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente **da ciência do humano**” (BRONCKART, 2006b, p. 10 – grifo e destaque do autor).

O segundo dos cinco princípios gerais do ISD é considerar a sociohistória humana como primeiro elemento para tratar esse objeto, posto que todo novo fato de nossas vidas ocorre tendo como pano de fundo a herança de gerações anteriores, que traz em seu bojo práticas, conhecimentos e valores, que são chamados de pré-construtos humanos. A evolução humana é, portanto, vista necessariamente de uma perspectiva dialética e histórica, num traçado indireto e descontínuo (BRONCKART, 2008a).

Como terceiro princípio, o ISD defende que o desenvolvimento humano se efetiva no agir, ou seja, os conhecimentos humanos são necessariamente construídos por meio de sua ação no mundo, e não criados abstratamente do nada em seu cérebro. Esse princípio acarreta um posicionamento epistemológico e político no sentido de advogar que os conhecimentos humanos também devem ser construídos em trabalhos de intervenção. Ao comentar esse princípio, Bronckart menciona Durkheim e Touraine⁴⁷, que sustentam que as ciências humanas e sociais devem encontrar formas para serem úteis, contribuindo, conseqüentemente, para que os grupos sociais e seus integrantes evoluam de maneira positiva (BRONCKART, 2005).

O quarto princípio, baseado nas ideias de Mead (1934), sustenta que os processos humanos de socialização e individualização são, na verdade, vertentes complementares e indissociáveis do comportamento humano. Em outras palavras, a construção de fatos sociais e a formação das pessoas são as duas faces da mesma moeda. Isso significa dizer que os processos que contribuem para que

⁴⁷ Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, é considerado um dos pais da sociologia moderna; Alain Touraine (nascido em 1925), também sociólogo francês, ficou conhecido por cunhar a expressão ‘sociedade pós-industrial’.

instituições, normas e representações coletivas sofram mudanças são exatamente os mesmos que estão presentes nas mudanças individuais, o que implica em “analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999/2009, p. 13, grifos do autor).

O último princípio, e característica principal do ISD, postula que a linguagem é central e decisiva no desenvolvimento humano, pois constitui o pensamento consciente, codificando os pré-construtos históricos, ou, segundo Bakhtin (1997), a memória desses pré-construtos, e organizando, comentando e regulando as ações e interações entre as pessoas, fazendo com que os fatos sociais e psicológicos sejam construídos e reconstruídos. Dessa forma, na perspectiva sociodiscursiva,

a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas [que] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. (BRONCKART, 2006, p. 122)

Assim, em consonância com a visão de Vygotski de que “o pensamento não se exprime na linguagem, ele se realiza na linguagem” (CLOT, 2006, p. 22), o ISD entende que as condutas verbais são formas de ação sociohistoricamente situadas, daí utilizar o termo ‘ação de linguagem’. Os trabalhos desenvolvidos a partir dessa perspectiva, incluindo esta pesquisa, objetivam demonstrar que os textos (práticas languageiras situadas, como, por exemplo, práticas avaliativas) são os instrumentos mais importantes do desenvolvimento humano, não somente em relação aos conhecimentos e saberes, mas também quanto às capacidades de ação e à identidade das pessoas, à medida que tais trabalhos sustentam que “os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2006, p. 130). Disso decorre que,

qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas em última instância, como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas), cujas condições de aquisição e de funcionamento buscamos estudar. Isso não impede absolutamente, é claro, que, no quadro dessas abordagens, exploremos algumas descrições e interpretações dessas mesmas unidades linguísticas

que têm sido propostas pelas ciências dos textos e/ou discursos. (BRONCKART, 1999/2009, p. 13).

Justamente devido ao papel fundamental atribuído à linguagem pelo ISD, seu quadro teórico-metodológico está em consonância também com Bakhtin e Volochínov, quando esses autores propõem que a) toda produção é ideológica e de natureza semiótica; b) os ‘signos-ideias’ não têm origem na atividade de uma consciência individual, mas resultam da interação social e são condicionados por ela, o que acarreta que tais signos-ideias apresentem sempre caráter dialógico, estejam inscritos em um horizonte social e sejam direcionados a um auditório social; e c) todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta caráter social, semiótico e dialógico (BAKHTIN, 2006).

Tanto Vygotski quanto Bakhtin e Volochínov atribuíram à linguagem papel primordial no desenvolvimento humano, nas atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Baseando-se nesses pensadores, Bronckart buscou esclarecer a relação entre a ação humana e a linguagem. Para isso, revisitou as ideias de Habermas (1999, 2003), que por sua vez baseou-se na teoria dos três mundos de Popper (1972).

Em linhas gerais, segundo Habermas (1999, 2003), toda ação exibe necessariamente pretensões à validade⁴⁸ em relação ao mundo ou contexto em que ocorre, ou seja, ela se realiza a partir de representações coletivas organizadas em sistemas denominados de ‘mundos formais’ ou ‘mundos representados’. Essas representações coletivas pressupõem uma gama de conhecimentos comuns relativos a essa ação que, para Habermas, são de três ordens ou pertencem a três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

O mundo objetivo é composto pelos conhecimentos (pré-construídos ou pré-construtos) provenientes da sociohistória humana e está relacionado ao meio

⁴⁸ Em Habermas (1997, p. 98), o autor fala de um ‘consenso de fundo’, que reside no reconhecimento recíproco de pelo menos quatro pretensões de validez (ou validade) que os falantes competentes colocam uns aos outros: a inteligibilidade da emissão ou manifestação, a verdade de seu componente proposicional, a retidão de seu componente realizador e a veracidade da intenção que o falante manifesta. A análise das pretensões de validez, que tem por meta a comunidade de convicções normativas, saber proposicional e confiança recíproca, propicia a chave para a identificação das funções básicas do entendimento linguístico (HABERMAS, 2003).

físico comum e às determinações ou limitações que esse meio impõe às ações do indivíduo. Bueno (2007, p. 55-56) ilustra muito bem o mundo objetivo:

Por exemplo, se alguém quer jogar futebol de campo com mais de 20 amigos, seu quarto não deve ser o melhor lugar para isso; não é preciso fazer um teste para verificar, pois já se tem um conhecimento objetivo sobre isso.

Por certo, ao ocorrer num meio físico, uma atividade, qualquer que seja, também possui regras, convenções ou valores atribuídos por um grupo específico que determina a organização das tarefas e os procedimentos para a cooperação dos membros do grupo. Temos então o conhecimento das normas e regras sociais que constituem aquela atividade e, portanto, o mundo social. Retomo Bueno (2007, p. 56) para apresentar a continuação da sua ilustração.

[...] ao jogar futebol, mesmo por brincadeira no quintal, por exemplo, temos regras claras e explícitas sobre como tocar a bola (não vale a mão), sobre o número de integrantes que deve ser igual para cada equipe, sobre o que será considerado 'roubo', trapaça, etc. O mesmo acontece em relação ao namoro, ao casamento à produção de textos na universidade, etc.

Finalmente, a todo o momento e em toda atividade, os indivíduos trazem consigo a visão que têm de si mesmos, que por sua vez decorre da sua formação, e a visão que eles consideram que os outros têm da sua pessoa. Esses conhecimentos constituem, então, o mundo subjetivo, que é a totalidade das vivências do próprio indivíduo, à qual só ele tem acesso. Esse mundo é ilustrado por Bueno (2007, p. 56) a seguir:

Assim, ao jogar futebol, o jogador se vê e sabe que outros o vêem, ou não, como um jogador que pode ser habilidoso, corajoso, ou 'perna-de-pau', 'fominha', etc. O mesmo ocorre com um professor que tem uma visão de si como profissional e sabe que os outros podem ter uma visão diferente, por exemplo.

Segundo a teoria popperiana, tanto o mundo objetivo e o social, como o social e o subjetivo estão diretamente em contato. Em contrapartida, o objetivo e o subjetivo só interagem através do social. Decorre daí que não se pode

interpretar o mundo subjetivo como mera expressão do social nem o social como simples reflexo do subjetivo (HABERMAS, 2003).

Conseqüentemente, os três mundos constituem conjuntamente o sistema de referência que os participantes supõem em comum nos processos de comunicação. Eles representam, portanto, perspectivas a partir das quais uma ação pode ser avaliada. Para Bronckart (2006, p.49-50), qualquer ação

é permanentemente objeto de avaliação, [que] ela só é realmente atestável nas e pelas avaliações do grupo: avaliações das pretensões à verdade, quando se trata do mundo objetivo; pretensões à adequação às normas, quando se trata do mundo social; pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo. Além disso, a tese de Habermas desenvolve-se na afirmação de que é o agir comunicativo (a atividade de linguagem) que se constitui como o meio pelo qual se constroem e se desenvolvem esses processos de avaliação.

A atividade ou agir de linguagem⁴⁹ – ou agir comunicativo na terminologia de Habermas – é necessariamente semiotizada, posto que nos comunicamos por meio de signos ou formas compartilhadas ou convencionais produzidas pela interação social de sucessivas gerações. Dessa forma, ela transforma e constitui, simultaneamente, as representações coletivas e idiossincráticas, concretizando-se por meio de textos. É por essa razão que, na opinião de Bronckart, uma investigação no contexto das ciências da linguagem⁵⁰ deve

enfocar primeiramente os *textos*, à medida que eles constituem as realizações empíricas principais de ordem linguageira, e [ele] deve compreendê-los imediatamente sob sua dimensão de *gênero*, ou no que eles estão relacionados aos gêneros, à medida que essa generalização constitui o lugar de manifestação das relações de interdependência entre as propriedades dos textos e as propriedades das atividades sociais no quadro em que eles são produzidos. (BRONCKART, 2007b, p. 40 – grifos do autor)⁵¹

Portanto, os textos, organizados em gêneros, como testes ou modalidades de avaliação, têm o potencial de reconfigurar a ação humana, contribuindo para a

⁴⁹ Para o ISD, o termo ‘agir’ designa, de forma genérica, qualquer comportamento ativo de um organismo. Com relação à espécie humana, distinguem-se o agir não verbal (chamado de agir geral) e o agir verbal (chamado de agir de linguagem) (BRONCKART, 2006).

⁵⁰ Ver também Brait (2002), que discute o texto como dado primário nas Ciências Humanas a partir da perspectiva bakhtiniana (volochinoviana).

⁵¹ Tradução não publicada feita por alguns membros do grupo Linguagem e Educação/Uel e revisada pela professora Mariângela Garcia Lunardelli (UNIOESTE – Foz do Iguaçu).

construção de ‘modelos de agir’, ou seja, formas e estruturas específicas de ação em um determinado momento sociohistórico. Conseqüentemente,

é na linguagem, nos textos escritos ou orais, por meio das figuras interpretativas, que se constrói a interpretação do agir, uma vez que, sendo arbitrárias e convencionais, as entidades linguísticas têm a propriedade de absorver as representações construídas pelos humanos em suas relações diretas com o mundo (representações, por princípio, idiossincráticas ou vindas do mundo vivido) e as transformar em representações comuns ou públicas. Ainda que essas representações encontradas na linguagem não sejam um retrato fiel do que o sujeito pensa, elas nos mostram algumas ideias que já estão legitimadas em seu grupo e, portanto, conseguem ser veiculadas pelas unidades linguísticas escolhidas. (BRONCKART, 2004 apud BUENO, 2007, p. 58)

Temos, portanto, estabelecida a relação entre ação e linguagem, uma vez que esta se manifesta de forma concreta como atividade humana e é o lugar da morfogênese da ação.

Resumindo o exposto até aqui, nesta pesquisa adoto a perspectiva sociodiscursiva, cujos pressupostos consideram a linguagem e a sociohistória como centrais e decisivas para o desenvolvimento humano. Consideram também que tal desenvolvimento se efetiva somente no agir coletivo/no mundo por meio de ações de linguagem, que são condutas verbais sociohistoricamente situadas.

Os textos, orais ou escritos, enquanto práticas situadas, constituem-se nos instrumentos mais importantes para o desenvolvimento humano, e geram, em um movimento constantemente dialético, transformações nas pessoas e nos fatos sociais. É nesse contexto que se inserem as práticas avaliativas, que são também práticas de linguagem situadas.

Essa base epistemológica sociodiscursiva fornece subsídios tanto para a análise dos arquitextos que compõem esta pesquisa quanto das perguntas e respostas aos questionários aplicados às formadoras e professoras de LI. Nessas respostas, busquei identificar as representações dessas participantes com relação à ideia de certificação e de um construto de avaliação docente. Na próxima seção, esclareço o conceito de representações utilizado neste trabalho.

1.1.3 Representações na perspectiva sociodiscursiva

Estudos sobre representações não são recentes⁵². A literatura mostra que no início da década de 1960, os trabalhos de Moscovici⁵³ já indicavam as relações entre representações e construção de conhecimento e destacavam o papel das representações sociais na constituição humana (MATÊNCIO, 2009).

Baseando-se em Moscovici, Lopes (2009) explica que o termo representações sociais tem sido utilizado especialmente pela psicologia social “para se referir a fenômenos relativamente estabilizados que refletem uma compreensão coletiva, fruto das condições de vida social, da organização comunicacional e, particularmente, das ideias e da cultura construídas coletivamente” (LOPES, 2009, p. 338). Para a autora, embora Moscovici não tenha desenvolvido suas ideias a partir de uma análise linguística, só podemos nos referir a representações sociais se considerarmos os processos discursivos construídos nas interações sociais.

Na concepção de Moscovici (2003 apud LOPES, 2009), há dois processos que podem gerar as representações sociais: a ancoragem, que envolve buscar tornar familiar aquilo que é estranho por meio de operações de classificação e categorização a partir dos paradigmas de uma comunidade; e a objetivação, que visa ‘domesticar’ o não-familiar, ou seja, tornar aquilo que se configurava como algo remoto em algo físico e acessível.

Segundo Bronckart (1998), as representações são compostas por unidades delimitadas (imagens mentais, ideias, sentimentos etc) que os seres humanos conservam de suas interações com o mundo. Esses traços organizam-se num sistema de operações mentais (ou pensamentos) potencialmente consciente. Por esse sistema estar disponível em cada indivíduo, as representações organizadas nos pensamentos de cada pessoa podem ser qualificadas de *individuais*.

⁵² Alguns membros do grupo Linguagem e Educação já desenvolveram trabalhos utilizando o conceito de representações. Ver, por exemplo, Registro, Stutz e Cristovão (2008), Denardi (2009) e Stutz e Cristovão (2010).

⁵³ Serge Moscovici, psicólogo social nascido na Romênia em 1928. O conceito de representações sociais apareceu pela primeira vez em 1961, em sua obra ‘A psicanálise, sua imagem e seu público’.

No entanto, pelo fato dos conhecimentos humanos estarem disponíveis para apropriação geração após geração, as representações do mundo continuam a existir mesmo depois que um indivíduo morre. Essas representações residem fora do organismo, numa consciência coletiva, sendo conservadas por meio da língua, que, de acordo com Saussure (1916), seria o *locus* privilegiado dessas *representações coletivas*, a base sobre a qual os conhecimentos humanos do mundo se conservam, se transmitem e se transformam permanentemente.

Os estudos de Vygotski (1987) e Bruner (1991) comprovam que nossas representações são condicionadas pelas interações sociais das quais participamos desde que nascemos, e que só então se transformam em pensamento consciente. Assim, na perspectiva sociointeracionista, as representações são o produto da interiorização das formas de interação desenvolvidas na sociedade ao longo da história. Essas interações resultaram (e resultam) da necessidade permanente de acordo e negociações entre os indivíduos para a organização de tarefas em situações concretas de interação e dos papéis sociais desempenhados por cada indivíduo (BRONCKART, 1998).

A definição proposta por Magalhães (2007, p. 186) apresenta essa visão de forma muito clara. Para a autora,

(r)epresentação é uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, verdades, referentes às teorias do mundo físico; às normas, aos valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular. As representações são sempre construídas dentro de contextos sociohistóricos e culturais e relacionadas às questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades e autocompreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem.

Portanto, na concepção sociodiscursiva, todas as representações são essencialmente sociais, pois seus constituintes são de origem social, sejam elas individuais ou coletivas.

Temos então, nesse contexto, o papel crucial da linguagem como mediadora desses acordos e negociações tanto por meio dos signos de cada língua natural,

quanto por meio de textos⁵⁴, que nada mais são do que formas comunicativas adaptadas às necessidades da situação interacional. E é exatamente por meio deles – os textos – que nós nos deparamos com o conhecimento tradicional, historicamente elaborado pela filosofia, pela ciência, pela literatura, entre outras áreas, e, ao buscarmos compreender esses textos, integramo-nos nas representações coletivas das quais eles são portadores. Nas palavras de Bronckart (1998, p.18),

é pelo viés dessa integração que os humanos têm acesso à maneira como o mundo já foi pensado, avaliado e comentado pelos outros, e que, isso acontecendo, eles podem se situar em relação a esses conhecimentos e, com isso, eles mesmos se compreenderem.⁵⁵

Neste trabalho, o estudo das representações materializadas nas respostas das professoras e das formadoras aos questionários aplicados tem o papel importante de nos ajudar a compreender quais significações elas atribuem à certificação e avaliação de professores, quais são seus valores, suas expectativas, suas crenças, suas verdades, e quais interesses priorizam a partir do lugar social que ocupam.

Além do seu aporte teórico, o ISD propõe procedimentos de análise linguístico-discursiva para análise de textos, que serão apresentados a seguir.

1.1.4 Procedimentos de análise linguístico-discursiva

Coerente com a base epistemológica que adota e com as propostas de Bakhtin e Volochínov, o programa de pesquisa do ISD propõe-se a um trabalho de análise descendente da atividade languageira em três níveis que estão em permanente movimento dialógico de construção e reconstrução, e que destacam a influência primordial da sociohistória humana.

⁵⁴ Por texto entenda-se toda produção verbal coerente e finalizada, oral ou escrita, de qualquer extensão (BRONCKART, 1998).

⁵⁵ Tradução não publicada feita pela professora Lídia Stutz (UNICENTRO – Guarapuava), membro do grupo Linguagem e Educação/UEL.

O primeiro nível concentra-se na análise dos principais componentes dos pré-construídos históricos do ambiente humano, representados pelas dimensões da vida social do indivíduo, que são (a) as formações sociais e seus processos, e os fatos sociais que elas geram (instituições, valores, normas); (b) as atividades coletivas gerais; (c) as atividades de linguagem, que se materializam em diferentes textos; e (d) os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos.

O segundo nível estuda os processos sociossemióticos de mediação em que se dá a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos, ou seja, refere-se aos processos de mediação formativa ou às formas de integrar os novatos ao conjunto dos pré-construídos do ambiente sociocultural. Insere-se aí o conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais e os processos educativos explícitos.

O terceiro analisa os efeitos desses processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa e no seu desenvolvimento durante a vida (BRONCKART, 2006, 2008a).

Para dar conta desses três níveis de análise da ação de linguagem realizada num texto, o ISD propõe um conjunto de procedimentos de análise linguístico-discursiva⁵⁶, conforme apresento no quadro a seguir:

⁵⁶ Esses procedimentos de análise foram apresentados primeiramente em Bronckart (1999/2009) e depois em Bronckart e Machado (2004), e têm sido desenvolvidos e aprimorados desde então em diversas publicações.

Contexto físico e sociossubjetivo		
Arquitetura textual	Nível organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Organização temática: plano textual global e temas • Tipos de discurso • Tipos de sequência • Mecanismos de textualização: conexão e coesão (verbal e nominal)
	Nível enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de pessoas • Modalizações • Vozes
	Nível semântico	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos do agir • Tipos de agir

Quadro 1: Panorama geral dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD.

A exemplo do mar e dos inúmeros seres que o constituem, ao mesmo tempo em que o próprio mar é constitutivo de cada ser, e da mesma forma que, para um biólogo, ao estudar um ser aquático, é essencial saber onde esse ser habita e em que condições, o Quadro 1 nos mostra, primeiramente, que a análise mais abrangente é representada pelo retângulo maior: a análise do contexto físico e sociossubjetivo do texto.

Essa análise diz respeito, entre outros aspectos, ao contexto sociohistórico mais amplo de produção do texto, onde ele circula e é utilizado; à situação de produção propriamente dita, isto é, às representações que o produtor tem e que influenciam a produção do texto, e que normalmente se referem a oito parâmetros: emissor, receptor, local, tempo, papéis sociais do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção; e aos aspectos materiais do texto, a saber, extensão, partes constitutivas, elementos visuais etc. (BRONCKART, 1999/2009; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Essas informações são importantes e permeiam e integram, necessariamente, todo o olhar que se lança ao outro bloco – a arquitetura textual (Quadro 1), pois quaisquer interpretações nesse nível terão que considerar o contexto físico e sociossubjetivo em questão.

Também é possível observar no quadro que a arquitetura textual é composta por três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Explico cada um deles nas próximas seções⁵⁷.

1.1.4.1 O nível organizacional

Este nível engloba quatro grandes conjuntos de procedimentos: a identificação da organização temática, dos tipos de discurso, dos tipos de sequência, e dos mecanismos de textualização: conexão, coesão verbal e coesão nominal.

O objetivo da análise da organização temática é identificar o plano geral global do texto, que é “visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999/2009, p. 120), e, conseqüentemente, dos temas que o compõem.

Segundo Mathesius (1939 apud VENTURA; LIMA-LOPES, 2002, p. 2), “tema é aquilo que é conhecido ou pelo menos óbvio em uma determinada situação e a partir do qual o falante prossegue. Em outras palavras, para Mathesius, tema é a mesma coisa que informação dada”.

Neste estudo, no entanto, tema não é simplesmente informação dada, assunto ou tópico, mas, em conformidade com a perspectiva bakhtiniana, “sentido concreto, contextual, sentido que parte do sentido abstrato, registrado nos dicionários, e vai além dele” (SOBRAL, 2009, p. 74). Para Bakhtin (2006), que postula uma distinção entre tema e significação, os signos têm sua significação própria, “o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados” (CEREJA, 2008, p. 202). Assim, a significação é estável por derivar de uma convenção social. O tema, por sua vez, é a realidade em que o signo se forma, o que equivale a dizer que “cada manifestação verbal tem seu tema” (BAKHTIN, 2006, p. 44), decorrente de uma situação histórica concreta, única e impossível de ser repetida.

⁵⁷ Para informações mais detalhadas sobre os componentes da arquitetura textual, ver Bronckart (1999/2009).

Portanto, o tema

é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. [...] O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. (BAKHTIN, 2006, p. 132 – destaques do autor)

Ao adotar essa acepção de tema, privilegio mais uma vez o papel essencial da linguagem na interação humana, considerando a constituição sócio-histórico-cultural da enunciação (nos termos bakhtinianos) ou do agir de linguagem (nos termos sociodiscursivos).

Prosseguindo com a apresentação do nível organizacional da análise linguístico-discursiva, a noção de tipos de discurso⁵⁸, elemento central na arquitetura de um texto para o ISD, baseia-se “nas operações psicológicas subjacentes à produção textual, bem como na descrição das configurações de unidades linguísticas que caracterizam determinados segmentos de texto” (CRISTOVÃO, 2007a, p. 17). Segundo Bronckart (2006, p. 151), “a noção de ‘discurso’ refere-se mais profundamente ao processo de verbalização do agir de linguagem ou de sua semiotização no âmbito de uma língua natural”.

Os textos produzidos nessa língua natural constituem-se de tipos de discurso – segmentos que estabelecem diferentes relações com a situação de ação de linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos, por meio de unidades linguísticas (BRONCKART, 1999/2009).

Esses mundos discursivos são aqueles criados pelo agir de linguagem, enquanto que os três mundos – objetivo, social e subjetivo – são chamados de ‘mundo ordinário’ ou real. Esses mundos discursivos são constituídos simultaneamente por operações de construção de coordenadas em relação ao conteúdo e à situação de produção do texto.

⁵⁸ O conceito de ‘tipos de discurso’, além de retomar a noção dos três mundos de Habermas, apóia-se também nos estudos de Benveniste (1959/1966 apud BRONCKART, 1999/2009, p. 150-151).

Com relação ao conteúdo, o texto pode ter sido construído de forma disjunta ao mundo ordinário, ou seja, afastado da situação de produção, portanto referindo-se a um mundo que foi criado pelo discurso, ou conjunta – concomitante à situação de produção e se referindo ao mundo real.

Na explicação de Cristovão,

(q)uando as coordenadas estão disjuntas, o conteúdo se refere a fatos colocados à distância da situação de produção, sejam eles fatos presentes, passados e/ou futuros, verossímeis ou imaginários e se mostram ancorados em uma origem espaço-temporal disjunta. Sendo assim, eles são chamados de fatos narrados. Quando as coordenadas do mundo de ação da linguagem servem para a mobilização de representações (e ancoragem do texto) em uma origem espaço-temporal conjunta, os fatos são, então, expostos. Assim, se apresentam os mundos da ordem do *narrar* e da ordem do *expor*. (CRISTOVÃO, 2007a, p. 18 – grifos da autora)

Além disso, quando as relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação estão explícitas no texto, dizemos que há implicação do agente, ao passo que, quando não estão explicitadas, há autonomia do agente em relação aos parâmetros físicos da ação. A partir daí Bronckart (1999/2009) propõe quatro mundos discursivos:

- a) mundo do *expor* implicado conjunto
- b) mundo do *expor* autônomo conjunto
- c) mundo do *narrar* implicado disjunto
- d) mundo do *narrar* autônomo disjunto

Esses mundos discursivos são passíveis de análise por meio das formas linguísticas características de cada mundo construído. Essas formas linguísticas “designam o tipo de discurso, com suas propriedades linguísticas particulares, enquanto os arquétipos psicológicos designam o tipo de discurso sob o ângulo das operações psicológicas puras, ou seja, sem as operações de semantização” (CRISTOVÃO, 2007a, p. 18).

Bronckart (1999/2009), a partir de suas pesquisas e de pesquisas feitas por colaboradores do grupo LAF, defende a existência de quatro tipos de discurso como instrumentos de análise textual, como mostra o quadro⁵⁹ a seguir:

Em relação à situação de produção	Em relação às coordenadas gerais dos mundos	
	Eixo do Expor Conjunção	Eixo do Narrar Disjunção
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 2: Tipos de discurso na proposta do ISD.

Como mostra o quadro, o **discurso interativo** é conjunto, implicado e da ordem do expor, e faz referências explícitas aos parâmetros da situação de produção, que é real. Caracteriza-se por sentenças interrogativas, imperativas e exclamativas, por tempos verbais como o presente do indicativo, que atribui ao texto valor de simultaneidade, pretérito, com valor de anterioridade, e futuro perifrástico, com valor de posteridade. Apresenta também dêiticos espaciais e temporais, pronomes da primeira e segunda pessoa do singular ou plural para se referir aos participantes da interação, anáforas pronominais, modalização por meio de verbos ou locuções verbais, elevada densidade verbal e baixa densidade nominal⁶⁰. O discurso interativo ocorre em textos orais e escritos.

O Quadro 2 mostra também o **relato interativo**, que também é implicado, mas é disjunto e da ordem do narrar. Suas características incluem orações declarativas afirmativas, presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito com sentido genérico, e em algumas instâncias, futuro do indicativo e futuro do pretérito. Utiliza organizadores temporais e pronomes pessoais da primeira e segunda pessoas do singular e do plural para se referir aos interlocutores da situação de comunicação. Apresenta anáfora pronominal e nominal para se referir a eventos anteriores, densidade verbal maior que a nominal, e abundância

⁵⁹ O Quadro 2 e as explicações sobre os tipos de discurso que coloco na sequência baseiam-se em Bronckart (1999/2009) e em Cristovão (2007a).

⁶⁰ Densidade verbal é a relação entre o número de verbos e o número de palavras no texto, e densidade nominal é a relação, no sintagma nominal, entre o nome-núcleo e as unidades lexicais que dependem dele, como adjetivos e complementos nominais (BRONCKART, 1999/2009).

de verbos e adjetivos. Por fim, possui caráter monologizado tanto em textos orais quanto escritos, e pode ser real ou ficcional.

O terceiro tipo de discurso apresentado no Quadro 2 é o **discurso teórico**, que é autônomo, conjunto e da ordem do expor. Ele se caracteriza pela presença de orações declarativas (afirmativas) e passivas, dos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito com sentido genérico. Apresenta ausência de dêiticos pessoais e espaço-temporais, uso de pronome na primeira pessoa do singular para se referir a um autor ou elemento externo, e na primeira pessoa do plural com sentido geral, enfatizando a ausência de referências aos integrantes da interação. Há ainda uso frequente de anáforas pronominais, nominais intra e intertextuais, de organizadores argumentativos e citações diretas. Apresenta elevada densidade nominal e baixa densidade verbal. Por último, tem caráter monologizado em textos escritos.

O quarto e último discurso apresentado no Quadro 2 é a **narração**. Esse tipo de discurso também se caracteriza por orações declarativas afirmativas e pelos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito. Possui organizadores temporais, que estabelecem a origem espaço-temporal da situação de comunicação, e anáforas pronominais e nominais. Apresenta ausência de adjetivos e pronomes na primeira e segunda pessoas do singular e do plural, e densidade verbal maior que a do discurso teórico, mas menor que no discurso interativo. Por fim, tem caráter monologizado, particularmente em textos escritos.

É importante lembrar que, em um texto, geralmente encontramos um tipo de discurso dominante e outros menores, ou então tipos mistos que constituem gêneros textuais específicos. Uma exposição oral, por exemplo, pode perfeitamente apresentar um discurso misto interativo teórico, servindo apropriadamente ao objetivo do expositor.

Nesta pesquisa, analisei somente dois componentes no nível organizacional. Em primeiro lugar, concentrei-me na **organização temática**, utilizada para o levantamento do plano textual global e dos temas tanto nos questionários aplicados às formadoras e professoras quanto nos arquitextos. Em segundo, identifiquei os **tipos de discurso** nos excertos das respostas das

participantes usados para ilustrar os temas, com o intuito de auxiliar na interpretação de suas representações relativas à certificação e a um construto de avaliação docente.

1.1.4.2 O nível enunciativo⁶¹

O nível enunciativo representa o segundo conjunto de procedimentos de análise linguístico-discursiva propostos pela abordagem sociodiscursiva (Quadro 1). Estes procedimentos objetivam analisar as marcas de pessoas, a distribuição das vozes e a marcação das modalizações presentes no texto, que, nas palavras de Bronckart,

contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações (...). (BRONCKART, 1999/2009, p. 319 – destaques do autor)

Com respeito às fontes de tais avaliações, os procedimentos de análise linguístico-discursiva levantam questionamentos relativos às instâncias que as assumem ou se responsabilizam por elas.

Nesta pesquisa focalizo exclusivamente os dois últimos componentes – distribuição de vozes e modalizações, devido à natureza dos textos analisados.

As **vozes** são “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 326). Um determinado texto pode conter uma ou várias vozes, expressas direta ou indiretamente, que podem ser **neutras**, de um **narrador** ou de **um expositor**, ou **de personagens**, quando procedem de seres humanos, entidades humanizadas ou instituições que se implicam diretamente no conteúdo temático, **de instâncias sociais**, quando procedem de grupos ou instituições sociais normalmente presentes como instâncias externas de avaliação do conteúdo

⁶¹ Ver Bronckart (1999/2009 – Capítulo 9) para explicações detalhadas sobre o nível enunciativo.

temático do texto, ou **do autor empírico do texto**, quando provém diretamente da pessoa que está produzindo o texto, interferindo em seu conteúdo temático.

No caso específico dos professores (de LI), Bohn (2005) defende que estes são constituídos pelas seguintes vozes: dos professores no curso de graduação, dos (autores dos) textos lidos durante a graduação, das instituições educacionais, das autoridades governamentais, da sociedade, da família e dos colegas (de formação ou de trabalho).

Essas vozes podem ser expressas por marcas explícitas, como o uso de discurso indireto ou aspas para inserir a fala do outro, ou por marcas implícitas, inseridas na fala do enunciador do texto. Dessa forma, analisar as vozes de um texto equivale a buscar desvendar sua polifonia (BAKHTIN, 1997).

Os dados desta pesquisa provenientes das respostas aos questionários mostraram a necessidade de estabelecer uma categorização mais específica do que a apresentada, ou seja, vozes de personagens, de instâncias sociais e do autor empírico. Assim, neste estudo, ciente da possibilidade de múltiplas interpretações relativas às vozes que constituem todo e qualquer texto, proponho a interpretação das vozes identificadas nas respostas dos questionários a partir da seguinte categorização:

Vozes	Procedência	Marcas linguísticas frequentes	Conteúdo temático	Tipo de discurso	Exemplo⁶²
Sociais	Instância externa: sociedade, senso comum.	Verbos no futuro do presente e no futuro do pretérito; Verbos no sentido genérico; uso da primeira pessoa do plural.	Expressão de possibilidades ou probabilidades; relação de causa e consequência.	Relato interativo	Será que não acabaria se tornando mais um exame como os exames que temos hoje (...)? (F2)
Acadêmicas	Instância externa: academia, instituição onde trabalha.	Verbos no presente do indicativo; construções impessoais.	Apresentação de fatos atestados ou verdades; discurso pronto.	Discurso teórico; narração	[...] a avaliação constante é fundamental para o processo de aprendizagem (...). Este é um instrumento que deve fazer parte dos cursos de licenciatura (...)(F8)
do Enunciador	Própria pessoa (autor empírico).	Verbos no presente do indicativo; uso da primeira pessoa do singular; marcas de tempo.	Dúvidas; opinião pessoal; referências a experiências pessoais.	Discurso interativo	Hoje eu não vejo a certificação (...) como relevante. Acompanho o que acontece com certificações na área médica (...) (F17)

Quadro 3: Categorização de vozes utilizada nesta pesquisa.

Nessa categorização, concentro-me nas vozes sociais, acadêmicas e do próprio enunciador (a formadora ou professora que respondeu ao questionário), identificando sua procedência (o lugar social da voz), as marcas linguísticas apresentadas, o conteúdo temático abordado e o tipo de discurso utilizado.

Com relação às **modalizações**, apesar de não estarem articuladas à linearidade textual, elas também contribuem para a coerência pragmática do texto, e possibilitam a interpretação das avaliações expressas a respeito do seu conteúdo temático. Com base nos três mundos de Habermas (1997, 1999, 2003) – objetivo, social e subjetivo, Bronckart (1999/2009, p. 330-336) apresenta quatro tipos de modalização, explicitadas a seguir. Apresento também alguns exemplos.

⁶² Exemplos provenientes dos questionários das formadoras que participaram desta pesquisa.

Modalização	Função	Exemplos ⁶³
Lógica	Avaliar alguns elementos do conteúdo temático a partir de critérios do mundo objetivo, apresentando tais elementos como condições de verdade, fatos atestados, possíveis, prováveis, necessários etc.	O TKT <u>pode</u> ser prestado em qualquer momento da carreira do professor.
Deontica	Avaliar alguns elementos do conteúdo temático a partir de valores, opiniões e regras do mundo social, apresentando tais elementos como direitos, obrigações sociais, conformidade às normas, <u>permissão, proibição ou recomendação</u> .	Para prestar o TKT, <u>é necessário</u> que o candidato tenha pelo menos o equivalente ao nível de <i>Preliminary English Test</i> (PET).
Apreciativa	Avaliar alguns aspectos do conteúdo temático a partir daquele que julga (mundo subjetivo), apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc.	A experiência de participar do pré-teste de TKT foi <u>muito positiva</u> .
Pragmática	Avaliar aspectos da responsabilidade de uma entidade (personagem, instituição etc) do conteúdo temático, atribuindo-lhe razões, intenções ou capacidades de ação (mundo subjetivo).	O TKT é recomendado àqueles que <u>querem tornar-se</u> professores de Inglês.

Quadro 4: Tipos de modalizações na proposta do ISD.

Os quatro tipos de modalizações – lógica, deontica, apreciativa e pragmática – representam, portanto, ângulos que nos permitem interpretar a natureza da avaliação feita pelo enunciador naquele momento em que sua linguagem se concretizou. Nesta pesquisa, as modalizações se farão notar predominantemente nas respostas das formadoras e professoras de LI aos questionários aplicados.

1.1.4.3 O nível semântico

O nível semântico, ou nível referente à semiologia do agir (MACHADO; BRONCKART, 2009), enfoca as escolhas semânticas que aparecem em um texto, bem como a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios), que configuram um agir languageiro ou não languageiro⁶⁴.

⁶³ Exemplos extraídos de Quevedo-Camargo e Cristovão (2010), que apresentam uma análise linguístico-discursiva do panfleto de divulgação do TKT (*Teaching Knowledge Test*).

⁶⁴ Segundo Machado e Bronckart (2009, p. 66-67), um exemplo de configuração semântica do agir languageiro é a oração ‘A professora **mandou** que fechássemos os livros...’; quanto ao agir não languageiro, ele se configura em verbos ou nomes que indicam gestos ou movimentos corporais. O exemplo dado pelos autores é ‘A professora sorriu’.

Embora, por motivos didáticos, esse nível apareça em terceiro lugar, ele permeia e dá suporte às interpretações desenvolvidas nos outros níveis de análise linguístico-discursiva inseridos na arquitetura textual e também no nível do contexto físico e socio subjetivo.

Como visto no Quadro 1, esse nível prevê a análise de dois aspectos: dos elementos do agir⁶⁵ e dos tipos de agir. Nesta pesquisa, concentro-me somente no segundo aspecto – os tipos de agir, materializados nas escolhas semânticas, principalmente verbais, observadas nos textos.

Machado e Bronckart (2009) afirmam que, além de dizer simplesmente que um agir é linguageiro ou não, há diferentes classificações de tipos de agir, dependendo, por exemplo, dos tipos de verbo utilizados pelos produtores dos textos. Ao falarem de tipos de agir no contexto do trabalho do professor, os autores mencionam, entre outras, a seguinte classificação:

- Agir como instrumento simbólico ou material: ‘A professora **utiliza** o quadro negro.’
- Agir como processo mental: ‘A professora **acredita** na versão do aluno’.
- Agir como atribuição de capacidade: ‘Esta professora **tem** mais técnica para ensinar’.⁶⁶

Existem autores que apresentam classificações sintático-semânticas dos verbos sem, no entanto, falar em tipos de agir. Borba (2002)⁶⁷, por exemplo, divide os verbos em quatro blocos:

- Verbos de ação: expressam uma atividade, física ou não, desencadeada por um agente. Exemplo: O professor **chamou** o aluno.
- Verbos de processo: expressam um evento ou sucessão de eventos. Exemplo: O aluno **leu** o texto.
- Verbos de ação-processo: expressam tanto um processo que implica em uma mudança de condição de algo ou alguém, quanto uma ação que foi realizada por algo ou alguém. Exemplo: O aluno **apagou** a lousa.

⁶⁵ Segundo Machado et al. (2009), são três os elementos do agir: as razões (de ordem externa ou interna) que levam a ele, a intencionalidade (finalidades ou intenções individuais ou coletivas) e os recursos para o agir (instrumentos/ferramentas ou as capacidades do agente, portanto, recursos externos e internos, respectivamente).

⁶⁶ Adaptado de Machado e Bronckart (2009, p. 66-67).

⁶⁷ Segundo Fernandez (2009, p. 86), “a divisão verbal sintático-semântica apresentada por Borba (2002), [...] é compartilhada por Chafe (1979), que adota os mesmos termos para verbos tanto em inglês quanto em português. Do mesmo modo, Bronckart (1999/2009) usa classificação semelhante para os verbos em francês.”

- Verbos de estado: expressam simplesmente a condição de suporte de alguma propriedade apresentada pelo sujeito. Exemplo: A professora **sabe** ensinar bem.

No caso desta pesquisa, a relação entre o verbo (e seu complemento) e o tipo de agir será particularmente útil para a interpretação do nível semântico de parte do construto a ser proposto. No entanto, espelhando-me em pesquisas como as de Mazzillo (2006) e Bueno (2007), que, em vez de utilizarem classificações sintático-semânticas já conhecidas, desenvolveram suas próprias a partir dos seus dados, considereei pertinente seguir o mesmo caminho devido à natureza dos dados deste trabalho. Abordarei esse assunto detalhadamente no Capítulo 7.

1.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Nos próximos itens discorro sobre dois instrumentos usados para coletar informações neste trabalho: questionários e análise documental.

1.2.1 Questionários: descrição e discussão

A utilização de questionários é bastante popular quando se trata de coletar informações. No entanto, é consenso no meio acadêmico que elaborar um bom questionário é uma tarefa árdua que requer conhecimentos especializados (NUNAN, 1992; DÖRNYEI, 2007).

De forma geral, é muito simples identificar questionários porque eles “são formas *impressas* para a coleta de dados, que incluem perguntas ou afirmações às quais espera-se que o participante responda, geralmente de maneira anônima” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 172).

Sobre as vantagens e desvantagens da utilização de questionários em pesquisas nas Ciências Humanas, apresento o quadro a seguir, que foi adaptado

da proposta de Ninin et al. (2005, p. 96)⁶⁸. Alguns itens do quadro serão comentados na sequência.

Utilização de questionários	
Vantagens	Desvantagens
Baixo custo de aplicação	Problemas com a qualidade dos dados
Pouca ou nenhuma necessidade de treinar aplicadores	Necessidade de brevidade, simplicidade e objetividade das questões
Respostas fornecidas conforme a disponibilidade do participante	Incerteza por parte dos participantes quanto ao uso dos dados
Obtenção de informações de grandes grupos simultaneamente	Problemas com a motivação dos participantes
Possibilidade de envio pelo correio ou pela Internet	Impossibilidade de resolver dúvidas dos participantes
Obtenção rápida de informações	Elaboração problemática do questionário
Facilidade de tabulação no caso de perguntas fechadas	Falta de controle do pesquisador com relação ao contexto de aplicação
Pouca ou nenhuma pressão para que o participante responda imediatamente ⁶⁹	Exclusão de participantes não alfabetizados ou que não conheçam a língua usada no questionário
Garantia de anonimato dos participantes	Dificuldades dos participantes em se expressarem por escrito
Padronização das perguntas	Incertezas com relação à honestidade e seriedade das respostas
Obtenção de grande número de informações de natureza diferente	Baixa taxa de retorno dos questionários (principalmente quando enviados pelo correio ou pela Internet)
	Diferenças na interpretação das questões por parte dos participantes
	Dificuldades de tabulação no caso de perguntas abertas

Quadro 5: Vantagens e desvantagens da utilização de questionários em pesquisas.

É interessante destacar que, quando o anonimato é assegurado, os participantes tendem a compartilhar informações de natureza pessoal mais facilmente e, como o mesmo questionário é aplicado a todos, os dados tendem a ser mais uniformes, padronizados e precisos (SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Um questionário estruturado, ou seja, aquele que apresenta opções de resposta, em geral é considerado mais eficiente, por permitir uma tabulação com base em números, por exemplo. Um questionário aberto, por sua vez, fornece dados mais detalhados e descritivos, exigindo outro tipo de análise. É possível, porém, elaborar um questionário que contenha as duas características, dependendo do objetivo da pesquisa e da natureza dos dados que se quer obter.

⁶⁸ Dörnyei (2007) também fala extensamente sobre esse assunto.

⁶⁹ Esta vantagem é questionável, pois sempre há um certo grau de pressão quando os participantes têm que responder o questionário em uma ocasião estabelecida, durante uma aula, por exemplo. Essa pressão também pode surgir em forma de pressão do próprio participante, que deseja responder rápido para terminar logo ou para se ver livre daquela tarefa.

Nas palavras de Ninin et al. (2005, p. 92), “quanto maior o número de opções oferecido, mais significativos serão os dados que o pesquisador terá para análise”.

Segundo Machado e Brito (2009), é antiga a necessidade de apreensão da voz daqueles diretamente envolvidos em um fenômeno ou uma atividade sob investigação, uma vez que, para os pesquisadores, tornou-se insuficiente observar e interpretar para compreender sua complexidade.

Contudo, não demorou muito para que essa apreensão revelasse dificuldades, já que, em muitos casos, as informações fornecidas nas respostas são insatisfatórias por serem generalizantes e reproduzirem discursos prontos, e não contribuem para o objetivo da pesquisa (GUÉRIN et al., 2006 apud MACHADO; BRITO, 2009, p. 139).

No entanto, a culpa por tal insatisfação é atribuída por muitos autores aos participantes da pesquisa, que, por algum motivo, seriam incapazes de verbalizar determinados aspectos da atividade ou do comportamento a que se referem as perguntas do questionário. Tratando especificamente de pesquisas feitas com trabalhadores, Faïta, psicólogo do trabalho, atribui tal insatisfação à

grande influência dos discursos teóricos e prescritivos sobre os trabalhadores e, sobretudo, pela complexidade da atividade real do trabalho, que torna difícil sua verbalização, levando-os a utilizar um material linguístico mais acessível, como é o caso dos discursos teóricos e/ou prescritivos. (FAÏTA, 1996 apud MACHADO; BRITO, 2009, p. 140).

Essa dificuldade por parte dos informantes foi verificada também nesta pesquisa, particularmente na resposta das professoras aos questionários. Voltarei a esse assunto posteriormente, ao apresentar as análises⁷⁰.

No entanto, o principal problema na concepção de questionários parece ser a (ainda existente) crença de que o pesquisador é transparente, neutro, imune à não-objetividade e isento de quaisquer influências dos participantes e da situação de produção da pesquisa⁷¹. Para Machado e Brito (2009, p. 140-141), é necessário

⁷⁰ Especificamente no Capítulo 5.

⁷¹ Essa crença existe, obviamente, em relação à linguagem, à medida que alguns pesquisadores de áreas variadas consideram que a linguagem “é um veículo transparente, uma vestimenta semiótica que permitiria atingir de modo direto as representações dos atores sociais” (MACHADO; BRITO, 2009, p. 157).

que se considere, com detalhes, a situação da produção dos textos produzidos por indução desses procedimentos [entrevistas e questionários]; mas também os valores (ilocucionário e perlocucionário)⁷² do ato de perguntar e as formas de perguntas que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador sobre a informação demandada.

Retomando Bronckart (1999/2009), ao mencionar a situação de produção, refiro-me ao conjunto de parâmetros que a constituem no âmbito dos três mundos formais – objetivo, social e subjetivo – colocados por Habermas (1997, 1999, 2003), incluindo as representações do produtor do texto sobre seu próprio papel social na situação e seus objetivos, sobre o papel social do seu interlocutor e seus objetivos, sobre a relação social entre eles, sobre a instituição social onde a produção acontece, onde essa produção circulará, e sobre a imagem que esse produtor quer passar de si mesmo.

De acordo com Bourdieu (1998), as relações sociais entre pesquisador e participantes são sempre assimétricas, sendo que o pesquisador invariavelmente ocupa a posição superior por ter controle de toda a situação. No entanto, na opinião de Delamotte-Legrand (1996), há situações em que são os participantes que exercem o controle por terem mais conhecimentos práticos sobre o tema pesquisado.

Nesse contexto, entra em jogo também uma possível relação de proximidade, conhecimento ou até amizade entre pesquisador e participante, fato que pode intensificar ou não a assimetria da relação entre eles.

Além da questão concernente à relação social entre pesquisador e participante, há também outros problemas que merecem atenção por influenciarem igualmente a coleta de dados, como a influência das representações dos participantes sobre a forma de utilização de suas respostas, sobre quem está propondo a pesquisa, e, finalmente, sobre o gênero utilizado na coleta de dados,

⁷² Terminologia utilizada por Austin (1962) em sua Teoria dos Atos de Fala. Para o autor, ato locucionário é aquele cujo conteúdo é o das orações enunciativas (*p'*) ou das orações enunciativas nominalizadas ('que *p'*). Nelas, o falante expressa estados de coisas, diz algo. O ato é ilocucionário quando o agente realiza uma ação dizendo algo (afirmação, promessa, ordem, confissão etc) (*Eu te ordeno* que '*p'*'). Chama-se ato perlocucionário quando o falante busca causar um efeito sobre seu ouvinte, e a execução de seu ato de fala causa algo no mundo. Em outras palavras, os três atos se resumem em dizer algo, fazer dizendo algo e causar algo mediante o que se faz dizendo algo (HABERMAS, 2003).

que pode ou não permitir certo grau de negociação entre pesquisador e participante⁷³ (MACHADO; BRITO, 2009).

De forma geral, uma pergunta tem por objetivo obter, daquele que se dispõe a participar da pesquisa, informações que o pesquisador não possui. Porém, há casos em que o pesquisador tem a informação, mas a pergunta é colocada mesmo assim ao participante com muitas outras finalidades, como saber se ele também possui aquela informação (por exemplo, em avaliações), levá-lo a confessar a informação (interrogatórios), provocar um processo associativo na mente do participante (em sessões psicoterápicas), entre outras (KERBRAT-ORECCHIONI, 1991 apud MACHADO; BRITO, 2009).

Dessa forma, nem sempre o participante da pesquisa tem clareza sobre o verdadeiro objetivo das perguntas que lhe são colocadas pelo pesquisador, o que pode gerar representações equivocadas a respeito desse objetivo e, conseqüentemente, levar ao fornecimento de respostas bastante diferentes.

Considerando que todo signo é ideológico (BAKHTIN, 2006), tanto os objetivos das perguntas de um questionário quanto a maneira como essas perguntas são elaboradas (escolhas relativas à forma e ao léxico) carregam inevitavelmente os pressupostos do pesquisador⁷⁴.

Machado e Brito (2009) classificam as perguntas em dois grandes grupos: as perguntas totais e as parciais. As totais são aquelas que requerem respostas do tipo sim/não, enquanto que as parciais utilizam pronomes interrogativos objetivando a identificação de algum constituinte da questão.

Ninin et al. (2005) apresentam uma classificação mais detalhada⁷⁵. Elas dividem as perguntas quanto a (1) forma, (2) tipo, (3) natureza, (4) conteúdo e (5) temática. Resumo essa classificação no quadro a seguir:

⁷³ No caso de questionários, a negociação é limitada ou nula.

⁷⁴ Isso justifica a análise que apresento do texto introdutório e das perguntas que compõem os questionários aplicados às participantes desta pesquisa (ver Capítulo 5).

⁷⁵ As autoras constroem essa classificação com base em diversos autores.

Classificação de perguntas segundo Ninin et al. (2005)				
Forma	Tipo	Natureza	Conteúdo	Temática
Matricial Declarativa Interrogativa Lista Gráfica	Fechada Aberta Dependente	Etnográfica Secundária Polêmica De esclarecimento Delicada	Fatos Atitudes e crenças Comportamento (passado ou presente) Sentimentos Padrões de ação Razões conscientes	Introdução ao tema Afins De filtragem

Quadro 6: Classificação de perguntas segundo Ninin et al. (2005).

A classificação de tipos de perguntas apresentada por Dörnyei é mais geral, como se vê no quadro a seguir:

Classificação das perguntas segundo Dörnyei (2007)	
Tipo de pergunta	Possíveis formatos
Factual	Escala multi-item Escala Likert Escala semântica diferencial Escala numérica
Comportamental	Item fechado Verdadeiro/Falso Múltipla escolha Ordenamento
Atitudinal	Item aberto Aberta específica De esclarecimento Sentença incompleta Resposta curta

Quadro 7: Classificação de perguntas segundo Dörnyei (2007).

Ninin et al. (2005) alertam para o fato de que as respostas a serem obtidas estão diretamente ligadas ao modo de construção das perguntas. Sendo assim, deve-se tomar o cuidado de elaborá-las a partir de um único foco, abordando uma ideia de cada vez, com clareza e objetividade, de forma a possibilitar uma só interpretação. Além disso, as perguntas não devem sugerir as respostas.

As autoras recomendam também que o elaborador das perguntas considere os referenciais e os conhecimentos dos participantes da pesquisa.

Dörnyei (2007) recomenda que as perguntas sejam curtas e simples, em linguagem natural e de fácil compreensão, e que não apresentem ambiguidade ou palavras estereotipadas ou carregadas de peso ideológico⁷⁶, que normalmente suscitam reações emocionais ou requerem posições extremadas por parte dos

⁷⁶ Dörnyei (2007, p. 108) chama de *loaded* (carregadas), palavras ou questões que podem provocar fortes reações emocionais, levando o participante a responder tendenciosamente. Alguns exemplos citados por ele são as palavras democracia e liberdade, e perguntas do tipo ‘Você não acha que...?’.

participantes da pesquisa. O autor também recomenda que sejam evitadas perguntas negativas ou que produzam respostas iguais dos respondentes.

1.2.2 Análise documental: os arquitextos

De acordo com Lüdke e André (1986), quando um estudo conta com objetos de análise que são materiais escritos que servem de fonte de informação sobre aspectos relativos ao comportamento humano, e tem como objetivo confrontar tais informações, organizá-los e interpretá-los à luz dos objetivos da investigação em curso, trata-se de uma pesquisa envolvendo análise documental. É um procedimento metodológico bastante comum nas Ciências Humanas e Sociais, e pode ser utilizado como principal fonte de dados ou como instrumento complementar, dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa.

Uma das principais características da análise documental é possibilitar ao pesquisador certa flexibilidade de análise, pois, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 43), “(n)ão existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”.

Os materiais escritos que servem de fonte de informação neste estudo, portanto, os documentos analisados, consistem em documentos oficiais (diretrizes curriculares), matrizes de referenciais institucionais para avaliação docente e linguística, e instrumentos de avaliação (testes padronizados).

Esses documentos foram denominados arquitextos, isto é, repertórios de modelos (gêneros textuais) que funcionam no contexto de um grupo ou de uma comunidade sociolinguageira específica, caracterizados por duas dimensões, a histórica, por serem fruto da elaboração de gerações anteriores, e a social, devido à sua articulação com as atividades sociais que o/a constituem (BRONCKART, 1999/2009; BULEA, 2010).

Portanto, tendo em mente a perspectiva sociodiscursiva em que este estudo se insere, bem como seu objetivo geral, que é apresentar uma proposta de construto para a avaliação do (futuro) professor de LI, todas as fontes de

informação que subsidiaram o desenvolvimento dessa proposta são consideradas a partir da importância primordial da linguagem que as constitui.

1.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1

Iniciei este capítulo tratando do ISD. Apresentei brevemente seu histórico e sua inserção no meio acadêmico brasileiro. Discorri também sobre sua base epistemológica, sobre a noção de representação na perspectiva sociodiscursiva e sobre seus principais pressupostos e procedimentos de análise linguístico-discursiva.

É importante salientar que o objetivo desses procedimentos é permitir uma interpretação embasada e informada sobre as ações humanas manifestadas por meio de textos, tendo em mente que é a partir desses textos que circulam no coletivo humano “que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. (...) isso significa dizer, de modo geral, que os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário” (BRONCKART, 2006, p. 137).

Na segunda parte do capítulo, abordei os instrumentos de coleta de informações utilizados neste estudo. Em primeiro lugar, discuti os questionários, suas vantagens e desvantagens, bem como alguns problemas encontrados quando da sua utilização nas Ciências Humanas. Em seguida descrevi possíveis classificações e orientações para elaboração de perguntas conforme Ninin et al. (2005), Dörnyei (2007) e Machado e Brito (2009).

Ao final do capítulo, tratei brevemente da análise documental e apresentei o conceito de arquiteito, referente ao conjunto de materiais escritos utilizados nesta pesquisa como fonte de informação sobre a avaliação docente e linguística. Encerrei essa seção destacando que essa análise documental foi feita considerando-se o papel da linguagem na constituição dos arquiteitos.

No próximo capítulo, trato da docência em LI.

CAPÍTULO 2

A DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

It has been said that teachers who have been teaching for twenty years may be divided into two categories: those with twenty years' experience and those with one year's experience repeated twenty times.

(UR, 1996, p. 317)

Neste capítulo faço uma síntese de temas que considero essenciais para discutirmos a avaliação do docente em LI. Começo chamando a atenção para os termos profissão, profissionalismo e profissionalização, buscando esclarecer suas acepções.

Em seguida, discorro sobre o desenvolvimento profissional a partir da perspectiva vygotskiana e sociodiscursiva, destacando o caráter sociocoletivo do desenvolvimento docente e o papel das práticas avaliativas nesse processo.

Na sequência, partindo da noção de gêneros de texto de Bakhtin, trato do gênero profissional professor de LI e reflito sobre a relação dialética entre o patrimônio coletivo e a idiossincrasia profissional.

Depois disso, abordo o termo competência e sua natureza heterogênea para, em seguida, apresentar um breve levantamento bibliográfico sobre a base do conhecimento do professor, utilizando autores que trataram do tema desde a década de 1980.

Por fim, discorro sobre capacidades de linguagem, um conceito proposto por pesquisadores do ISD, e transfiro esse conceito para o âmbito da avaliação docente, propondo a noção de capacidades de linguagem docente.

A seguir, a primeira seção deste capítulo.

2.1 PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), a palavra ‘profissão’ vem do latim *professio*, que significa declaração, exercício, ocupação, emprego. Inicialmente imbuído de conotações leigas e religiosas, esse termo evoluiu marcado pelas mudanças sociais e econômicas que aconteceram ao longo dos séculos. Consequentemente, o conceito de profissão é sociohistórico, uma construção social, uma realidade dinâmica, caracterizada por ações coletivas rumo à construção de uma identidade social com fins específicos. Portanto, não é neutro, nem científico, mas sim um produto do contexto sócio-histórico-cultural em que se desenvolve.

Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) colocam que, em termos gerais, uma profissão apresenta as seguintes características:

- a) possuir conhecimentos especializados, de natureza intelectual e técnica;
- b) ter titulação de nível superior;
- c) entrar na profissão por meio de procedimentos seletivos;
- d) prestar serviços sociais úteis;
- e) ter responsabilidade ética e atitude reflexiva no exercício profissional;
- f) controlar a qualidade técnica e seu prestígio social;
- g) atuar com autonomia na ausência de pressão externa.

Os mesmos autores destacam que, dentre essas características, a autonomia é unanimemente reconhecida como a mais importante para distinguir uma profissão de um ofício ou de uma ocupação. Além disso, eles lembram que essas características estão em constante processo de mudança, conforme a evolução das próprias profissões e dos saberes configurados sociologicamente.

Feitas essas considerações sobre profissão, passemos ao conceito de profissionalismo, que é entendido como “as características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAC, 2005, p. 27).

Sendo assim, ao falarmos em profissionalismo, estamos falando das especificidades do exercício profissional (docente), isto é, do conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores constitutivos da profissão docente.

Não devemos, no entanto, confundir profissionalismo com aspectos técnicos de intervenção que, frequentemente nos discursos oficiais, buscam defini-lo por meio de orientações prescritivas fixas. Esse enfoque reveste o conceito de profissionalismo de características técnico-instrumentais, utilitaristas e pragmáticas, e o distancia da ética, da prática educativa democrática e do respeito aos valores profissionais docentes (SACRISTÁN, 1991 apud VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005).

Portanto, para esses autores, ter profissionalismo é ser um profissional competente, ética e politicamente comprometido, capaz de desempenhar o trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade, espírito criativo e colaborativo.

Para que uma pessoa adquira as características e capacidades específicas de uma profissão, ela passa pelo processo de profissionalização⁷⁷. Quando um futuro professor ingressa em um Curso de Letras para iniciar sua formação, por exemplo, ele passa a ter contato com conhecimentos e teorias que representam o que já foi produzido historicamente e o que há de mais atual nas disciplinas do curso. Parte da sua profissionalização consiste em fazer conexões entre esses novos conceitos adquiridos e seus próprios conceitos sobre língua e linguagem, aprendizagem e ensino de línguas (JOHNSON, 2009).

Contudo, a profissionalização não se resume à formação inicial, mas engloba a socialização durante toda a prática profissional. Essa socialização envolve também o engajamento na luta pela dignidade profissional, pelo *status* social da profissão, por boas condições de trabalho e remuneração de seus membros, enfim, na busca pelo desenvolvimento da agência humana (MATEUS, 2005).

⁷⁷ Mateus (2005) apresenta um histórico da resignificação da profissionalização docente ocorrida no pós-guerra no qual trata da profissionalização como racionalidade técnica, como racionalidade prática e como racionalidade emancipatória.

A profissionalização é uma questão complexa e está constantemente sujeita a condições de desprofissionalização, que são poderosas forças sociais que atuam em sentido contrário ao da profissionalização. Entre elas incluem-se a diversidade da composição social do grupo docente (feminização, baixa origem social, personalismo e individualismo), o entendimento da profissionalização como um fenômeno homogêneo e descontextualizado, a burocratização do trabalho docente, entre outros (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005).

A figura a seguir resume as considerações feitas até o momento sobre profissão, profissionalismo e profissionalização.

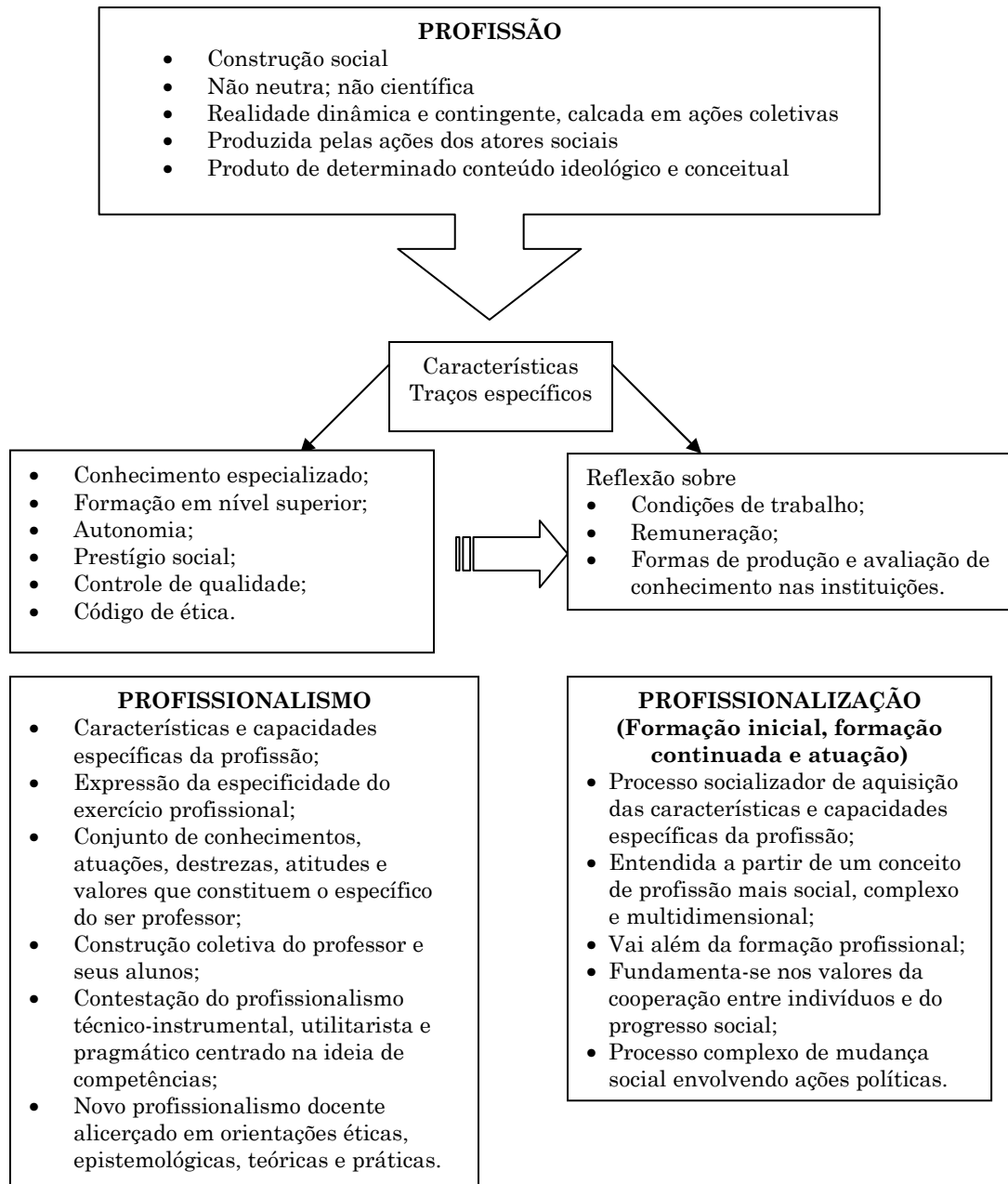


Figura 1: Profissão, profissionalismo e profissionalização⁷⁸.

Considerando o exposto, concordo com Cochram-Smith (2001), que afirma que o desenvolvimento de padrões (ou construtos) é uma parte central do movimento de profissionalização do docente, pois significa o estabelecimento de definições públicas de eficácia, critérios de desempenho e objetivos tanto para a aprendizagem profissional inicial quanto para a continuada.

⁷⁸ Adaptado de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 36).

Na perspectiva desta pesquisa, esses padrões ou construtos seriam semelhantes ao que pesquisadores como Weber (2003) e Freitas (2003) chamam de 'base comum nacional', concebida como uma

forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que 'a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras' (ANFOPE, 1992 apud FREITAS, 2003, p. 1119).

Portanto, para que o processo de profissionalização dos (futuros) professores contribua efetivamente para o fortalecimento da profissão docente e para que esses profissionais atuem com profissionalismo, é importante que os agentes envolvidos na formação – formadores, docentes e futuros docentes – contribuam para a definição dessa base comum ou desse construto que, por sua vez, represente um fator de desenvolvimento profissional para a categoria docente. É esse o assunto abordado a seguir.

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Devido ao objetivo deste estudo e aos pressupostos epistemológicos subjacentes a ele, concentro-me na perspectiva sociointeracionista sobre as condições de desenvolvimento dos conhecimentos humanos⁷⁹. Isso nos conduz, primeiramente, aos temas fundamentais das concepções teóricas de Vygotski (1987, 1991, 2001), que podem ser resumidos nos seguintes itens:

- 1) Ter como base um método genético⁸⁰ ou desenvolvimental;

⁷⁹ A respeito dos outros paradigmas teóricos sobre esse tema – behaviorismo, construtivismo e cognitivismo, ver, por exemplo, Williams e Burden (1997) e Bronckart (2006b, p. 176-186).

⁸⁰ O termo 'genético' na perspectiva de Vygotski está relacionado a origens. Para ele, em uma análise genética ou desenvolvimental, os processos mentais humanos só podem ser compreendidos se considerarmos como e onde ocorrem ao longo do seu crescimento. Assim, devemos nos concentrar no processo, e não no produto do desenvolvimento. (WERSTCH, 1985; VYGOTSKI, 1991).

- 2) Defender que os processos mentais superiores⁸¹ dos indivíduos originam-se nos processos sociais; e
- 3) Defender que os processos mentais somente podem ser compreendidos se entendermos as ferramentas e os signos que os intermedeiam. (WERTSCH, 1985).

A compreensão total desses três temas se dá unicamente se forem consideradas as interrelações entre eles, e são justamente essas interrelações e o papel fundamental da mediação que tornam a abordagem vygotskiana tão singular.

Essa abordagem induz profundas transformações nos conceitos tradicionais de desenvolvimento, pois, em primeiro lugar, este deixa de ser visto como um processo linear e passa a ser considerado como composto por momentos de desenvolvimento ou revoluções.

Segundo Wertsch (1985), Vygotski

tinha ideias bem específicas a respeito da natureza do desenvolvimento. Em primeiro lugar, ele definia desenvolvimento primeiramente em termos de mudanças 'revolucionárias' fundamentais, em vez de incrementos quantitativos constantes. Nesses momentos de deslocamento revolucionário, dizia ele, a própria natureza do desenvolvimento muda. Em segundo lugar, Vygotski definiu pontos importantes de transição em termos de mudanças, na forma de mediação utilizada. Em terceiro lugar, ele defendia que a explicação dos fenômenos psicológicos deve se apoiar em uma análise de vários tipos diferentes de desenvolvimento [...]. (WERTSCH, 1985, p. 19)

Tais revoluções implicam transformação da realidade e da totalidade do ser humano, e para que elas ocorram, é necessária a recriação de instrumentos que, por sua vez, já sofreram processos de transformação.

Em segundo lugar, Vygotski pensa o desenvolvimento como um processo incessante de automovimento (SCHNEUWLY, 1999). Nas palavras do próprio pensador,

⁸¹ Processos mentais superiores ou funções psicológicas superiores são atenção, memória, formação de conceitos etc.

(a) transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (VYGOTSKY, 1991, p. 37)

Nessa perspectiva, para Vygotski, o desenvolvimento está atrelado à “emergência ou transformação de formas de mediação, e sua noção de interação social e suas relações com os processos mentais superiores necessariamente envolvem mecanismos de mediação” (WERTSCH, 1985, p. 15).

Essa mediação ocorre por meio de artefatos culturais (simbólicos ou materiais) ou ferramentas, dos signos (ou artefatos psicológicos) ou de outros seres humanos, e toma a forma de apropriação, à medida que um indivíduo coloca uma ferramenta ou um artefato a seu serviço, transformando-o num instrumento. Para Clot (2006, p. 24), a “apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação. É um processo – avançando um pouco – de subversão do artefato em instrumento” (destaque do autor).

Vygotski considera que a atividade psicológica do ser humano, além de ser mediatizada pela linguagem e por instrumentos, é também mediatizante, ou seja, essa atividade produz elos entre as pessoas, os objetos e o sujeito. Nas palavras de Clot (2006, p. 23), “(n)ós nos tornamos sujeitos, transformando o social *em si* pelo social *para si*” (destaques do autor).

Portanto, Vygotski via uma relação específica entre instrução e desenvolvimento (WERTSCH, 1985; ALLAL; DUCKEY, 2000) e, a partir da sua abordagem histórico-cultural às origens e ao desenvolvimento das funções mentais superiores e da consciência, propõe o famoso conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele a definia como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 1991, p. 98)

Com a popularização dos trabalhos de Vygotski no ocidente, esse e outros conceitos-chave têm sido revisitados e ressignificados por muitos autores em contextos variados, particularmente nas últimas duas décadas, tornando a compreensão do seu quadro teórico muito mais complexo (MATEUS, 2009)⁸².

Porém, no tocante à ZDP, em geral converge-se para a ideia de que ela se configura como a tentativa teórica de entender a operação da contradição entre as possibilidades internas e as necessidades externas que constituem a força propulsora do desenvolvimento (SCHNEUWLY, 1994 apud DANIELS, 2001, p. 56).

É possível afirmar, portanto, que a apropriação e a mediação da linguagem, por meio das atividades e interações sociais, proporcionam espaços para a transformação do desenvolvimento potencial em real, pois

o desenvolvimento do homem está intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução. Portanto, é na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos do humano. (BRONCKART, 2006b, p. 55).

Em outras palavras, o desenvolvimento humano “é a apropriação pessoal dos produtos do trabalho social total” (ÉRNICA, 2008, p. 56).

Neste estudo, considero que instrumentos de avaliação têm o potencial de promover uma ZDP durante a formação dos professores de LI em formação inicial e continuada, impulsionando, por conseguinte, o desenvolvimento e a ressignificação do gênero profissional professor de LI.

É desse assunto que trato na sequência.

⁸² Para um panorama dessas ressignificações, consultar, por exemplo, Daniels (2001) e Mateus (2005, 2006, 2007).

2.3 GÊNERO PROFISSIONAL PROFESSOR DE LI

Na perspectiva da Clínica da Atividade⁸³, o conceito de gênero profissional está ancorado no de gênero de texto (BAKHTIN, 2006) e no seu caráter relativamente estável. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 280),

(a) utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (destaques do autor).

Portanto, Bakhtin afirma que os gêneros do discurso (ou gêneros de texto ou gêneros textuais) são relativamente estáveis porque são entidades que possuem historicidade. Por perdurarem ao longo do tempo, os gêneros têm a capacidade de representar, ao mesmo tempo, o contexto sócio-histórico-cultural em que surgiram e o percurso da esfera a que pertencem.

Clot ilustra o conceito de gênero profissional a partir de uma metáfora utilizada por Bruner (1991), que diz que a experiência de chegar pela primeira vez a um lugar de trabalho

é como penetrar numa cena de teatro onde a representação já começou: a trama está armada; ela determina o papel que se pode assumir e o desenrolar para o qual cada um pode se dirigir. Aqueles que estavam já em cena têm uma ideia da peça que se representa, uma ideia suficiente para tornar possível a negociação com o novo participante (BRUNER, 1991, p. 48 apud CLOT, 2002, p. 3).

⁸³ A Clínica da Atividade está inserida na Psicologia do Trabalho. Surgiu nos anos 1990 na França, e compartilha da visão vygotskiana a partir de uma perspectiva histórico-psicológica (CLOT, 1999). Para a Clínica da Atividade, o trabalho é uma atividade coletiva de ligação social com o real, por meio da qual os trabalhadores, individual e coletivamente, são convocados a criar e recriar todos os dias seus modos e condições de vida (OSORIO, 2007).

Dessa forma, o que se subentende de uma determinada atividade é o que os profissionais de um meio específico sabem e veem, reconhecem e esperam, gostam ou não; são aqueles elementos comuns a todos e aos quais todos, indistintamente, estão submetidos em condições reais dessa atividade. E por compartilharem desses elementos, não é necessário especificá-los verbalmente toda vez que a atividade é iniciada (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004). Nas palavras do próprio Clot (2002, p. 3), é “como uma ‘senha’ conhecida somente daqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”.

O gênero profissional é povoado e contaminado por palavras e gestos que historicamente se tornaram inerentes às vozes do ofício que o constituem, independentemente do tempo ou espaço a que pertençam. Tais vozes compõem um “corpo de avaliações comuns que intercede na atividade pessoal e opera de maneira tácita” (CLOT, 2002, p. 3), e é justamente esse corpo de avaliações que é designado de gênero profissional. Portanto, o gênero é

o “replicante” profissional que, atravessando a atividade de cada um, coloca a cada um na intersecção do passado e do presente, é o referente genérico do ofício. Os gêneros profissionais momentaneamente estabilizados são um meio para se localizar nos mundos do trabalho, saber como agir, evitando errar sozinho. (OSORIO, 2007, p. 3)

Em outras palavras, os 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 (SOUZA-E-SILVA, 2004; LOUSADA, 2004).

Segundo Lessard (2009, p. 124), Clot chama o gênero profissional de “patrimônio coletivo, tecido de suporte incorporado como recurso e que dá resposta à actividade pessoal e permite a quem actua responder de regresso à profissão” (2007, p. 135 apud LESSARD, 2009, p. 124). Esse patrimônio nada mais é do que o “produto da história das soluções que permitiram colectivamente libertar-se dos conflitos de actividades, do *stock* de maneiras de fazer, técnicas e simbólicas, acumuladas, fossilizadas na história de uma profissão” (CLOT, 2007, p. 135 apud LESSARD, 2009, p. 124).

Alguns autores como Nesbit (2000) adotam o termo ‘cultura de ensinar’. Ele a define como o conjunto de práticas e comportamentos que são repetitivos e limitados. Nesse conjunto, incluem-se tanto as experiências de alunos e professores quanto as influências sociais que as moldam. De acordo com Feinam-Nemser e Floden (1986), as culturas de ensinar estão embutidas nas crenças⁸⁴ compartilhadas pelos professores sobre trabalho e conhecimento profissional.

Saujat (2004) utiliza o termo ‘cultura profissional’ e defende que ela tem por base seis critérios: (a) base de conhecimentos relativos ao agir profissional; (b) prática adaptada em situação complexa; (c) capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; (d) autonomia e responsabilidade pessoal no exercício de suas competências; (e) adesão a normas coletivas constitutivas da identidade profissional; e (f) pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e valorização.

Na visão de Saujat (2004, p. 16), esses seis critérios descrevem “estilos pedagógicos” que compreendem “três dimensões interdependentes: o estilo pessoal, o estilo relacional interacional e o estilo didático”.

Faïta, por sua vez, fala em ‘gêneros de atividade’. Ele define atividade como o modo característico de cada indivíduo reconstituir sua tarefa profissional (FAÏTA, 2004), e atividade profissional como um “arsenal de hábitos e de condutas forjados em práticas culturais e profissionais” (FAÏTA, 2005, p. 38).

Portanto, um gênero profissional opera sempre em dois níveis em permanente relação dialética: um amplo, constituído por aquilo que é válido em qualquer contexto em que vive aquele gênero profissional, e outro, formado pelas particularidades da experiência profissional idiossincrática inerente à diversidade humana. Dessa forma, o gênero influencia o idiossincrático, que por sua vez retorna ao gênero, renovando-o e desenvolvendo-o.

No caso do gênero profissional professor de LI, os referenciais para avaliação deveriam contemplar esses dois níveis: o patrimônio coletivo dos professores e os aspectos idiossincráticos. A definição dos constituintes desse patrimônio coletivo auxiliaria a estabelecer e fortalecer a identidade profissional

⁸⁴ Para Hargreaves (1994), tais crenças se originam nas tradições, nos valores, nos costumes e nas formas de trabalho de professores de uma determinada comunidade de professores que enfrentam demandas e limitações similares.

docente, enquanto que os aspectos idiossincráticos fariam parte da identidade pessoal do professor.

No próximo item, discorro sobre competências, normalmente consideradas como componentes essenciais do gênero profissional docente (de LI).

2.4 COMPETÊNCIAS

Competência⁸⁵ é uma palavra facilmente encontrada no dia-a-dia das pessoas e na literatura relativa ao trabalho, à educação e à formação de professores, incluindo os documentos oficiais⁸⁶.

A noção de competência surgiu no campo educativo na década de 1980, em meio a um movimento contrário à lógica das qualificações que reinava, na qual a formação deveria ter como meta dotar os alunos de conhecimentos (estáticos e declarativos) que seriam certificados pelo Estado. Essa certificação qualificaria o indivíduo a obter um posto de trabalho (BRONCKART; BULEA; POULIOT, 2005; BRONCKART, 2006).

Diante das mudanças no mundo do trabalho, a noção de competência buscava responder ao caráter flexível das situações profissionais, que exigiam constante adaptação tanto de objetivos quanto de instrumentos. Os conhecimentos certificados não seriam, portanto, suficientes para preparar o futuro profissional para esse novo mundo.

Não se trata, no entanto, de estabelecer um repertório exaustivo de competências desejáveis e estabelecê-las como meta da formação profissional de um indivíduo. Se assim, fosse, estaríamos diante de um paradoxo, pois se em princípio desenvolver uma competência significa dotar o indivíduo de condições para enfrentar situações não previstas ou pouco previsíveis, como prever todas as situações em que ele possa atuar? Além disso, tal repertório representa maiores

⁸⁵ Em minha dissertação de mestrado (CAMARGO, 2007 – item 2.3) faço um histórico do termo ‘competência’ e sua variedade terminológica, e apresento autores que tratam do tema em três grupos: os que tratam de competências ou capacidades em geral, dos professores em geral e dos professores de línguas estrangeiras.

⁸⁶ Refiro-me, por exemplo, às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001), e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

chances de controle por parte do Estado, com o intuito de inserir o profissional na lógica de mercado vigente a partir do ponto de vista do trabalho prescrito, e não do trabalho real e das capacidades demonstradas pelos indivíduos (BRONCKART, 2006).

Em vez de objetivar eficácia econômica, as competências podem e devem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da autonomia das pessoas, na melhoria de suas capacidades e na transformação dos pré-construídos da comunidade em que vivem.

Doehler (2005) afirma que as competências possuem natureza situada e critica radicalmente definições individualizantes, descontextualizadas e isolantes das competências, que seriam depositadas no cérebro do indivíduo e simplesmente transferidas de um contexto ao outro. A autora defende a natureza contextual e coletiva das competências, que são de natureza diversa (linguística, pragmática, comunicativa etc), e cuja mobilização se configura no curso das atividades práticas que se articulam a contextos socioculturais específicos, de interação e intersubjetividade particulares. Isso serve também para a competência languageira, por ser ela indissociável das outras atividades sociais e interativas.

Ratificando essa visão, Bronckart (2006, p. 200) afirma que

o 'competencial' não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas: sem a ação, as competências/recursos nada podem produzir, nem podem (re)produzir-se; reciprocamente, a ação – por mais situada que seja – não pode se desdobrar nem em pura contingência nem em pura repetição, mas requer necessariamente a solicitação e o tratamento desses traços dinâmicos disponíveis nos recursos de uma pessoa. (destaque do autor)

Portanto, a concepção de competência que adoto neste trabalho é a que designa uma gama de recursos de natureza heterogênea (comportamentos, saber-fazer, raciocínios etc) que podem ser mobilizados por um indivíduo em uma determinada atividade e que, ao mesmo tempo, permanecem disponíveis a ele para serem (re)mobilizados em outras situações, de forma generalizante (BRONCKART, 2006).

A partir dessa especificação do significado do termo competência, que considero subsidiar adequadamente meu objetivo geral – o desenvolvimento de um construto para a avaliação da docência em LI, prossigo com outro tema fundamental para pensarmos a avaliação da docência: a base do conhecimento do professor.

2.5 A BASE DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Os professores de línguas desempenham um papel incomum, pois precisam desenvolver três conjuntos de conhecimentos simultaneamente: os conhecimentos próprios ao usuário da língua, ao analista da língua e ao professor da língua (EDGE, 1988 apud GALACZI; MILLER, 2010).

A literatura especializada nos mostra que a base do conhecimento do professor é um construto bastante amplo que inclui, por exemplo, pesquisas e teorias sobre conhecimento e crenças dos professores, cognição, aprendizagem em contextos formais e informais, formas de saber dos professores, socialização, ensino reflexivo, identidade, valores, posicionamentos éticos e a natureza do conhecimento da matéria a ser ensinada. Além disso, nos últimos anos a base do conhecimento tem sido traduzida em padrões ou referenciais para a formação de professores de línguas por diversos organismos internacionais (TEDICK, 2005), como veremos no Capítulo 6.

Quando se fala em conhecimentos do professor, o nome do pesquisador norte-americano Lee Shulman é um dos mais citados. Para Shulman (1986, 1987), o conhecimento do professor envolve sete categorias:

1. Conhecimento da disciplina: refere-se à compreensão dos fatos e conceitos de uma disciplina (seus princípios organizacionais), bem como das suas estruturas (conjunto de regras);
2. Conhecimento pedagógico do conteúdo: refere-se ao ensino propriamente dito, ou à representação da matéria por meio de exemplos, analogias, ilustrações, demonstrações e explicações para torná-la compreensível aos alunos. Para que tal representação seja eficiente, Shulman destaca que os professores têm que compreender o

que faz com que um determinado assunto seja fácil ou difícil, as pré-concepções e concepções errôneas que os alunos têm, e as estratégias para lidar com elas;

3. Conhecimento curricular: refere-se ao conhecimento do programa e dos materiais que servem de ferramentas de trabalho em cada nível específico;
4. Conhecimento pedagógico geral: princípios gerais sobre o ensino e a aprendizagem, incluindo estratégias de gerenciamento de sala de aula que transcendem a disciplina a ser ensinada;
5. Conhecimento sobre os fins, propósitos e valores educacionais, e sobre sua base histórico-filosófica;
6. Conhecimento sobre os alunos;
7. Conhecimento sobre o contexto educacional: variando do microcontexto (sua classe) a toda a comunidade e sua cultura.

Segundo Tsui e Nicholson (1999), Shulman considera que os conhecimentos centrais para o sucesso no ensino são o do conteúdo da disciplina e do conteúdo pedagógico. Em seu trabalho voltado para o ensino da LI, esses autores adotam a categorização de Shulman, porém dividem o conhecimento da disciplina em quatro sub-áreas: fonologia, léxico, gramática e discurso.

Logo após a publicação dos trabalhos de Shulman, Grossman (1990) distingue quatro áreas que compõem o conhecimento do professor:

1. Conhecimento pedagógico geral: princípios gerais do ensino e da aprendizagem aplicáveis às diversas disciplinas;
2. Conhecimento do conteúdo: compreensão dos fatos, conceitos e terminologia da matéria ou disciplina;
3. Conhecimento pedagógico do conteúdo: a representação da matéria através de exemplos, analogia e procedimentos, de forma a torná-la mais compreensível aos alunos;
4. Conhecimento sobre o contexto: objetivos educacionais, alunos e outros fatores contextuais que podem vir a informar a mobilização dos outros três tipos de conhecimento.

A proposta de Grossman difere da de Shulman em dois pontos. Em primeiro lugar, ela não contempla separadamente o que Shulman chama de conhecimento curricular. Em segundo, Grossman reúne, sob o nome conhecimento sobre o contexto, os três últimos tipos de conhecimento da proposição de Shulman.

No final da década de 1990, o trabalho de Richards (1998) propõe seis domínios de conhecimento:

1. Teorias de ensino;
2. Conhecimento da disciplina;
3. Habilidade comunicativa;
4. Habilidades de ensino;
5. Raciocínio pedagógico e tomada de decisão;
6. Conhecimento sobre o contexto.

Para o autor, a função das teorias de ensino na formação de professores é fornecer uma base teórica que justifique a abordagem de ensino e as práticas institucionais. As habilidades de ensino permitem ao professor conduzir e monitorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, enquanto que a habilidade comunicativa é essencial pelo fato do discurso ser um dos principais meios de ensino. O conhecimento da disciplina, por sua vez, é composto pelos conhecimentos que serão objeto de ensino, e não é partilhado por profissionais de outras áreas. Por fim, o raciocínio pedagógico e a capacidade de tomar decisões são habilidades cognitivas de transformar o conteúdo conhecido em formas pedagógicas adaptadas ao aluno de determinado contexto (ROSSI, 2004).

O domínio Conhecimento da disciplina de Richards coincide com a categorização dos dois modelos anteriores, e seu domínio do Conhecimento sobre contexto coincide com o de Grossman. Porém, assim como Grossman, Richards também não considera o conhecimento curricular de Shulman separadamente. No entanto, é possível dizer que três dos seus domínios – Teorias de ensino, Habilidade de ensino e Raciocínio pedagógico e tomada de decisão – representam uma subdivisão do que Shulman e Grossman chamam de conhecimento

pedagógico do conteúdo. Por fim, Richards propõe um novo domínio: o da habilidade comunicativa, até então não mencionado explicitamente pelos outros autores.

Na mesma época, Freeman e Johnson (1998), numa proposta reapresentada em Johnson e Freeman (2001), defendem uma base de conhecimento do professor de línguas que contemple a atividade de ensinar línguas propriamente dita, ou seja, quem ensina, onde ensina e como ensina, a partir de uma perspectiva socialmente situada. Eles propõem que tal base seja composta por três domínios de conhecimento:

1. o professor-aprendiz;
2. o contexto social; e
3. o processo pedagógico.

O primeiro domínio busca (re)direcionar a atenção para o fato de que o aprendiz em questão não é um aprendiz da língua, mas um aprendiz do ensino; portanto, os conhecimentos que compõem sua formação devem abordar questões relativas ao aprender a ensinar e aos diversos fatores que contribuem para tal aprendizado.

O segundo domínio dá ao contexto social papel de destaque na formação do professor. De acordo com Tedick (2005, p. xviii), a noção de contexto

representa um tema amplo, que engloba os contextos em que a formação do professor de línguas acontece e os contextos de língua estrangeira propriamente ditos (inglês como segunda língua, inglês como língua estrangeira, língua estrangeira, imersão, educação bilíngue), bem como diferentes contextos institucionais, políticos, culturais, sociais e geográficos diferentes. Contexto, é em uma palavra, um *termo chave* na formação do professor de línguas.

Dessa forma, ao postularem que o contexto social Freeman e Johnson (1998) é um dos três domínios de conhecimento do professor de línguas, eles querem dizer tanto o contexto escolar imediato do professor, ou seja, o ambiente físico e sociocultural onde o ensino e a aprendizagem acontecem, quanto o contexto educacional mais amplo, composto por processos históricos e socioculturais.

O terceiro e último domínio refere-se à atividade de ensino em si que, na visão dos autores, não pode ser separada dos domínios e conhecimentos anteriores. Essa atividade é constituída por dois elementos: o conteúdo (as percepções de alunos e professores sobre o que está sendo ensinado em uma aula ou em um curso) e a matéria (a percepção profissional do trabalho) (FREEMAN; JOHNSON, 1998).

Se internacionalmente o nome mais associado à categorização da base de conhecimento do professor de línguas é Shulman, no Brasil, o nome que se destaca desde o início da década de 1990 é o do professor Almeida Filho, que adota o termo competência.

Almeida Filho (1999, 2000, 2004) defende que são cinco as competências necessárias ao professor de línguas:

1. Competência linguístico-comunicativa: refere-se aos conhecimentos na e sobre a língua que ensina e da língua materna do aluno;
2. Competência aplicada: refere-se à capacidade de por em prática o que se sabe, entendimento de por que se ensina e de como se ensina;
3. Competência profissional: refere-se à capacidade de cumprir com suas obrigações profissionais perante a instituição escolar, os colegas e alunos;
4. Competência implícita: refere-se ao conhecimento pessoal proveniente de experiências diretas ou indiretas;
5. Competência teórica: refere-se ao conhecimento acadêmico ou teórico sobre língua, linguagem e ensino/aprendizagem.

Expandindo o trabalho de Almeida Filho, para Basso (2001), o professor de línguas estrangeiras deve possuir duas macrocompetências: a competência discursiva e a profissional. A primeira é constituída pelas competências estratégica, linguística e comunicativa, enquanto que a segunda é composta pelas competências de ensino, formativo-profissional e político-educacional (BASSO, 2001, 2008). Para a autora, essas duas macrocompetências são intra e interdependentes, e em sua intersecção encontra-se a competência reflexiva, importante por capacitar o professor a perceber e resolver os problemas do dia-a-

dia. Por fim, há também fatores que dialeticamente influenciam e interferem na prática do professor. O quadro a seguir ilustra a proposta da autora.

Competências de um educador de línguas estrangeiras segundo Basso (2001)			
Macrocompetências	Competências	Subcompetências	Fatores
Competência discursiva	Comunicativa	Sociocultural Do uso Ilocucionária	Ambiente
	Estratégica	Formulaica Paralinguística De sustentação do discurso	Afetividade Formação
	Linguística	Metacomunicativa Metagramatical Meta-funcional Gramatical Textual lexical	Ideologia Valores Traços de personalidade
Competência reflexiva			
Competência profissional	Formativo-profissional	Teórico-pragmática Crítico-analítica	Crenças
	De ensino		
	Político-educacional	Ética Social Organizacional	Motivação

Quadro 8: Competências de um educador de línguas estrangeiras segundo Basso (2001).⁸⁷

Também no Brasil, Placco (2002, 2005, 2006) trabalha com a noção de dimensões da formação e do trabalho do professor (em geral). São elas:

1. Dimensão técnica ou técnico-científica: contempla os conhecimentos técnico-científicos da área de atuação do professor. No caso específico dos professores de língua inglesa, são tais conhecimentos que distinguem um profissional certificado de um prático (sem formação), e englobam o conhecimento já desenvolvido ao longo da história de disciplinas como a Linguística e a Linguística Aplicada;

⁸⁷ Adaptado de Basso (2001, p. 147).

2. Dimensão ética e política; relaciona-se aos objetivos do processo educacional, à postura ética e política comprometida com uma visão de educação. No caso do professor de inglês, esta dimensão inclui a perspectiva da língua inglesa como língua internacional ou língua franca, visto que ela representa tanto dominação e colonização linguística, cultural e política (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CANAGARAJAH, 1999), quanto possibilidade de atuação política, superação de preconceitos, de inclusão social e promoção de cidadania global (LEFFA, 2002; 2005; GIMENEZ, 2006; 2007b; 2008);
3. Dimensão da formação continuada: contempla a necessidade de constante aperfeiçoamento, habilidade de busca, interesse e motivação para pesquisar, questionar e buscar informações pertinentes à área de conhecimento do profissional. Está claramente ligada à dimensão técnico-científica, pois ela colabora para que o professor enriqueça ou complemente sua formação de acordo com sua necessidade profissional. No caso dos profissionais que atuam com línguas estrangeiras, é fundamental que eles busquem sempre aprimoramento.
4. Dimensão do trabalho coletivo: diz respeito à habilidade de trabalhar em conjunto com outros professores na elaboração de um projeto político-pedagógico-institucional, considerando as possibilidades da transdisciplinaridade e buscando um trabalho significativo junto aos alunos;
5. Dimensão dos saberes para ensinar: contempla os conhecimentos que o professor tem sobre os aspectos relativos aos seus alunos, seus contextos de vida, suas histórias, seus pontos fortes e fracos, seus anseios e suas necessidades. Além disso, contempla também os conhecimentos sobre os propósitos e a adequação dos procedimentos didáticos para sua realidade profissional. Entram em jogo nesta dimensão as representações que os professores têm em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do aluno, aos envolvidos nesse processo, à sua própria formação profissional, às demandas educacionais do seu contexto de trabalho e da sociedade em

que vivem, às políticas públicas e ao mercado de trabalho onde seus alunos atuarão.

6. Dimensão crítico-reflexiva: envolve a habilidade de autorreflexão, autoquestionamento e autoconhecimento do professor;
7. Dimensão avaliativa: contempla a capacidade de avaliar questões específicas da prática pedagógica, oriundas do sistema educacional ou do seu contexto de trabalho. Ela perpassa todas as outras dimensões e é, simultaneamente, inerente a todas elas.
8. Dimensão cultural e estética: refere-se à 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, tanto individual quanto coletiva.

Na concepção de Placco, essas dimensões são um conjunto de componentes que constituem igualmente, de forma sincrônica (coocorrente) e dialética, tanto o trabalho docente quanto a formação do professor.

Em um trabalho recente, Johnson (2009) propõe a reconceptualização da base do conhecimento do professor de línguas apoiando-se em pesquisas de cunho sociocultural. Ela afirma que a base do conhecimento é uma autodefinição profissional, pois reflete uma concepção amplamente aceita sobre o que as pessoas precisam saber e ser capaz de fazer para estarem inseridas em uma determinada profissão.

Segundo a autora, a base de conhecimento dos professores de línguas compõe-se de três grandes áreas: (1) o conteúdo dos programas de formação de professores de línguas (o que os professores precisam saber); (2) as pedagogias que são ensinadas nesses programas (como os professores devem ensinar); e (3) as formas institucionais de ensino por meio das quais o conteúdo e as pedagogias são aprendidas (como os professores aprendem a ensinar). Portanto, por definição, a base do conhecimento que constitui a formação de professores de línguas é a plataforma sobre a qual decisões sobre como preparar os professores para a profissão são tomadas. Sintetizo o exposto no Quadro 9.

Shulman (1986; 1987)	Grossman (1990)	Richards (1998)	Freeman & Johnson (1998)	Almeida F^o. (1999; 2000; 2004)	Basso (2001)	Placco (2002; 2005; 2006)	Johnson (2009)
Conhecimento da disciplina	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento da disciplina	Domínio do professor-aprendiz Domínio do processo pedagógico	Competência teórica		Dimensão técnica	<p>Conteúdo dos programas de formação</p> <p>Pedagogias ensinadas nos programas de formação</p> <p>Formas institucionais de ensino pelas quais conteúdo e pedagogias são aprendidas</p>
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Teorias de ensino Habilidade de ensino Raciocínio pedagógico e tomada de decisão		Competência aplicada		Dimensão dos saberes para ensinar	
Conhecimento curricular				Competência profissional			
Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais	Conhecimento do contexto	Conhecimento de contexto	Domínio do contexto social	Competência profissional		Dimensão ético-política	
Conhecimento dos alunos					Dimensão crítico-reflexiva		
Conhecimento do contexto educacional					Dimensão avaliativa		
		Habilidade comunicativa		Competência linguístico-comunicativa	Competência discursiva	Dimensão cultural e estética	
				Competência implícita		Dimensão da formação continuada	
						Dimensão do trabalho coletivo	

Quadro 9: A base do conhecimento docente na visão de diversos autores.

Segundo Johnson (2009), uma base de conhecimento amplamente aceita e publicamente articulada representa reconhecimento e valor à profissão, pois tal base

estabelece os padrões para a licença profissional e o credenciamento, e em essência define o que significa ser um professor de línguas profissional. Da mesma forma, uma base de conhecimento exclui aqueles que não possuem certos conhecimentos, habilidades ou tipos de experiência. [...] Assim, o valor que uma base de conhecimento promove é crítico para o estabelecimento do ensino de línguas como uma profissão legítima (JOHNSON, 2009, p. 11).

No entanto, a autora enfatiza que nenhuma base de conhecimento é neutra ou estática, pois é constituída por valores, pressupostos e interpretações compartilhados pelos membros de uma comunidade profissional específica. Além disso, em última instância, as perspectivas epistemológicas legitimadas dentro dessa comunidade dependem, em geral, de questões relativas a acesso, *status* e poder.

Historicamente falando, a definição da base do conhecimento do professor de línguas sempre se apoiou na perspectiva positivista, que compartimentalizava tal conhecimento em teorias isoladas entre si e também da prática de ensino. Esse ensino, por sua vez, era visto como a mera tradução das teorias de aquisição de línguas em práticas pedagógicas eficazes. Em outras palavras, “a base do conhecimento do professor de línguas era definida muito mais em termos de como os aprendizes adquirem uma outra língua e menos em termos de como o ensino de línguas é aprendido ou como é praticado” (JOHNSON, 2009, p. 11-12).

Os programas de formação de professores, na opinião de Johnson, trabalham com o pressuposto de que é preciso propiciar aos futuros professores quantidades isoladas de conhecimento, geralmente na forma de teorias gerais e métodos supostamente aplicáveis em qualquer contexto de ensino. A autora afirma que essa visão de aprendizagem de como ensinar conduz ao que Freeman (1993) chama de *frontloading*, ou seja, a concepção de que é possível equipar os professores com antecedência, no início de sua formação, com todo o conhecimento necessário para atuarem ao longo de suas carreiras.

Com base em suas pesquisas, Tardiff (2002) apresenta quatro características dos saberes docentes. Primeiramente, ele afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais. Em outras palavras, são adquiridos através do tempo, seja por meio da sua própria história de vida (escolar), da experiência dos seus primeiros anos de prática profissional⁸⁸, ou ao longo de toda a sua vida profissional.

A segunda característica é que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos porque (1) provêm de diversas fontes; (2) não são unificados, ou seja, não se prendem a uma teoria ou concepção somente; e (3) são mobilizados de maneiras diferentes conforme os objetivos do professor.

A terceira característica diz que os saberes dos professores são personalizados e situados, pois esses profissionais são constituídos por sua história de vida, seus lugares sociais, sua cultura, enfim, pelo contexto sócio-histórico-cultural em que se inserem.

Por último, a quarta característica apresentada por Tardiff é que os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, que são o objeto do trabalho docente. Isso significa dizer que tais saberes (1) consideram, necessariamente, a existência do indivíduo (pois é ele que aprende, e não o grupo); e (2) sempre comportam um componente ético-emocional.

A partir do exposto, vemos que a base do conhecimento do professor (de LI) constitui um construto complexo, mas que permite entrever dois componentes imprescindíveis em permanente relação dialética: o componente socioprofissional e o linguístico-discursivo. Inseridos no componente socioprofissional estariam os aspectos pedagógicos, contextuais, culturais, ético-políticos, crítico-reflexivos, e os relativos à formação continuada e ao trabalho em equipe. No componente linguístico-discursivo estariam os conhecimentos da e sobre a LI e aspectos ligados ao uso da língua. Esses dois componentes poderiam ser resumidos no conceito de capacidades de linguagem docente, apresentado a seguir.

⁸⁸ Tardiff (2002, p. 261) ressalta que “os primeiros anos de prática profissional de um professor são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na sua estruturação da prática profissional”.

2.6 CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOCENTE

Capacidades de linguagem são “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (CRISTOVÃO, 2007a, p. 12). Essa noção

evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52)

A capacidade de ação torna possível à pessoa adaptar a sua produção de linguagem ao contexto de produção, ao estatuto social não só da pessoa, mas também de quem está interagindo com ela naquela situação específica, e ao lugar social em que essa interação está ocorrendo.

Dolz e Schneuwly consideram que a capacidade de ação é a mais complexa por ser a primeira a se desenvolver na criança. Ao mobilizar sua capacidade de ação o indivíduo utiliza

- a) representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação (o lugar e o momento onde o texto é produzido, a presença ou a ausência dos receptores);
- b) representações relativas à interação comunicativa: a posição social dos participantes, o lugar social onde se realiza a interação, o objetivo da interação;
- c) conhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 77 apud LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 204)

A capacidade discursiva possibilita à pessoa selecionar a infraestrutura geral do gênero textual que produzirá, assim como a elaboração dos conteúdos, escolha dos tipos de discurso e de sequência.

A capacidade linguístico-discursiva relaciona-se à realização de operações linguísticas intrínsecas à produção textual, que são de quatro tipos: operações de textualização, gerenciamento dos mecanismos enunciativos, construção de

enunciados e seleção de itens lexicais (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; CRISTOVÃO, 2007a).

O quadro a seguir apresenta mais detalhes das operações linguísticas inerentes à capacidade linguístico-discursiva.

Operação	Foco	O que envolve
de textualização	Conexão	Níveis de organização entre as partes do texto.
	Coesão verbal	Seleção dos sintagmas e tempos verbais, e sua retomada.
	Coesão nominal	Introdução de argumentos e retomada entre os sintagmas nominais (uso frequente de anáforas).
de gerenciamento dos mecanismos enunciativos	Vozes	Diferentes vozes perceptíveis no texto, que podem ser do autor ou de outros personagens.
	Modalizações	Marcas linguísticas que revelam tons de apreciação, juízo de valor, obrigação etc.
de construção de enunciados	Oração e Período	Atendimento à estruturação de orações e períodos conforme as regras da língua natural usada.
de seleção de itens lexicais	Uso adequado das palavras	Escolha dos itens lexicais adequados à situação interacional.

Quadro 10: Operações linguísticas inerentes à capacidade linguístico-discursiva.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) destacam que mecanismos de reprodução são inerentes, pelo menos parcialmente, ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, “no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles”. Os autores acrescentam que “as intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53), tanto para o ensino/aprendizagem quanto para a apropriação dos gêneros textuais.

Retomando a teoria dos mundos de Habermas (1999, 2003)⁸⁹ – mundo objetivo (pré-construtos), mundo social (regras e normas) e mundo subjetivo (experiência pessoal), é possível afirmar que o desenvolvimento das capacidades de linguagem leva em conta, necessariamente, esses mecanismos de reprodução, à medida que eles também fazem parte das representações coletivas originárias desses três mundos. Em outras palavras, para que o processo de desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva ocorra de forma

⁸⁹ Ver Capítulo 1.

plena, o indivíduo em formação deverá poder acionar, a partir da reprodução de práticas de linguagem, o que já se sabe sobre determinado assunto, o conhecimento de como se portar diante dele e suas vivências relativas a ele.

Por esse prisma, temos uma visão de conhecimento como um processo vivo, gerativo e histórico, imbuído de valores humanos e ligando o presente, o passado e o futuro. O fato de o conhecimento parecer uma realidade autônoma e abstrata, dissociada das questões da vida prática real, da história e da política, é um vestígio de um pensamento fossilizado ao longo dos séculos que via divisões entre corpo e mente, conhecimento e ação, o social e o individual. Esse pensamento não compreendia que todos esses fenômenos são instâncias dinâmicas diferentes da prática que a compõem e realizam num fluxo contínuo da vida social.

Portanto, apesar de separadas para fins didáticos, as capacidades de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva – funcionam em conjunto como se fossem engrenagens⁹⁰ em movimento concomitante. A mobilização de uma delas necessariamente causa o movimento das outras, em maior ou menor grau.

As capacidades de linguagem também correspondem aos níveis de análise linguístico-discursiva preconizado pelo ISD, como vemos no quadro a seguir.

Níveis de análise		Capacidades de linguagem
Contexto físico e sociossubjetivo	Nível semântico	De ação
Nível organizacional		Discursiva
Nível enunciativo		Linguístico-discursiva

Quadro 11: Correspondência entre os níveis de análise linguístico-discursiva do ISD e as capacidades de linguagem⁹¹.

Esse quadro ilustra o nível semântico de análise permeando os demais níveis, que, por sua vez, correspondem às capacidades de linguagem.

⁹⁰ A ideia das engrenagens é utilizada desde 2007 pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação/UEL e já foi empregada em diversos trabalhos produzidos pelos membros do grupo.

⁹¹ Adaptado de Lousada (2005).

Cristovão (2007a, p. 13) ressalta que, apesar do conceito de capacidades de linguagem ter sido proposto por Dolz e Schneuwly (1998) “exclusivamente para a questão da produção escrita”, nas pesquisas sobre gêneros textuais da autora e das produzidas pelos membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, o conceito é utilizado tanto para as produções escritas quanto para as orais.

Neste estudo proponho que a noção de capacidades de linguagem seja estendida para o contexto da avaliação docente, considerando o que o (futuro) professor “deve mobilizar e as operações de linguagem que deve realizar” (CRISTOVÃO, 2007a, p. 13), ao longo da sua formação inicial e continuada.

Sendo assim, adaptando a definição de Cristovão apresentada no início desta seção, proponho o uso do termo **capacidades de linguagem docente**, e o defino como um conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência em LI.

No entanto, diferentemente do conceito que as inspirou, essas capacidades de linguagem docente se compõem de quatro capacidades em permanente movimento dialético que definem o gênero profissional professor de LI, circunscritas pelo contexto físico e socio subjetivo de atuação do professor.

A primeira dessas capacidades, e a mais importante, é a **capacidade de ação docente**, relativa às representações do (futuro) professor sobre o meio físico onde ele atua(rá) profissionalmente, sobre o tipo de interação comunicativa (objetivos, lugar social e posição social dos participantes) que se instala(rá) entre os envolvidos na ação de ensinar (professor-alunos; alunos-alunos; professor-direção etc), e sobre os conhecimentos (docentes e de mundo) que podem vir a ser mobilizados na atuação profissional.

A segunda é a **capacidade discursiva docente**, cujo desenvolvimento possibilita ao professor selecionar a infraestrutura geral do gênero textual que produzirá, seja ele uma aula, uma explicação teórica, uma atividade ou um jogo em classe, assim como selecionar ou elaborar conteúdos, sempre de acordo com o contexto físico e socio subjetivo da sua atuação profissional.

A terceira, a **capacidade linguístico-discursiva docente**, é composta pelas mesmas operações linguísticas intrínsecas à produção textual mencionadas anteriormente: operações de textualização, gerenciamento dos mecanismos enunciativos, construção de enunciados e seleção de itens lexicais. No entanto, espera-se que, ao longo da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, o (futuro) docente tenha cada vez mais consciência com relação a essa capacidade e seu triplo papel diante dela: de usuário, de analista e de professor da LI.

A quarta e última capacidade de linguagem docente é específica ao professor e será denominada **capacidade de autogestão profissional**. Ela abrange aquelas ações docentes, individuais ou coletivas, voltadas para o autoaprimoramento e o crescimento profissional, e é a principal responsável pelo movimento das demais capacidades.

Essa ideia é ilustrada na figura a seguir.

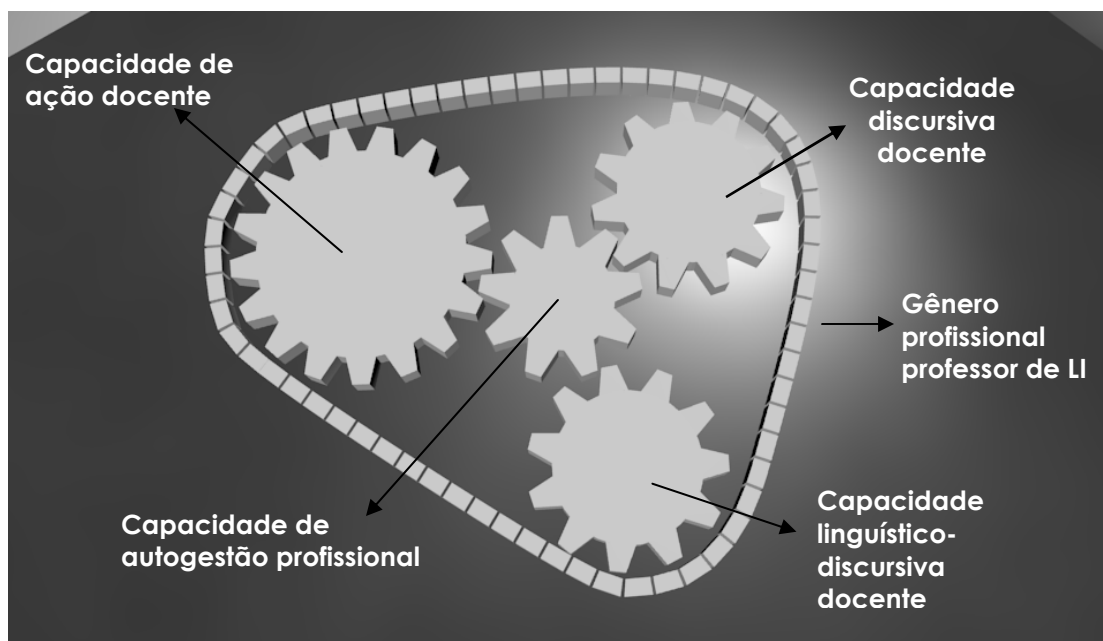


Figura 2: Conjunto de engrenagens ilustrando o gênero profissional professor de LI e as capacidades de linguagem docente que o constituem.⁹²

Temos, assim, novamente a ideia das engrenagens. Nessa figura vemos a capacidade de autogestão profissional ao centro, movendo as três outras engrenagens: a capacidade de ação docente (a maior), a discursiva docente e a

⁹² Essa imagem foi feita por Francisco Quevedo Camargo.

linguístico-discursiva docente, constituindo o gênero profissional professor de LI. Todo esse conjunto insere-se em um contexto físico e sociossubjetivo macro e micro onde o professor atua.

Sendo assim, da maneira que foi concebido e ilustrado na Figura 2, o conceito de capacidades de linguagem docente parece ter o potencial de responder de forma satisfatória às muitas demandas inerentes à complexidade do gênero profissional professor de LI, à medida que não o fragmenta nem deixa de considerar questões idiossincráticas ou contextuais.

Portanto, acredito que a formação de professores de LI deveria almejar desenvolver essas capacidades de linguagem docente na íntegra, e que a avaliação do desenvolvimento do (futuro) docente (de LI) deveria levá-las em conta. Esse assunto será retomado de maneira mais detalhada no Capítulo 7 deste estudo.

Na sequência, apresento a síntese deste capítulo.

2.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

O objetivo deste segundo capítulo – A docência em LI – foi tratar de temas considerados fundamentais para qualquer discussão sobre a avaliação do docente em LI. Iniciei abordando os termos profissão, profissionalismo e profissionalização, buscando esclarecer seus significados.

Em seguida, discorri sobre o desenvolvimento profissional a partir da perspectiva vygotskiana e sociodiscursiva, chamando a atenção para o caráter social e coletivo do desenvolvimento docente e o papel das práticas avaliativas como instrumentos nesse desenvolvimento.

Tratei também do gênero profissional professor de LI a partir da noção de gêneros de texto de Bakhtin, refletindo sobre a relação dialética entre o patrimônio coletivo e a idiossincrasia profissional na prática docente.

Na sequência, abordei a natureza heterogênea do termo competência, e apresentei um breve panorama da base do conhecimento do professor na visão de autores desde a década de 1980.

Na última seção deste capítulo discorri sobre o conceito de capacidades de linguagem, que teve sua origem na perspectiva sociodiscursiva. A partir dele, propus um conceito análogo no âmbito da avaliação docente, ao qual denominei capacidades de linguagem docente, e que se divide em quatro: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional. Encerrei o capítulo defendendo o desenvolvimento dessas capacidades de forma plena na formação inicial e continuada de professores de LI, bem como sua utilização para avaliar o progresso do (futuro) profissional.

Dando prosseguimento, no próximo capítulo trato do tema avaliação.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO

Abordar o problema da avaliação é, necessariamente, tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do carácter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas certezas. Cada tema arrasta outro consigo, cada árvore oculta outra árvore, e a floresta afigura-se-nos sem fim.

(DE KETELE, 1993, p. 11 apud CARDINET, 1993, p. 17)

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre avaliação em geral e avaliação docente. Início reconhecendo a onipresença da avaliação na vida humana, e teço comentários sobre sua evolução até os nossos dias. Apresento duas concepções de avaliação que têm ganhado espaço na atualidade – a crítica e a dinâmica.

Abordo, então, a avaliação e a certificação docentes, incluindo uma breve discussão sobre o tema e um panorama do que acontece a esse respeito em outros países. Além disso, a partir do trabalho de Porter, Youngs e Odden (2001), proponho uma releitura das dimensões da avaliação docente proposta por eles, situando-as no contexto deste estudo.

Em seguida, trato do impacto da avaliação docente e do chamado efeito retroativo, e finalizo o capítulo tratando de dois temas amplos relativos aos aspectos técnicos da avaliação. O primeiro – construto e validade – refere-se à elaboração dos instrumentos de avaliação; o segundo – instrumentos de avaliação – mostra as possibilidades de práticas avaliativas além dos tão difundidos testes padronizados⁹³.

⁹³ Testes padronizados são instrumentos validados que podem ser examinados publicamente (SCARAMUCCI, 2000).

3.1 ONIPRESENÇA DA AVALIAÇÃO

Avaliar e ser avaliado fazem parte da vida do ser humano (CARDINET, 1993; ALVARENGA; SOUZA, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003) e estão sempre associados a julgamentos de valor e critérios.

Apoiando-se em Habermas, Bronckart (1999/2009, p. 42) afirma que

(a)s leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico (mundo objetivo), sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos (mundo social), bem como as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano (mundo subjetivo), desde que estão coletivamente disponíveis, constituem quadros de **avaliação** da atividade e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade.

Sendo assim, cada pessoa toma parte das avaliações sociais e, utilizando critérios coletivos, ‘julga’ o agir dos outros em relação aos três mundos representados (HABERMAS, 1999).

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 15), “procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassam o foro íntimo individual, são muito antigos.” Sabe-se, por exemplo, que há mais de 2.000 anos já acontecia, na China, a aplicação de exames de seleção para os serviços públicos. A Grécia, por sua vez, praticava a docimasia, ou seja, a verificação sistematizada das aptidões morais dos candidatos a funções públicas.

As práticas avaliativas, principalmente na forma de testes padronizados, se desenvolveram intensamente ao longo dos séculos, incorporando procedimentos científicos, instrumentos e análises estatísticas dos resultados. Segundo Gould (1996 apud POEHNER, 2008), os testes padronizados tornaram-se muito populares na primeira década do século XX, quando os Estados Unidos começaram a utilizar testes de inteligência para fazer a triagem de imigrantes e avaliar as habilidades dos recrutas do exército. No entanto, somente em meados do século XX a avaliação atingiu a complexidade e as aplicações que atualmente conhecemos.⁹⁴

⁹⁴ Sobre a história da avaliação, ver Guba e Lincoln (1982); Stufflebeam e Shinkfield (1987) e, mais resumidamente, Dias Sobrinho (2003 – Capítulo 1).

No contexto industrial, há décadas que avaliações ou testes servem para selecionar e classificar funcionários ou para obter informações que contribuam para a racionalização do trabalho. Esse tipo de avaliação está estreitamente ligada aos processos de complexificação da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003).

No entanto, é no campo educacional que a avaliação desempenha seus papéis mais amplos e polêmicos, pois, além de prática política e pedagógica, é também um campo fértil de estudos. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 9) “(a) avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.”

Para Dias Sobrinho (2003, p. 9) a “avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens, [...] vem ganhando cada vez mais densidade política e crescentemente é utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo”. Tradicionalmente, a avaliação educacional regula, seleciona e hierarquiza tanto no âmbito escolar interno quanto externo. Para o autor, “(t)ão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16).

No entanto, esse mesmo autor reconhece e defende que

a avaliação produz consideráveis efeitos públicos, por isso, tem interesse social e, de forma crescente nestes últimos anos, se tornou uma estratégia de poder largamente utilizada pelos Estados. É importante, então, discutir as bases epistemológicas da avaliação, que emergem sempre de concepções de mundo, e vinculá-las com os efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz. Portanto, devemos analisar seus objetivos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 10)

Sob essa perspectiva, considerando a importância de sabermos precisamente os objetivos e o objeto das práticas avaliativas, bem como suas possíveis consequências, surgiram nos últimos anos novas concepções de avaliação. As mais importantes para este estudo são, certamente, a avaliação crítica (de línguas) (*Critical [language] testing*) (SHOHAMY, 2001, 2005, 2006)⁹⁵

⁹⁵ Os trabalhos de Shohamy concentram-se na área de avaliação de línguas, mas considero que os princípios da avaliação crítica são válidos também para pensarmos a avaliação da docência em LI.

e a avaliação dinâmica ou assistida⁹⁶ (*Dynamic assessment*) (POEHNER, 2008), sobre os quais discorro nos próximos itens.

3.2 AVALIAÇÃO CRÍTICA DE LÍNGUAS

Segundo Shohamy (2001, 2005, 2006), testes têm sido percebidos não somente como ferramentas pedagógicas, mas principalmente como instrumentos políticos e sociais com forte impacto na educação e na determinação da ordem social. Apoiada em Bourdieu e Foucault, a autora afirma que testes, em geral, inspiram profunda confiança nas pessoas, que agem como se houvesse um contrato (não escrito) entre os que têm autoridade política e os que são afetados pelos testes, pelos que querem dominar e os que querem ser dominados.

Em contraposição à avaliação tradicional, composta por um corpo de conhecimentos preciso e de cunho científico que privilegia aspectos psicométricos, a autora utiliza o termo ‘avaliação orientada para o uso’⁹⁷ (SHOHAMY, 2006, p. 93), referindo-se à visão a partir da qual testes não são considerados isoladamente, mas em conexão com as variáveis políticas, psicológicas e sociais que afetam todas as instâncias da vida humana.

Ciente do poder dos testes, Shohamy defende que as práticas avaliativas impostas no ambiente escolar não são democráticas nem éticas, pois tratam os professores como agentes executores de ordens, e não como educadores com autoridade para tomar decisões. A partir dessa perspectiva, ela desafia tanto os professores em formação quanto os já atuantes a não permitirem que os testes determinem o que fazem em classe, e a buscar empregá-los com orientação para o uso, tornando-se usuários críticos. Na visão da autora,

(p)arte da profissionalização dos professores envolve a necessidade de desenvolver estratégias críticas para examinar os usos e consequências dos testes, controlar seu poder, minimizar suas forças prejudiciais, revelar seus usos errôneos e empoderar os candidatos. Os professores precisam se tornar mais conscientes, mais socialmente responsáveis e

⁹⁶ A tradução ‘avaliação assistida’ para *Dynamic assessment* é particularmente comum na área de educação especial. Ver, por exemplo, Enumo (2005) e Paula e Enumo (2007).

⁹⁷ No original, *use-oriented testing*.

reflexivos sobre os usos dos testes por meio da disseminação dessa reflexão para o público em geral e da resistência à abordagem do ‘tamanho único para todos’. Devem também encorajar os candidatos a questionar os testes e sua utilização, o material em que se baseiam e criticar os valores e as crenças inerentes a eles. (SHOHAMY, 2005, p. 108)

Dessa forma, para Shohamy, os professores estarão agindo como verdadeiros profissionais, e não como ‘servos do sistema’ (SHOHAMY, 2005, p. 110). Nas suas próprias palavras, “os professores, enquanto profissionais, deveriam tentar proteger, guardar e usar testes como ferramentas pedagógicas como parte do processo de preservar e perpetuar a ética, culturas e valores democráticos” (SHOHAMY, 2006, p. 110). Essa é a essência da avaliação crítica.

A seguir, a perspectiva da avaliação dinâmica.

3.3 AVALIAÇÃO DINÂMICA

Baseada nas ideias de Vygotsky e na Teoria Sócio-histórico-cultural, a avaliação dinâmica descarta a dicotomia instrução versus avaliação e insere a intervenção na prática avaliativa buscando compreender as habilidades do aluno e conduzi-lo a níveis mais elevados de desenvolvimento.

Essa perspectiva assume que as habilidades não são inatas, mas emergentes e dinâmicas, e que não devem ser tomadas como traços estáveis passíveis de mensuração, mas sim como resultados da história de um indivíduo e das suas interações sociais com o mundo. É por meio da participação em várias atividades e por meio da mediação feita pelos outros indivíduos (configurando uma ZDP⁹⁸) que cada um desenvolve suas funções cognitivas de forma única (POEHNER, 2008), fazendo com que a aprendizagem ocorra.

Em momentos de avaliação, tendo sido criada a ZDP, o objetivo é estabelecer mudanças que podem ser induzidas durante as interações com o examinador/professor durante o processo avaliativo.

Segundo Poehner (2008) o uso dos conceitos da avaliação dinâmica na área de ensino de línguas é bastante recente, porém a utilização em outras áreas

⁹⁸ Ver Capítulo 2.

comprova que seus procedimentos propiciam a professores e alunos não somente notas ou escores, mas uma percepção mais aprofundada das habilidades do indivíduo, das causas de um desempenho abaixo da média ou de maneiras específicas de promover desenvolvimento.

Essa concepção reforça o posicionamento de teóricos da avaliação como Hadji, que afirma que avaliar o aluno significa possibilitar que ele “evolua melhor (rumo ao êxito); esta é a ideia central do que designamos pela expressão ‘aprendizagem assistida por avaliação’” (HADJI, 2001, p. 10).

A literatura nos mostra alguns métodos característicos da Avaliação Dinâmica que objetivam possibilitar melhor desempenho e compreensão dos alunos, como o ‘teste de limites’, por exemplo, no qual questões de testes tradicionais são reelaboradas para encorajar o aluno a mostrar o que sabe. Ao utilizar esse método, o professor não se limitaria simplesmente a dizer se uma resposta está certa ou errada, mas pediria ao aluno para justificar sua resposta, dando-lhe a oportunidade de reelaborar seu raciocínio.

Sendo assim, a avaliação dinâmica difere de outras visões de avaliação principalmente por levar em conta as habilidades subjacentes ao procedimento avaliativo, pelo objetivo da avaliação e pelo papel do avaliador.

Tanto a Avaliação Crítica quanto a Dinâmica impactam no processo de ensino/aprendizagem, assim como a avaliação nos moldes praticados normalmente no ambiente escolar. Na próxima seção, abordo esse tema.

3.4 IMPACTO DA AVALIAÇÃO

Toda forma de avaliação causa algum impacto, pois “todo instrumento avaliativo tem efeitos de índole retrospectiva e prospectiva” (VALENTE, 2003, p. 173).

O impacto dos testes como mecanismo de controle é imenso, pois eles têm o poder de afetar a vida das pessoas de diversas formas. Configuram-se como ritos de passagem, criam dependência, atribuem valor numérico a aspectos abstratos e subjetivos, bem como valor econômico. São alimentados por propaganda e

ideologia, que, por sua vez, num círculo vicioso, alimentam a confiança que as pessoas depositam neles (SHOHAMY, 2006). A autora ainda acrescenta que

os testes levam a decisões de alto impacto para os indivíduos (ou para a sociedade como um todo); eles criam vencedores e ganhadores, sucesso e fracasso, rejeição e aceitação. Além do mais, os resultados dos testes são indicadores únicos para colocar as pessoas em níveis, certificar ou premiar, determinar se as pessoas poderão continuar seus estudos, decidir caminhos profissionais, [...] conseguir empregos (SHOHAMY, 2006, p. 103).

Um tipo de impacto bastante conhecido e estudado é o chamado efeito retroativo. No Brasil, pesquisas como as de Gimenez (1999, 2001), Scaramucci (1999, 2004), Pessoa (2004), Lanzoni (2004) e Retorta (2007), bem como as de Cheng, Watanabe e Curtis (2004) e Cheng (2005), entre outras, em âmbito internacional, tratam especificamente desse tema em diferentes contextos. Em linhas gerais, falar de efeito retroativo significa falar do impacto que uma avaliação (formal) acarreta no ensino e na aprendizagem, que pode ser de natureza pedagógica, psicológica ou social.

Embora não faça parte dos objetivos deste trabalho verificar o impacto do construto de avaliação proposto, é relevante registrar que esse é um aspecto da avaliação que precisa ser levado em conta quando da elaboração de qualquer modalidade avaliativa devido às consequências sociais, psicológicas, éticas⁹⁹ e morais que acarreta.

A próxima seção trata da avaliação e da certificação docentes.

3.5 AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DOCENTES

Nos últimos vinte anos, a avaliação do professor tornou-se um tema importante, como mostram os trabalhos de Dunkin (1997), Cochram-Smith (2001), Freitas (2003), Murray (2005), Sivell (2005), entre muitos outros.

Segundo Porter, Youngs e Odden (2001), esse tipo de avaliação tem, basicamente, três objetivos. Em primeiro lugar, ela pode ser utilizada,

⁹⁹ Sobre questões éticas relativas à avaliação, ver Vasconcellos (2009).

juntamente com outras medidas, para controlar o movimento dos professores na progressão profissional, ou seja, ao ingressarem ou saírem de determinados postos nos diversos estágios de suas carreiras. De forma mais específica, a avaliação pode determinar se uma pessoa deve ser admitida em um programa de formação de professores ou receber autorização para lecionar.

Um segundo objetivo da avaliação docente é influenciar o desempenho e o crescimento profissional dos professores em determinadas posições, como alunos-professores, professores em início de carreira ou professores já atuantes.

O terceiro e último objetivo da avaliação docente é servir como representação de um consenso profissional com relação às habilidades e aos conhecimentos desejados para que o professor atue responsavelmente no seu trabalho.

Pelo fato da avaliação docente poder ter diversos objetivos, os conceitos de avaliação formativa e somativa desempenham papel importante. Em poucas palavras, entende-se por avaliação formativa aquela que enfoca o processo de formação, contribuindo para que os professores reflitam sobre sua própria prática e intensifiquem seu desenvolvimento profissional¹⁰⁰. A avaliação somativa, por outro lado, enfoca o produto da formação, e constitui a base para decisões de certificação e promoção profissional (BACHMAN, 1990; McNAMARA, 2000).

Em seu trabalho, Porter, Youngs e Odden (2001) apresentam um quadro no qual expõem cinco dimensões a serem consideradas na avaliação docente: o objetivo ou propósito da avaliação, o objeto da avaliação, o agente avaliador, a natureza da avaliação e o momento da avaliação. Essas cinco dimensões devem ser cuidadosamente analisadas antes de qualquer ação avaliativa. Na sequência, apresento uma adaptação do quadro elaborado por esses autores e comento cada dimensão.

¹⁰⁰ Fernandes (2006) alerta para o fato de que o termo 'avaliação formativa' tem sofrido alterações ao longo dos anos, e atualmente não corresponde mais ao significado proposto inicialmente por Bloom (1972), responsável pela introdução desse conceito na área de avaliação. Os trabalhos atuais, influenciados por autores como Vygotsky, atribuem maior importância à interação social e minimizam o aspecto cognitivo individual do desenvolvimento humano. Nesse sentido, ver Poehner (2008 – Capítulo 1).

Dimensões da avaliação de professores segundo Porter, Youngs e Odden (2001)	
Objetivo da avaliação	Admissão em programas de formação pré-serviço Certificação da licenciatura Formação continuada Promoção salarial
Objeto da avaliação	Habilidades matemáticas e de letramento Conhecimento do conteúdo da disciplina Conhecimento pedagógico Habilidades de ensino Aprendizagem do aluno
Agente avaliador	Faculdades e Universidades Estado Municípios Instituições especializadas em avaliação
Natureza da avaliação	Testes padronizados de múltipla escolha Respostas dissertativas Observação e entrevista Portfólio
Momento da avaliação	Antes da admissão em programas de formação pré-serviço Durante a formação Após término da graduação Durante o primeiro ano de atuação Após alguns anos de atuação

Quadro 12: Dimensões da avaliação de professores segundo Porter, Youngs e Odden (2001).¹⁰¹

A primeira dimensão da avaliação de professores – **objetivo da avaliação** – traz quatro possibilidades. Devido ao escopo deste estudo, limito-me a comentar, a certificação da licenciatura, equivalente ao diploma da graduação para professores, e a avaliação na formação continuada.

É preciso considerar que o termo certificação é utilizado amplamente fora do contexto da formação inicial, referindo-se a diplomas (certificados) resultantes de cursos (profissionalizantes) que preparam para determinada função, por exemplo, de nível técnico, não havendo, portanto, exigência de estudos em nível superior.

Em geral, uma certificação (de licenciatura ou não) tem como objetivo verificar se um profissional possui as habilidades ou competências necessárias para uma determinada função. Sendo assim, ela atesta, confirma ou corrobora as competências profissionais de um indivíduo.

Em diversas profissões, possuir uma certificação oficial é uma exigência para que o profissional possa ingressar no mercado de trabalho, como, por

¹⁰¹ Adaptado de Porter, Youngs e Odden (2001, p. 260).

exemplo, os professores que atuam no sistema público de ensino. Ela é vista, portanto, como um fator de empregabilidade e desenvolvimento profissional do empregado.

Além de maior empregabilidade, outros benefícios provenientes da obtenção de uma certificação frequentemente mencionados são:

- melhores condições salariais;
- mão de obra mais produtiva e qualificada;
- prestígio para o profissional e vantagem competitiva sobre os profissionais não qualificados na área;
- mais oportunidades de emprego;
- estabelecimento de um padrão profissional para os profissionais atuantes em determinada área.

Hernández (1999) explica que a certificação é um instrumento, um meio pelo qual a aprendizagem se torna visível e se introduz no espaço público. Para o autor, ao engajar-se num processo de aprendizagem, a pessoa se esforça, por ter como motivação conquistar uma diferença. É esse o papel da certificação. Hernández afirma que 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 seus 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 cristalizam nas sociedades, ocasionando grandes desigualdades.

Cardinet coloca que não se pode obter o controle sobre o futuro por meio da avaliação. Para ele, o desenvolvimento das pessoas ocorre em interação com o contexto em que estão inseridas, e qualquer avaliação abarca somente uma pequena parte do que constitui esse desenvolvimento. Nas suas próprias palavras,

(a)avaliemos o passado, quando pretendemos avaliar se um objectivo pedagógico foi atingido ou não. Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades actuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem. Avaliamos o futuro, quando procuramos prever as possibilidades de sucesso dum aluno, numa actividade que ainda não iniciou. (CARDINET, 1993, p. 39)

Sendo assim, o diploma obtido na graduação, que é uma forma de certificação, ilustraria a primeira perspectiva temporal de avaliação, à medida que comprova que foram atingidos conhecimentos ou habilitações, e tem papel psicológico e social por assinalar etapas de aprendizagem e de uma carreira.

Apesar dos prós e contras, sistemas de certificação oficiais que vão além da certificação da licenciatura são comuns em diversos países. Embora coletar informações a esse respeito não seja tarefa simples pelo fato do tipo de informação a que se tem acesso variar grandemente de país para país, Leite, Silva e Quevedo-Camargo (2008) fizeram um levantamento dos sistemas de certificação em oito países: Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra, País de Gales, Escócia, França e Índia.

De modo geral, as diversas modalidades de certificação docente encontradas promovem parâmetros de formação e mérito profissionais e avaliam conhecimentos didático-metodológicos e capacidade linguística dos docentes. Normalmente acontecem através de exames e o desempenho do candidato é utilizado para que instituições oficiais ou privadas avaliem se o docente está ou não de acordo com as exigências institucionais (LEITE; SILVA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008).

Nova Jersey, nos Estados Unidos, foi o primeiro estado norteamericano a estabelecer, em 1984, um programa de certificação para inserir os professores no mercado. A partir de então outros estados começaram a aderir a tal programa e, atualmente, todos os professores norteamericanos passam por um exame de nível estadual ou nacional. Ambos são relacionados à disciplina a ser ministrada e metodologia de ensino. Para os professores que já possuem licenciatura para lecionar em um determinado estado, é mais fácil obter outra licenciatura para atuar em outro.

Nos Estados Unidos o grau de bacharel é o mínimo para docentes das áreas de inglês, artes, línguas, ciência, matemática etc. Além disso, eles devem completar estudos para obter o título de mestre dentro de um período específico, fazer exames (elaborados pelo governo) sobre pedagogia, conhecimento geral e específico sobre uma determinada região, e estagiar como alunos-professores. Para cada estado existe um exame para padronizar o nível metodológico do docente em sua respectiva área. Os docentes estão em constante avaliação de acordo com a região e estado.

No Canadá, os professores recebem um certificado de uma faculdade de ensino para lecionar nas escolas primárias e secundárias. Em Manitoba, por exemplo, o certificado do professor abrange conhecimentos sobre o departamento de educação, cidadania e o jovem profissional. Os professores precisam de um título de bacharel em educação, que normalmente é superior aos títulos comuns de bacharel. Isso corresponde a mais um ou dois anos de estudo na universidade.

Para lecionar no segundo grau, os docentes precisam obter um conhecimento extra durante o curso na universidade. Esses estudos variam de região para região, ou até mesmo de escola para escola. Em algumas circunstâncias, para posições específicas de ensino, o empregador pode exigir outros tipos de certificados. Esses certificados normalmente são válidos por um ano, e devem ser solicitados pela escola.

Na Austrália, assim como nos Estados Unidos, o sistema de educação é regulamentado individualmente por cada estado. Na área de Camberra, capital da Austrália, não existe um sistema de certificação. Em escolas privadas permite-se a contratação de professores sem nenhum certificado de qualificação; porém, é difícil encontrar, nesse país, professores que não possuam nenhum título de bacharel, mestre ou doutor.

Na Inglaterra, o professor deve ter o certificado de qualificação para ensinar, normalmente obtido após um curso de pós-graduação. O professor será reconhecido com certificado de qualificação após estagiar um ano na escola.

No País de Gales, o sistema de certificação é parecido. No entanto, nesse país o período de estágio é de no mínimo dois anos. Durante esse período, os professores são considerados iniciantes na área de ensino e as autoridades da

região da escola devem ajudar esse novo profissional a ter oportunidades no mercado.

Os professores da Escócia devem obter seu certificado de qualificação para começarem a trabalhar. Esse processo é semelhante ao da Inglaterra e do País de Gales. Após conseguirem o certificado do governo escocês, os professores já qualificados devem passar por um período de treinamento de um ano. Nesse contexto, o papel das escolas é fornecer ajuda e oportunidades para esse novo profissional.

Na França, os professores são submetidos a exames competitivos. Normalmente os professores de primeiro grau devem estudar na IUFM – Universidade para Formação de Docentes. Para ensino de segundo grau os professores devem obter um certificado chamado CAPES (*Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second Degré*). Os profissionais certificados são chamados de *professeur certifié* ou *professeur agrégé*, dependendo do exame que fizerem. Todo professor deve possuir o CAPES para estar habilitado a ensinar, mesmo que seja em escolas privadas independentes.

Por fim, na Índia existem várias qualificações para docentes. Normalmente o governo faz a seleção de professores através de exames com grande grau de dificuldade. Existem exames como BED (bacharel em educação), DED (doutor em educação), e TTC (*Teacher Training Course*), para profissionais em treinamento. É possível trabalhar em instituições particulares sem esses exames exigidos pelo governo, porém obter o exame nacional é considerado vantajoso para os professores.¹⁰²

Preocupado com a popularidade que sistemas de certificação¹⁰³ como os empregados nesses países têm alcançado, Hernández (1999) defende que as mudanças vividas pelas sociedades atuais em seus sistemas educativos e em seus

¹⁰² Juntamente com esses sistemas oficiais de avaliação docente, particularmente para os professores que ingressam na rede oficial de ensino, algumas organizações internacionais desenvolveram grades de descritores e indicadores que servem como base mais detalhada para a determinação do perfil e análise do desenvolvimento e da atuação docentes. Algumas dessas grades constituem parte dos arquivamentos analisados neste trabalho e serão apresentadas no Capítulo 6.

¹⁰³ Sistemas de certificação são também bastante comuns na área da saúde (ver, por exemplo, MARQUES, 2001, SANTOS et al, 2001) e em áreas de produção como a petroquímica (INVERNIZZI, 2005).

mercados de trabalho estão causando uma série de problemas que põem em xeque as formas como os sistemas de certificação têm reconhecido os saberes que as pessoas adquirem. Ele menciona duas mudanças importantes. A primeira refere-se à elevação dos níveis de educação básica da população. Em decorrência, certificar os saberes de pessoas ou grupos que percorrem caminhos de formação muito diferentes e que produzem aprendizagem de natureza muito diferente torna-se uma questão complexa, difícil de ser tratada pelos atuais sistemas de certificação.

A esse respeito, Deluiz tem uma opinião diferente. Para ela, um dos aspectos positivos de um sistema de certificação profissional (baseado em competências) é a

[...] possibilidade de reconhecimento dos saberes dos trabalhadores provenientes de várias fontes, validando-os independentemente da forma como foram adquiridos: no sistema educacional formal, no sistema de formação profissional ou na experiência profissional. (DELUIZ, 2001, p. 15)

A segunda mudança mencionada por Hernández (1999) relaciona-se ao desemprego e às transformações nas formas de trabalho e na organização do trabalho na sociedade. Enquanto, por um lado, o mercado de trabalho exclui os que não obtiveram o nível de certificação mais valorizado pelo mercado, por outro, esse mesmo mercado demonstra necessitar de novas referências para reconhecer e gerenciar mais apropriadamente os saberes que mobilizam. Nem as certificações da educação básica, nem os mecanismos informais de reconhecimento dos saberes são suficientes para dar conta satisfatoriamente das necessidades dos ambientes em que se movem.

Nesse sentido, Deluiz (2001) defende que o objetivo de um sistema de certificação profissional (baseado em competências) é justamente adequar a formação da força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo, flexibilizar o mercado de trabalho por meio da empregabilidade e unificar a qualificação profissional. Dessa forma, o trabalhador teria mobilidade no mercado de trabalho e o ‘capital humano’ das empresas seria “constantemente atualizado” (p.13).

Há, portanto, algumas insuficiências importantes dos sistemas atuais de certificação. A primeira a ser mencionada é o desajuste entre certificação da formação inicial e da aprendizagem ao longo da vida. Nossos sistemas de certificação estão baseados principalmente no conhecimento dos saberes adquiridos na formação inicial. No entanto, os problemas surgem quando se trata de certificar saberes adquiridos pelas pessoas ao longo da vida. Dois problemas surgem aqui:

- a) os saberes, as qualificações e as profissões não podem ser considerados estados a serem alcançados. São realidades evolutivas que se transformam com o tempo. Nossas práticas de certificação parecem pouco preparadas para acompanhar e motivar as pessoas a evoluírem;
- b) as certificações que reconhecem publicamente os saberes adquiridos ao longo da vida (não aqueles da formação inicial) são, em geral, desprestigiados e de pouca validade dentro do sistema educativo.

A segunda insuficiência dos sistemas atuais de certificação refere-se ao reconhecimento das vias não tradicionais de aprendizagem. Os sistemas de certificação privilegiam de modo excessivo as vias tradicionais ou escolarizadas de aquisição dos saberes e de formação das pessoas.

A terceira e última insuficiência dos sistemas de certificação diz respeito à revisão dos princípios de hierarquização dos saberes. Os sistemas de certificação privilegiam os conhecimentos acadêmicos em vez de outros tipos de saber, entre eles os saberes profissionais. Isso não se reflete somente na hierarquização de saberes presente nos nossos sistemas educativos, mas também na própria autocompreensão do campo da formação profissional. Os sistemas de certificação parecem estar mal preparados para reconhecer e validar saberes que não se encaixam na hierarquia vigente, mas que são cada vez mais necessários para enfrentar e dominar situações incertas, pouco estruturadas e atravessadas por relações sociais complexas.

Deluiz (2001) não menciona insuficiência, mas dificuldades de implementação de sistemas de certificação profissional. Para a autora, essas dificuldades se referem a questões relativas à identificação, padronização e normalização das competências no mercado, à falta de agilidade técnico-

administrativa para a implementação dos sistemas, à definição dos referenciais definidores das competências e aos instrumentos para captar as competências, seus conteúdos e sua dinâmica em situações concretas de trabalho.

No que concerne à avaliação de professores e de licenciados formados, a ideia de certificação é sempre motivo de debates, pois, do ponto de vista de alguns profissionais, um exame de certificação representa a intensificação da desprofissionalização da docência, o aumento do controle e da regulação do trabalho docente, e reforça o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e fracasso dos estudantes (FREITAS, 2003).

Argumenta-se também que, além de não levar em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, um exame externo de certificação não considera as diversidades locais e regionais e a necessidade de articular o trabalho dos docentes, o projeto político-pedagógico da escola e suas condições reais de atuação, e a gestão do sistema de ensino em que se inserem os professores e a escola (ANDES, 2003).

Na mesma linha, Morduchowicz (2003) coloca-se contrariamente ao modelo de premiação por desempenho decorrente de exames de certificação, afirmando que, além de acentuar o individualismo e a competitividade entre os docentes, tal modelo pune e intimida os não premiados ou certificados.

Considero importante mencionar que, no início do desenvolvimento desta pesquisa, a possibilidade de haver uma certificação (única ou periódica) nacional na forma de um exame era a opção considerada mais viável. Contudo, o desenrolar da pesquisa mostrou que um exame de certificação externa para professores de LI (em formação inicial ou continuada) configura-se como a opção menos adequada de avaliação docente por ser contraproducente para a formação de professores e não levar em conta a diversidade de contextos que temos no Brasil. Isso me conduziu à proposta de construto para avaliar o (futuro) docente apresentada ao final deste estudo.

De volta ao Quadro 12, a segunda dimensão da avaliação para professores – **o objeto da avaliação** – é composta pelos elementos que serão efetivamente avaliados, provenientes da base do conhecimento docente, que pode ser de natureza teórica ou acadêmica, prática, linguística etc. No contexto desta

pesquisa, o objeto da avaliação do professor de LI seria constituído pelas capacidades de linguagem docente tratadas no capítulo anterior.

A terceira dimensão mostrada no Quadro 12 refere-se ao **agente avaliador**, que pode ser uma universidade, uma instância governamental ou até uma instituição especializada em avaliação, como a *Cambridge ESOL*, por exemplo. O agente avaliador na perspectiva deste trabalho seria o formador de professores de LI, responsável pelo processo de formação (inicial) de (futuros) docentes.

A quarta dimensão levanta a questão da **natureza da avaliação**, colocando diferentes possibilidades de instrumentos a serem utilizados pelos agentes avaliadores. O Quadro 12 apresenta quatro instrumentos, mas veremos adiante que existem outras possibilidades de instrumentos que podem ser muito úteis na avaliação docente.

A quinta e última dimensão apresentada no Quadro 12 é o **momento da avaliação**, e conduz a decisões relativas a quando avaliar o professor: antes da sua admissão em um programa de formação, durante ou após sua formação inicial. Na perspectiva deste estudo, que considera a avaliação como parte inerente ao processo de ensino/aprendizagem de qualquer ser humano, o futuro professor deveria ser avaliado sistematicamente ao longo de sua formação inicial.

Quanto ao professor em serviço, avaliações periódicas poderiam ser estudadas com o objetivo de sustentar a formação continuada docente. Essa questão será retomada no Capítulo 7.

Portanto, uma releitura do Quadro 12, que apresenta cinco dimensões a serem consideradas na avaliação docente propostas por Porter, Youngs e Odden (2001), situada no contexto desta pesquisa, resulta no seguinte quadro:

Dimensões da avaliação de professores de LI	
Objetivo da avaliação	Certificação da licenciatura Formação continuada
Objeto da avaliação	Capacidades de linguagem docente
Agente avaliador	Formador de professores de LI
Natureza da avaliação	Técnicas variadas de observação, inquirição e testagem ¹⁰⁴
Momento da avaliação	Durante a formação inicial Ao término da graduação Periodicamente em serviço

Quadro 13: Dimensões da avaliação de professores de LI.

Esse quadro representa, portanto, a proposta que faço neste estudo para a composição das dimensões da avaliação de professores de LI, e que será retomada no Capítulo 7.

Na sequência, trato das questões técnicas da avaliação.

3.6 QUESTÕES TÉCNICAS DA AVALIAÇÃO

Para abordar algumas questões técnicas inerentes à avaliação e à aplicação de testes, divido esta seção em duas partes. A primeira tratará de construto e validade, que estão diretamente ligados à elaboração de práticas avaliativas. A segunda discorrerá brevemente sobre técnicas e instrumentos de avaliação.

3.6.1 Construto e validade

O termo **construto** é amplamente utilizado na área de avaliação. De forma geral, falar em construto de qualquer prática ou instrumento de avaliação significa considerar, primeiramente, o que será verificado ou mensurado, para que decisões possam ser tomadas sobre como essa verificação ou mensuração será conduzida.

Uma breve revisão bibliográfica revela a definição de construto sofreu alterações nas últimas três décadas. No início dos anos 1980, Vianna (1983, p. 35) afirmava o seguinte:

¹⁰⁴ Sobre essas técnicas, ver item 3.6.2 adiante, neste capítulo.

Construtos são traços, aptidões ou características supostamente existentes e abstraídos de uma variedade de comportamentos que tenham significado educacional (ou psicológico). Assim, fluência verbal, rendimento escolar, aptidão mecânica, inteligência, motivação, agressividade, entre outros, são construtos.

Em 1989, de uma forma similar, porém muito mais concisa, Hughes (1989, p. 26) definia construto no contexto de aprendizagem de línguas como “qualquer habilidade (ou traço) subjacente que é hipotetizado em uma teoria de habilidade linguística”.

Já na década de 1990, Bachman apresentava a seguinte explicação para o termo construto:

Características físicas como altura, peso e cor dos olhos podem ser experienciadas diretamente por meio dos sentidos, e podem, portanto, ser definidas por comparação direta com um padrão observável. Habilidades mentais como proficiência linguística, contudo, não podem ser observadas diretamente. Não podemos experienciar competência gramatical, por exemplo, da mesma forma que experienciamos a cor dos olhos. Nós inferimos a habilidade gramatical por meio da observação do comportamento que presumimos ser influenciado pela habilidade gramatical. O primeiro passo para a mensuração de uma dada habilidade linguística é, portanto, distinguir o construto que desejamos medir de outros construtos semelhantes, definindo-o de forma clara, precisa e não ambígua. Isso pode ser conseguido por meio da determinação de quais características específicas são relevantes para o dado construto. (BACHMAN, 1990, p. 41)

Dessa forma, o autor fazia um paralelo entre características físicas, passíveis de experimentação direta pelos sentidos e de comparação também direta com um padrão observado, e construto, que não pode ser experimentado diretamente pelos sentidos.

Em 1998, Chapelle define construto como uma “interpretação significativa de um comportamento observado. [...] O requisito fundamental para interpretar um comportamento observado como um construto é que o comportamento reflita consistência de desempenho” (CHAPELLE, 1998, p. 33). Embora bastante semelhante às demais, Chapelle acrescenta a necessidade de haver regularidade (ou consistência) naquele traço que se observa.

Mais recentemente, tratando especificamente da elaboração de testes, encontramos a definição de Boyle e Fisher (2007, p. 71), que colocam

simplesmente que um construto “é o conceito subjacente que o teste está tentando medir”, definição semelhante à encontrada em McNamara (2000).

Por fim, Fulcher e Davidson (2007) explicam que, para que um termo abstrato seja considerado um construto, ele deve atender a duas condições. Em primeiro lugar, deve ser definido de forma a tornar-se mensurável. Em segundo, deve ser definido de forma que possamos estabelecer relações entre ele e outros construtos diferentes. Em outras palavras, para os autores, os conceitos se transformam em construtos quando são definidos de tal maneira que se tornam operacionais, isto é, podemos medi-los em algum tipo de teste relacionando-os com algo observável.

Portanto, neste estudo, o termo construto será utilizado para designar qualquer elemento abstrato (comportamento, habilidade ou conhecimento desejável) que possa ser delimitado ou descrito por meio de fontes de evidência¹⁰⁵ ou indicadores¹⁰⁶, com o objetivo de tornar uma avaliação operacionalizável.

Outro termo muito utilizado na área de avaliação é **validade**. Atualmente, a validade de um teste refere-se ao fato das inferências baseadas nos escores desse teste poderem ser consideradas significativas, úteis e apropriadas. Ela é, portanto, uma característica de um teste quando este é administrado a uma determinada população. Validar um teste significa, portanto, acumular dados empíricos e argumentos lógicos para mostrar que as inferências são, de fato, apropriadas; significa assegurar que o teste seja significativo, interpretável e justo dentro do contexto e para o propósito (em) que será aplicado (BRUALDI, 1999; McNAMARA, 2000; WEIR, 2005).

Essa concepção ganhou espaço nos meios acadêmicos após a publicação do artigo intitulado *Validity* pelo psicólogo americano Samuel Messick¹⁰⁷ em 1989, o que representou uma verdadeira revolução no que se entendia até então sobre

¹⁰⁵ A ideia de fontes de evidência foi emprestada de Vaillant (2003).

¹⁰⁶ Segundo Depresbíteris (2001, p. 33), indicadores “são evidências utilizadas para decidir se uma pessoa atendeu ou não aos critérios. Um indicador é um construto teórico, daí a necessidade de identificá-lo antes da análise de uma realidade. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. É por meio dos critérios que se pode realizar a ‘leitura’ do objeto.”

¹⁰⁷ Sobre a contribuição de Messick para a área da avaliação, ver McNamara (2006).

validade para testes de desempenho¹⁰⁸. Nesse artigo, o autor descreve validade como “um julgamento avaliativo integrado do grau em que evidência empírica e fundamentações teóricas embasam a adequabilidade e apropriabilidade de inferências e ações baseadas nos escores dos testes” (MESSICK, 1989, p.13 apud TSAI, 2004, p. 1).

Com base nesse e em outros trabalhos de Messick, Tsai (2004) acrescenta que, para assegurar a relevância e a validade de um teste, os elaboradores devem considerar todos os aspectos da situação de teste que significativamente afetam o seu desempenho, incluindo a especificação do domínio do construto em termos de conhecimento da área, especificações do teste, condições de administração, e critérios para atribuição de escores. Essas especificações indicam quais aspectos do procedimento do teste provavelmente influenciarão os escores e, portanto, quais devem ser controlados.

Na visão tradicional de validade, a obtenção de evidências para validar um teste organizava-se a partir de três categorias – evidências relativas ao conteúdo (validade de conteúdo ou validade interna), evidências relativas a critérios (validade relacionada a critérios ou externa) e evidências relativas ao construto (validade de construto). Apresento detalhes dessas três categorias no quadro a seguir.

Tipos de Validade	Tipo de evidência
Validade interna ou de conteúdo	As questões do teste devem representar as habilidades na área.
Validade externa ou relativa a critérios	Os escores do teste devem estar sistematicamente relacionados a um ou mais critérios de resultado (<i>outcome</i>).
Validade de construto	O teste deve medir o construto esperado.

Quadro 14: Tipos de validade na visão tradicional.

Para Messick, essa perspectiva fragmentada de validade era falha e incompleta por não considerar nem as implicações de valor implícitas no

¹⁰⁸ Chama-se teste de desempenho aquele em que se espera que, em situação de avaliação, o candidato reproduza o que faria em situações reais. Um exemplo comum de teste de desempenho são as entrevistas orais (BACHMAN, 1990).

significado dos escores como base para futuras ações, nem as consequências sociais do uso dos escores. Para ele, validade é um conceito único com ênfase maior em como o teste é utilizado (MESSICK, 1989, 1996a, 1996b apud BRUALDI, 1999).

No lugar das três validades (interna, externa e de construto) apresentadas pela visão tradicional, Messick propõe seis tipos ou aspectos de evidência para investigar hipóteses da validade de construto. Esses aspectos funcionam, de forma geral, como critérios de validade ou padrões para mensurações psicológicas ou educacionais, e devem ser vistos como interdependentes. São eles: evidências relativas ao conteúdo, substantiva, estrutural, passível de generalização, externa e consequencial (BRUALDI, 1999; SCARAMUCCI, 2009). Explicito cada um no quadro a seguir.

Aspecto da validade	Foco
Conteúdo	Conhecimentos, habilidades e outros atributos a serem revelados pelas tarefas da avaliação.
Substantiva	Processos de domínio a serem revelados pelas tarefas da avaliação.
Estrutural	Consistência racional entre os modelos de escores e o que se sabe sobre as relações estruturais inerentes às manifestações comportamentais do construto em questão.
Passível de generalização	Cobertura representativa do conteúdo e dos processos do domínio do construto, de forma a permitir interpretações dos escores altamente generalizáveis dentro do construto especificado.
Externa	Reflexo das relações interativas implícitas no construto especificado na relação dos escores da avaliação com outras medidas e comportamentos que não estão sob avaliação.
Consequencial	Evidências e embasamento epistemológico para avaliar as consequências intencionais e não intencionais da interpretação e do uso dos escores.

Quadro 15: Aspectos do conceito de validade segundo Messick (1996a apud BRUALDI, 1999).

Para um panorama geral das diferenças mais importantes entre a visão tradicional e a contemporânea do conceito de validade, apresento o quadro a seguir, que resume as mudanças ocorridas com respeito a cinco aspectos.

Aspectos da mudança de visão	Visão tradicional de validade	Visão contemporânea de validade
O que é validade	Característica de um teste: o grau em que um teste mede aquilo que objetiva medir.	O quanto as interpretações e os usos de um teste podem ser justificados, tendo em vista o impacto social do teste.
Relação entre validade e confiabilidade	Confiabilidade é algo distinto e condição necessária para validade.	Confiabilidade é um tipo de evidência de validade.
Como a validade é estabelecida	Estabelecida por meio de correlações com outros testes.	A partir de diversos tipos de justificativas e evidências, incluindo as consequências da avaliação.
O que compõe a validade	Validade de conteúdo (interna), relacionada a critérios (externa) e de construto.	Conceito único, no qual a validade de construto tem posição central.
Quem estabelece a validade	Pesquisadores da avaliação, responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A partir da visão de todos os usuários de um teste.

Quadro 16: Visão tradicional e visão contemporânea do conceito de validade.¹⁰⁹

Esse quadro nos mostra que, na visão contemporânea, validade não é inerente ao teste, mas está ligada às interpretações que ele gera e à sua utilização, tendo em mente o possível impacto social que ele pode vir a causar, posto que a língua é uma prática social. A relação entre validade e confiabilidade também é deslocada, à medida que confiabilidade é um dos aspectos da validade.

A visão contemporânea atribui menor importância à correlação entre testes e passa a valorizar diversas evidências para o estabelecimento da validade, incluindo as consequências que o teste pode vir a acarretar em termos sociais. A validade é então vista como um conceito unitário, não mais subdividido em validade de conteúdo (interna), relacionada a critérios (externa) e de construto.

Finalmente, na visão contemporânea de validade, ela é estabelecida a partir da visão de todos os usuários do teste, e não somente a partir da perspectiva dos pesquisadores da área.

Scaramucci (2009) menciona que, de acordo com Messick, há duas possíveis fontes de ameaças à validade dos instrumentos de avaliação. A primeira é chamada de ‘sub-representação do construto’, e está relacionada ao comprometimento da autenticidade do exame e ao fato deste falhar em considerar facetas importantes do construto. Por autenticidade entenda-se a utilização de tarefas que envolvam o candidato, que sejam aplicadas em cenários plausíveis e

¹⁰⁹ Adaptado de Scaramucci (2009, p.34).

se aproximem o máximo possível do que se faz na vida real. A segunda é a ‘variância irrelevante ao construto’, que se refere à característica de ser direto (*directness*), ou seja, que o teste apresente tarefas que verifiquem de forma direta o desempenho que se deseja averiguar, sem contaminação por outros fatores. Dessa forma o teste acaba envolvendo um número excessivo de variáveis, muitas das quais irrelevantes para o construto que está sendo verificado. Sendo assim, tendo sempre em mente a questão da confiabilidade, no “processo de validação, portanto, o que necessitamos é coletar evidências que permitam balancear essas duas ameaças à validade de construto desse teste” (SCARAMUCCI, 2009, p. 33).

Além dessas duas fontes de ameaça à validade de um teste apresentadas por Messick, McNamara (2000) acrescenta uma terceira, o conteúdo do teste, que pode se configurar em ameaça se não se constituir em uma base satisfatória para as inferências feitas a partir do desempenho no teste. De acordo com o autor, o problema é que

as inferências que fazemos sobre os candidatos a partir de um teste elaborado para um propósito específico não são necessariamente válidas para outro propósito não relacionado ao primeiro, especialmente em situações em que o conteúdo do teste reflete seu propósito original. (McNAMARA, 2000, p. 51)

Portanto, os dois conceitos – construto e validade – são fundamentais para pensarmos quaisquer práticas avaliativas, particularmente no âmbito escolar. Por associação, são importantes também quando se trata de avaliação da docência, englobando, além do conhecimento linguístico, outros conhecimentos essenciais ao professor de LI.

Considerando que em qualquer situação avaliativa é necessário possuir formas para coletar informações que possibilitem julgamentos e decisões, na próxima seção trato de técnicas e instrumentos de avaliação.

3.6.2 Técnicas e instrumentos de avaliação

A literatura especializada nos diz que uma técnica de avaliação é um método ou modo de obter as informações que desejamos. Existem basicamente três técnicas: a observação, a inquirição e a testagem¹¹⁰. A cada uma delas correspondem instrumentos, que são recursos para se obter tais informações (DEPRESBITERIS, 1991; VALENTE, 2007; SOUZA, 2009).

Segundo Ferraz et al. (1994), nenhum instrumento, por si só, oferece um panorama completo do objeto da avaliação. Alguns, inclusive, são de difícil utilização em sala de aula. Cabe, portanto, a cada professor, em função das características de cada instrumento, das necessidades e do contexto em que as suas práticas se desenvolvem, fazer as opções mais adequadas.

O quadro a seguir apresenta as três técnicas mencionadas e alguns dos seus principais instrumentos.

Técnica	Instrumento
Observação	Listas de checagem Escala de classificação Escala de atitudes Portfólio Relatório Diário
Inquirição	Questionário Entrevista Autoavaliação Inventário
Testagem	Teste padronizado Teste construído pelo professor Teste construído pelos alunos

Quadro 17: Técnicas e instrumentos de avaliação.¹¹¹

¹¹⁰ Souza (2009) também menciona três técnicas: observação, autoavaliação e aplicação de provas. Minha opção pela adoção da classificação usada por Depresbíteris (1991) e Valente (2007), porém, é por considerá-la mais clara.

¹¹¹ Baseado em Valente (2007, *slides* 38-39). No entanto, é importante considerarmos que o mesmo instrumento pode ser utilizados em diferentes técnicas.

A técnica da observação normalmente é utilizada quando o objetivo é verificar valores, atitudes, maneiras de pensar. Ela pode ser realizada em diversos momentos do cotidiano escolar, porém é importante ter clareza sobre seus objetivos (VALLEJO, 1979). Além disso, os dados obtidos, para poderem exercer a função de retroalimentação do processo de ensino/aprendizagem, devem ser sistematicamente registrados e, para isso, o professor deve tomar decisões relativas aos instrumentos apropriados para realizar os registros.

O Quadro 17 apresenta algumas opções de instrumentos de disponíveis ao professor. Alguns deles, como portfólios, relatórios e diários, já são bastante conhecidos pelas comunidades acadêmica e escolar e, por esse motivo, não me estenderei a seu respeito. Os demais instrumentos relativos à observação, precisam, no entanto, de algum esclarecimento.

As listas de checagem (ou de verificação) normalmente são utilizadas para registrar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. Podem ser utilizadas tanto por professores como por alunos para registrar comportamentos individuais ou coletivos. Seu preenchimento é simples, sendo, portanto, objetivo e de fácil aplicação. Um exemplo de lista de checagem seria:

TÉCNICAS DE CORREÇÃO ORAL¹¹²	
Turma observada:.....	
Reação do professor aos erros	Observação
1. Não reage. 2. Indica que há um erro, mas não fornece informação sobre o que está errado. 3. Diz o que está errado e fornece um modelo da versão aceitável. 4. Indica que algo está errado e pede que o aluno que errou elabore uma versão aceitável. 5. Indica que algo está errado e pede a outro aluno que elabore uma versão aceitável. 6. Pede ao aluno que errou para reproduzir a versão correta. 7. Fornece ou requisita uma explicação sobre o motivo do erro e como evitá-lo.	

As escalas, assim como as listas de checagem ou verificação, também são bastante utilizadas para a verificação de comportamentos (VALLEJO, 1979;

¹¹² Adaptado de Ur (1996, p. 249).

DÖRNYEI, 2003, 2007). As escalas de classificação tratam de características ou qualidades, distribuídas por níveis, são indicadas para registrar a qualidade ou a extensão de um comportamento e, em geral, utilizam frases claras e concisas (NEVES, 1994). A seguir, um exemplo¹¹³.

Professor observado: _____			Data: _____		
Instruções:					
Coloque uma cruz ao longo da linha horizontal por baixo de cada nível. No espaço para os comentários, inclua elementos que justifiquem as suas opções.					
COLABORAÇÃO COM OS COLEGAS DE TRABALHO					
Nunca colabora com os colegas.	Às vezes colabora e ajuda os colegas.	Colabora com os colegas, ajudando-os a resolver dificuldades.			
Comentário: _____					

Com relação à escala de atitude, dentre os vários tipos que existem, a mais comum é a de Likert, que consiste em uma série de itens ou afirmações sobre um objetivo determinado. Considerada de fácil construção e aplicação, nesse tipo de escala há sempre cinco respostas possíveis, indicando o grau de acordo ou de desacordo com a afirmação. Por exemplo¹¹⁴:

PESQUISA DE OPINIÃO DOS ALUNOS					
Assinale a coluna apropriada.					
	Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
1. Um bom professor controla a classe com firmeza.					
2. Um bom professor trata seus alunos com justiça e respeito.					
3. Um bom professor é gentil e amigável com os alunos.					
4. Um bom professor conhece e utiliza os nomes de seus alunos.					

Vê-se, portanto, que essas escalas podem ser adaptadas para usos muito diferentes.

¹¹³ Adaptado de Neves (1994, p. 4).

¹¹⁴ Adaptado de Ur (1996, p. 291).

Dando prosseguimento, a segunda técnica – inquirição – busca avaliar levando em conta a participação do aluno na análise do seu próprio desenvolvimento. Os instrumentos utilizados, visualizados no Quadro 17, permitem que ele se expresse de diferentes formas, fornecendo, assim, subsídios importantes para o redirecionamento (se necessário) do processo de ensino/aprendizagem.

Dentre esses instrumentos, questionários e entrevistas talvez sejam os mais conhecidos e utilizados, principalmente no meio acadêmico. A autoavaliação aparece como um termo guardachuva, pois esse instrumento de avaliação pode assumir diversos formatos, inclusive os utilizados na técnica da observação.

Com relação ao instrumento inventário, é possível dizer que ele é uma versão da escala de Likert (DÖRNYEI, 2003), com afirmações relativas ao próprio respondente. Um exemplo clássico é o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (OXFORD, 1990), ilustrado a seguir.

Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas¹¹⁵					
<p>Leia cada afirmação e responda um número de 1 a 5 conforme a legenda abaixo.</p> <p>1. Nunca ou quase nunca se aplica a mim.</p> <p>2. Geralmente não se aplica a mim.</p> <p>3. De certa forma, se aplica a mim.</p> <p>4. Normalmente se aplica a mim.</p> <p>5. Sempre ou quase sempre se aplica a mim.</p>					
	1	2	3	4	5
1. Estabeleço relações entre o que já sei e as coisas novas que estou aprendendo.					
2. Uso as palavras novas que aprendo para me ajudar a lembrá-las.					
3. Relaciono o som de uma nova palavra com uma imagem ou figura da palavra.					
4. Lembro as palavras criando mentalmente uma situação para usá-las.					
5. Utilizo rimas para lembrar de palavras novas.					

A terceira e última técnica é a testagem e, como o próprio nome diz, utiliza como instrumentos os testes, que são conjuntos de tarefas “apresentadas a todos os membros de um grupo, com procedimentos uniformes de aplicação e correção” (SOUZA, 2009, p. 56). Além da possibilidade de utilizar testes padronizados, o Quadro 17 mostra a possibilidade de empregar testes feitos pelo próprio professor ou pelos próprios alunos.

¹¹⁵ Adaptado de Oxford (1990).

Como todo instrumento de coleta de informações, os testes apresentam vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, Souza (2009) menciona o fato de avaliarem vários objetivos ao mesmo tempo, fornecendo uma ampla amostra do conhecimento do aluno, e o fato de possibilitarem julgamento objetivo e rápido, pois em geral a correção é simples, principalmente quando há questões que admitem só uma resposta correta.

Entre as desvantagens, a autora inclui a dificuldade e o tempo necessário para a elaboração, a necessidade de digitação, impressão e reprodução, o fato de não avaliarem as habilidades de expressão, e a restrição que impõem às respostas dos alunos, o que pode levá-los à passividade.

Souza (2009), entre outros autores, defende o uso combinado de várias técnicas e instrumentos, pois,

(q)uanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos. (SOUZA, 2009, p. 50)

Essas três técnicas – observação, inquirição e testagem – podem ser utilizadas em conjunto, assim como seus instrumentos, dependendo do objetivo da avaliação. No entanto, na opinião de Depresbíteris (1991), sejam quais forem as técnicas ou os instrumentos elegidos, eles devem sempre atender a quatro pré-requisitos: (1) devem se apoiar em objetivos explícitos de ensino; (2) devem ser planejados com antecedência; (3) devem ser apresentados com instruções claras para os alunos; e (4) devem se pautar em critérios de avaliação bem definidos.

Portanto, o formador de professores tem à sua disposição uma variedade de instrumentos de avaliação para utilizar conforme seus objetivos pedagógicos e os recursos disponíveis em seu contexto de trabalho.

3.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3

Iniciei este capítulo situando a avaliação como prática cotidiana em todas as esferas da vida humana. Em alguns contextos escolares, a forma tradicional de conceber o ato de avaliar tem sido gradativamente substituída por outras

concepções. Destaquei duas dessas concepções: a primeira foi a Avaliação Crítica de Línguas, que defende a utilização de práticas avaliativas de forma consciente, democrática e crítica por parte do professor, encorajando-o a se opor à pressão do sistema por resultados e a adotar a avaliação orientada para o uso. Embora tenha sido concebida especificamente para contextos multilíngues e multiculturais, creio que esses princípios podem também ser considerados quando falamos da avaliação inserida na formação de professores.

A segunda concepção de avaliação que destaquei foi a Avaliação Dinâmica, cujos princípios provêm dos estudos de Vygotski e da Teoria sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, instrução e avaliação não são polarizadas e a intervenção na prática avaliativa é estimulada como suporte ao desenvolvimento.

O impacto retrospectivo e prospectivo da avaliação assim como seu poder de controle também foram abordados neste capítulo. Embora a análise do impacto de práticas avaliativas esteja além do escopo desta pesquisa, é importante que essas questões sejam consideradas quando da proposta de um construto para avaliação docente.

Tratei também da avaliação e certificação docentes, temas que têm ganhado cada vez mais espaço nos meios acadêmicos e políticos. Apresentei os possíveis objetivos de uma avaliação docente e me detive mais demoradamente na polêmica questão da certificação. Procurei levantar os prós e contras de uma certificação para professores (de LI) e, embora prática comum em diversos países, a certificação na forma de uma prova única ou periódica não parece ser a melhor opção para o contexto brasileiro.

Abordei também as cinco dimensões da avaliação docente propostas por Porter, Youngs e Odden (2001), adaptando-as para o contexto deste estudo.

Na parte final deste capítulo discorri sobre algumas questões técnicas. Em primeiro lugar, apresentei dois conceitos considerados chave para a área da avaliação: (1) construto, que é o conjunto de elementos delimitáveis que serão objeto da avaliação; e (2) validade, que consiste na possibilidade de justificar as interpretações e os usos de uma prática avaliativa em seu contexto sociohistórico.

Em segundo lugar, discorri sobre técnicas de avaliação encontradas na literatura – observação, inquirição e testagem, e sobre alguns instrumentos normalmente utilizados em cada uma delas.

No próximo capítulo apresento a metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

To us it seems clear that research is actually more a craft than a slavish adherence to methodological rules. No study conforms exactly to a standard methodology; each one calls for the researcher to bend the methodology to the peculiarities of the setting.

(MILES; HUBERMAN, 1994, p. 5)

Este capítulo está dividido em três blocos. No primeiro apresento a caracterização desta pesquisa, minha tese, objetivos geral e específicos e as perguntas que nortearam o trabalho. O segundo bloco trata dos procedimentos adotados para atingir um dos objetivos específicos, que envolveram a aplicação de questionários a formadoras e professoras de LI.

O terceiro bloco traz uma breve apresentação dos arquitextos analisados: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002); Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001); sete conjuntos de referenciais internacionais para avaliação do professor (de línguas); Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010a); e dois instrumentos de avaliação: *Teaching Knowledge Test* (TKT) e Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLÉ).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo. Pesquisas com características qualitativas como conhecemos atualmente começaram a aparecer no início do

século XX nos trabalhos da área de sociologia desenvolvidos na Escola de Chicago, Estados Unidos (DÖRNYEI, 2007), mas considera-se que elas surgiram com mais força no meio acadêmico em geral como um movimento reformista no início da década de 1970 (SCHWANDT, 2006). A denominação ‘pesquisa qualitativa’ é considerada um “termo guardachuva para um grupo muito grande de metodologias de pesquisa” (LAZARANTON, 2007, p. 3).

Denzin e Lincoln (2000, p. 3) definem pesquisa qualitativa com “uma atividade situada que coloca o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais, interpretativas, que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo”.

Na concepção de Dörnyei (2007, p. 24), pesquisa qualitativa é aquela que “envolve procedimentos de coleta de dados que resultam primariamente em dados abertos, não numéricos, que são então analisados principalmente por métodos não estatísticos”. É esse, exatamente, o caso deste estudo.

Além de sua característica qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida com base em pressupostos do ISD, que se insere na perspectiva sociohistórica. Segundo Freitas (2002, 2007), pesquisas pautadas nessa perspectiva caracterizam-se por assumirem a aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento, e por valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, focalizando, em consequência, o particular como instância da totalidade social, e procurando compreender os sujeitos envolvidos e o contexto.

Nas pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva sociohistórica, o pesquisador é um instrumento importante, pois integra a investigação. Dessa forma, reconhece-se que a neutralidade inexistente, e a ação do próprio pesquisador no âmbito da pesquisa constitui-se em elemento de análise.

Para Freitas (2002, p. 29) , disso resulta que

o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sociohistórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

De acordo com a autora, as pesquisas qualitativas podem ser conduzidas de inúmeras formas, dependendo do propósito da investigação, sempre tendo em mente o papel crucial da linguagem nas relações humanas. Nas palavras de Freitas, “(c)onceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sociohistórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2007, p. 29).

Este estudo encaixa-se nesse critério, pois, além da perspectiva sociointeracionista discursiva priorizar a linguagem como constitutiva do ser humano em todos os sentidos, ela não fornece somente ‘lentes’ (em princípio, removíveis) para olhar o mundo, mas constitui a própria retina dos olhos desta pesquisadora.

As relações dos sujeitos e suas peculiaridades fazem com que as pesquisas humanas sejam complexas, mas não impossíveis de serem realizadas. Para Miles e Huberman, (1994, p. 4), “[d]iferentemente dos pesquisadores da área de física, nós temos que lidar com instituições, estruturas, práticas, e convenções que as pessoas reproduzem e transformam. [...] As coisas nas quais acreditamos se tornam reais e podem ser investigadas”, justamente por acreditarmos na representação material da linguagem.

4.2 TESE, OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Para enunciar a tese que defendo neste estudo, assumo que a avaliação é indissociável do processo de ensino/aprendizagem (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006), seja ele do aluno ou do (futuro) professor, e que ela pode desempenhar o papel de mola propulsora do desenvolvimento profissional por ser um artefato cultural passível de se transformar em instrumento para intervenção didática. Portanto, defendo que a utilização de práticas avaliativas devem fazer parte da formação do (futuro) professor. Para isso, proponho um construto de avaliação, tanto para professores em processo de formação quanto para aqueles já atuando profissionalmente.

Por conseguinte, esta pesquisa foi concebida com o objetivo geral de apresentar uma proposta de construto para a avaliação do (futuro) professor de LI, desenvolvida a partir de informações coletadas em fontes variadas compostas pela literatura especializada, por questionários e arquitextos.

A principal pergunta de pesquisa a guiar este estudo foi:

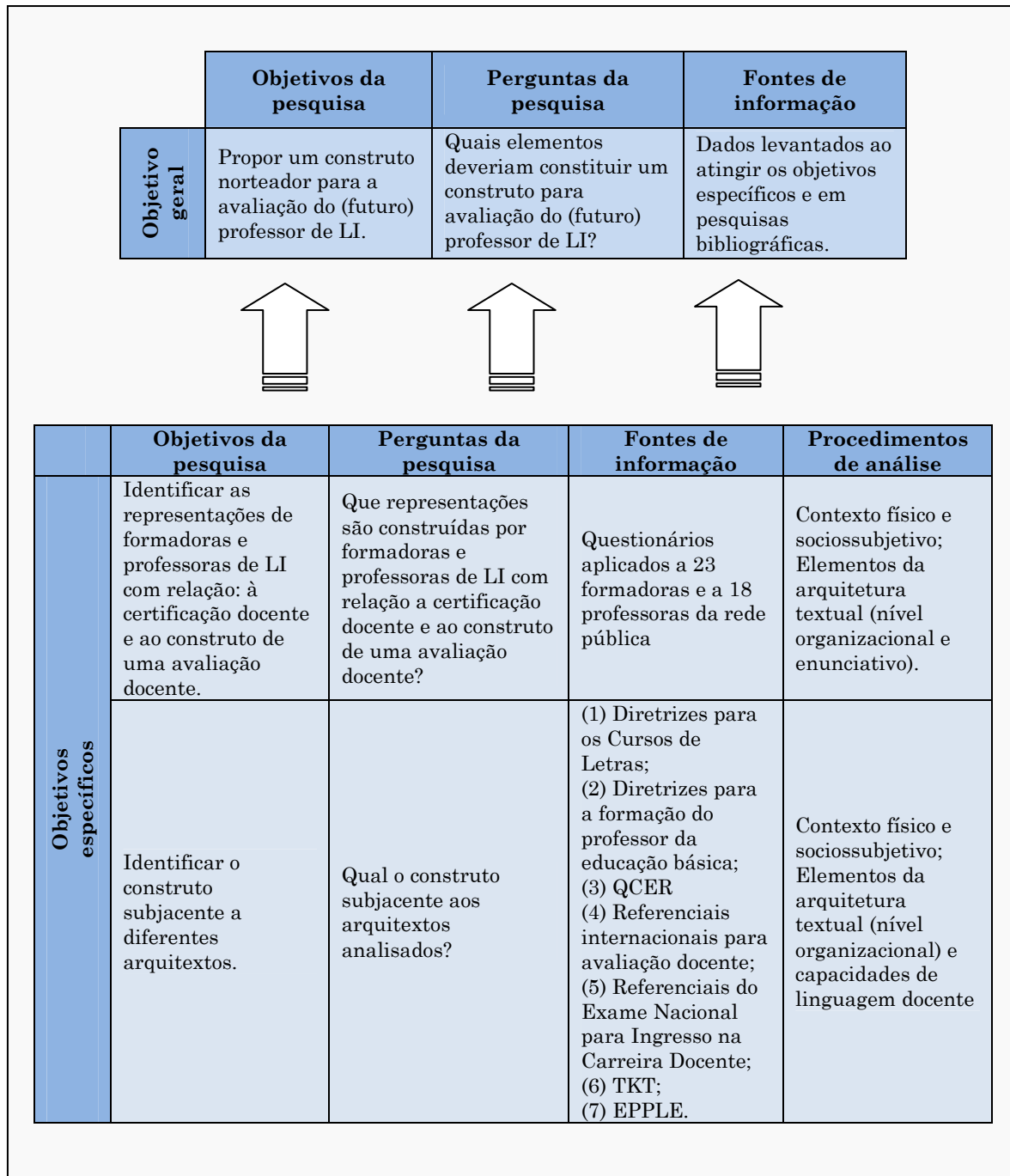
Quais elementos deveriam constituir um construto para avaliação do (futuro) professor de LI?

Para atingir esse objetivo geral e responder a essa pergunta, dois objetivos específicos foram traçados. O primeiro foi investigar as representações de formadoras de professores de LI e professoras de LI em serviço relativas à certificação¹¹⁶ e ao construto de uma avaliação docente. O segundo foi buscar identificar os construtos subjacentes aos arquitextos. Esses objetivos específicos geraram as seguintes perguntas de pesquisa:

- **Que representações são construídas por formadoras e professoras de LI com relação à certificação docente e ao construto de uma avaliação docente?**
- **Qual o construto subjacente aos arquitextos analisados?**

No quadro a seguir apresento o panorama desta pesquisa, seus objetivos – geral e específicos, as perguntas de pesquisa, as fontes de informação pertinentes a cada objetivo e os procedimentos de análise utilizados.

¹¹⁶ Inicialmente esta pesquisa objetivava verificar as representações de formadoras e professoras relativas a um possível exame de certificação para professores de LI a ser aplicado após o término da formação universitária. No entanto, o próprio desenvolvimento desta pesquisa mostrou ser esse um objetivo inadequado.



Quadro 18: Panorama da pesquisa.

Esse quadro nos mostra que os objetivos específicos, bem como toda a pesquisa bibliográfica desenvolvida, alimentam o objetivo geral,

Na sequência, detalhes relativos ao primeiro objetivo específico.

4.3 AS FORMADORAS E PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para o primeiro objetivo específico, foram coletadas informações em dois contextos distintos. O primeiro foi em uma reunião do grupo ENFOPLI, em outubro de 2007, na qual apliquei um questionário às formadoras de professores de LI.

ENFOPLI significa “Encontros de Formadores de Professores de Inglês do Paraná”. Esse grupo é composto por professores universitários envolvidos com a formação de professores de LI de todo o estado. Suas reuniões acontecem anualmente e objetivam a promoção do diálogo, a troca de conhecimentos e o estabelecimento de metas conjuntas entre esses profissionais.

De acordo com Cristovão e Gimenez (2005), o grupo teve início em 2003, logo após o término do programa Paraná ELT¹¹⁷, de 2000 a 2002. As reuniões periódicas durante o programa fizeram surgir no grupo o sentimento de que era necessário manter tais encontros para a discussão de problemas comuns, bem como compartilhar projetos e ideias sobre a formação inicial em LI.

Sendo assim,

no final de 2002, um grupo de professores ligados aos NAPs (Núcleos de Assessoria Pedagógica) propuseram ao Conselho Britânico que este apoiasse a realização de um encontro de caráter regional, com financiamento que possibilitasse a participação de pelo menos um representante de cada curso de Letras com habilitação em língua inglesa, no estado do Paraná. Pretendia-se ampliar a experiência acumulada pelos envolvidos com os projetos NAPs e incluir outras instituições de ensino superior, inclusive, e principalmente, as particulares. (CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2005, p. vii)

O grupo já promoveu sete encontros¹¹⁸ desde seu início, em diferentes cidades do Estado do Paraná, como mostra o quadro a seguir:

¹¹⁷ Programa de capacitação para professores de inglês da rede pública estadual do Paraná, financiado pelo governo estadual e desenvolvido pelo Conselho Britânico de 2000 a 2002. Sobre o programa Paraná ELT, consultar, por exemplo, Edmundo (2005), Freitas et al. (2005), Gimenez e Mateus (2005) e Rauta (2007).

¹¹⁸ Excepcionalmente, não houve encontro do ENFOPLI em 2009.

Encontros do ENFOPLI	
1º.	Curitiba - 28 de março de 2003
2º.	Foz do Iguaçu - 12 de novembro de 2004
3º.	Maringá - 06 de outubro de 2005
4º.	Londrina - 22 de outubro de 2006
5º.	Curitiba - 18 de outubro de 2007
6º.	Ponta Grossa - 02 de outubro de 2008
7º.	Londrina – 20 de novembro de 2010

Quadro 19: Encontros do ENFOPLI.

Em 2005 foi publicada a primeira coletânea com textos sobre questões em permanente discussão no grupo, intitulada ‘ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês’ (CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2005).

Nesse mesmo ano, teve início um projeto de pesquisa participativa interinstitucional chamado ‘O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a prática de ensino nos cursos de Letras’, conhecido como projeto ELIPE¹¹⁹, que envolveu cinco instituições paranaenses e onze pesquisadores¹²⁰. Além disso, o grupo tem sido alvo de estudos, como atestam os trabalhos de Quevedo-Camargo (2008), Perin (2009), Corrêa, Netto e Gimenez (2009), e Corrêa (2010).

Meu primeiro contato com o que veio a se tornar o grupo ENFOPLI foi durante o programa Paraná ELT. Na época eu era presidente da APLIEPAR¹²¹ e fui convidada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) a participar das reuniões periódicas do grupo presidindo os trabalhos, já que, como representante da Associação, eu seria um elemento considerado ‘neutro’, ou seja, não teria interesse em defender nenhuma universidade membro do grupo em especial.

¹¹⁹ Projeto coordenado pela professora Telma Gimenez, com o apoio da Fundação Araucária. Registrado na PROPPG (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação) da UEL sob no. No. 04313. Disponível em: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/pdf/pes_pesquisa_04313.pdf. Acesso em: 14 jun 2010.

¹²⁰ A coletânea ‘Tecendo as manhãs’ (GIMENEZ, 2007a) apresenta textos resultantes dos trabalhos nesse projeto.

¹²¹ Fui presidente da APLIEPAR na gestão 1999-2001.

Participei dos encontros até março de 2001, quando minha gestão na Associação chegou ao final.

Continuei participando de eventos relacionados ao ensino de LI e eventualmente encontrava alguns dos participantes das reuniões. Em 2005 iniciei meu mestrado na UEL e tomei conhecimento da constituição do grupo ENFOPLI. Em meados de 2006, ao saber que um dos temas a serem discutidos na reunião anual do grupo – o 4º. ENFOPLI – seria certificação de professores de inglês, pedi às organizadoras que aceitassem minha participação como ouvinte, pois o tema muito me interessava.

No entanto, pouco antes da realização do encontro em outubro de 2006, ingressei como professora colaboradora na UEL e passei a integrar a equipe do projeto de pesquisa ELIPE, mencionado anteriormente.

Dessa forma, meu contato com formadores de professores se intensificou e, durante o 4º. ENFOPLI, fiquei encarregada de elaborar um mapeamento das pesquisas desenvolvidas pelos membros do ENFOPLI para apresentação ao grupo no encontro seguinte. Esse mapeamento foi feito¹²² e apresentado no 5º. ENFOPLI, em outubro de 2007, nas dependências do Centro de Línguas (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, quando aproveitei a ocasião para solicitar aos participantes que respondessem ao questionário que eu havia elaborado para coletar informações para minha pesquisa de doutorado.

Havia 32 formadores presentes no encontro, mas foram coletados somente 23 questionários respondidos completamente. Alguns formadores responderam e devolveram pouco tempo depois, outros solicitaram enviar por correio eletrônico.

As vinte e três formadoras¹²³ que responderam ao questionário de pesquisa (Anexo 1) no 5º. ENFOPLI representavam dez instituições, como mostro na tabela a seguir:

¹²² Ver Quevedo-Camargo (2008).

¹²³ Utilizo a palavra 'formadoras' (no feminino), pois, dentre os participantes da pesquisa, somente dois eram do sexo masculino.

Tabela 1: Instituições presentes no 5º. ENFOPLI que participaram desta pesquisa.

Instituições (em ordem alfabética)	Formadoras	%
Conselho Britânico	1	4,4
FACCAR - Faculdade Paranaense	1	4,4
FAFIPA – Fac. Est. de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí	1	4,4
FECILCAM - Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão	4	17,4
SEED - Secretaria Estadual de Educação	1	4,4
UEL - Universidade Estadual de Londrina	5	21,7
UEM - Universidade Estadual de Maringá	3	13,0
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	4,4
UFPR - Universidade Federal do Paraná	5	21,7
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná	1	4,4
Total	23	100

Essa tabela nos mostra que, nessa edição do ENFOPLI, diversas regiões do Estado do Paraná estavam representadas, com destaque para o número de participantes da região norte (Maringá, Londrina, Campo Mourão) e sul (Curitiba, Ponta Grossa), além de um representante de uma organização internacional (Conselho Britânico) e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Com relação ao tempo de experiência das participantes como formadoras de professores de LI, a maioria ficou entre onze e vinte anos, e somente uma apresentou experiência superior a trinta anos. Detalho essas informações a seguir:

Tabela 2: Tempo de experiência como formadoras de professores de inglês das formadoras participantes da pesquisa¹²⁴.

Tempo de experiência (em anos)	Formadoras	%
5 a 10	5	21,7
11 a 20	10	43,49
21 a 30	7	30,4
Acima de 30	1	4,4
Total	23	100

¹²⁴ Informações coletadas nos Currículos Lattes das formadoras.

Com o objetivo de manter o sigilo com relação à identidade das 23 formadoras, refiro-me a elas ao longo deste estudo pela letra F acompanhada de um número.

O segundo contexto de coleta de informações foi em um curso de aprimoramento linguístico para professores de LI da rede pública promovido pela APLIEPAR na cidade de Londrina.

No período de setembro de 2007 a fevereiro de 2008, a associação ofertou um curso *online* disponibilizado pelo Conselho Britânico chamado ETP (*English Teachers' Portfolio*)¹²⁵, composto por vinte unidades, com foco no aprimoramento linguístico de professores de inglês.

Trinta professoras¹²⁶ de inglês da rede pública interessaram-se pelo curso e passaram a se reunir durante vinte sábados, na UNOPAR (Universidade Norte do Paraná)¹²⁷, no período da manhã, para trabalharem as unidades do curso sob a orientação de professores-tutores. Das trinta professoras que começaram o curso, vinte e uma completaram as vinte aulas e receberam certificados.

De setembro de 2007 a dezembro de 2008, durante os trabalhos no projeto 'Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros'¹²⁸, tomei conhecimento da oferta desse curso exatamente quando buscava equacionar como coletaria informações desses profissionais. Esse projeto contava com a participação da presidente da APLIEPAR na época, também docente colaboradora da universidade, e da aluna do curso de Letras, que posteriormente atuaria como professora-tutora do curso ETP,

A presidente da APLIEPAR ofereceu-se, então, para aplicar o questionário como parte das suas tarefas no projeto, juntamente com a aluna. Fizemos, então, uma adaptação no questionário aplicado às formadoras, e obtivemos o questionário para ser utilizado com as professoras (ver Anexo 2), que foi aplicado em uma das últimas aulas do curso.

¹²⁵ Disponível no site www.britishcouncil.org.br/etp. Para reflexões sobre o ETP, ver Fileto (2007) e Godeny e Gimenez (2009).

¹²⁶ Utilizo o feminino pelo fato da maioria ser mulher.

¹²⁷ A então vice-presidente da APLIEPAR, professora Samantha Mancini Ramos, era docente da UNOPAR na época, o que facilitou a utilização do laboratório de informática dessa universidade para que o curso fosse ministrado.

¹²⁸ Projeto sob coordenação desta pesquisadora, registrado sob no. 05093 na PROPPG (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação) da UEL. Disponível em: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/pdf/pes_pesquisa_05093.pdf. Acesso em: 15 jun. 2010.

Após receber os questionários respondidos, percebi que várias professoras que estavam no curso ETP já me conheciam (meu nome estava escrito na folha de rosto dos questionários), por eu ter sido presidente da APLIEPAR, por ter ministrado cursos na APLIEPAR, ou por lecionar na UEL. Sendo assim, elas tinham consciência de quem era sua interlocutora naquela interação e isso possivelmente influenciou suas respostas de alguma forma.

Dezoito professoras responderam o questionário aplicado em uma das últimas aulas do curso ETP/APLIEPAR (Anexo 2), em fevereiro de 2008. Além do questionário, elas receberam também, por correio eletrônico, as seguintes perguntas:

- 1) Onde se formou?
- 2) Quando se formou?
- 3) Há quanto tempo leciona língua inglesa?
- 4) Com que níveis têm atuado?
- 5) Com que frequência participa de cursos e eventos voltados a professores de inglês?
- 6) Por que razão participa desses cursos e eventos?

A análise das respostas à primeira pergunta nos mostra que a maioria dessas professoras (15 de 18) fez seu curso de graduação na Universidade Estadual de Londrina, como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 3: Instituição de formação das professoras da rede pública.

Instituição de formação	Professoras	%
UEL	15	83,4
FAFIJAN	2	11,1
UNISANTANA	1	5,5
Total	18	100

Com relação à segunda pergunta, as respostas revelam que o tempo de atuação dessas professoras varia entre menos de cinco e mais de vinte anos. No entanto, mais de 50% das professoras têm entre onze e vinte anos de experiência na rede pública, como vemos na tabela.

Tabela 4: Tempo de atuação das professoras na rede pública.

Tempo de atuação	Professoras	%
Menos de 5 anos	1	5,5
5 a 10 anos	4	22,3
11 a 15 anos	6	33,4
16 a 20 anos	5	27,8
Mais de 20 anos	1	5,5
Não informou	1	5,5
Total	18	100

Quanto ao local de atuação, dezesseis professoras informaram que trabalhavam em escolas estaduais na cidade de Londrina, uma atuava em uma unidade do CEEBJA¹²⁹ e duas não informaram o local de trabalho. Além disso, as respostas à quarta pergunta mostram que pouco mais da metade das professoras atua simultaneamente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio das escolas estaduais, como mostra a tabela.

Tabela 5: Nível de atuação das professoras na rede pública.

Nível de atuação	Professoras	%
Ensino Fundamental II e Ensino Médio	10	55,5
Ensino Médio	4	22,3
Ensino Fundamental II	2	11,1
Não informaram	2	11,1
Total	18	100

Quanto à quinta pergunta, relativa à frequência de participação em eventos, deve-se destacar que o simples fato das professoras estarem participando do curso ETP/APLIEPAR já indica seu interesse em formação continuada. Não foi possível obter com precisão das professoras a frequência com que participam de eventos voltados à LI. Suas respostas, no entanto, revelam vontade atrelada a limitações relativas, por exemplo, à falta de espaço na carga horária escolar, à falta de tempo, e ao acesso às oportunidades.

Segundo as professoras, os motivos que as levam a participar de cursos ou eventos são, de forma geral, busca por atualização, aprimoramento linguístico, aperfeiçoamento profissional, ideias inovadoras para aplicação em sala de aula e horas para elevação de nível no plano de carreira do Estado.

¹²⁹ CEEBJA significa Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

Em suma, as professoras que responderam ao questionário desta pesquisa são, em sua maioria, professoras com graduação na UEL, com vários anos de experiência em ensino de LI. Atuam predominantemente nas escolas estaduais de Londrina, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, e têm como hábito buscar atualização e aprimoramento sempre que há oportunidade.

Assim como foi feito para as formadoras, a identidade das professoras é preservada e me refiro a elas pela letra P acrescida de um número.

No próximo bloco, discorro sobre os questionários aplicados.

4.4 OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme recomenda a literatura (por exemplo, DÖRNYEI, 2007), os dois questionários (Anexos 1 e 2) apresentam uma capa com um texto introdutório assinado pela pesquisadora e, no caso do questionário aplicado às professoras, constam também os nomes das responsáveis pela aplicação¹³⁰. Esse texto contextualiza a pesquisa e explica às participantes os objetivos daquele questionário. Além disso, assegura o anonimato e solicita sua autorização para utilização das informações fornecidas e para contato caso uma entrevista fosse necessária.

O questionário das formadoras foi composto por doze questões e o das professoras por quatro questões, predominantemente abertas.

As perguntas dos questionários foram analisadas com alguns dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD (BRONCKART, 1999/2009) e com as classificações de Ninin et al. (2005), Dörnyei (2007) e Machado e Brito (2009) sobre tipos de perguntas em questionários utilizados em pesquisas nas Ciências Humanas.

Quanto às respostas fornecidas pelas participantes, elas foram analisadas com procedimentos de análise linguístico-discursiva.

¹³⁰ Como já mencionado, as duas aplicadoras eram participantes do Projeto de Pesquisa 'Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros', cadastrado na Pró-reitoria de Pós-graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

4.5 ARQUITEXTOS ANALISADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste trabalho analisei sete grupos de arquitextos¹³¹:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002);
- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001);
- Sete conjuntos de referenciais internacionais para avaliação do professor (de línguas):
 - 1) European Association for Quality Language Services (EAQUALS);
 - 2) European Profile for Language Teacher Education (EPLTE);
 - 3) European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPSTL);
 - 4) Professional Standards for Teachers (PST);
 - 5) Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector (PSTLL);
 - 6) National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) – English as a New Language;
 - 7) Competency Framework for Teachers (CFT).
- Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010a);
- Dois instrumentos de avaliação: *Teaching Knowledge Test* (TKT) e Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLÉ)

Com relação às duas diretrizes, a análise concentrou-se nas competências apresentadas por esses documentos, por representarem a perspectiva oficial do que deve ser desenvolvido e, portanto, avaliado tanto nos Cursos de Letras quanto na formação do professor da educação básica.

¹³¹ Os arquitextos serão apresentados detalhadamente e analisados no Capítulo 6 deste estudo.

A presença do QECR se justifica porque ele é o instrumento de avaliação de proficiência linguística mais utilizado em todo o mundo, apesar de ter sido desenvolvido para o contexto europeu.

A análise dos referenciais internacionais contribui para este estudo por trazer a perspectiva de diferentes instituições ligadas à avaliação docente da Inglaterra, da Austrália e dos Estados Unidos. Os referenciais elaborados por essas instituições espelham o que elas consideram ser essencial para avaliação do professor (de línguas).

O outro arquiteyto analisado é composto pelos Referenciais Nacionais para Ingresso na Carreira Docente lançados recentemente pelo governo federal. Sua análise se justifica por mostrar o que se privilegia em termos de avaliação docente no contexto brasileiro na perspectiva governamental.

A análise do último grupo – os instrumentos de avaliação – também se justifica pelo fato desses instrumentos representarem modalidades de avaliação docente já conhecidas e utilizadas no exterior (TKT) e no Brasil (TKT e EPPLÉ).

Portanto, esses arquiteytos trazem diferentes visões sobre avaliação do professor do ponto de vista nacional e internacional, e fornecerão subsídios para o desenvolvimento da proposta de construto a ser delineada ao final desta pesquisa.

Com relação aos procedimentos de análise linguístico-discursiva utilizados com esses arquiteytos, busquei identificar o contexto físico e socio subjetivo de cada um e levantar os elementos de sua arquitetura textual. No entanto, limitei-me ao nível organizacional e, dentro dele, aos conteúdos temáticos. A partir daí, analisei cada um com a perspectiva das capacidades de linguagem docente¹³², a fim de identificar os construtos subjacentes a cada arquiteyto.

4.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 4

Este capítulo foi dedicado à apresentação da metodologia desta pesquisa. Iniciei caracterizando-a como um estudo qualitativo de cunho sociohistórico. Em

¹³² Ver Capítulo 2.

seguida, apresentei a tese defendida e os objetivos e perguntas de pesquisa que balizaram este trabalho.

Na sequência, apresentei as participantes da pesquisa – formadoras de professoras do grupo ENFOPLI e professoras de LI da rede pública que participavam de um curso oferecido pela APLIEPAR – e descrevi o contexto físico e socio subjetivo da aplicação dos questionários a elas.

Descrevi brevemente os questionários utilizados como instrumentos de coleta de informações, e explicitarei os procedimentos empregados para analisar tanto suas perguntas quanto as respostas fornecidas a elas.

Para encerrar o capítulo de metodologia, listei os arquitextos analisados, justifiquei sua inserção neste trabalho e discorri sobre os procedimentos de análise utilizados.

No próximo capítulo, inicio a apresentação das análises desenvolvidas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 5

FORMADORAS E PROFESSORAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE CERTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

A formação de um profissional requer clareza quanto ao conjunto de ações que determinam o exercício competente da profissão. Assim sendo, os dados relevantes não são do foro íntimo de cada professor. Eles estão atrelados à necessidade do desempenho profissional histórica e contextualmente determinado.

(KESTENBERG, 1985, p. 105)

Neste capítulo apresento as análises das perguntas e das respostas aos questionários aplicados às formadoras de professores de LI do grupo ENFOPLI e às professoras de LI em serviço participantes do curso ETP/APLIEPAR. Conforme já explicitiei no capítulo de Metodologia quando tratei dos contextos físicos e socio subjetivos da aplicação desses questionários, ao respondê-los, as formadoras participavam do encontro anual do grupo, enquanto que as professoras participavam de um curso de aprimoramento linguístico.

Lembro também que esses questionários foram concebidos e aplicados quando a ideia de uma certificação ou de um exame para professores de LI predominava no desenvolvimento desta pesquisa. Mesmo tendo me distanciado dessa ideia ao longo deste estudo, as respostas aos questionários são pertinentes por trazerem à tona, nas marcas linguísticas, suas expectativas, seus receios, e outros aspectos relativos às representações coletivas e individuais das participantes sobre certificação e avaliação docentes.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, desenvolvo uma análise crítica das perguntas que compuseram os questionários aplicados às formadoras e professoras. Na segunda, apresento as análises das respostas das formadoras; na terceira, as análises das respostas das professoras; e na quarta, apresento um sumário do capítulo e das representações das participantes, relacionando-as com o primeiro objetivo específico e sua respectiva pergunta de pesquisa: **Que representações são construídas por formadoras e**

professoras de LI com relação à certificação docente e a um construto de uma avaliação docente?

5.1 QUESTIONANDO OS QUESTIONÁRIOS

De acordo com Paiva (2005, p. 57) “(f)az-se necessário questionar os próprios questionários.” Sendo assim, considerando o impacto que o instrumento de coleta pode causar nas informações coletadas¹³³, desenvolvi uma breve análise do texto introdutório e, em seguida, análises mais detalhadas das perguntas que compuseram os questionários, com base em Ninin et al. (2005), Dörnyei (2007) e Machado e Brito (2009). Depois, para analisar as respostas fornecidas pelas participantes, utilizei os procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD já apresentados, buscando verificar suas representações a respeito de certificação e de um construto para avaliação do docente de LI.

Concentrei-me, em primeiro lugar, no contexto físico e sociossubjetivo da coleta de informações, pois ele permeia toda a interpretação desenvolvida posteriormente. Em seguida, dentro da arquitetura textual dos questionários, priorizei a análise (1) do nível organizacional, focalizando somente a organização temática das respostas (seu plano textual global e seus temas) e os tipos de discurso revelados pelas marcas linguísticas dos excertos selecionados para ilustrar os temas identificados; e (2) do nível enunciativo, procurando identificar as vozes e modalizações presentes nos excertos. A partir daí, pude tecer interpretações a respeito das representações das participantes sobre certificação e sobre o construto para a avaliação do professor de inglês.

5.1.1 O texto introdutório dos questionários

Os questionários das formadoras e das professoras (Anexos 1 e 2) continham o mesmo texto introdutório, que reproduzo a seguir.

¹³³ Ver Capítulo 1 – Os instrumentos de coleta de informações.

Prezado(a) formador(a),

A palavra *certificar* significa ‘confirmar a certeza de, atestar’. No contexto profissional, um exemplo de certificação profissional seria o exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), sem o qual bachareis em direito não podem advogar. Em alguns países, como os Estados Unidos, por exemplo, há exames periódicos de certificação para professores, como parte de programas de formação continuada. No Brasil o tema ‘Certificação de Professores’ apareceu com destaque na mídia em 2003 com o lançamento do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores pelo então ministro Cristóvão Buarque, e recentemente, em setembro deste ano, com notícias de que a Câmara está estudando uma certificação para professores do ensino básico.

Tendo esse contexto em mente, elaboramos este questionário, que é parte integrante do Projeto de Pesquisa *Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros*, cadastrado na Pró-reitoria de Pós-graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob No. 05093. **Um dos objetivos desse projeto é investigar a opinião dos formadores de professores de língua inglesa a respeito de diversos aspectos ligados à elaboração de um exame de certificação para professores de inglês no Brasil.**

As informações obtidas serão utilizadas no projeto mencionado acima, e no trabalho de doutorado desta pesquisadora que versa sobre o mesmo tema, atualmente em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Asseguramos aos participantes que as informações terão caráter confidencial e nenhum nome será mencionado em quaisquer publicações baseadas nos dados coletados. Esclarecemos que a autorização e identificação abaixo servem para cumprir com as exigências da ética científica e permitir a seleção de algumas pessoas para entrevista em uma segunda fase desta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Quando elaborei esse texto em 2007, no início desta pesquisa, meu objetivo era investigar junto às formadoras e professoras as suas visões com relação à possibilidade de haver uma certificação para docentes de LI – uma prova única ou periódica aplicada após a graduação. Essa intenção fica clara no texto, especialmente na parte destacada. Contudo, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo e outras perspectivas se apresentaram, percebi que, embora, como veremos adiante, boa parte das participantes da pesquisa tenha se mostrado favorável a essa possibilidade, uma única prova não seria a melhor opção de avaliação docente.

De qualquer forma, devo reconhecer que o texto introdutório pode ter conduzido as participantes a pensarem na certificação como única modalidade de avaliação docente. Essa possibilidade é levada em conta na análise das questões dos questionários, apresentada a seguir, bem como na análise das respostas fornecidas pelas formadoras e professoras, que apresento adiante.

5.1.2 As perguntas dos questionários das formadoras

O contexto de produção dos questionários já foi discutido anteriormente. Naquele momento, a relação pesquisadora/participantes era certamente assimétrica, porém acredito que eram as formadoras (que estavam sendo pesquisadas) que estavam em posição superior (em relação a mim, pesquisadora), justamente porque elas representavam oficialmente suas instituições, faziam parte daquele grupo seletivo de formadoras reunidas naquele evento especial e, devido à experiência e tempo de trabalho nas IES, seria de se supor que possuísem mais conhecimento sobre o tema sendo investigado do que a pesquisadora, devido ao meu pouco tempo de experiência como formadora.

Quanto ao nível organizacional, o questionário apresentava doze questões. O plano textual global do questionário (aquilo que é visível quando fazemos um resumo), e o conteúdo temático contemplado (composto por tema e significação)¹³⁴ são apresentados no quadro a seguir:

Plano textual global do questionário das formadoras	
Conteúdo temático relativo à certificação	Perguntas
Relevância	1 e 6
Periodicidade	2
Público alvo	3
Relações ou consequências	4, 10, 11
Conteúdo	5
Elaboração e logística	7, 8, 9, 12

Quadro 20: Nível organizacional: plano textual global e conteúdo temático do questionário das formadoras.

Na sequência, analiso brevemente cada um dos temas apresentados.

¹³⁴ Sobre os componentes do nível organizacional da arquitetura textual, ver Capítulo 1.

Perguntas relacionadas à relevância	
1	Na sua opinião, qual a relevância de uma certificação para professores de língua inglesa no Brasil?
6	Caso você ache que não é relevante termos um exame de certificação profissional para professores de inglês, qual o motivo?

Pergunta aberta, atitudinal com o objetivo de introduzir o tema. Oportunidade para a participante se posicionar com relação ao tema logo de início. Essa pergunta pode ter induzido as participantes a assumir que haveria uma relevância pressuposta, e a considerar um único exame de certificação profissional.

Pergunta aberta dependente, também atitudinal. Poderia ter sido colocada junto à primeira pergunta, pois ficou deslocada. Algumas participantes utilizaram este espaço para acrescentar comentários.

Pergunta relacionada à periodicidade	
2	A certificação deveria ser periódica? Caso você responda afirmativamente, qual a periodicidade ideal?

Duas perguntas complementares: uma total e uma dependente. Por ter sido aberta, esta segunda pergunta forneceu, além de números, respostas interessantes. Além disso, a redação da primeira pergunta deveria ser **um** exame de certificação, sem restrição a um único momento.

Pergunta relacionada ao público alvo	
3	Quem deveria prestar um exame de certificação? Somente os professores da rede pública ou os da rede particular também? Qualquer professor de inglês independentemente da instituição em que trabalha? Todos os formados em Letras? Qualquer professor de inglês, independentemente da graduação que tenha? Ou qualquer pessoa que atue ou deseje atuar como professor de inglês? Por quê?

Pergunta parcial aberta e atitudinal que deveria ter sido formulada em outro formato. A pergunta está longa e há excesso de opções. As respostas fornecidas puderam ser aproveitadas, mas poderiam ter sido mais ricas e claras. Além disso, também indica que seria somente **um** exame.

Perguntas relacionadas às relações ou consequências	
4	Você vê alguma relação entre a existência de um exame oficial de certificação e ... maior profissionalismo por parte dos professores? maior reconhecimento da profissão docente pela sociedade? melhor qualidade de ensino nas IES? melhor desempenho dos professores em classe? Outra relação?
10	Você acha que a certificação deveria estar atrelada à ascensão profissional e financeira do professor?
11	Na sua visão, quais os benefícios e malefícios de um exame de certificação para professores de inglês no Brasil?

Pergunta total, aberta e atitudinal. Poderia ter sido feita em forma de escala, o que propiciaria melhor tabulação dos dados. Os termos-chave de cada item ficaram à mercê da interpretação de cada formadora, e isso se mostrou problemático. Para sorte da pesquisa, a maioria das participantes forneceu comentários além do sim ou não! Por fim, também indica que seria somente **um** exame.

Novamente uma pergunta total, aberta e atitudinal. Poderia ter sido formulada em forma declarativa ou com a escala de Likert. Mesmo assim, as respostas forneceram dados relevantes, além de sim e não.

Pergunta aberta, parcial e atitudinal. O fato de ser aberta propiciou o surgimento de muitos elementos. Parece ter sido uma boa opção para obter essas informações.

Pergunta relacionada ao conteúdo	
5	<p>Na sua opinião um exame de certificação deveria abranger... (assinale quantos achar necessário)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) somente metalinguagem ligada ao ensino da LI. b) métodos, abordagens e técnicas c) temas da linguística aplicada d) temas da linguística e) história do ensino de LI no Brasil f) história do ensino da LI no mundo g) somente questões que verificassem o conhecimento da LI até um certo nível h) noções sobre política educacional i) questões ligadas à cidadania j) questões ligadas à inclusão social k) teorias de ensino/aprendizagem de LE l) fonética e fonologia da LI m) temas abordados na prática de ensino n) história da LI o) noções de literatura inglesa p) questões de metodologia <p>Outros assuntos.</p>

Pergunta fechada do tipo lista ou escala multi-item. Há espaço para acréscimo de comentários, que foi usado por poucas participantes. Um dos problemas desta pergunta é que parte do pressuposto de que a compreensão do que cada tema engloba é a mesma para todas as participantes, o que pode ser questionável. É possível afirmar, porém, que as formadoras compartilham o significado desses termos, que são jargões na área. Outro problema foi o uso da palavra 'somente', que se mostrou inapropriado e suscitou problemas no entendimento da questão que não foram resolvidos no momento da aplicação. Por fim, as opções enfatizam excessivamente os conhecimentos acadêmicos, influenciando as respostas a essa questão.

Perguntas relacionadas à elaboração e logística	
7	No caso de haver um exame de certificação para professores de inglês, quem deveria ser responsável pela elaboração do exame?
8	E quem deveria ser responsável pela aplicação?
9	E pela correção?
12	Quais os entraves para a elaboração de um exame de certificação na sua opinião?

Pergunta aberta, parcial e atitudinal. Poderia ter sido elaborada em outro formato, para dar opções às formadoras, mas as respostas mostraram que, para este público, isso não seria necessário.

As perguntas 8 e 9 são dependentes da 7, parciais, abertas e atitudinais. O comentário anterior é válido aqui também.

Pergunta aberta, parcial e atitudinal. É possível também que, em outro formato, ela propiciasse mais dados do que neste.

Concluindo, as doze perguntas do questionário das formadoras foram predominantemente abertas, parciais e atitudinais, o que condiz com o objetivo de investigar as representações das formadoras com relação à certificação e a um construto de avaliação docente em LI.

Esse questionário foi generosamente respondido pelas vinte e três formadoras, que, na sua maioria, aproveitaram todas as oportunidades para expressar suas opiniões, demonstrando interesse e vontade de colaborar com a pesquisa.

5.1.3 As perguntas dos questionários das professoras

A situação de produção dos questionários¹³⁵ das professoras provoca uma relação assimétrica diferente da percebida na aplicação dos questionários às formadoras. Neste caso, as professoras participantes encontravam-se em posição desprivilegiada, pois estavam num curso de aperfeiçoamento linguístico ministrado por professoras universitárias dentro de uma universidade. Além disso, as aplicadoras do questionário também pertenciam à universidade, acentuando a ideia de universidade como centro emanador de saber.

Com respeito ao nível organizacional, o plano textual global do questionário aplicado às professoras foi composto por apenas quatro questões que tinham como conteúdo temático a experiência com modalidades de certificação, as opiniões sobre certificação na sua profissão, periodicidade e conteúdo de um possível exame dessa natureza.

Apresento o nível organizacional a seguir:

Plano textual global do questionário das professoras	
Conteúdo temático relativo à certificação	Perguntas
Experiência com certificação	1
Importância da certificação	2
Periodicidade	3
Conteúdo	4

Quadro 21: Nível organizacional: plano textual global e conteúdo temático do questionário das professoras.

A seguir, a análise de cada pergunta.

¹³⁵ O contexto físico e sociossubjetivo da produção dos questionários das professoras foi apresentado no capítulo anterior.

Pergunta relativa à experiência pessoal	
1	Você possui alguma certificação internacional? Se sim, qual? Se não, gostaria de ter alguma? Qual?

Pergunta total, factual, em formato lista ou multi-item, que se desdobra em duas perguntas dependentes parciais abertas. Possibilitou verificar a experiência das professoras e identificar seus 'objetos de desejo' em termos de certificação, mostrando que, para elas, uma certificação internacional equivale à comprovação de nível linguístico em LI.

Pergunta relativa à importância para o professor de LI	
2	Você acha importante que os professores de língua inglesa tenham uma certificação? Por quê?

Pergunta total, atitudinal, também de lista ou multi-item, apesar de não explícitos. Utilizou estrutura carregada ou estereotipada. Houve 100% de respostas afirmativas, o que pode indicar inibição das participantes em se manifestar contrariamente, ou constrangimento devido ao contexto físico e sociossubjetivo.

Pergunta relativa à periodicidade	
3	Em sua opinião, o professor (neste caso específico, de língua inglesa) deveria ser avaliado periodicamente? Com que frequência?

Novamente, pergunta total, atitudinal, lista ou multi-item, seguida de uma dependente aberta, também atitudinal. Algumas professoras forneceram comentários interessantes, outras se limitaram a responder brevemente.

Pergunta relativa ao conteúdo	
4	Quais os aspectos que deveriam ser avaliados em uma certificação nacional? Assinale quantos julgar necessário. <ul style="list-style-type: none"> a) metalinguagem ligada ao ensino da LI b) métodos, abordagens e técnicas c) temas da linguística aplicada d) temas da linguística e) somente questões p/ verificar o conhecimento da LI até certo nível f) noções sobre política educacional g) questões ligadas à cidadania h) teorias de ensino/aprendizagem de LE i) fonética e fonologia da LI j) temas abordados na prática de ensino k) história da LI l) noções de literatura inglesa m) questões de metodologia n) outro(s) assunto(s)

Pergunta igual à feita às formadoras: fechada, lista ou multi-item. Os problemas foram os mesmos quanto ao compartilhamento do significado dos termos, ao uso da palavra 'somente' e à ênfase excessiva nos conhecimentos acadêmicos, também influenciando as respostas.

Considero que houve dois problemas com relação ao questionário aplicado às professoras. O primeiro foi abordar apenas uma parte dos temas contemplados no questionário das formadoras para não ocupar muito tempo das professoras, que estavam em pleno curso. Isso produziu um panorama incompleto das

representações das professoras quanto a questões relativas à certificação e ao construto de uma avaliação para professores de LI.

O segundo problema foi a aplicação propriamente dita. Ela não foi feita por esta pesquisadora, responsável pelo estudo, mas pelas tutoras do curso que as professoras estavam fazendo. Isso pode também ter interferido nas representações das participantes com relação à pesquisa. Mesmo assim, as professoras foram muito colaborativas e expressaram suas opiniões, apesar de brevemente.

5.2 AS RESPOSTAS DAS FORMADORAS¹³⁶

Tendo como pano de fundo o contexto físico e socio subjetivo da aplicação dos questionários e a constituição sociohistórica das formadoras, a análise e interpretação das respostas das formadoras são feitas por meio do levantamento do nível organizacional e do enunciativo nos excertos selecionados com o objetivo de identificar suas representações relativas à certificação e avaliação docentes.

Como já colocado no capítulo de Metodologia deste trabalho, a análise de todas as respostas a cada uma das questões resultou no levantamento do plano textual global e da organização temática (nível organizacional). Nos excertos selecionados para ilustrar os elementos levantados, analisei tipos de discurso (nível organizacional) e vozes e modalizações (nível enunciativo).

A sequência da apresentação dessas análises é feita tendo como base os seis conteúdos temáticos já levantados para o questionário como um todo¹³⁷: relevância, periodicidade, público-alvo, relações ou consequências, conteúdo, e elaboração e logística.

¹³⁶ Análises preliminares desse questionário foram publicadas em Coêlho e Quevedo-Camargo (2008a, 2008b, 2010).

¹³⁷ Ver Capítulo 4.

5.2.1 Relevância

Como visto, a relevância de uma certificação para professores de LI no Brasil foi tema das **Perguntas 1 e 6**. Na tabela a seguir, temos o plano textual global das respostas à primeira pergunta.

Tabela 6: Plano textual global das respostas das formadoras à Pergunta 1.

Respostas	Formadoras	%
Sim	15	65,2
Não	4	17,4
Talvez	4	17,4
Total	23	100

Das vinte e três formadoras, 65,2% apresentam respostas positivas quanto à relevância de uma certificação para professores de LI no Brasil, enquanto as que apresentam respostas negativas, ou têm dúvidas quanto à relevância, empatam em 17,4%.

Treze das quinze formadoras que responderam ‘Sim’ forneceram comentários, que possibilitaram o levantamento dos temas apresentados no quadro a seguir.

Temas	
1	A certificação como meio para o estabelecimento de metas ou parâmetros mínimos para a proficiência linguística do aluno de Letras e do docente em serviço.
2	A certificação como meio para o estabelecimento de parâmetros mínimos de conteúdos a serem trabalhados nos Cursos de Letras.
3	A possibilidade de uma certificação impactar positivamente no professor de inglês .
4	A possibilidade de uma certificação impactar positivamente na visão da sociedade em relação ao professor de inglês.

Quadro 22: Temas identificados nas respostas afirmativas das formadoras à Pergunta 1.

O primeiro tema associa um exame de certificação à padronização e definição de metas para que professores em formação e em serviço tenham conhecimento linguístico para atuar profissionalmente.

O excerto a seguir exemplifica.

Uma certificação nacional é de extrema relevância enquanto padronização de proficiência para os docentes. (F4)¹³⁸

Essa resposta foi fornecida por uma docente efetiva de uma grande universidade pública do Paraná que tem título de mestre e mais de dez anos de experiência com formação de professores. Destaco o verbo (‘é’) para evidenciar o grau de autonomia de F4 em relação ao que afirma. Ela permanece distante do conteúdo temático da sua fala por meio de um discurso teórico com elevada densidade nominal, marcado por vozes acadêmicas que sustentam o que ela expressa como um fato ou uma verdade, modalizando seu discurso de forma lógica a partir do julgamento que faz do ponto de vista do mundo objetivo, ou seja, do seu lugar sociohistórico.

É possível inferir desse excerto que, na visão da formadora, haveria necessidade de padronizar a proficiência linguística dos docentes. Um exame de certificação seria um instrumento para tal, já que todos os candidatos teriam que se esforçar para atingir os padrões colocados por ele. Talvez a formadora tenha pensado em algo parecido com os padrões mínimos estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)¹³⁹, por exemplo.

Essa representação de F4 revela, por suas marcas linguísticas, o conhecimento pré-construído dessa formadora (certificação > proficiência linguística), reforçado pelas vozes que a constituem a partir do seu mundo objetivo, ou seja, da sua própria sociohistória (certificação = elemento externo para padronizar).

Temos, assim, três elementos que nos chamam a atenção. Primeiramente, o fato da formadora associar um possível exame à mensuração de proficiência

¹³⁸ A grande maioria dos excertos que reproduzo neste estudo corresponde, na íntegra, às respostas como foram efetivamente apresentadas pelas participantes da pesquisa, ou seja, de forma curta e objetiva. Quando o excerto tiver sido extraído de uma resposta mais longa (portanto, retirado do seu contexto), isso será indicado.

¹³⁹ O QECR será apresentado e analisado no Capítulo 6.

linguística somente, deixando de lado outros aspectos da formação do professor de LI¹⁴⁰; em segundo lugar, justamente a menção à proficiência linguística, configurando-a como principal elemento definidor da identidade desse profissional; e em terceiro lugar, a questão da padronização do nível linguístico dos docentes, que pode apontar para dois possíveis raciocínios: (1) a proficiência linguística dos docentes de LI é muito baixa, então há necessidade de um padrão mínimo externo para elevá-la; (2) a proficiência linguística dos docentes colocados no mercado pelas IES é muito variável e padronização externa garantiria um padrão (mínimo) a ser almejado por todas as instituições.

De qualquer maneira, nessa visão, um exame de certificação se constituiria em um instrumento que impactaria diretamente no ensino/aprendizagem de LI no contexto dos Cursos de Letras.

Para ilustrar o segundo tema – A certificação como meio para o estabelecimento de **parâmetros mínimos de conteúdos** a serem trabalhados nos Cursos de Letras –, apresento o seguinte excerto:

*Considero extremamente importante, pois **acredito** que se **tivéssemos** uma certificação para os professores, **poderíamos tentar estabelecer** parâmetros mínimos de conteúdos **a serem** trabalhados nos Cursos de Letras, conseqüentemente, **poderíamos melhorar** a qualificação mínima dos professores, tanto nos Cursos de Letras quanto em programas de formação continuada, o que **refletiria** no seu desempenho na sala de aula de língua estrangeira. (F16)*

Essa resposta, fornecida por uma docente que atua na mesma instituição que a docente anterior (F4)¹⁴¹, também mestre e bastante atuante na área de formação de professores há 15 anos, é expressa em relato interativo, pois há marcas linguísticas de implicação, por meio dos verbos de sentido genérico e dos tempos presente do indicativo e futuro do pretérito, e de disjunção, devido à ausência de marcas linguísticas de espaço e tempo.

A formadora se implica no estabelecimento de parâmetros para os Cursos de Letras, mas não no desenvolvimento da certificação propriamente dita (que

¹⁴⁰ Esse posicionamento poderia ser justificado pelo fato dessa docente trabalhar em uma universidade onde algumas disciplinas da formação do professor de LI, como Prática de Ensino, ficam a cargo do Departamento de Educação, e não do Departamento de Letras Estrangeiras.

¹⁴¹ Observo que, apesar de atuar na mesma universidade que F4, F16 parece considerar outros aspectos que constituem a formação de professores além do linguístico.

seria provavelmente desenvolvida por alguma instância superior externa). Sua fala traz consigo vozes sociais, provenientes da sociedade, do senso comum ou de instâncias externas, que, através de modalização lógica, ou seja, de sua avaliação a partir do mundo objetivo, expressam expectativas e possibilidades ('poderíamos tentar', 'poderíamos melhorar') e relação de causa-efeito (certificação > parâmetros mínimos > melhor qualificação > melhor desempenho em classe).

Sendo assim, as marcas linguísticas desse excerto deixam entrever que, para F16, não existem parâmetros mínimos de conteúdo para nortear o trabalho dos formadores, e que a qualidade mínima dos professores em formação e em serviço precisa ser melhorada.

Semelhante à docente anterior, esta formadora atribui a uma certificação a função de instrumento pedagógico norteador do processo de ensino/aprendizagem docente.

O terceiro tema – a possibilidade de impacto positivo no professor de LI – apareceu nas respostas de várias formadoras. A seguir, um exemplo.

***Acredito** que com uma certificação o professor **irá** se dedicar mais na sua formação. **Será** mais comprometido com sua profissão. (F19)*

A autora dessa resposta era a docente mais experiente naquela reunião em que o questionário foi aplicado, pois na época contava com 33 anos de profissão. Doutora e bastante atuante como docente efetiva de uma universidade pública no interior do Paraná, ela elaborou sua resposta em relato interativo, ou seja, implicado, mas disjunto ou distante em relação ao conteúdo temático da sua fala.

Os verbos no futuro do presente são marcas linguísticas fortes que evidenciam, novamente, modalização lógica expressando uma condição de verdade, da perspectiva do mundo objetivo – um exame de certificação **incentivará** o professor a se dedicar mais e a ser mais comprometido com a profissão – revelando a figura do professor como alguém que precisa se dedicar e comprometer mais profissionalmente.

As vozes que permeiam essa fala são as sociais que, através dos verbos no futuro do indicativo, expressam relação de causa-consequência (certificação >

dedicação e comprometimento). Nessa representação, um exame externo é visto, portanto, como um instrumento de incentivo profissional.

No quarto e último tema identificado nas respostas afirmativas das formadoras à Pergunta 1, vemos que a visão da sociedade em relação aos profissionais de LI parece preocupar bastante algumas formadoras, como mostra este excerto.

*A garantia de que o ensino de línguas **tem que ser ofertado** por profissionais competentes na área, tanto linguística como teórica e metodologicamente. Além de **dar maior confiabilidade** e, conseqüentemente, **melhorar a valorização** do professor de língua inglesa. (F7)*

A formadora responsável por esse excerto, doutora e docente efetiva de outra universidade pública do interior do Paraná, com 15 anos de atuação na área de formação de professores, utiliza marcas linguísticas – atemporalidade e verbo de obrigação ('tem que ser') – que revelam um discurso teórico, autônomo, permeado de avaliações relativas aos mundos objetivo (seu lugar sociohistórico) e social (regras, normas do seu entorno social).

A modalização deôntica presente no verbo de obrigação (mundo social) revela que, na visão dessa formadora (ou das vozes institucionais ou acadêmicas que a constituem), é obrigatório que o profissional que trabalha com ensino de línguas tenha competência linguística e teórico-metodológica. Além disso, maior confiabilidade e valorização do professor aparecem como condições desejáveis para o docente de LI.

F7 expressa, novamente, a expectativa de impacto positivo de uma certificação na área docente de LI diante da sociedade em geral, o que é, de certa forma, corroborado pelos demais excertos¹⁴², que sugerem que esses profissionais são pouco valorizados, e que seria necessário comprovar, diante da sociedade, que os professores de LI investem em seu aprimoramento profissional.

Em suma, as respostas das formadoras de professores de LI que responderam sim à Pergunta 1 revelam representações que associam um exame de certificação a impactos positivos no processo de profissionalização e no

¹⁴² Os outros excertos não serão apresentados por questão de espaço.

profissionalismo do docente de LI, bem como na sua valorização diante da sociedade.

Dando prosseguimento, passo aos temas das respostas negativas à Pergunta 1.

Temas	
1	Uma certificação única após a graduação não garante boa qualificação profissional.
2	Avaliações posteriores (periódicas ou não) seriam preferíveis a uma certificação única.
3	Uma certificação de professores exerceria impacto negativo nos professores e nas instituições educacionais.

Quadro 23: Temas identificados nas respostas negativas das formadoras à Pergunta 1.

No primeiro tema, a certificação para professores de LI é comparada a certificações em outras áreas profissionais¹⁴³, como mostra o excerto.

Hoje eu não vejo a certificação – se isso significa um exame a mais que pretenda garantir algum tipo de conhecimento, qualidade ou experiência do professor – como relevante. Acompanho o que acontece com certificações na área médica e na OAB¹⁴⁴ e vejo problemas sérios na suposta qualificação que elas garantiriam. (F17)

Essa formadora, mestre, com 10 anos de experiência e docente efetiva da mesma universidade em que atuam F4 e F16, foi uma das participantes que solicitou enviar suas respostas via correio eletrônico. Dessa forma, pelo menos teoricamente, considera-se que ela teve mais tempo e tranquilidade para organizar suas ideias e responder o questionário.

Ela se posiciona utilizando discurso interativo, identificado claramente por meio das marcas linguísticas (advérbio de tempo, verbos no presente do

¹⁴³ Lembro ao leitor que o próprio texto introdutório do questionário mencionava a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), e que já reconheci anteriormente neste trabalho que isso pode ter induzido as respostas de algumas formadoras.

¹⁴⁴ Segundo Fagundes (2009, p. 14), o exame da OAB foi instituído em 1996, coincidentemente (ou não), “na mesma década em que a criação de cursos de Direito teve o maior crescimento da história”. Nesse texto, a autora discute os problemas e desafios, não só do exame, mas também do ensino jurídico no Brasil.

indicativo, uso da primeira pessoa do singular). Sua fala apresenta-se completamente implicada e conjunta ao conteúdo temático que aborda, e sua modalização é a apreciativa, oriunda do mundo subjetivo da formadora. A voz que se sobressai é a do enunciador, ou seja, da própria formadora, confirmando, assim, seu engajamento temático.

Sua resposta, cujas marcas linguísticas mostram ser constituída pela totalidade das suas vivências e observações, relaciona um exame de certificação a algo que não garante, necessariamente, benefícios aos professores.

O segundo tema do Quadro 23 retoma a preocupação da certificação como uma única prova e a questão do papel do diploma universitário.

Os professores já possuem certificação. O que parece estar em discussão é se haveria necessidade de avaliações posteriores (periódicas ou não) da sua proficiência na língua e nas questões metodológicas. Incluir a habilitação no ENADE¹⁴⁵ talvez fosse o caminho. (F21)

Esta formadora, doutora e docente efetiva de uma universidade pública no interior paranaense que contava, na época da coleta destes dados, com 28 anos de experiência, inicia sua fala com discurso teórico, com modalização lógica (apresentação de um fato atestado no mundo objetivo: ‘Os professores **já possuem** certificação’). As vozes que transparecem nessa assertiva são as acadêmicas, indicando a certificação pelo diploma de licenciatura, valorizado como instrumento atestador do preparo do profissional para o trabalho.

Dessa forma, ao trazer à tona o significado de certificação como certificação de licenciatura, essa formadora coloca um contra-argumento à ideia de certificação como um exame externo único para professores de LI.

Em seguida, F21 se expressa por meio de relato interativo, ou seja, de forma autônoma, evidenciada pelos verbos no futuro do pretérito com sentido genérico, mas plenamente conjunta ao conteúdo temático tratado (a discussão proposta pelas questões do questionário aplicado).

¹⁴⁵ O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) faz parte do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e objetiva verificar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_default.htm.

Através de modalização lógica a partir do mundo objetivo (seu lugar sociohistórico), a formadora desloca sua representação para outro eixo – discutir a necessidade ou não de avaliação posterior, periódica ou não, daqueles que já foram certificados pelas IES – e sugere a inclusão da licenciatura inglês na prova do ENADE, aplicada periodicamente aos cursos superiores. Nessa afirmação, continuam presentes as vozes acadêmicas.

O terceiro e último tema identificado nas respostas negativas das formadoras à Pergunta 1 – a certificação exercendo impacto negativo nos professores e nas instituições educacionais – emergiu do comentário de uma formadora, que reproduzo a seguir.

*Entendo que analisar o discurso da certificação sob a ótica daqueles que entendem a educação a serviço da indústria e da produção no sistema capitalista, assim como sob a ótica de instituições como o Conselho Britânico e outros órgãos interessados no controle sobre os países mais vulneráveis, como é o caso do Brasil, **tem sérias implicações** sobre a autonomia das universidades, sobre a agentividade dos professores e sobre as incansáveis iniciativas que buscam a valorização do saber localmente produzido e culturalmente significativos. (F8)¹⁴⁶*

Essa formadora, também doutora e docente efetiva na mesma universidade em que atua F21, foi mais uma das que solicitou enviar sua contribuição via correio eletrônico. Esse excerto da sua resposta se inicia com relato interativo ('Entendo'), mas apresenta predomínio de discurso teórico, devido à ausência de marcadores linguísticos de implicação ou conjunção. Além do verbo já mencionado, há somente mais um, no presente do indicativo, evidenciando elevada densidade nominal.

A modalização nesse trecho é a lógica, feita a partir de critérios do mundo objetivo, pois a representação da formadora é expressa como um fato atestado: o discurso da certificação exerce impacto (negativo) na autonomia das universidades, na agentividade¹⁴⁷ dos professores e nos formadores. E é justamente esse fato apresentado de forma assertiva que deixa entrever as vozes acadêmicas que permeiam essa fala.

¹⁴⁶ Esse é apenas um pequeno excerto que foi extraído da resposta da formadora.

¹⁴⁷ Entenda-se por agentividade o ato de envolver-se deliberada e conscientemente em práticas de transformação social (NEWMAN; HOLZMAN 1993/2002 apud MATEUS, 2007).

De fato, a ideia de certificação traz consigo toda uma gama de significados oriundos da sua própria história e da sua utilização para controlar e moldar os trabalhadores às necessidades do capitalismo ao longo do século XX. Por esse motivo, é possível que o termo ‘certificação’ não seja o mais apropriado quando se pensa em uma modalidade de avaliação de docentes já certificados pelas IES. É possível também que uma única prova não seja a melhor forma de verificar os conhecimentos docentes, que são, por natureza, dinâmicos. Isso explica, em parte, as razões pelas quais este estudo moveu-se lentamente do paradigma da certificação única para o paradigma da avaliação formativa, como veremos com detalhes mais adiante.

Resumindo os temas identificados nas respostas negativas das docentes à Pergunta 1, temos a certificação vista como um exame externo que não se reverte necessariamente em benefícios aos professores, a certificação da licenciatura como comprovação legítima da aptidão para exercer a profissão de professor (de LI) e o discurso da certificação impactando negativamente nos formadores, nos professores e nas IES.

Finalmente, os temas provenientes das respostas que apresentaram dúvidas sobre a relevância de uma certificação para professores de LI:

Temas	
1	Se o efeito retroativo for positivo.
2	Se o exame for confiável.

Quadro 24: Temas identificados nas respostas das formadoras que responderam Talvez à Pergunta 1.

A questão do efeito retroativo é ilustrada pelo excerto a seguir:

*Uma certificação desta natureza **poderia valorizar** um pouco mais a área, uma vez que **temos** profissionais despreparados linguística e metodologicamente atuando no mercado. **Digo** ‘poderia’ porque dependendo de como isso for feito também **corremos o risco** de reforçar o quadro **atual**. (F23)*

Essa formadora, mestre, atuando há 8 anos na área de formação de professores e também docente efetiva da mesma universidade em que atuam as duas últimas formadoras (F8 e F21), se expressa em discurso interativo, no qual

se implica ('temos', 'digo') como formadora e como participante do processo de pensar essa certificação, e se expressa de forma conjunta ao momento de produção (uso do advérbio de tempo 'atual').

A modalização predominante é a lógica ('**temos** profissionais', '**poderia** valorizar', '**corremos** o risco), revelando avaliações dos elementos do mundo objetivo como condição de verdade e possibilidade. As vozes que se destacam são as sociais, evidenciadas pelo uso de verbos na primeira pessoa do plural e pela expressão de dúvidas ou possibilidades ('dependendo', 'corremos o risco').

A formadora demonstra consciência do poder das práticas avaliativas e reconhece que um exame poderia melhorar ou piorar o 'quadro atual' que, subentende-se, não está bom.

O tema confiabilidade surge na resposta de uma formadora.

Desde que seja "reliable" (confiável), seria uma forma de elevar o padrão de qualidade. (F10)

Essa formadora, atuando com formação de professores há 14 anos, é mestre e trabalha em uma organização britânica que, entre outros objetivos, busca promover cooperação cultural e linguística entre o Brasil e o Reino Unido. Ela se expressa em relato interativo, implicado através de um verbo no futuro do pretérito com sentido genérico ('seria'), mas disjuncto da situação de produção.

A modalização é apreciativa, pois ela julga, a partir de critérios do mundo subjetivo, que o exame terá efeito positivo (elevar o padrão de qualidade 'do produto', que ela revela considerar baixo) a partir de uma condição (se for confiável). As vozes que se sobressaem são as sociais, que estabelecem uma relação causa-efeito por meio da estrutura paralela 'Desde que seja' – 'seria'.

Veremos mais adiante que a maioria das formadoras que considera a hipótese de haver um exame de certificação é da opinião que as IES deveriam conduzir todo o processo. Elas seriam, assim, responsáveis por garantir a confiabilidade defendida por F10. Sabemos também que, além de confiável, qualquer prática avaliativa deve apresentar validade de construto, assegurando maiores chances de impacto positivo no contexto de aplicação.

Em suma, as formadoras que expressaram dúvidas com respeito à relevância de um exame de certificação revelaram representações relativas ao impacto e à confiabilidade de um exame dessa natureza.

Finalizo aqui a exposição e discussão dos temas identificados nas respostas à primeira pergunta do questionário aplicado às formadoras, que se referia à relevância de um exame de certificação para professores de LI no contexto brasileiro.

Com relação à **Pergunta 6**, relacionada a motivos para a não relevância de certificação, como já afirmei anteriormente, ela serviu para que algumas formadoras adicionassem comentários. O seguinte plano textual global foi obtido:

Tabela 7: Plano textual global das respostas das formadoras à Pergunta 6.

Respostas	Formadoras	%
Responderam	5	21,7
Não responderam	18	78,3
Total	23	100

Os comentários das formadoras que responderam esta questão revelaram os seguintes temas:

	Temas
1	A certificação pode acabar se tornando apenas mais um exame no mercado.
2	A prova teria que ser dissertativa para ser abrangente, o que criaria dificuldades junto ao governo.
3	A prova poderia se transformar em mais uma forma de desviar dinheiro dos cofres públicos.
4	A elaboração da prova poderia ficar subordinada a interesses pessoais.
5	A experiência de certificação em países como os EUA não mostra bons resultados.
6	A qualidade do ensino de LI poderia ser melhorada por outros meios, não necessariamente por um exame.

Quadro 25: Temas identificados nas respostas das formadoras à Pergunta 6.

Os temas de 1 a 4 se referem a temores relativos à elaboração e correção de um exame para professores, a desvios na utilização desse exame e a práticas ilícitas. A seguir, um excerto ilustrando esses assuntos.

*Será que não acabaria se tornando mais um exame como os exames que **temos hoje** (Trinity¹⁴⁸, FCE, CAE da Cambridge...) focando somente as competências linguísticas do professor? **Para elaborar** um exame focando os aspectos mencionados na questão 5, a prova **deveria ser** dissertativa e **será que haveria** uma disponibilização do governo para tanto pessoal para tal ou se **tornaria** mais uma maneira de desviar dinheiro dos cofres públicos e mais uma vez a seleção de grupo responsável pelo exame **ficaria** subordinado a interesses pessoais. (F2)*

Nesse excerto, apresentado por uma docente especialista de uma universidade pública do interior do Paraná, na época ainda não efetiva e com 5 anos de experiência na formação de professores, temos a predominância de relato interativo, observado marcadamente nos diversos verbos na terceira pessoa do plural, no futuro do pretérito, com sentido genérico ('acabaria', 'deveria', 'haveria', 'ficaria'). Há predominância da modalização lógica, pois sua resposta explora, a partir do mundo objetivo (seu lugar sociohistórico), por meio de questionamentos, a possibilidade ou não de diversas consequências ('**Será que** não acabaria', '**será que** haveria').

A formadora avalia a profusão de exames internacionais existentes no mercado (já existem tantos! O de professores não seria mais um?), a disponibilidade do governo em investir em tal exame (O governo pagaria tantas pessoas para corrigir as provas? Normalmente, há falta de dinheiro e carência de pessoal!), e a possibilidade de desvio de dinheiro (Já há tantas outras formas! Esta seria mais uma?).

Além disso, ela recomenda um formato de prova ('deveria ser dissertativa') através de modalização deôntica (mundo social) e utiliza modalização apreciativa (mundo subjetivo) ao expressar o malefício advindo de um exame ser atrelado a interesses pessoais. Por essas razões, são as vozes sociais que se sobressaem na fala de F2.

Com relação ao primeiro ponto levantado por essa formadora, os exames mencionados por ela (*Trinity*, FCE etc) são testes de proficiência linguística destinados a qualquer aprendiz de LI, não específicos para docentes de LI, que foi o foco dos questionários aplicados.

¹⁴⁸ Exames para aprendizes de LI e professores não falantes de inglês como primeira língua do *Trinity College London* - <http://www.trinitycollege.co.uk>. Não disponível no Brasil.

Com respeito à ‘disponibilização de pessoal’ pelo governo, apesar de notícias relativas a vazamento de informações sobre importantes provas no Brasil¹⁴⁹, nosso país conta com organismos confiáveis e especializados na elaboração e aplicação de exames e concursos públicos, que são reconhecidos pela seriedade, respeito ao sigilo e ética¹⁵⁰. Caso se optasse pela elaboração de um exame nacional para professores, um desses organismos poderia ser encarregado de conduzir o processo, o que ajudaria a dissipar temores relativos a favorecimentos e desvios de recursos.

No quinto tema apresentado no Quadro 25, para reforçar sua opinião sobre a não relevância de uma certificação para professores de LI no Brasil, esta formadora se refere à experiência americana, como mostra o excerto.

*Vejo o que acontece com o investimento pesado em certificação nos EUA (e com a falta de investimento na formação de professor) e isso **não me agrada** em nada. (F17)*

Utilizando novamente uma resposta fornecida por essa formadora, nesse excerto ela também se expressa por meio de discurso interativo (verbos na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo) e modalização apreciativa (‘não me agrada’). É a sua própria voz – do enunciador – expressando seus julgamentos a partir do mundo subjetivo e trazendo para a discussão seu conhecimento de mundo ao mencionar os EUA.

É certamente válido conhecer e discutir o que acontece em países como os EUA, entre outros, que têm debatido a questão da avaliação docente de forma extensiva¹⁵¹. A experiência americana mostra que seu sistema de certificação, em

¹⁴⁹ Refiro-me aqui particularmente ao escândalo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2009.

¹⁵⁰ Como exemplos, posso mencionar o CESPE/UnB (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília) – www.cespe.unb.br, a Fundação Carlos Chagas (São Paulo) – www.concursosfcc.com.br, e a COPS/Uel (Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina) – www.cops.uel.br.

¹⁵¹ Ver, por exemplo, a reportagem de Wallis (2008).

vigor há mais de vinte anos, não tem produzido os efeitos esperados¹⁵².

Por fim, o último tema identificado nas respostas à Pergunta 6 surgiu do seguinte excerto:

*A melhoria das condições de trabalho e melhor formação nos cursos de Letras **poderiam elevar** a qualidade do ensino. **Não sei** se o exame **traria** efeito retroativo positivo. (F21)*

Novamente, essa formadora apresenta sua fala em relato interativo, pois não há marcas linguísticas explícitas relativas ao momento de produção (portanto, disjunção), mas há implicação ('Não sei'). A modalização lógica mostrando o posicionamento avaliativo a partir do mundo objetivo (seu lugar sociohistórico) é predominante, pois essa representação levanta duas possibilidades: (1) de impacto das condições de trabalho e de melhorias nos Cursos de Letras na qualidade do ensino de LI, e (2) de haver (ou não) efeito retroativo positivo provocado pelo exame.

O questionamento dessas possibilidades, juntamente com os verbos utilizados no futuro do pretérito revelam a presença de vozes sociais na fala de F21, que, em outras palavras, afirmam que a qualidade do ensino de LI poderia ser melhorada por outros meios, não necessariamente por um exame.

Sintetizando este primeiro bloco temático – Sobre a relevância de uma certificação para professores de LI, vimos que, das 23 formadoras que participaram desta pesquisa, 15 (65,2%) mostram-se favoráveis à existência de uma certificação. Destaca-se, em primeiro lugar, o fato de um exame desse tipo poder contribuir para o estabelecimento de parâmetros mínimos tanto para a proficiência linguística do aluno de Letras e do professor em serviço, quando para os conteúdos a serem trabalhados nos Cursos de Letras; em segundo lugar, a possibilidade de impacto positivo no professor de LI e na visão que a sociedade tem desse profissional.

¹⁵² Ver, por exemplo, a reportagem de Darling-Hammond (2008), a entrevista de Arne Duncan, Secretário de Educação dos EUA, em maio de 2010, sobre os professores e as políticas educacionais americanas atuais, particularmente a avaliação de professores na Flórida (Disponível em: <http://mediasearch.wnyc.org/m/31291905/secretary-arne-duncan-on-teacher-evaluations-and-saving-jobs-in-a-recession.htm>. Acesso em: 14 Jul. 2010), ou o editorial do *The Washington Post* de 20/11/2010 (disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/11/20/AR2010112003083.html>. Acesso em: 10 Jan. 2011).

Por outro lado, 4 formadoras (17,4%) são desfavoráveis a um exame de certificação, por serem da opinião que uma certificação única não garantiria profissionais de qualidade, que avaliações posteriores (periódicas ou não) seriam preferíveis a uma certificação, e, finalmente, que um exame dessa natureza traria consequências (negativas) sérias tanto para professores em serviço quanto para as instituições educacionais e os formadores de professores.

Algumas formadoras também expressaram preocupações, como a possibilidade de uma certificação se transformar em mais um exame entre os muitos já existentes no mercado, e a possibilidade de fraudes e subordinação a interesses pessoais ou institucionais.

Com respeito aos tipos de discurso presentes nas falas das formadoras, predomina o relato interativo, caracterizado pela implicação genérica e a disjunção do momento de produção do texto. Isso pode levar à interpretação de que, de forma geral, as formadoras parecem não se perceber nem como parte do problema, nem da solução. No entanto, é possível também interpretar tal posicionamento expresso nas marcas linguísticas das respostas das formadoras como uma reação ao próprio instrumento de coleta de dados, o nosso questionário, cujos problemas de elaboração já foram reconhecidos anteriormente, ou como uma expressão típica de docentes que mantêm seu posicionamento acadêmico diante do assunto tratado.

Quanto às vozes, há fortes indícios de vozes sociais, percebidas pelas dúvidas, incertezas, e pelas relações de causa-consequência estabelecidas, e vozes acadêmicas ou institucionais, predominantemente quando as formadoras expressam verdades ou fatos como incontestáveis.

A seguir, trato da questão da periodicidade de um exame de certificação para docentes de LI.

5.2.2 Periodicidade

A **Pergunta 2** indagava se um exame de certificação deveria ser periódico e qual seria a periodicidade ideal. A análise das respostas à primeira parte dessa pergunta produziu o plano textual global ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 8: Resposta das formadoras com relação à periodicidade de uma certificação.

Respostas	Formadoras	%
Sim	13	56,5
Não	1	4,4
Outras	7	30,4
Não responderam	2	8,7
Total	23	100

Essa tabela mostra pouco mais de 55% das formadoras favoráveis a uma certificação periódica, 4,4% (uma formadora) desfavorável, e 30% cujas respostas apresentam outras visões, que serão discutidas adiante.

Algumas formadoras que se mostraram favoráveis à periodicidade inseriram comentários que permitiram o levantamento dos seguintes temas: (1) permitiria verificação de progresso em um determinado período de tempo; (2) faria com que os professores (concursados e de escolas particulares) que deixam de participar de eventos de formação continuada passassem a fazê-lo; e (3) poderia ser curta no início e aumentada posteriormente, permitindo a adaptação gradativa dos Cursos de Letras às novas exigências.

O excerto relativo a esse último tema é apresentado a seguir:

*Acredito que no princípio de sua aplicação, a certificação **deveria ser anual**, para que os Cursos de Letras **fossem se adaptando e buscando trabalhar com os conteúdos previstos na certificação** e os professores **pudessem ir se motivando** para o engajamento em cursos de formação continuada. A periodicidade **poderia ser rediscutida** após uma análise dos progressos obtidos e do impacto tanto nos Cursos de Letras quanto nas escolas. (F16)*

Esse excerto, escrito em relato interativo por uma docente já apresentada anteriormente – mestre, efetiva de uma universidade pública de grande porte do

Paraná e que possui 15 anos de experiência em formação de professores, apresenta implicação ('Acredito'), mas disjunção do momento de produção (ausência de marcas linguísticas de espaço e tempo).

Há três tipos de modalização: deôntica ('**deveria ser anual para que**') (julgamento a partir do mundo social), lógica ('poderia ser') (julgamento a partir do mundo objetivo) e pragmática ('os Cursos de Letras **fossem se adaptando e buscando**', 'os professores **pudessem ir se motivando**') (julgamento a partir do mundo subjetivo), revelando diferentes preocupações que englobam a formação inicial e a continuada, o progresso (ou desenvolvimento) e o possível impacto de uma certificação.

A presença de recomendações e possibilidades no excerto ('deveria ser... para que... fossem... pudessem... poderia ser'), e de relação causa-efeito (certificação anual > adaptação dos Cursos de Letras; certificação anual > motivação dos professores), remetem a vozes sociais.

Em consonância com o texto introdutório do questionário e com a própria pergunta¹⁵³ (A certificação deveria ser periódica?), essa formadora parte do princípio de que um só exame seria aplicado tanto para alunos de Letras quanto para professores em serviço. No entanto, caso um exame de certificação fosse de fato desenvolvido para professores de LI, aquele destinado aos professores em serviço possivelmente contemplaria aspectos do trabalho ainda não plenamente vivenciados pelos alunos de graduação. Nesse caso, a periodicidade favoreceria a verificação do desenvolvimento do docente e os possíveis impactos da avaliação.

Por outro lado, uma verificação voltada aos alunos de graduação privilegiaria aspectos mais específicos da formação inicial. Neste caso, a inclusão efetiva da habilitação em LI no ENADE poderia ser considerada¹⁵⁴, mantendo-se sua periodicidade, ou nos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente¹⁵⁵, que, como o próprio nome indica, não prevêem periodicidade.

¹⁵³ Ver análises no primeiro item deste capítulo.

¹⁵⁴ A inclusão da LI no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) foi sugerida pela formadora F21 em suas respostas.

¹⁵⁵ Esses Referenciais serão analisados no próximo capítulo.

A única resposta negativa à Pergunta 2 colocou a seguinte questão com relação à periodicidade: se objetivar a renovação da licença para ensinar, poderá causar desestímulo profissional e ansiedade.

*Algo como renovar a carteira de motorista? Não sei... seria bom, mas **poderia causar** muita confusão. **Penso** nos professores que **dependem** do seu trabalho para viver; no caso de **não passarem** na renovação do certificado, por algum problema (que talvez **não seja** falta de conhecimento), isso **poderia** ser muito desestimulante para a profissão e **causar** muita ansiedade. **Imagino** que as instituições **poderiam** ter um sistema interno de “controle de qualidade”, algo assim. (F9)*

Essa docente, com título de mestre e, na época, com 25 anos de experiência com formação de professores e docente colaboradora de uma IES no interior paranaense, construiu sua resposta em relato interativo (primeira pessoa do singular, com verbos no presente do indicativo e futuro do pretérito).

Utilizou modalização apreciativa (‘**seria** bom’, ‘**poderia** causar muita confusão’, ‘**poderia** ser muito desestimulante... e **causar** ansiedade’), revelando sua sensibilização quanto ao impacto que poderia ser causado nos professores, e modalização lógica (os professores **dependem** do seu trabalho para viver, ‘**no caso de** não passarem’, ‘**talvez não seja** falta de conhecimento’, ‘as instituições **poderiam** ter um sistema’), evidenciando julgamentos a partir de critérios do mundo subjetivo e objetivo, respectivamente.

Há presença acentuada de vozes sociais no excerto, evidenciadas pelas indagações levantando possibilidades e relações causa-consequência (reprovação > desestímulo > ansiedade).

A preocupação expressa por esse excerto retoma a questão do impacto das práticas avaliativas¹⁵⁶, associando um exame de certificação a uma prova de promoção, que poderia reprovar o candidato e impedi-lo de exercer sua profissão. Esta é, de fato, uma questão delicada, que afeta a vida de muitas pessoas e envolve aspectos financeiros, psicológicos, sociais, entre outros.

Continuando com a discussão referente à periodicidade de um exame de certificação, mostro na tabela a seguir as respostas das formadoras que apresentaram outros comentários.

¹⁵⁶ Ver Capítulo 3.

Tabela 9: Outras respostas fornecidas pelas formadoras com relação à periodicidade de uma certificação.

Respostas	Formadoras	%
<i>Poderia</i> ser periódica	2	28,6
Avaliação deve ser contínua	2	28,6
Avaliação, não certificação	1	14,3
Não necessariamente	1	14,3
Só o diploma basta	1	14,3
Total	7	100

Sintetizando essas respostas, temos: (1) só há uma única certificação, que é aquela outorgada pelo diploma de graduação em Letras; (2) a avaliação do professor deve ser contínua ou constante; (3) a avaliação poderia ser periódica, mas os professores deveriam ser consultados sobre isso.

A primeira parte dessa síntese – a certificação da licenciatura como única certificação necessária aos professores de LI – já foi discutida. A segunda é ilustrada pelo seguinte excerto.

*[...] a avaliação constante é fundamental para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores e dos seus alunos. Este é um instrumento que **deve fazer** parte dos cursos de licenciatura e dos programas e cursos de formação contínua e, seus resultados **devem ser analisados** pelos envolvidos no processo, **a fim de retroalimentarem ações para o aprimoramento** do processo em si e **não para controle e punição**. [...] (F8)¹⁵⁷*

Nesse excerto, F8, já apresentada anteriormente, expressa sua visão por meio de discurso teórico (não há marcas linguísticas de implicação ou conjunção) e deixa entrever vozes acadêmicas, devido às colocações de verdades ou fatos atestados.

Sua resposta apresenta modalização lógica, justamente devido a essas colocações, a partir do mundo objetivo (“a avaliação constante é fundamental”). Apresenta também modalização deôntica, com base em critérios do mundo social, porque considera obrigação dos cursos de licenciatura e dos programas de

¹⁵⁷ Esse é apenas um pequeno excerto que foi extraído da resposta da formadora.

formação continuada incluir instrumentos para avaliação docente, e obrigação dos ‘envolvidos no processo’ analisar os resultados de tal avaliação.

Além disso, F8 também utiliza a modalização pragmática, pois, a partir de julgamentos na perspectiva do mundo subjetivo, atribui também aos ‘envolvidos no processo’ a responsabilidade de retroalimentar ações para aprimoramento da formação docente.

Dessa forma, para essa formadora, a avaliação surge como elemento essencial constitutivo do processo de ensino/aprendizagem, desempenhando sua função de instrumento de desenvolvimento e retroalimentação.

Antes de prosseguir, um breve comentário a respeito da terceira e última parte da síntese das respostas, que destaca que a avaliação **poderia** ser periódica, dependendo da opinião dos professores. Sem dúvida, uma consulta pública aos professores seria uma forma acertada de ouvir aqueles diretamente afetados por qualquer medida avaliativa.

Utilizar a Internet para tal consulta, como foi feito para os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, talvez fosse um caminho eficiente. Sua divulgação teria que ser intensa e abrangente para que houvesse participação do maior número possível de professores de LI, assegurando, assim, representatividade em qualquer decisão a ser tomada com relação à avaliação docente.

Com relação à segunda parte da Pergunta 2 (Qual a periodicidade ideal?), das vinte e uma formadoras que responderam a essa questão, somente doze indicaram uma periodicidade, como mostram os dados:

Tabela 10: Opinião das formadoras quanto à periodicidade de uma certificação.

Periodicidade (em anos)	Formadoras	%
5	6	50,0
3	2	16,7
2	3	25,0
1	1	8,3
Total	12	100

Os números mostram uma tendência das formadoras em considerar cinco anos a periodicidade ideal para uma avaliação profissional, possivelmente por julgarem esse período necessário para que qualquer progresso ou desenvolvimento se torne perceptível.

Resumindo o exposto, os dados mostram que pouco mais da metade das formadoras (56,5%) é favorável a uma certificação periódica. Suas representações relacionam-se à possibilidade de verificar progresso ao longo de um período, à probabilidade dessa prática obrigar professores menos engajados na formação continuada a fazê-lo, e à necessidade de adaptação gradativa dos Cursos de Letras.

Há também 30% das formadoras que apresentaram outras respostas, enfatizando que não é necessário haver uma **certificação** periódica (pois o diploma do Curso de Letras já os certificou), mas possivelmente uma **avaliação**, dependendo do que pensam os próprios professores.

A periodicidade ideal mais indicada é de cinco anos, mas essa opção foi escolhida por apenas 23% do total de formadoras, e não pode ser considerada representativa.

Sobre os tipos de discurso identificados nos excertos analisados neste item, percebe-se o predomínio do relato interativo, caracterizado por implicação e disjunção. As vozes que predominaram nos excertos foram as sociais, trazendo o senso comum e a opinião que circula na sociedade como um todo para o discurso das formadoras sobre o tema.

As reflexões neste item concentraram-se principalmente em dois aspectos. Primeiramente, que atitude tomar se, caso houvesse uma avaliação periódica, um professor fosse reprovado. Uma reprovação ou qualquer tipo de punição não seria aplicável em caso algum, mas a situação do professor teria que ser analisada com cuidado para que fossem traçados planos de ação para seu desenvolvimento profissional.

A segunda reflexão refere-se à importância das IES discutirem suas práticas avaliativas e ao impacto que tais práticas podem ter tanto na formação inicial quanto na continuada. É preciso haver unicidade de objetivos e planos para análise dos resultados e, como disse uma formadora, para retroalimentação

do trabalho de formação. Isso é imprescindível para o aprimoramento da qualidade de trabalho das IES, bem como para a definição do perfil do profissional de Letras que se deseja alcançar.

Na sequência, as informações relativas ao público-alvo de um exame de certificação para professores de LI provenientes das formadoras.

5.2.3 Público-alvo

A análise das respostas à **Pergunta 3**, que indagava qual deveria ser o público-alvo de um exame de certificação, forneceu o plano textual global resumido na tabela a seguir:

Tabela 11: Respostas das formadoras relativas ao público alvo de um exame de certificação.

Respostas	Formadoras	%
Todos os (futuro) professores de LI (com ou sem graduação em Letras)	13	56,5
Professores da rede pública e particular	5	21,7
Professores formados em Letras atuando em qualquer contexto	1	4,4
Professores da rede pública	1	4,4
Ninguém	1	4,4
Não responderam	2	8,7
Total	23	100

Apresento análises e reflexões relativas às respostas mais votadas. Em primeiro lugar, concentro-me na opção de pouco mais de 55% das formadoras, que são da opinião que todos os professores de LI, ou futuro professores, com ou sem graduação em Letras e independentemente do contexto de atuação, deveriam ter uma certificação. Algumas delas apresentaram comentários, dos quais selecionei um para reflexão.

*Qualquer pessoa que **atue ou deseje atuar** como professor de inglês. **Infelizmente, ser portador** de um diploma de graduação em Letras **não tem sido** sinônimo de competência para ensinar. (F13)*

Essa formadora, mestre, com 28 anos de experiência em formação de professores e docente efetiva da mesma universidade do interior do Paraná em que atuam F8, F21 e F23, apresenta sua resposta em discurso teórico (não há marcas linguísticas de conjunção ou implicação).

Suas modalizações – lógica (mundo objetivo) e deôntica (mundo social) – revelam, respectivamente, uma condição de verdade no julgamento da formadora (ter diploma não é sinônimo de competência para ensinar) e uma recomendação (‘qualquer pessoa que **atue ou deseje atuar**’). A modalização apreciativa (mundo subjetivo) aparece na palavra ‘infelizmente’, diante da constatação de verdade enunciada. Com relação a vozes, percebe-se a presença de vozes acadêmicas, devido à apresentação do conteúdo temático como fato atestado.

A colocação dessa formadora (lamentavelmente) permite inferir que, com um exame de certificação, não haveria necessidade de ter diploma em Letras para ser professor de LI, afinal, isso estaria ao alcance de qualquer por meio de uma prova.

Continuando com a análise das respostas das formadoras relativas ao público-alvo de um exame de certificação, 21,7% delas é da opinião que todos os professores de LI que atuam no ensino regular da rede pública e privada (portanto, portadores de diploma em Letras) devem ter uma certificação. O excerto a seguir ilustra essa visão.

*Qualquer professor de inglês, com formação em Letras, da rede pública e da rede particular, pois **trata-se** de uma sugestão de certificação para professores e **eu acredito** que para ser professor e de Língua Inglesa, no Brasil, é **necessário** uma formação em Letras. (F15)*

Essa formadora, docente efetiva e colega de trabalho de F2 e F7 em uma IES no interior do Paraná, tinha título de mestre e 15 anos de experiência em formação. Seu excerto é construído em relato interativo (implicado, mas disjuncto) e apresenta modalização lógica (‘é necessário’), portanto, um julgamento a partir do mundo objetivo, revelando vozes acadêmicas ao apresentar o conteúdo temático do excerto como fato atestado ou verdade (‘trata-se’, ‘é necessário’).

Diferentemente da formadora anterior (F13), F16 prioriza o profissional formado em Letras como público-alvo para uma certificação que, de alguma forma, representaria o diferencial do professor de LI.

Em suma, os dados mostram que 56,5% das formadoras consideram que todos os professores de LI, ou futuro professores, com ou sem graduação em Letras e independentemente do contexto de atuação, deveriam ter uma certificação.

Os tipos de discurso identificados foram o discurso teórico, mostrando não implicação e disjunção na fala da formadora, e o relato interativo, mostrando implicação, mas também disjunção. As vozes nos dois excertos analisados foram as acadêmicas, pois os conteúdos temáticos, nos dois casos, foram apresentados como verdades ou fatos atestados.

Vejo a escolha das 13 formadoras (ver Tabela 11) que consideram que todos os (futuros) professores de LI, com ou sem graduação em Letras, deveriam ter a mesma certificação como contraditória. Se todo e qualquer cidadão pudesse ter acesso a uma avaliação destinada a **professores de LI**, e isso lhe desse o direito de trabalhar da mesma forma que um professor com graduação em Letras (licenciatura única ou dupla), parece-me que a existência e a função dos Cursos de Letras teriam que ser repensadas.

No próximo item trato das relações e consequências de um exame de certificação para docentes de LI.

5.2.4 Relações ou consequências

As relações ou consequências associadas a uma certificação foram verificadas através das **Perguntas 4, 10 e 11** (ver Anexo 1). A **Pergunta 4** foi dividida em cinco partes, e indagava se a formadora via alguma relação entre a existência de um exame oficial de certificação e **(a)** maior profissionalismo por parte dos professores de LI; **(b)** maior reconhecimento da profissão docente pela sociedade; **(c)** melhor qualidade de ensino nas IES; **(d)** melhor desempenho dos professores em classe; e **(e)** algum outro aspecto.

O plano textual global das respostas das formadoras à **parte (a)** da pergunta é apresentado na seguinte tabela.

Tabela 12: Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e maior profissionalismo dos professores de LI.

Respostas	Formadoras	%
Sim	17	74,0
Não	3	13,0
Talvez	1	4,4
Não sabe	1	4,4
Não respondeu	1	4,4
Total	23	100

Esses números indicam que, para 74% das formadoras, maior profissionalismo estaria, de alguma forma, relacionado a uma certificação para professores de LI. Em seus comentários, de modo geral, identificam-se os seguintes aspectos associados à certificação: (1) símbolo de reconhecimento diante da sociedade; (2) ponto de partida para levar os professores a buscarem aprimoramento linguístico e teórico-metodológico, desacomodando os acomodados; (3) atributo para que a profissão seja levada (mais) a sério; e (4) elemento externo de cobrança para assegurar produtividade e resultados.

Esses aspectos relacionam-se a prestígio social (reconhecimento e seriedade), conhecimento especializado (aprimoramento linguístico e teórico-metodológico), e controle de qualidade (cobrança), que se inserem na concepção de profissionalismo apresentada anteriormente¹⁵⁸.

É o comentário relativo a este último aspecto que destaco agora.

Vejo uma relação direta entre a formação do profissional e o desafio de aprimorar seus conhecimentos através de um exame de certificação. A cobrança de resultados é o que faz o setor privado ser mais produtivo e apresentar mais resultados. (F18)

Essa resposta foi fornecida por uma formadora mestre, na época com 12 anos de experiência com formação de professores e docente de uma universidade

¹⁵⁸ Ver Capítulo 2.

particular do interior paranaense. A segunda oração desse comentário é a que chama mais a atenção. Construída em discurso teórico com modalizações lógica e pragmática (a cobrança de resultados é responsável pelo bom desempenho do setor privado), portanto avaliações do ponto de vista do mundo objetivo (a verdade expressa a partir do lugar sociohistórico da formadora) e subjetivo (a relação vista por ela entre cobrança, produtividade e resultados), essa oração expressa vozes acadêmicas ou institucionais, deixando transparecer duas representações: a primeira, sem cobranças não há como obter bons resultados; a segunda, o setor privado é mais produtivo e apresenta mais resultados.

Com relação à primeira representação, no lugar de considerar a ‘cobrança’ como inerente à obtenção de resultados, acho preferível substituí-la por ‘alcance de objetivos’. Estes são fundamentais a qualquer profissional, a curto, médio e longo prazos, e não precisam ser necessariamente estabelecidos por instâncias externas. Contudo, a partir do momento em que estamos inseridos numa instituição de ensino, que por sua vez é parte de um sistema educacional (municipal, estadual ou federal), objetivos externos existem. Podemos e devemos questionar se esses objetivos são os mais apropriados, relevantes, desejados, enfim, mas não podemos prescindir de ter objetivos estabelecidos.

Com respeito à segunda representação, se por ‘setor privado’ F18 referia-se a universidades e faculdades particulares que formam professores de LI, é natural que F18 defenda que elas são mais produtivas e apresentam melhores resultados se considerarmos sua posição acadêmica. No entanto, não é possível afirmar isso categoricamente. Esse é um julgamento difícil de ser comprovado, e teríamos que discutir o que é produtividade e o que constitui esses resultados.

O que se vê normalmente é que os formadores de instituições particulares têm, em alguns aspectos, condições de trabalho piores do que os das públicas, particularmente no que se refere à carga horária de trabalho e ao tempo disponível para pesquisa e dedicação a estagiários. Adicione-se a isso o fato de que, muitas vezes, o Curso de Letras dessas instituições tem duração de três anos, o que obviamente dificulta um trabalho mais extenso e aprofundado.

Por outro lado, caso, para essa formadora, ‘setor privado’ signifique institutos de línguas, e por maior produtividade e melhores resultados ela esteja

se referindo à capacidade linguística dos alunos nesse contexto (o velho mote que diz que em institutos se aprende a falar inglês, na universidade, não), também considero esse julgamento questionável por dois motivos. Em primeiro lugar, reformas curriculares em algumas universidades paranaenses aumentaram bastante a carga horária dedicada à LI¹⁵⁹, propiciando maior exposição dos alunos à língua, não só pela própria disciplina de LI mas também por outras que podem ser ministradas em inglês, como Literaturas da LI, Morfossintaxe, entre outras. Lentamente, essas mudanças já podem ser percebidas à medida que as primeiras turmas formadas nesse novo currículo se graduam nas universidades.

Em segundo lugar, sabemos que o trabalho desenvolvido nos institutos de línguas é de uma variedade imensa e que, por diversas razões, nem todos têm condições de propiciar ao aluno um desenvolvimento linguístico consistente. Contudo, não me aprofundarei nessa questão porque discutir os resultados obtidos pelos institutos de línguas não é objetivo deste estudo.

De volta à Tabela 12, vemos que 13% das formadoras respondeu que não vê relação alguma entre uma certificação oficial e maior profissionalismo por parte dos professores. Somente uma teceu comentário, o qual apresento.

*Não, a certificação **obriga** todos os professores a **seguirem, quer acreditem ou não**, uma cartilha de princípios. (F17)*

Mantendo coerência na sua posição contra um exame de certificação de professores de LI, nesse excerto, F17 se expressa em discurso teórico com modalização pragmática (a certificação com capacidade de obrigar a fazer algo) (mundo subjetivo), expressa vozes acadêmicas ou institucionais, reveladas pelos verbos no presente do indicativo apresentando o conteúdo temático do excerto como fato atestado. Na sua visão, uma certificação é negativa porque estabelece princípios que devem ser seguidos pelos professores, mesmo que não sejam compartilhados por eles.

Rezar ou ler pela cartilha (de alguém) significa ter as mesmas convicções, seguir as ideias, as teorias, os métodos (de uma pessoa). De fato, se houvesse um exame de certificação, ou mesmo qualquer modalidade de avaliação periódica que

¹⁵⁹ Como exemplo, menciono a própria UEL, por conhecê-la mais de perto.

fosse oficial e obrigatória a todos os professores de LI, haveria princípios (leis gerais, regras) a serem respeitados para que os Cursos de Letras e os formadores de LI falassem a mesma língua, mas que talvez não fossem adequados aos seus contextos de atuação. Isso, conseqüentemente, comprometeria a validade do exame¹⁶⁰.

Passemos agora à **parte (b)** da **Pergunta 4**, que teve por objetivo investigar se as formadoras vêem alguma relação entre a existência de um exame oficial de certificação e maior reconhecimento da profissão docente pela sociedade.

O plano textual global das respostas fornecidas é apresentado na tabela 13.

Tabela 13: Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e maior reconhecimento da profissão docente pela sociedade.

Respostas	Formadoras	%
Sim	21	91,3
Não	1	4,4
Outra resposta	1	4,4
Total	23	100

A tabela mostra que quase a totalidade das formadoras respondeu afirmativamente. Os comentários apresentam questões associadas a reconhecimento social, padronização de competência profissional, valorização, melhor qualidade de ensino, elevação do nível de proficiência do professor, confiança profissional, e resgate do papel do professor, que é visto como desgastado e desacreditado.

O excerto a seguir ilustra este último aspecto.

SIM. Hoje estamos muito desacreditados pela sociedade, pois não é raro ouvir um leigo dizendo que qualquer um pode dar aulas de inglês. (F23)

A resposta de F23 foi elaborada em discurso interativo, pois é conjunta e implicada. Ela se inclui entre os professores desacreditados (mesmo sendo

¹⁶⁰ Abordei esse assunto no Capítulo 3.

docente efetiva de uma IES pública) e se ressentiu ao ouvir que qualquer um pode desenvolver um trabalho especializado como o seu.

Essa formadora expressa modalização lógica (mundo objetivo) ao apresentar um fato atestado ou uma condição de verdade (**‘Hoje estamos muito desacreditados’**; **‘não é raro ouvir’**), e também modalização pragmática (mundo subjetivo), ao atribuir ao leigo a responsabilidade pelo descrédito do professor.

Apesar de se referir a um leigo (uma voz externa), as vozes que se expressam por meio dessa formadora são as acadêmicas, pois suas representações são expressas como fato atestado ou verdade corrente, o que pode ser confirmado pelos verbos no presente do indicativo.

Reaparece aqui a questão da especificidade profissional do docente em LI e a necessidade de definição das características, dos atributos e dos conhecimentos que o distinguem de outra pessoa que decida ensinar a língua.

Prosseguindo, somente uma formadora respondeu não ver nenhuma relação entre um exame de certificação e reconhecimento social. Seu comentário é apresentado a seguir.

*Não. Ao contrário, a sociedade **pode entender** que, assim como os cursos de Direito **se proliferam** nas esquinas de todas as cidades e, por isso, **precisam** de outros meios **para controlar** a “qualidade” dos profissionais que formam, também os cursos de licenciatura **entopem** o mercado com gente que **não serve** para dar aulas. O reconhecimento da profissão **depende** de muitos outros fatores, dentre eles, possibilidades para que os professores **produzam** conhecimento que **tenha valor** nos contextos em que atuam. (F8)*

Essa formadora, cujas respostas, como já afirmei, foram enviadas via correio eletrônico, se expressa nesse trecho em discurso teórico (autônomo e disjunto, utilizando vários verbos no presente do indicativo) e deixa entrever vozes acadêmicas ou institucionais por apresentar fatos atestados ou verdades. Além disso, é possível identificar modalização lógica (**‘pode entender’**; **‘se proliferam’**; **‘precisam’**; **‘depende’**), revelando seu posicionamento avaliativo no mundo objetivo.

Dessa forma, para F8, um exame de certificação não traria nenhum reconhecimento ao docente de LI, mas sim acarretaria associações desfavoráveis

tanto ao curso de formação quanto aos profissionais da área, constituindo-se em uma força de desprofissionalização da categoria docente¹⁶¹.

Continuando com a análise da **Pergunta 4**, passo agora à **parte (c)**, que investigou a visão das formadoras sobre a relação entre a existência de um exame oficial de certificação e melhor qualidade de ensino nas IES. O plano textual global das respostas é apresentado a seguir:

Tabela 14: Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e melhor qualidade de ensino nas IES.

Respostas	Formadoras	%
Sim	16	70,0
Não	3	13,0
Talvez	3	13,0
Outra resposta	1	4,4
Total	23	100

Os aspectos identificados nas respostas afirmativas enfatizam que a qualidade de ensino resultaria de uma atuação mais dirigida das IES, e de mais estudo por parte dos professores. O impacto na sala de aula de LI, a possibilidade de haver competição (positiva) entre as IES e o descredenciamento de instituições com ensino de baixa qualidade também são mencionados. A seguir, um comentário ilustrando um desses aspectos.

*Com a enorme proliferação de cursos de Letras, um exame de certificação **poderia ser** um divisor de águas entre o pagou, passou e/ou programas medíocres em vários cursos de Letras, e o comprometimento com um ensino de qualidade, **sob pena** da instituição **não receber** reconhecimento pela sociedade e **ser descartada** pelos futuros professores. (F16)*

Lembrando que F16 é docente efetiva de uma universidade pública paranaense de grande porte, seu posicionamento revela-se claramente a favor de um exame externo de certificação, posição essa totalmente oposta à da sua colega de trabalho F17, já mencionada.

¹⁶¹ Ver Capítulo 2.

O tipo de discurso nesse excerto é o relato interativo, pois não há marcas de conjunção, e a implicação é expressa por verbos no futuro do pretérito com sentido genérico. Os tipos de modalização identificados são a lógica ('poderia ser') e a pragmática (os cursos serem responsáveis pelo não reconhecimento e por serem descartados por futuros professores), revelando julgamentos emitidos das perspectivas dos mundos objetivo e subjetivo.

O trecho revela vozes sociais, pois discute possibilidade e apresenta relação causa-consequência (cursos medíocres > não reconhecimento social > descarte por futuros alunos).

O que a formadora coloca é exatamente o efeito ocasionado pelo exame da OAB, causando imensas dificuldades a muitos alunos e professores (FAGUNDES, 2009). É uma situação delicada, intensificada pela facilidade de abertura de cursos de nível superior no Brasil, nos últimos anos¹⁶².

Dentre as formadoras que responderam negativamente a respeito da relação entre certificação e melhor qualidade de ensino nas IES, uma forneceu o comentário a seguir:

Não há garantia. Se os caminhos que os professores têm hoje para serem reconhecidos como tais – a começar pela licenciatura, não estão sendo vistos como válidos, deve-se questionar a formação, os processos de aprendizagem para a docência, as opções que os professores têm ou constroem para si, ao invés de exigir que todos sigam um caminho forçoso – “faça assim se quiser a certificação para garantir seu emprego e seu status”. (F17)

Temos aqui mais uma resposta da F17. Esse excerto foi produzido predominantemente em discurso teórico, por ser disjuncto e autônomo, e apresenta modalização lógica ('Não há garantia') e deôntica ('deve-se questionar') (mundos objetivo e social). As vozes que emergem nessa fala de F17 são as acadêmicas ou institucionais, pois o conteúdo temático é apresentado como fato ou verdade.

Para F17, portanto, diferentemente da opinião da F16, a qualidade no ensino de LI não resulta de um exame externo, mas do repensar da formação e do processo de ensino/aprendizagem docente.

¹⁶² Sobre esse assunto, ver, por exemplo, Shiroma; Moraes; Evangelista (2004), Silva (2004) e Palma Filho (2004).

Por fim, apresento a seguir um comentário fornecido por uma das formadoras que respondeu ‘Talvez’ sobre a relação certificação e melhor qualidade de ensino nas IES.

*Talvez, porque **poderia dar** maior direcionamento para o ensino nas IES, mas isso **teria que ser** bem visto. Um exame de proficiência **não pode ser** o objetivo final da formação na universidade, e talvez nem o foco. O exame **deveria vir** como consequência de um bom ensino, assim como **preparar** o aluno para a OAB **não é (e nem deveria ser)** o objetivo do curso de Direito. Mas, o aluno que **teve** uma boa formação **deveria ser** capaz de **passar** em tal exame. Só **para ter** uma idéia do que **pode representar** esse tipo de filtro, **atualmente** mais de 85% dos candidatos do exame da OAB **reprovam**. (F9)*

Mantendo coerência na sua posição de ponderação e incerteza frente às consequências advindas de um exame de certificação para professores de LI, nesse excerto F9 se expressa predominantemente em relato interativo, pois apresenta disjunção em sua maior parte, e a implicação é expressa pelos verbos no futuro do pretérito com sentido genérico (‘poderia’, ‘teria’, ‘deveria’). Há também trechos em discurso teórico, como atestam os verbos no presente do indicativo (‘não pode ser’, ‘não é’, ‘pode representar’) e o advérbio ‘atualmente’ como marca de conjunção.

Quanto a modalizações, é possível identificar a modalização lógica (‘não pode ser’; ‘não é’; ‘reprovam’; ‘poderia dar’; ‘pode representar’), demonstrando que a formadora se pauta no mundo objetivo para sustentar sua fala com condições de verdade ou fatos atestados e prováveis. Há também presença da modalização deontica, quando a formadora expressa recomendações a partir do seu posicionamento no mundo social (‘teria que ser’; ‘deveria vir’; ‘nem deveria ser’), e da modalização pragmática, quando, a partir de critérios do mundo subjetivo, F9 atribui uma capacidade ao aluno (‘deveria ser capaz’).

Quanto às vozes, identificam-se as acadêmicas nos trechos de discurso teórico (fatos, verdades), e as sociais nos trechos de relato interativo (recomendações).

Novamente, temos a menção ao fato de que um exame poderia propiciar às IES condições para desenvolverem um trabalho mais dirigido, ou seja, o exame deveria ser uma avaliação de rendimento (*achievement test*), o que é visto como positivo por essa formadora. O lado negativo apareceria se as IES passassem a

mirar o exame somente, isto é, que ele fosse uma avaliação de proficiência (*proficiency test*)¹⁶³, negligenciando outros aspectos da formação do professor que não estivessem sendo contemplados por ele, e esquecendo que, acima de tudo, o compromisso é com a formação profissional.

Na sequência, a **parte (d)** da **Pergunta 4**, que indaga sobre a relação entre a existência de um exame oficial de certificação e melhor desempenho dos professores em classe. A tabela a seguir mostra o plano textual global das respostas a esse item.

Tabela 15: Respostas das formadoras sobre percepção da relação entre certificação e melhor desempenho dos professores em classe

Respostas	Formadoras	%
Sim	15	65,3
Não	5	21,7
Talvez	2	8,6
Não respondeu	1	4,4
Total	23	100

Essa pergunta foi respondida afirmativamente por 15 formadoras (65,3%). Alguns comentários abordaram possíveis impactos de uma avaliação docente: (1) desenvolvimento linguístico e metodológico; (2) maior autoestima; (3) confiança no trabalho; (4) melhor relacionamento em classe; (5) melhor preparo profissional.

Uma das formadoras coloca também que acredita na existência da relação certificação e melhor desempenho dos professores em classe desde que o exame vá além da competência linguística.

Por fim, a formadora cujo comentário apresento a seguir vê essa relação como um possível benefício indireto da certificação.

***Não creio** que a relação certificação – qualidade de ensino **seja** uma relação óbvia ou direta. Mas **creio** que o desafio e a busca de preparação do professor para esta certificação **pode sim resultar** na melhoria de seu desempenho em sala de aula e por consequência na melhoria do ensino. (F18 – sublinhado pela formadora)*

¹⁶³ Para mais informações sobre avaliação de rendimento e de proficiência, ver Hughes (1989) e McNamara (2000).

Por meio de vozes acadêmicas que expressam fatos e verdades, F18 apresenta sua fala em relato interativo, com modalização lógica ('Não creio'; 'creio que'; 'pode sim resultar'), a partir de critérios do mundo objetivo.

Esse excerto nos remete ao potencial que as práticas avaliativas têm de propiciar uma ZDP¹⁶⁴. Na representação de F18, o preparo para um exame poderia impactar indiretamente no trabalho do professor e no ensino como um todo.

Como não houve comentários das formadoras que responderam 'Não' e 'Talvez' à parte (d) da **Pergunta 4**, passo à **parte (e)**, a última dessa pergunta, que abriu espaço para que as formadoras dissessem se percebiam alguma outra relação com a existência de um exame oficial de certificação para professores de LI. Esse espaço foi utilizado por 39% das formadoras, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 16: Respostas das formadoras sobre percepção de alguma outra relação com certificação.

Respostas	Formadoras	%
Responderam	9	39,1
Não responderam	14	60,9
Total	23	100

As formadoras mencionaram relações positivas e negativas ligadas a um exame de certificação. Entre as positivas estão: o fortalecimento da identidade do professor (de LI); maior reconhecimento e valorização pelos alunos, pela sociedade em geral e pelas instâncias governamentais; maior salário; maior autoestima; maior motivação; melhor qualidade de ensino; e maior homogeneidade no trabalho das IES.

O excerto a seguir refere-se a esse último aspecto.

Maior homogeneidade no produto final dos cursos de Letras, hoje tão diverso. (F16)

¹⁶⁴ Sobre isso, ver Capítulo 2 (item 2.2) e Capítulo 3 (3.3).

Essa formadora, mostrando-se novamente favorável à ideia da certificação, se expressa em relato interativo, percebido pelo advérbio de tempo 'hoje', com modalização lógica (fato atestado com elevada densidade nominal), demonstrando seu julgamento a partir do mundo objetivo. Ao apresentar sua fala como fato ou verdade, F16 deixa entrever indícios de vozes acadêmicas ou institucionais.

Essa homogeneidade, que para ela é positiva, é vista por outras formadoras, inclusive da sua própria instituição, como negativa, por ser considerada um engessamento do trabalho dos formadores dentro das IES.

É fato que os Cursos de Letras colocam no mercado de trabalho professores com formações muito diversas, pois o que se faz dentro de cada IES depende basicamente da grade curricular do curso e de seus docentes, que por sua vez atuam conforme suas preferências e linhas de pesquisa. O estabelecimento de metas conjuntas entre as IES certamente contribuiria para que houvesse maior equilíbrio entre os diversos aspectos trabalhados ao longo da formação de professores.

Como exemplo das relações negativas mencionadas pelas formadoras, apresento o excerto a seguir:

*Maior controle externo sobre os professores, maiores chances de **culpabilizar** os professores e as universidades. (F8)*

Assim como a docente F17, F8 se mostra novamente contrária à certificação docente por meio deste excerto em narração, portanto disjuncto e não implicado. Apresenta modalização lógica (mundo objetivo), evidenciando sua avaliação a partir dos seus pré-construídos e do seu lugar sociohistórico. Há elevada densidade nominal e sua afirmação é colocada como fato atestável ou provável. Esse é o indício, também das vozes acadêmicas que permeiam o trecho.

Um exame de certificação configura-se, para essa formadora, como um impacto negativo tanto no trabalho dos professores quanto no das universidades, que possivelmente sofreriam mais coerções do que já sofrem. Isso remete às questões de poder e controle exercidos pelos testes mencionados por Shohamy (2005, 2006)¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Ver Capítulo 3.

Dando sequência a este quarto bloco, que focaliza as relações ou consequências de uma certificação para professores de LI, passo à **Pergunta 10**, que indagou se a certificação deveria ou não estar atrelada à ascensão profissional e financeira do professor. As respostas forneceram o plano textual global apresentado na tabela.

Tabela 17: Respostas das formadoras sobre a relação entre certificação e ascensão profissional e financeira dos professores de LI.

Respostas	Formadoras	%
Sim	11	47,8
Não	6	26,1
Talvez	3	13,0
Outras respostas	2	8,7
Não respondeu	1	4,4
Total	23	100

Como vemos, menos de 50% respondeu afirmativamente. Seus comentários abordam questões relativas ao baixo poder aquisitivo do professor de LI (que não pode pagar um curso de inglês para se aprimorar), à acomodação dos professores que não buscam aperfeiçoamento, à falta de estímulo para ascender profissionalmente, à qualidade de ensino, ao merecimento, à justiça e à necessidade de recompensa (financeira) pelo trabalho realizado. O excerto a seguir mostra este último aspecto.

SIM. Não trabalhamos apenas por satisfação pessoal, mas também profissional e, conseqüentemente, financeira. (F23)

Essa docente se expressa em relato interativo – disjuncto, mas implicado, pois, novamente, ela se inclui entre os professores de LI. Há modalização lógica, pois o conteúdo é apresentado como fato ou verdade, o que indica que as vozes que permeiam esse trecho são as acadêmicas.

Essa formadora situa a atividade docente como qualquer outro *métier* profissional, distanciando-a da visão da docência como vocação, dom divino ou sacerdócio (BRONCKART, 2009).

Com respeito às respostas negativas à Pergunta 10, que verificava se uma certificação deveria ou não estar atrelada à ascensão profissional e financeira dos professores, apresento o comentário a seguir:

Não, apenas o benefício de reconhecimento da profissão (maior valor para um profissional). (F19)

Sem marcas linguísticas de implicação ou conjunção, portanto uma narração, F19, a formadora mais experiente a participar desta pesquisa defende, através de vozes acadêmicas apresentando uma verdade, que possuir uma certificação externa basta para que os professores se sintam beneficiados.

Em contrapartida, temos a posição de F4, apresentada a seguir.

Se fosse aplicado a professores da rede pública, por exemplo, poderia ser sugerido como incentivo à melhoria de 'nível' na carreira. (F4)

Esse trecho é um relato interativo (há implicação, mas disjunção) com modalização lógica (mundo objetivo), pois sua colocação é apresentada como possibilidade por meio de vozes sociais.

Sendo assim, enquanto, na visão de F19, apenas o fato de ter a certificação externa seria satisfatório para os docentes de LI, para F4 ela poderia ser revertida em instrumento de ascensão na carreira (a exemplo de outros programas governamentais), ocasionando benefícios profissionais e financeiros.

Finalmente, passo à análise da **Pergunta 11**, que finaliza este quarto bloco sobre as relações ou consequências de uma certificação para professores de LI. Essa pergunta indagou sobre os benefícios e malefícios de um exame de certificação para professores de inglês no Brasil, e os conteúdos temáticos das respostas foram organizadas em dois quadros. Início pelos benefícios.

	Benefícios
Relativos aos professores	Comprometimento com a profissão Desacomodação Retorno financeiro Melhora da autoestima do professor Melhora da motivação do ensino/aprendizagem Maior consciência profissional Maior preparo do professor Objetivo profissional Reconhecimento, respeito e credibilidade perante a sociedade Atualização de conhecimentos Identificação dos melhores profissionais
Relativos aos Cursos de Letras	Melhora dos Cursos de Letras Homogeneidade dos Cursos de Letras
Relativos a todos os envolvidos	Intenso debate nacional sobre a LI Melhor qualidade de ensino

Quadro 26: Benefícios de um exame de certificação para professores de LI na visão das formadoras.

Esse quadro mostra que há quinze possíveis benefícios de acordo com as formadoras, que podem ser divididos em três tipos: os relativos aos professores (onze itens), aos Cursos de Letras (dois itens) e a todos os envolvidos (dois itens).

Segundo as respostas das formadoras, os professores seriam os grandes beneficiados caso houvesse um exame de certificação porque teriam mais motivos para se comprometer com a profissão e se desacomodar, sentiriam-se mais motivados (a ensinar e aprender) e com melhor autoestima, estariam mais conscientes e preparados profissionalmente, teriam objetivos profissionais e atualização de conhecimentos, e, finalmente, teriam reconhecimento e respeito social, retorno financeiro e oportunidade de destaque diante da comunidade docente.

Esses benefícios mencionados pelas formadoras parecem ser relativos predominantemente a questões pessoais e psicológicas do professor de LI, que na verdade são influenciadas por inúmeros fatores sociais, históricos, culturais e econômicos.

Os benefícios relacionados aos Cursos de Letras – melhora e homogeneidade – dizem respeito também a aspectos extremamente amplos. Além disso, como visto, a homogeneidade não é consenso entre as formadoras de professores de LI.

Por fim, os benefícios que foram classificados como relativos a todos os envolvidos – a melhora da qualidade do ensino como um todo e a promoção de um debate nacional sobre a LI – revelam a alta expectativa que algumas formadoras têm quanto a um exame externo que venha a solucionar problemas complexos que existem há décadas.

O próximo quadro apresenta os malefícios mencionados nos comentários.

	Malefícios
Relativos aos professores	Injustiças com bons educadores que têm proficiência linguística em LI, mas conhecimentos teóricos precários Desmotivação dos professores não qualificados Ansiedade devido à pressão Alto nível de reprovação O exame se tornar uma camisa de força Homogeneidade dos professores Falta de condições do professor para se preparar para o exame Possibilidade de revolta diante de uma proposta imposta Constrangimento O exame se tornar um gargalo profissional
Relativos aos Cursos de Letras	Transformação dos Cursos de Letras em cursos preparatórios
Relativos ao exame	Falta de preparo dos aplicadores do exame Exame mal elaborado e administrado
Relativos a todos os envolvidos	Ausência de profissionais nas escolas Possibilidade de imposição de modelos importados

Quadro 27: Malefícios de um exame de certificação para professores de LI na visão das formadoras.

Nesse quadro também vemos quinze possíveis malefícios, porém divididos em quatro tipos: os relativos aos professores (dez itens), aos Cursos de Letras (um item), ao exame em si (dois itens), e a todos os envolvidos (dois itens).

Com respeito aos malefícios ou ao impacto negativo do exame aos professores, temos um misto de questões pessoais, como sentimentos de desmotivação, ansiedade e constrangimento, e limitações (financeiras), e questões relativas às possíveis consequências de um exame que afetariam os docentes, como (alto nível de) reprovação, o exame como camisa de força para os professores, como causa de seleção profissional rigorosa e consequente ausência de profissionais nas escolas.

Finalmente, o exame é também configurado negativamente pelas formadoras pela possibilidade de promoção de homogeneidade dos professores e injustiças com aqueles que têm competência linguística, mas não teórica.

Todos esses benefícios e malefícios e a ênfase nos professores, particularmente o impacto na sua identidade profissional, evidenciam não só a complexidade das questões referentes à avaliação docente, mas, sobretudo, a importância de discutirmos tais questões sem reservas.

Na sequência, trato da questão do conteúdo de um exame para professores de LI.

5.2.5 Conteúdo

A **Pergunta 5** do questionário tinha por objetivo verificar o conteúdo de um exame de certificação na visão das formadoras. A tabela a seguir apresenta as respostas a essa pergunta.

Tabela 18: Respostas das formadoras sobre o possível conteúdo de um exame de certificação.

Conteúdo de um exame de certificação	Formadoras	%
Fonética e fonologia da LI	19	82,6
Teorias de ensino/aprendizagem de LE	19	82,6
Temas da Linguística Aplicada	18	78,3
Temas abordados na Prática de Ensino	17	74,0
Métodos, abordagens e técnicas	16	70,0
Questões de metodologia	15	65,2
Noções sobre política educacional	14	60,9
Questões ligadas à cidadania	12	52,2
Questões ligadas à inclusão social	11	47,8
História do ensino da LI no Brasil	11	47,8
História do ensino da LI no mundo	11	47,8
Noções de Literatura Inglesa	10	43,5
Somente* questões que verificassem o conhecimento da LI até certo nível	8	43,5
Temas da Linguística	9	39,1
História da LI	8	34,8
Somente* metalinguagem do ensino da LI	7	30,4

* A palavra 'somente' se mostrou inapropriada. Essas alternativas provavelmente teriam sido selecionadas por mais pessoas caso ela não tivesse sido colocada.

Com mostra a tabela, há oito conteúdos que foram votados por mais de 50% das formadoras. Como todos são muito amplos (um dos problemas na elaboração desta pergunta apontados anteriormente¹⁶⁶), teríamos que conduzir outra investigação para saber exatamente o que se entende por cada um deles. Porém, partimos da premissa que as formadoras compartilham em grande parte dos conhecimentos dessas áreas.

As formadoras também sugeriram outros temas que deveriam constar do exame. Entre eles, história da educação, *work-life balance*, *self-esteem*, *motivation*, *reflective teaching*, *action research*, globalização e interculturalidade, concepções de língua e noções de avaliação.

Uma análise dessas escolhas a partir da perspectiva das capacidades de linguagem docente¹⁶⁷ indica que elas se referem predominantemente ao desenvolvimento da capacidade de ação docente, pois a maioria dos conteúdos selecionados se compõe de saberes acadêmicos, e da capacidade linguístico-discursiva docente, representada pelo conteúdo Fonética e fonologia da LI.

Algumas formadoras forneceram sugestões sobre o possível formato do exame, que podem ser resumidas da seguinte forma: (1) o exame deveria ser composto por três partes – conhecimento linguístico; conhecimento sobre ensinar, e produção escrita (sobre um tema relacionado ao ensino de LI); (2) por haver muitos conteúdos importantes, todos deveriam ser contemplados, mas com números diferentes de questões; (3) o exame deveria ter avaliações teóricas e práticas.

Essas sugestões devem ser analisadas com cuidado, particularmente a terceira, que menciona a avaliação prática, que teria que ser feita por pessoas da área. As provas de múltipla escolha ou discursivas, por outro lado, poderiam ser corrigidas eletronicamente ou por uma equipe especializada¹⁶⁸.

Na próxima seção, as respostas das formadoras relativas à elaboração e logística de um exame de certificação para professores de LI.

¹⁶⁶ Ver item 5.1 neste capítulo.

¹⁶⁷ Ver Capítulo 2.

¹⁶⁸ Ver, por exemplo, Pontes (2010), sobre o processo de correção de provas discursivas pelo Cespe/UnB.

5.2.6 Elaboração e logística

O sexto e último conteúdo temático identificado nos questionários como um todo é composto por quatro **perguntas: 7, 8, 9 e 12**. A **Pergunta 7** – No caso de haver um exame de certificação para professores de inglês, quem deveria ser responsável pela elaboração do exame? – forneceu as respostas mostradas na tabela a seguir.

Tabela 19: Respostas das formadoras sobre a responsabilidade de elaboração de um exame de certificação para professores de LI.

Responsável pela elaboração do exame	Formadoras	%
IES	8	34,8
IES + MEC	4	17,4
IES e/ou outra Instituição	4	17,4
Comissão multi-institucional	3	13,0
MEC	3	13,0
Não respondeu	1	4,4
Total	23	100

Vemos que as IES (sozinhas ou em colaboração com outras instituições) foram escolhidas por dezesseis das vinte e duas formadoras que responderam à pergunta. E se considerássemos que as IES também estariam incluídas caso houvesse uma comissão multi-institucional, esse número subiria para dezenove, e teríamos 86% dessas formadoras favoráveis à participação das IES (das quais fazem parte) na elaboração de um exame de certificação para professores de LI.

Dos diversos comentários apresentados, selecionei dois para análise.

*Primeiro, que **houvesse** mais de um exame. **Não vejo** como um exame **dar conta** da diversidade de caminhos profissionais e posturas pedagógicas – válidos – dentro de nossa profissão. **Se houvesse** certificações, **que fossem elaboradas** por grupos de professores atuantes nas diferentes áreas a serem certificadas – e com diferentes visões educacionais quanto ao ensino de línguas. (F17 – grifo da formadora)*

Em todas as respostas da F17 vistas até o momento, seu posicionamento contra a certificação tem sido clara. Neste excerto, ela justifica sua posição (‘Não

vejo como um exame dar conta ...’) e expande seu raciocínio falando de ‘certificações’ apropriadas para cada visão educacional.

O excerto é um relato interativo, pois é disjunto e há implicação (‘não vejo’). As modalizações utilizadas são a lógica (‘Não vejo’) e a deôntica (‘Se houvesse’, ‘que fossem elaboradas’), evidenciando julgamentos a partir dos mundos objetivo e social, respectivamente. As vozes que entremeiam esse relato são as acadêmicas ou institucionais, referindo-se à recomendação feita.

As colocações desse excerto – multiplicidade de caminhos válidos para efetivar a formação de professores e a diversidade de posturas pedagógicas – apontam para a necessidade de diferentes perspectivas ao se pensar na avaliação docente, e vão ao encontro do que foi colocado por Tardiff (2002) a respeito das características dos saberes docentes¹⁶⁹.

O segundo excerto selecionado é o seguinte:

Poderia ser utilizado o TKT para estabelecer um padrão internacional e reduzir a ‘exclusão global’ do Brasil, assim como é usado o TKT em países vizinhos como Colômbia, Chile, Argentina. Se se opta por um modelo nacional, deve ser elaborado por uma equipe multi-institucional. Ex.: Conselho Britânico, ENFOPLI, MEC, Cultura Inglesa, etc. (F10)

Novamente, essa formadora se expressa por meio de relato interativo, portanto, disjunto e implicado, o que é evidenciado pelos verbos no futuro do pretérito com sentido genérico. As vozes são predominantemente as acadêmicas ou institucionais (lembremos que ela é funcionária de uma instituição britânica), que apresentam fatos ou verdades (‘é usado’, ‘deve ser’).

A modalização lógica (mundo objetivo) está presente na possibilidade de usar o TKT¹⁷⁰ e na afirmação de que ele é usado em outros países da América Latina. A modalização deôntica (mundo social) é identificada na parte relativa a quem deve elaborar o exame caso ele seja feito no Brasil. Por fim, é possível identificar também a modalização pragmática (mundo subjetivo), quando F10 atribui ao TKT a capacidade “de estabelecer um padrão internacional e reduzir a ‘exclusão global’ do Brasil”.

¹⁶⁹ Ver Capítulo 2.

¹⁷⁰ Discorrerei sobre o construto do TKT no próximo capítulo.

Nesse excerto, o Brasil é representado como excluído da comunidade global que utiliza um exame internacional, o TKT, como régua para os conhecimentos sobre ensinar dos seus professores. Além disso, na perspectiva de F10, a elaboração de um exame nacional é concebida com o envolvimento obrigatório (‘deve ser elaborado’) de órgãos oficiais (brasileiros e de países de LI), de formadores de professores, e de membros reconhecidos do setor privado de ensino de LI.

A segunda pergunta a compor o bloco relativo à elaboração e logística de uma certificação para professores de LI é a **Pergunta 8**, que indagava quem deveria ser responsável pela aplicação do exame. As respostas seguem a mesma tendência das respostas à pergunta anterior, como se vê na tabela a seguir.

Tabela 20: Respostas das formadoras sobre a responsabilidade de aplicação de um exame de certificação para professores de LI.

Responsável pela aplicação do exame	Formadoras	%
IES	4	17,4
Professores das IES	4	17,4
Universidades públicas	3	13,0
Universidades	3	13,0
IES + Instituição credenciada	1	4,4
Profissionais da área credenciados	1	4,4
Concurso público*	1	4,4
MEC	1	4,4
IES + MEC	1	4,4
IES + Governo Estadual	1	4,4
Instituição credenciada	1	4,4
Universidades/MEC/Instituição interessada)	1	4,4
Associações de professores	1	4,4
Não respondeu	1	4,4

* Acredito que a intenção dessa formadora foi dizer ‘instituições especializadas na elaboração de concursos públicos’.

Uma formadora assinalou mais de uma possibilidade, mas é possível verificar que a maioria (aproximadamente 78%) considera que as IES (sozinhas ou em colaboração com outros órgãos), ou as universidades (públicas) ou seus professores deveriam ser responsáveis pela aplicação do exame de certificação ou estar envolvidas no processo.

Como não houve comentários adicionais relevantes, analiso na sequência a próxima pergunta do bloco – **Pergunta 9** – que objetivou verificar a opinião das

formadoras sobre quem deveria ser responsável pela correção. As respostas são apresentadas a seguir:

Tabela 21: Respostas das formadoras sobre a responsabilidade de correção de um exame de certificação para professores de LI.

Responsável pela correção do exame	Formadoras	%
IES	7	30,4
A mesma equipe da aplicação	5	21,7
Profissionais da área ou credenciados	3	13,0
IES públicas	1	4,4
MEC + IES	1	4,4
IES/Centro credenciado	1	4,4
MEC	1	4,4
Comissão estadual e nacional	1	4,4
Não responderam	3	13,0
Total	23	100

Assim como na pergunta anterior, as IES (em colaboração ou não com outras instituições), ou as universidades (públicas) ou seus professores são as mais votadas, com dezenove das vinte formadoras (portanto, 95%) que responderam a pergunta afirmando que tais instituições deveriam ser responsáveis pela correção do exame de certificação.

Novamente, não houve comentários adicionais relevantes, portanto, analiso agora a **Pergunta 10**, que investigou os possíveis entraves para a elaboração de um exame de certificação na opinião das formadoras. As respostas podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Possíveis entraves para a elaboração de um exame de certificação para professores de LI	
1	Entraves das/nas IES
2	Elaboradores
3	Critérios de avaliação dos professores de LI
4	Conteúdo do exame
5	Questões políticas
6	Questões financeiras
7	Professores de LI

Quadro 28: Possíveis entraves para a elaboração de um exame de certificação para professores de LI.

O **primeiro bloco**, relativo às IES, compõe-se de diferentes aspectos, listados a seguir:

1. Falta de condições de assumir mais uma tarefa;
2. Resistência ou rejeição por serem pressionadas a melhorar a qualidade dos cursos;
3. Preocupação excessiva em treinar os alunos para o exame;
4. Guerra de egos entre membros das universidades;
5. Dificuldades em reunir as IES para um trabalho conjunto;
6. Dificuldades de haver um objetivo comum devido à diversidade de contextos das IES.

Todos esses aspectos merecem ser destacados, mas vou me restringir ao sexto, pois toca em um ponto crucial: a dificuldade de atingir um objetivo comum devido à diversidade dos contextos das IES¹⁷¹. Esse é o aspecto para o qual este estudo espera contribuir ao propor um construto que possa ser utilizado pelas instituições como instrumento norteador da formação inicial e continuada¹⁷².

Prosseguindo, o **segundo bloco** apresenta os possíveis entraves relativos aos elaboradores, cujos aspectos são:

1. Grupo permanente defendendo seus interesses;
2. ‘Bairrismos’;
3. Restrição a um só grupo;
4. Escolha de elaboradores por razões de cunho pessoal;
5. Falta de profissionais experientes e disponíveis;
6. Elaboradores sem conhecimento aprofundado sobre avaliação;
7. Elaboradores não ligados à área de formação de professores.

O **terceiro bloco** é sobre os possíveis entraves relativos aos critérios escolhidos para avaliar os professores, e a grande preocupação é com a justiça desses critérios diante de diferentes realidades de formação. Aparece aqui,

¹⁷¹ O grupo ENFOPLI tem buscado esse diálogo em diferentes momentos. Na última reunião do grupo, realizada em novembro de 2010, o assunto da unicidade na definição de metas de formação do professor de LI foi discutido pelas instituições presentes.

¹⁷² Ver Capítulo 7.

também, a necessidade de obtenção de consenso sobre o perfil profissional desejado.

Esses critérios, ou princípios tomados como referência, estão diretamente ligados ao perfil que se almeja. Aí está justamente a importância da participação de professores e formadores na discussão dessas questões, como já sustentado por Johnson (2009)¹⁷³, para que não tenhamos critérios irreais ou inatingíveis.

No **quarto bloco**, os possíveis entraves dizem respeito ao conteúdo do exame, e os aspectos mencionados pelas formadoras são:

1. Dificuldades para obter consenso sobre o conteúdo;
2. Não consideração das diretrizes curriculares;
3. Dificuldades para encontrar uma linha teórica comum que abarque as reais necessidades da área.

Temos aqui provavelmente o maior entrave de todos, que é a dificuldade de consenso sobre o conteúdo. Para atingi-lo seriam necessários esforços para reunir e conciliar as diferentes posições das diferentes instâncias envolvidas na área de ensino de LI. Novamente, este estudo se propõe a contribuir nesse quesito.

O **quinto bloco** se refere aos possíveis entraves relativos a questões políticas, que englobam os seguintes aspectos:

1. Dificuldades para sensibilizar o MEC;
2. Discordâncias entre IES e MEC quanto a prioridades para o ensino e aprendizagem;
3. Discordâncias entre IES, SEEDs¹⁷⁴ e consultores;
4. Pouca importância atribuída ao ensino/aprendizagem de LE pelas instâncias governamentais;
5. Interesses políticos de alguns órgãos.

Com relação ao primeiro aspecto, com o recente lançamento dos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente¹⁷⁵, o MEC parece estar um pouco mais atento às questões relacionadas ao trabalho docente.

¹⁷³ Ver Capítulo 2.

¹⁷⁴ Secretarias de Estado da Educação.

¹⁷⁵ Esses Referenciais serão analisados no próximo capítulo.

Este talvez fosse um momento propício para a visita de um comitê a Brasília para um diálogo sobre o caso dos professores de LI. Nesse caso, seria necessário definir quem participaria desse comitê, além de mobilizar professores e formadores para elaborar propostas para serem apresentadas ao MEC.

Na sequência, o **sexto bloco** apresenta os possíveis entraves relativos a questões financeiras, que essencialmente exprimem preocupações com recursos para a implantação e manutenção de um exame para professores de LI.

Se pensarmos que o público-alvo de um exame de certificação ou de uma modalidade de avaliação seria o professor da rede pública, considerando o âmbito estadual, seriam necessários investimentos do Estado. Se pensarmos no âmbito federal, teríamos o MEC.

O **sétimo bloco** nos mostra que, na visão das formadoras, os professores de LI também representam um possível entrave. Os seguintes aspectos foram mencionados:

1. Não aceitação ou resistência por parte dos professores por medo de demissões, represálias e desemprego;
2. Professores sem bagagem discursiva e teórica adequada;
3. Queda no número de interessados na profissão.

Com relação ao último desses aspectos, temos que lembrar que a atratividade da docência, em geral, tem estado em baixa já há algum tempo, por inúmeros motivos. O panorama dos ingressantes nos Cursos de Letras com licenciatura única (LI) ou dupla (português e LI) também não é muito animador¹⁷⁶, pois são poucos os alunos que entram com a firme opção de ser professor, da mesma forma que muitos simplesmente abandonam o curso e a área.

Na próxima seção, sintetizo as respostas das formadoras às doze perguntas do questionário.

¹⁷⁶ Ver o panorama feito por Gimenez (2009).

5.2.7 Síntese das respostas das formadoras

Para apresentar esta síntese, oriento-me pela mesma sequência dos seis conteúdos temáticos do questionário das formadoras, relativos à certificação docente: relevância, periodicidade, público-alvo, relações ou consequências, conteúdo, e elaboração e logística.

Com relação ao primeiro conteúdo, a **relevância** de um exame de certificação para professores de LI, as respostas das 23 formadoras mostraram que 15 delas (65,2%) consideram um exame dessa natureza relevante. Em contrapartida, 4 formadoras (17,4%) não o consideram relevante e o mesmo número de formadoras têm dúvidas quanto a essa relevância.

Sobre o segundo conteúdo, a **periodicidade** de um exame de certificação para docentes de LI, os dados indicaram que 13 formadoras (56,5%) são favoráveis à periodicidade, uma é desfavorável (4,4%) e 7 (30,4%) apresentaram outras visões ou questionamentos. A aplicação do exame de certificação a cada 5 anos foi considerada como sendo o ideal por 6 formadoras (das 12 que responderam à questão).

Com respeito ao terceiro conteúdo, o **público-alvo** de um exame de certificação para docentes, 13 formadoras (56,5%) são da opinião que todos os (futuros) professores de LI, com ou sem graduação em Letras, deveriam fazer tal exame.

No quarto conteúdo, sobre **relações ou consequências** relativas a um exame de certificação, as formadoras se posicionaram com respeito a quatro itens. O primeiro foi sobre a existência de uma relação entre um exame e profissionalismo, à qual 17 formadoras (74%) responderam afirmativamente. O segundo, a relação entre um exame e reconhecimento profissional, foi respondido afirmativamente por 21 formadoras (91,3%), constituindo-se na relação ou consequência mais importante na sua perspectiva. O terceiro item era relativo à existência de uma relação entre um exame e qualidade de ensino nas IES, que foi respondido afirmativamente por 16 formadoras (70%). Por fim, o quarto item indagava sobre a relação entre um exame e o desempenho dos professores em classe, e foi respondido afirmativamente por 15 formadoras (65,3%).

Além de opinarem sobre as relações apresentadas nos quatro itens anteriores, as formadoras também foram convidadas a escrever quais os benefícios e os malefícios que visualizavam em relação a um exame de certificação. Houve menção a 15 benefícios (11 relativos aos professores, 2 aos Cursos de Letras e 2 a todos os envolvidos) e também 15 malefícios (10 relativos aos professores, um aos Cursos de Letras, 2 ao exame e a 2 todos os envolvidos).

As informações sobre o quinto conteúdo temático do questionário das formadoras – o **conteúdo** de um exame de certificação – mostrou que, entre as opções apresentadas, elas privilegiaram predominantemente conteúdos relativos ao desenvolvimento da **capacidade de ação docente** e da **capacidade linguístico-discursiva docente**¹⁷⁷.

Os dados relativos ao sexto e último conteúdo temático do questionário – **elaboração e logística** – mostrou que, na visão da maioria das formadoras, as IES deveriam ser encarregadas de elaborar, aplicar e corrigir o exame de certificação docente, caso ele existisse.

Com respeito a possíveis entraves para a realização desse exame, foram mencionados aspectos relativos às próprias IES, aos elaboradores, à definição de critérios para avaliar os docentes de LI, à definição do conteúdo do exame, a questões políticas e financeiras e, por fim, aos professores de LI.

5.2.8 Representações das formadoras

O primeiro objetivo específico proposto neste estudo foi identificar as representações das formadoras e professoras participantes da pesquisa relativas à certificação e a um construto de avaliação docente. Lembrando que todo agir humano é produto das nossas interpretações sobre condutas diretamente observáveis (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009), e que essas interpretações (expressas em textos orais ou escritos) constituem representações (individuais e coletivas), para atingir meu objetivo, desenvolvi uma análise linguístico-

¹⁷⁷ Como comentei na análise das perguntas dos questionários apresentada no início deste capítulo, isso é decorrência também das opções apresentadas pelo próprio instrumento de coleta de informações.

discursiva dos questionários como um todo e dos excertos selecionados para ilustrar os conteúdos temáticos levantados.

Dentre as muitas interpretações e representações que podem ser identificadas no material analisado, tendo em mente o objetivo que acabo de mencionar, limito-me àquelas que dizem respeito diretamente ao objetivo específico mencionado. Elas serão apresentadas em três grupos: (1) representações positivas; (2) representações negativas; e (3) representações gerais.

(1) Representações positivas

Algumas das formadoras visualizam um exame de certificação como o elemento que, por meio do estabelecimento de metas ou parâmetros tanto para o conteúdo linguístico quanto para o teórico-metodológico dos Cursos de Letras, teria o poder de solucionar problemas (graves) de diferentes naturezas, como, por exemplo, baixa proficiência linguística dos (futuros) professores ou falta de 'homogeneidade no produto final' da formação inicial proporcionada pelas IES.

Um exame de certificação é configurado também como um 'divisor de águas'¹⁷⁸, que possibilitaria distinguir entre um Curso de Letras que apresenta bons resultados e um do tipo 'pagou, passou', que eventualmente sofreria processo de descredenciamento por parte do governo federal.

Além de dar como certo o impacto positivo nos Cursos de Letras, nas representações das formadoras, um exame de certificação exerceria impacto também nos professores de LI, que passariam a ser mais confiáveis profissionalmente, competentes, dedicados, comprometidos, autoconfiantes etc.

Há também expectativas de impacto positivo na sociedade em geral que, ao saber que determinado professor possui certificação (externa), passaria a valorizá-lo, respeitá-lo e reconhecê-lo como mais qualificado profissionalmente.

Por fim, nas representações de algumas formadoras, além de garantir um bom profissional de LI, um exame de certificação se constitui em uma possibilidade de retorno financeiro e progressão na carreira docente.

¹⁷⁸ Metáfora usada por uma formadora.

(2) Representações negativas

Em contraposição às representações positivas, para algumas formadoras, um exame externo de certificação para docentes de LI não resolve os problemas existentes na área nem é garantia de bons profissionais ou qualidade de ensino, mas se configura em um atestado de incompetência da formação inicial.

Nas representações dessas formadoras, tal exame equivaleria a um aumento do controle externo, acarretando impacto negativo aos professores, por ferir sua agentividade, abalar sua motivação, engessar seu trabalho e eventualmente provocar desemprego; às IES, por afetar sua autonomia, reduzir a procura pelos Cursos de Letras e transformá-los em cursos preparatórios para o exame; e à sociedade, que pode vir a sofrer carência de docentes de LI.

(3) Representações gerais

Neste item discorro sobre algumas representações que se destacaram, mas que não se encaixaram nos grupos apresentados anteriormente. A primeira delas, presente nas respostas de diversas formadoras, é a importância primordial da proficiência linguística na constituição de um bom profissional de LI.

Tal representação nos diz que ser professor de inglês, para essas formadoras, equivale a ter conhecimentos sobre a LI e seu uso. Se pensarmos nas quatro capacidades de linguagem docente que compõem o gênero profissional professor de inglês como um todo – capacidade de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional, agindo sempre de forma concomitante e dialética como na imagem das engrenagens apresentada no Capítulo 2, teremos, nessa perspectiva, somente a capacidade linguístico-discursiva docente e, portanto, uma constituição profissional bastante incompleta.

Em uma segunda representação relativa ao bom profissional de LI, ele é caracterizado como aquele que, além da proficiência linguística, possui também conhecimentos teórico-metodológicos (acadêmicos ou canônicos). Dessa forma, teríamos uma composição de conhecimentos linguísticos + conhecimentos **sobre** teoria e metodologia, o que, em termos de capacidades de linguagem docente, equivaleria a dizer que sua constituição profissional é composta de capacidade

linguístico-discursiva docente + uma fração da capacidade de ação docente (o saber sobre). Na representação dessas formadoras, a constituição profissional do docente de LI é, novamente, incompleta.

As representações construídas com relação à certificação e ao construto de uma avaliação docente em LI podem ser interpretadas a partir dos mundos de Habermas: no mundo objetivo, representações marcadamente coletivas constituídas por pré-construtos (uma certificação estabelece metas, melhora a proficiência linguística e a qualidade de ensino, engessa o trabalho dos formadores, controla ainda mais as instituições...) e representações coletivas sobre os benefícios e malefícios de uma certificação ou modalidade de avaliação; e no mundo social, representações das regras que deveriam incidir sobre uma certificação (contínua ou constante, bem elaborada, confiável, dissertativa, focada em determinados conhecimentos...).

Na sequência, a análise linguístico-discursiva das respostas das professoras da rede pública que participaram desta pesquisa.

5.3 AS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS¹⁷⁹

Nesta seção, tendo por base o contexto físico e socio subjetivo da coleta de informações e das professoras que contribuíram para esta pesquisa, analiso e discuto o nível organizacional (plano textual global, organização temática e tipos de discurso) e o nível enunciativo (vozes e modalizações) identificados nas respostas das professoras ao questionário aplicado (Anexo 2), tendo como base os quatro conteúdos temáticos já levantados no plano textual global desse questionário: experiência com certificação, importância da certificação para professores de LI, periodicidade e conteúdo.

¹⁷⁹ Uma análise preliminar destes dados foi apresentada em Tonelli e Quevedo-Camargo (2010).

5.3.1 Experiência

A **Pergunta 1** é composta, na verdade, de três perguntas – Você possui alguma certificação internacional? – em caso afirmativo, as professoras deveriam escrever quais possuem; em caso negativo, deveriam indicar qual gostariam de possuir. O objetivo desta pergunta foi verificar a experiência das professoras com o assunto e o que vem à tona quando se fala em certificação. As respostas são apresentadas na tabela.

Tabela 22: Professoras que possuem certificação internacional.

Respostas	Professoras	%
Sim	2	11,1
Não	16	88,9
Total	18	100

A tabela mostra que somente duas professoras responderam afirmativamente. Elas declararam possuir o FCE (*First Certificate in English*), da Universidade de Cambridge. Uma delas acrescentou um comentário à sua resposta, demonstrando o desejo de maior aprimoramento linguístico por meio de exames mais avançados¹⁸⁰.

As professoras que responderam negativamente também demonstraram desejo de aprimoramento linguístico, mencionando os exames que gostariam de fazer para alcançá-lo. Os exames citados foram o *Oxford Certificate*¹⁸¹, o TOEFL¹⁸² e o FCE, ou, de forma mais generalizada, o exame da Universidade de Cambridge ou de uma outra instituição renomada.

As respostas das professoras deixam transparecer que elas têm pouco conhecimento sobre os exames, seus objetivos e o nível de conhecimento linguístico que exigem. O *Oxford Certificate*, por exemplo, deixou de ser ofertado

¹⁸⁰ Os exames indicados pela professora foram o CAE (*Certificate in Advanced English*) e o CPE (*Certificate of Proficiency in English*), ambos da Universidade de Cambridge.

¹⁸¹ O *Oxford Certificate* deixou de existir como um exame de inglês para falantes de outras línguas em 1998, quando foi criada a OCR (*Oxford Cambridge and RSA Examinations*), cujo foco são os exames aplicados no próprio Reino Unido. Para mais informações, ver www.ocr.org.uk.

¹⁸² O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) é produzido pela ETS (*English Testing System*). Sobre esse exame, ver Camargo (2006b).

a falantes de outras línguas, que não a inglesa, há mais de dez anos. Por diversas razões, o TOEFL e o FCE são os exames mais populares no Brasil e têm objetivos, aplicações e formatos completamente diferentes. Ambos se encaixam aproximadamente no nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)¹⁸³ (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001), o que significa ser um usuário independente da língua¹⁸⁴, ou um ‘intermediário superior’.

Assim como os professores deveriam ter mais conhecimento sobre a área de avaliação, como defendem Scaramucci (2006), Teixeira da Silva (2007) e Furtoso (2008)¹⁸⁵, a fim de embasar suas próprias práticas avaliativas, seria interessante que eles também tivessem mais informações sobre exames nacionais e internacionais.

Em suma, sobre a experiência com certificação, vimos que somente duas das dezoito professoras possuem um certificado internacional de LI. As demais demonstraram desejo de obter alguma certificação internacional, evidenciando a valorização dos exames internacionais, sejam eles quais forem, mesmo que representem somente satisfação pessoal, pois, em geral, tais exames não são considerados para progressão da carreira docente no setor público. Além disso, suas respostas revelaram, de forma geral, pouco conhecimento sobre os exames que mencionaram.

5.3.2 Importância

O segundo bloco temático do questionário das professoras corresponde à **Pergunta 2**, que indagava se elas achavam importante que um professor de LI tivesse uma certificação e por quê.

¹⁸³ Ver próximo capítulo.

¹⁸⁴ Para uma descrição detalhada desse e dos demais níveis do Quadro Europeu, ver Conselho da Europa (2001) ou Council of Europe (2001).

¹⁸⁵ Ver Introdução, Item 2.

Considerando o contexto físico e sociossubjetivo em que esses questionários foram respondidos, não foi surpresa verificar que todas as dezoito responderam afirmativamente. Suas justificativas são apresentadas no quadro a seguir:

Justificativas para a importância de uma certificação para professores de LI	
1	Mais espaço de ação, representatividade, credibilidade, valorização, reconhecimento e respeito
2	Aprimoramento da qualidade do trabalho
3	Oportunidade de reciclagem e incentivo para estudo
4	Incentivo para o domínio da LI
5	Comprovação do nível de proficiência do professor
6	Forma de qualificar a categoria profissional

Quadro 29: Justificativas para a importância de uma certificação para professores de LI.

A primeira justificativa traz elementos relativos à possível valorização social e política do docente de LI decorrente, na visão das professoras, de uma certificação. Ao obtê-la, elas seriam vistas como profissionais a quem se pode dar crédito, dignas de valor reconhecimento e respeito, e isso parece não ser atribuído à certificação da licenciatura. Há também desejo de mais espaço de ação e representatividade.

Um aspecto das respostas das professoras que chamou a atenção foi o seguinte: a pergunta do questionário foi ‘Você acha importante que **os professores de língua inglesa** tenham uma certificação?’. Sendo assim, perguntei sobre **os professores**, esperando que as participantes se sentissem incluídas nessa categoria. No entanto, dos nove comentários obtidos, somente dois, expressos em relato interativo, apresentam o verbo na primeira pessoa do plural, portanto implicado, mas disjuncto da situação de produção da resposta. A modalização lógica (mundo objetivo) apresenta a valorização profissional como consequência possível da certificação.

A seguir, um desses dois comentários, fornecido por uma professora que atua no ensino médio e fundamental do setor público há 15 anos, já participou do

PDE¹⁸⁶, e tem o hábito de participar de cursos para, segundo ela mesma, atualizar seus conhecimentos e melhorar sua prática de sala de aula.

*Sim. Pois **poderemos** ser mais valorizados em nossa carreira. (P14)*

Nos demais comentários, predomina o discurso teórico, autônomo e disjuncto, revelando que quem enuncia não se sente parte do grupo profissional ao qual faz referência, como este que segue.

*Sim. **É** importante para o reconhecimento e valorização **do professor**. (P6)*

O tipo de modalização é a lógica, pois a professora, docente nos níveis fundamental e médio há 5 anos, expressa um fato atestado julgado a partir do mundo objetivo.

Outro aspecto a ser destacado é relativo às vozes que podem ser percebidas nos comentários das professoras, que são predominantemente sociais (como na fala de P14) ou acadêmicas (como na fala de P6), pois essas professoras parecem “utilizar um material linguístico mais acessível, como é o caso dos discursos teóricos e/ou prescritivos” (MACHADO; BRITO, 2009, p. 140).

A segunda justificativa para a importância da certificação para o professor de LI foi seu impacto no aprimoramento da qualidade do trabalho, identificada no excerto de uma formadora, como mostro a seguir.

*Sim, pois **seria** uma forma de melhorar a qualidade de ensino da Língua Inglesa. (P10)*

Esse excerto, em relato interativo, também com modalização lógica (uma possibilidade ou probabilidade julgada da perspectiva do mundo objetivo), foi fornecido por uma professora com 11 anos de experiência no setor público (fundamental e médio) e que, segundo informou, todo ano faz 100 horas de curso

¹⁸⁶ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma política de formação continuada em rede instituída no Estado do Paraná pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), voltada aos professores da rede pública do Estado. Para informações, ver o sítio eletrônico oficial do programa: <http://www.pde.pr.gov.br>.

de capacitação, sempre que possível em LI, para melhorar sua fluência e atuação em classe.

Ela não apresenta explicações sobre as razões que a levaram a pensar que uma certificação teria impacto positivo na qualidade de ensino. Quanto a vozes, temos vozes sociais colocando uma possibilidade.

A terceira justificativa se refere à formação continuada e, de forma semelhante à visão de algumas formadoras, considera um exame de certificação como fator de incentivo para pesquisa e estudo.

Destaco o seguinte comentário de uma professora sobre a importância da certificação:

*Sim, porque os professores **precisam se reciclar**. (P4)*

Esse comentário, feito por uma professora que atua há 15 anos com os níveis fundamental e médio, apresenta discurso teórico com modalização lógica e vozes acadêmicas (fato atestado ou condição de verdade: ‘precisam’).

Ele chama a atenção por utilizar um termo amplamente disseminado atualmente, que é a palavra ‘reciclar’, com o sentido de propiciar ao profissional formação complementar, possibilitando conhecimento atualizado e adaptação aos progressos da área. No entanto, há controvérsias sobre esse termo porque, em princípio, só se recicla aquilo que não serve ou não pode mais ser utilizado.

O fato é que esse ‘discurso da reciclagem’ parece constituir plenamente nossos professores (pré-construto assimilado a partir do mundo objetivo), que parecem não atentar para essa acepção do termo. A docente P4 é um bom exemplo, pois, ao ser questionada na entrevista via correio eletrônico por que participava de cursos e eventos da área de LI, respondeu o seguinte: “Acho que a mentalidade dos alunos está mudando muito rápido, muitas informações, alunos mais críticos, portanto, é preciso que o professor faça cursos para se reciclar e, até mesmo servindo como reflexão e mudar a sua didática”.

A quarta justificativa faz referência direta ao domínio da LI pelo professor, como mostra o excerto.

*Sim, para que realmente **dominassem** a língua e **fossem** certificados. (P18)*

Esse excerto, fornecido por uma docente que atua há 8 anos como professora dos níveis fundamental e médio, é um relato interativo, pois é disjuncto (não há marcas de tempo ou espaço) e implicado (verbo no futuro do subjuntivo referindo-se aos professores). Expressa vozes acadêmicas ao colocar o conteúdo temático da representação como uma condição de verdade, e a modalização que se sobressai é a pragmática, à medida que, a partir do mundo subjetivo, a certificação é colocada como o elemento que outorgaria aos professores a capacidade de agir para dominarem a LI e, conseqüentemente, serem certificados. A professora claramente não se inclui entre eles, deixando-nos em dúvida se isso ocorre porque ela não pensa que precisa de aprimoramento linguístico ou porque não se identifica com a sua categoria profissional.

Em seguida, a quinta justificativa, que considera a certificação importante como comprovação da capacidade linguística do professor.

*Sim, pois a certificação **poderia mostrar** o nível de proficiência de língua desse professor. (P5)*

Essa professora, uma das docentes que afirmaram possuir o FCE, parece valorizar bastante o professor que possui conhecimento linguístico reconhecido. Esse excerto apresenta, também, um relato interativo, disjuncto e implicado (verbo no futuro do pretérito referindo-se à certificação). A expressão de possibilidade é indício de vozes sociais. A modalização é, novamente, lógica, pois há expressão de possibilidade a partir do mundo objetivo.

Aqui vemos que certificação, para essa formadora, é sinônimo de exame de proficiência linguística. Ela provavelmente não atentou para o fato de que, no texto introdutório do questionário¹⁸⁷ que respondeu, havia uma explicação sobre o significado do termo, e em nenhum momento afirmou-se que ele se limitava a aspectos da língua¹⁸⁸.

Finalmente, a sexta e última justificativa é ilustrada pelo comentário a seguir.

¹⁸⁷ Ver o texto introdutório e sua análise no início deste capítulo.

¹⁸⁸ Essa pode ter sido uma das conseqüências relativas aos problemas na aplicação dos questionários às professoras mencionados anteriormente.

Sim. É uma maneira de qualificar a categoria. (P8)

Docente do setor público há 12 anos, P8 apresenta sua resposta em discurso teórico com modalização lógica (fato atestado ou condição de verdade a partir do mundo objetivo), colocando a certificação como sinônimo de qualificação. Sua fala, permeada de vozes acadêmicas (afirmação de fato ou verdade), leva à inferência de que, na sua visão, o diploma de graduação não qualifica ‘a categoria’ à qual ela pertence.

Resumindo a análise da Pergunta 2, sobre a importância da certificação para professores de LI, vimos que todas as professoras participantes desta pesquisa responderam afirmativamente, o que pode ter sido reflexo do contexto físico e socio subjetivo da aplicação dos questionários.

Os tipos de discurso identificados são o discurso teórico, expressando vozes acadêmicas, e o relato interativo, expressando vozes sociais, ambas constituídas por pré-construtos do mundo objetivo. Dessa forma, as justificativas das professoras, constituídas por essas vozes, consideram que uma certificação representaria mais espaço de ação, representatividade, credibilidade, valorização, reconhecimento e respeito, aprimoramento da qualidade do trabalho, oportunidade de reciclagem e incentivo para estudo, incentivo para o domínio da LI e comprovação do nível de proficiência do professor.

Dentre as reflexões feitas, destaco que poucas professoras parecem se ver como parte da categoria ‘professores de inglês’, pois se referem à categoria como ‘eles’, ou ‘os professores’, e não como ‘nós’. Isso pode ser atribuído a um problema de identificação com a área profissional.

5.3.3 Periodicidade

Dando prosseguimento à análise das respostas das professoras, passo à **Pergunta 3**, cujo assunto era a periodicidade de um exame de certificação. A **primeira parte** indagava se os professores de LI deveriam ser avaliados periodicamente. O plano textual global das respostas é mostrado na tabela.

Tabela 23: Respostas das professoras com relação à avaliação periódica do professor de LI.

Respostas	Professoras	%
Sim	13	72,2
Não	4	22,3
Não respondeu	1	5,5
Total	18	100

Os números mostram que a maioria respondeu de forma afirmativa. Seus comentários versaram basicamente sobre a necessidade do professor se manter atualizado e de ter mais oportunidades para isso. O excerto a seguir é um exemplo.

Sim, pois se a Língua Inglesa é objeto de ensino do professor, o mesmo tem que estar atualizado para se sentir mais seguro em sala e também melhorar sua prática pedagógica. (P5)

Novamente, vemos a P5 enfatizando o aspecto linguístico na atuação docente, assim como o reaparecimento do discurso da reciclagem. Esse excerto é expresso por meio de narração (nem implicado, nem conjunto) e dois tipos principais de modalização: deôntica (o professor tem obrigação de se atualizar porque a língua é seu objeto de ensino), e pragmática (o motivo para a atualização é poder se sentir seguro e melhorar a prática pedagógica), evidenciando avaliações feitas de posicionamentos no mundo social (constituído pelos pré-construtos) e subjetivo (constituído pelas vivências pessoais), respectivamente.

As vozes que se manifestam expressando fatos ou verdades são as acadêmicas ou institucionais, que podem ser chamadas de prescritas, conforme Machado e Brito (2009), e que são provavelmente as responsáveis pelo discurso da reciclagem subjacente a essa resposta.

Os números da tabela anterior mostram que, entre as professoras, a rejeição a uma avaliação periódica não é tão grande. Contudo, seria muito importante consultar um número maior de professores para sabermos suas opiniões sobre o assunto.

Com relação às professoras que responderam negativamente a essa pergunta, destaco apenas um comentário, reproduzido a seguir.

*Não, pois cada profissional **deve ter** sua responsabilidade e **procurar se aprimorar** sempre e não só para ser avaliado. Mesmo porque as demais profissões **não são avaliadas** periodicamente e sim **cobrado** uma taxa para renovação da função. (P15)*

Essa resposta foi fornecida por uma professora que atua há 20 anos nos níveis fundamental e médio, e que alega participar com pouca frequência de cursos de capacitação, mas que, quando o faz, tem como objetivo se aperfeiçoar e atualizar.

Ela também se expressa em narração, e as modalizações que aparecem são a deôntica (obrigação de ser responsável e procurar se aprimorar) – mundo social, e a lógica (‘as demais profissões não são avaliadas periodicamente e sim cobrado uma taxa’) – mundo objetivo. As vozes que se sobressaem na resposta da P15 são as acadêmicas, pela forma assertiva em que expressam a representação da professora como fato ou verdade.

Essa formadora foi a única a se expressar contrariamente à avaliação periódica. Ela defende a responsabilidade pessoal de aprimoramento profissional como algo constante e rejeita a ideia de tratamentos diferentes entre as profissões.

Com relação à **segunda parte da Pergunta 3** – sobre a periodicidade de uma avaliação, somente nove professoras responderam. Suas respostas forneceram os seguintes dados:

Tabela 24: Respostas das professoras com relação à periodicidade de uma avaliação.

Periodicidade	Professoras	%
Semestral	1	11,1
Anual	4	44,4
2 ou 3 anos	1	11,1
5 anos	3	33,3
Total	9	100

É interessante observar que a periodicidade mais votada foi a anual, seguida pela de 5 em 5 anos. No entanto, esses resultados não podem ser considerados significativos, pois somente 50% das participantes responderam a essa questão. Não houve nenhum comentário adicional por parte das professoras.

Resumindo este bloco temático correspondente à Pergunta 3, vimos que 73,3% das professoras considera que uma certificação (ou avaliação) deveria ser periódica. Quanto à periodicidade ideal, os dados obtidos não são considerados representativos porque não resultaram das respostas da maioria das professoras que participou da pesquisa.

Na sequência, o conteúdo de um exame de certificação na visão das professoras.

5.3.4 Conteúdo

A **Pergunta 4**, última do questionário das professoras, focalizou o conteúdo de uma certificação. Suas escolhas são apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 25: Conteúdos que deveriam ser avaliados em uma certificação nacional segundo as professoras.

Conteúdos que deveriam ser avaliados em uma certificação nacional	Professoras	%
Teorias de ensino/aprendizagem de LE	15	83,8
Métodos, abordagens e técnicas	14	77,7
Temas abordados na Prática de Ensino	13	72,2
Fonética e fonologia da LI	12	66,6
Questões de metodologia	11	61,1
Questões ligadas à cidadania	7	38,8
Metalinguagem ligada ao ensino da LI	6	33,3
Noções sobre política educacional	6	33,3
Noções de Literatura Inglesa	6	33,3
Temas da Linguística Aplicada	5	27,7
História da LI	5	27,7
Somente questões que verificassem o conhecimento da LI até um certo nível	3	16,6
Temas da Linguística	1	5,5
Outros assuntos	1	5,5

A tabela mostra que há cinco conteúdos que foram selecionados por mais de 50% das professoras. Com exceção de ‘questões ligadas à cidadania’, as opções

das professoras coincidem com as das formadoras, embora haja diferenças nas porcentagens atribuídas a elas.

O comentário feito anteriormente sobre a amplitude dos temas, também vale aqui. Teríamos que detalhá-los mais. Em relação ao item ‘Outros assuntos’, uma professora sugeriu ‘uso do computador’, mas não acrescentou comentário.

5.3.5 Síntese das respostas das professoras

Esta síntese será apresentada com base na mesma sequência dos quatro conteúdos temáticos identificados no questionário aplicado às professoras: experiência com certificação, importância da certificação para professores de LI, periodicidade e conteúdo.

Sobre o primeiro conteúdo – **experiência com certificação**, os dados mostraram que, das 18 professoras que participaram da pesquisa, duas já haviam prestado exames internacionais de certificação linguística.

Com relação ao segundo conteúdo temático – a **importância de um exame de certificação** – as professoras foram unânimes em responder afirmativamente.

Sobre a **periodicidade**, terceiro conteúdo temático, 13 professoras (72,2%) mostraram-se favoráveis a um exame periódico, mas os dados não permitiram identificar uma periodicidade representativa na opinião do grupo.

O último conteúdo temático – o **conteúdo de um exame de certificação** – revelou que as professoras privilegiaram praticamente os mesmos conteúdos que as formadoras, embora em ordem diferente de prioridade. Dessa forma, as capacidades de linguagem docente a serem desenvolvidas seriam as mesmas apontadas pelos dados das formadoras: a **capacidade de ação docente** e a **linguístico-discursiva docente**¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Novamente, como já comentei na análise das perguntas dos questionários apresentada no início deste capítulo, isso é decorrência também das opções apresentadas pelo próprio instrumento de coleta de informações.

5.3.6 Representações das professoras

Novamente, buscando subsídios para atingir o primeiro objetivo específico deste trabalho – identificar as representações das formadoras e das professoras relativas à certificação e a um construto para avaliação docente, apresento nesta seção as representações interpretadas a partir das respostas das professoras.

Divido-as em dois grupos: (1) representações positivas; e (2) representações gerais¹⁹⁰.

(1) Representações positivas

Semelhantemente às formadoras, para estas professoras uma certificação externa para professores de LI também se configura como um impacto positivo potencial para resolver diversas questões consideradas insatisfatórias.

Nas suas representações, um exame de certificação as beneficiaria por ocasionar aprimoramento do seu trabalho, incentivá-las a estudar e dominar a LI, propiciar-lhes oportunidade de reciclagem, e por qualificar sua categoria profissional.

Com relação à sociedade, um exame, segundo as professoras, lhes propiciaria mais espaço de ação, maior representatividade, credibilidade, valorização, reconhecimento e respeito, além de comprovar, diante de todos, seu nível de proficiência linguística.

(2) Representações gerais

Uma representação que se sobressai ao lermos as respostas das professoras é a da certificação internacional (seja ela qual for) como algo valorizado e desejado como comprovação máxima do nível de proficiência linguística do professor. Em contrapartida, o diploma universitário não é tão valorizado por algumas professoras, nem tampouco considerado como certificação.

¹⁹⁰ Não foram detectadas representações negativas nas respostas das professoras, pois nenhuma resposta mencionou aspectos como ansiedade, nervosismo, obrigatoriedade do exame, possibilidade de reprovação, ou qualquer outra dificuldade. Essa ausência de comentários sobre os possíveis impactos negativos de um exame de certificação para docentes pode ser atribuída, entre outras coisas, à própria elaboração do questionário e ao contexto físico e sociossubjetivo da sua aplicação.

No entanto, uma dúvida permanece pairando no ar: se essa representação relativa aos exames internacionais é realmente genuína ou se é, na realidade, uma adequação das professoras participantes àquilo que elas consideraram apropriado responder neste questionário.

Por fim, assim como as formadoras, as professoras também expressaram representações do gênero profissional professor de LI constituído somente pela capacidade linguístico-discursiva docente (devido à importância dada ao conhecimento da língua) ou pela capacidade linguístico-discursiva docente + um segmento da capacidade de ação docente (língua + conhecimentos teórico-metodológicos, ou o saber sobre).

Essas professoras, da mesma forma, parecem ter assimilado uma constituição profissional incompleta, carente da completude das quatro engrenagens em movimento dialético que constituem as capacidades de linguagem docente.

Ao interpretarmos as representações das professoras com relação à certificação e ao construto de uma avaliação para professores de LI a partir dos mundos de Habermas, teremos, no mundo objetivo, as representações coletivas do impacto de um exame de certificação (uma certificação melhora a proficiência linguística e a atuação em classe, incentiva o aprimoramento...), e as representações coletivas sobre o impacto na visão da sociedade relativa ao professor de LI (haverá mais respeito, reconhecimento, valorização...). No mundo social, temos as normas que incidem sobre um exame de certificação na visão das professoras (o conteúdo que deveria constituí-lo).

5.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5

Iniciei este capítulo questionando os questionários utilizados neste estudo por meio da análise crítica de suas perguntas. Em seguida, apresentei as análises linguístico-discursivas das respostas aos questionários aplicados a 23 formadoras de professores de LI membros do grupo ENFOPLI e a 18 professoras de inglês da rede pública que, à época da coleta de dados, participavam de um curso de aprimoramento linguístico promovido pela APLIEPAR.

A partir dessas análises, desenvolvi interpretações das representações dos dois grupos com relação à certificação e a um construto de avaliação para docentes de LI com o objetivo de verificar como esses dois elementos se configuram nas suas visões e constituições sociohistóricas.

Os dois questionários – das formadoras e das professoras – tinham por objetivo coletar suas opiniões a respeito de uma possível certificação para professores de LI, tema recorrente não só na mídia nacional e internacional, como também nas discussões do próprio grupo ENFOPLI desde sua constituição em 2003 (PERIN, 2009).

Dediquei a primeira parte deste capítulo às formadoras, cujo questionário (Anexo 1), composto por 12 questões, foi dividido em seis blocos temáticos relativos à certificação docente: relevância, periodicidade, público-alvo, relações ou consequências, conteúdo, e elaboração e logística.

Quanto à **relevância**, as respostas revelaram que 15 formadoras (65,2%) consideram um exame dessa natureza relevante, enquanto 4 formadoras (17,4%) o consideram irrelevante e o mesmo número de formadoras têm dúvidas quanto a essa relevância.

Sobre a **periodicidade**, 13 formadoras (56,5%) são favoráveis a um exame periódico, uma é desfavorável (4,4%) e 7 (30,4%) apresentaram outras visões ou questionamentos. A aplicação do exame a cada 5 anos foi considerada ideal por 6 formadoras (das 12 que responderam à questão).

Com respeito ao **público-alvo** de um exame de certificação docente, 13 formadoras (56,5%) afirmaram que todos os (futuros) professores de LI, com ou sem graduação em Letras, deveriam fazer tal exame.

Sobre as **relações ou consequências** de um exame de certificação, as formadoras foram convidadas a se posicionar com respeito à existência (ou não) de quatro relações: certificação e profissionalismo, certificação e reconhecimento profissional, certificação e qualidade de ensino nas IES, e certificação e desempenho dos professores em classe.

Das 23 formadoras, 17 (74%) afirmaram acreditar que uma certificação faria que houvesse maior profissionalismo por parte dos professores, e 21 formadoras (91,3%) acham que haveria mais reconhecimento profissional, sendo

essa a relação ou consequência mais importante na sua perspectiva. Sobre uma relação entre certificação e qualidade de ensino nas IES, 16 formadoras (70%) crêem que ela existe. E a última relação proposta – certificação e desempenho dos professores em classe, foi vista como possível por 15 formadoras (65,3%).

O questionário das formadoras também indagava quais seriam, na opinião delas, os benefícios e os malefícios que um exame de certificação acarretaria. Quinze benefícios foram mencionados: 11 relativos aos professores, 2 aos Cursos de Letras e 2 a todos os envolvidos. Também foram 15 os malefícios apontados: 10 relativos aos professores, um aos Cursos de Letras, 2 ao exame e a 2 todos os envolvidos.

Com respeito ao **conteúdo** de um exame de certificação, as escolhas das formadoras recaíram prioritariamente em tópicos ligados ao desenvolvimento da **capacidade de ação docente** e da **capacidade linguístico-discursiva docente**.

Com relação a **elaboração e logística**, no caso da existência de um exame de certificação docente em LI, as IES foram consideradas pela maioria das formadoras como o lócus apropriado para sua elaboração, aplicação e correção.

Por fim, as formadoras mencionaram possíveis entraves para a realização desse exame, que incluíram aspectos relativos às IES, aos elaboradores, à definição de critérios para avaliar os docentes de LI, à definição do conteúdo do exame, a questões políticas e financeiras e, por último, aos professores de LI.

Na segunda parte deste capítulo, voltei-me para as respostas ao questionário aplicado às professoras da rede pública (ver Anexo 2), composto por 4 questões e 4 blocos temáticos, a saber: experiência com certificação, importância da certificação para professores de LI, periodicidade e conteúdo.

Os dados revelaram que duas das 18 professoras possuíam alguma **experiência com certificação** por terem prestado o FCE (*First Certificate in English*) da Universidade de Cambridge. Com relação à **importância de um exame de certificação**, todas as professoras afirmaram considerá-la importante por acreditarem que tal exame impactaria positivamente em sua própria constituição profissional (melhorando sua proficiência linguística e seu desempenho em classe) e na visão da sociedade em relação ao professor de inglês

(maior valorização, mais respeito, mais credibilidade). Reconheci, no entanto, a possível influência do instrumento de coleta de informação nas respostas obtidas.

Sobre a **periodicidade**, 13 professoras (72,2%) afirmaram ser favoráveis a uma certificação periódica, mas poucas indicaram qual seria a ideal, o que não permitiu levantar dados representativos do grupo sobre esse tema.

Por fim, os aspectos selecionados pelas professoras para compor o **conteúdo de uma certificação** mostrou que elas privilegiaram, com exceção de um, os mesmos aspectos selecionados pelas formadoras, embora em ordem diferente. Conseqüentemente, as capacidades de linguagem docente a serem avaliadas em um exame de certificação seriam as mesmas indicadas pelas formadoras: a **capacidade de ação docente** e a **linguístico-discursiva docente**.

Diante do exposto, é possível responder a pergunta relativa ao primeiro objetivo específico deste trabalho: **Que representações são construídas por formadoras e professoras de LI com relação a certificação docente e a um construto de uma avaliação docente?**

Quanto às representações das formadoras, elas foram interpretadas em três grupos: representações positivas; representações negativas; e representações gerais.

Entre as positivas destaco a configuração de um exame de certificação como instrumento definidor de metas ou parâmetros para os conteúdos linguístico e teórico-metodológico dos Cursos de Letras, solucionando, em consequência, questões consideradas problemáticas pelas formadoras.

Um exame de certificação, na visão das formadoras, impactaria positivamente também ao auxiliar na distinção entre Cursos de Letras bons e ruins, constituindo-se, assim, em um 'divisor de águas'.

Além disso, uma certificação exerceria também impacto nos professores de LI, fazendo com que eles fossem mais confiáveis profissionalmente, competentes, dedicados, comprometidos e autoconfiantes.

As representações das formadoras revelam também expectativas de impacto positivo na sociedade, que passaria, então, a valorizar, respeitar e reconhecer o professor de LI como um profissional mais qualificado.

Como última representação positiva, a certificação é vista como garantia de um bom profissional de LI, e como forma de obter retorno financeiro e progressão na carreira docente.

Com respeito às representações negativas interpretadas a partir das respostas das formadoras, algumas delas acreditam que um exame externo de certificação para docentes de LI se configuraria, na realidade, em um atestado de incompetência da formação inicial. Tal exame, nessas representações, equivaleria a mais controle externo sobre as IES e impactaria negativamente nos professores.

Quanto às representações relativas à certificação e a um construto de avaliação docente, nas respostas das professoras predominam as representações positivas pois, para essas docentes, uma certificação externa causaria impacto positivo no próprio professor de LI (que se sentiria motivado a estudar mais) e na visão da sociedade em relação a esse profissional (mais espaço de ação, maior representatividade, credibilidade, valorização, reconhecimento, respeito, e comprovação do nível de proficiência linguística).

Além dessas representações positivas, identifiquei também outras que classifiquei como gerais. Nessas aparece o grande valor atribuído pelas professoras aos exames internacionais de certificação linguística e o pouco valor atribuído por algumas ao diploma universitário.

Passando às representações relativas ao construto de uma avaliação docente, elas podem ser interpretadas a partir das opções das formadoras e professoras relativas ao conteúdo de um exame de certificação. Se compararmos as escolhas feitas pelos dois grupos de participantes, teremos a seguinte tabela.

Tabela 26: Comparação das escolhas de professoras e formadoras sobre os conteúdos de uma certificação.

Conteúdos que deveriam ser avaliados em uma certificação nacional	Professoras	Formadoras
Fonética e fonologia da LI	66,6	82,6
Métodos, abordagens e técnicas	77,7	70,0
Questões de metodologia	61,1	65,2
Temas abordados na prática de ensino	72,2	74,0
Teorias de ensino/aprendizagem de LE	83,8	82,6

Vemos que, com exceção da Fonética e fonologia da LI (considerada mais importante pelas formadoras do que pelas professoras), os dois grupos atribuem importância bastante próxima aos demais itens, compondo, assim, um construto composto por capacidade linguístico-discursiva docente (Fonética e fonologia) e de ação docente (os demais conteúdos).

Essas escolhas comprovam o que permeia, de forma geral, os excertos de boa parte das formadoras: a grande importância atribuída à proficiência linguística e aos conhecimentos teórico-metodológicos (acadêmicos ou canônicos) como elementos principais na constituição de um bom profissional de LI.

Essa visão de constituição do gênero profissional professor de LI representada nas respostas das formadoras e das professoras se apresenta incompleta, pois não contempla, na íntegra, as quatro capacidades de linguagem docente (capacidade de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional) que compõem o gênero profissional professor de inglês como um todo, concomitante e dialeticamente como vimos na imagem das engrenagens¹⁹¹, pois teríamos somente capacidade linguístico-discursiva docente + uma fração da capacidade de ação docente (o saber sobre).

O levantamento das representações construídas por formadoras e professoras de LI com relação à certificação docente e a um construto de uma avaliação docente, além de influenciar intensamente os rumos que esta pesquisa tomou após a análise dos dados, suscitou reflexões importantes, que comento a seguir.

Com respeito à influência, menciono a mudança de foco desta pesquisa. Concentrada, no início, na ideia de definir parâmetros para o desenvolvimento de **um** exame de certificação docente, as respostas das participantes, bem como as diversas leituras feitas ao longo do trabalho, contribuíram para a percepção de que uma certificação não poderia ser vista como a ‘salvadora da pátria’, nem seu impacto, por mais positivo que fosse, teria o poder de operar ‘milagres’ dentro da área de formação de professores em LI, como parece ser a expectativa de boa parte das formadoras e professoras. Sendo assim, por perceber a importância da avaliação como instrumento de desenvolvimento, no lugar de parâmetros para

¹⁹¹ Ver Capítulo 2.

um exame, passei a investigar a elaboração de parâmetros, ou, para utilizar um termo mais apropriado dentro da área da avaliação, um construto que pudesse nortear práticas avaliativas ao longo da formação inicial e continuada, exercendo, assim, função retroalimentadora no processo de ensino/aprendizagem.

Sobre as reflexões suscitadas, a primeira refere-se à necessidade de que tanto formadores quanto professores de LI tenham mais conhecimentos sobre avaliação. Como já comentei anteriormente, respaldada em Scaramucci (2006), Teixeira da Silva (2007) e Furtoso (2008), é muito raro observarmos, por parte dos formadores, preocupações com práticas avaliativas, muito menos consistência de trabalho nessa área. Não há unicidade de objetivos nesse sentido (as próprias respostas das formadoras mostram divergências de opiniões dentro de uma mesma instituição quanto à avaliação docente), conseqüentemente, não há análise de resultados, muito menos planos de retroalimentação para aprimoramento do próprio trabalho, infelizmente.

Roger, Ruelland e Clot (2007 apud LESSARD, 2009) destacam a importância dos debates profissionais e da confrontação das experiências no coletivo docente com vistas à adaptação e ao desenvolvimento da profissão. No entanto, como isso não é prática comum, os conflitos e dilemas profissionais ainda se mantêm no plano individual, distante do compartilhamento e da socialização, o que impede que os profissionais enxerguem que o gênero profissional ao qual pertencem poderia se beneficiar e transformar a partir do desenvolvimento de cada um.

Seria extremamente produtivo se, por exemplo, um departamento de Letras se reunisse para discutir como seus docentes avaliam os alunos. Esse tipo de discussão certamente causaria efeitos positivos nos Cursos de Letras e no processo de ensino/aprendizagem, transformando-o em um processo mais integrado de ensino/avaliação/aprendizagem como defende Furtoso (2008) e Poehner (2008), entre outros.

Como segunda reflexão, trago à baila a necessidade de maior envolvimento das formadoras e suas IES, e das professoras, na busca de critérios e de consenso para a avaliação dos (futuros) professores. Vimos pelas respostas aos questionários que há muita preocupação com o estabelecimento de metas para o

aprimoramento da proficiência linguística, questão bastante séria, entre outras razões, pela própria dificuldade em se definir o que esse construto significa (SCARAMUCCI, 2000), e para o aprimoramento teórico-metodológico, e que isso é esperado de uma instância externa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Letras (BRASIL, 2001) parecem não cumprir esse papel. Se seus elementos serão trabalhados, e como, fica a cargo dos formadores em cada IES, porém, não existem descritores estabelecendo o que deveria ser focado ou esperado em cada competência ou habilidade, e provavelmente também não há discussões entre os professores dos Cursos de Letras dessas IES a respeito do que deveria ser contemplado para trabalhar, nos seus contextos de ensino, o que é proposto pelo documento.

Nas palavras de Mateus (2009, p.322),

(p)odemos, como temos feito, nos manter encapsulados em nossos espaços seguros, protegidos do não-saber-fazer, das diferenças, do desassossego. Mas podemos, por outro lado, sair dos casulos e migrar como fazem as borboletas – e migrar, nesse caso, significa mais do que voar para longe ou buscar novas fronteiras. Migrar aqui significa disposição para o outro e para práticas não-indiferentes.

Seria, portanto, extremamente importante fazer essa migração em busca de maior implicação da parte das formadoras e professoras, pois, como visto nas suas respostas a esta pesquisa, são poucas as que se mostram implicadas ao tema.

A última reflexão, estreitamente ligada à anterior, se refere à importância da incorporação do contexto físico e sociossubjetivo nas práticas avaliativas que permeiam o processo de formação inicial e continuada. Dessa forma, não teríamos a formação composta somente pelo ‘saber sobre’ (parte da capacidade de ação docente) e conhecimento linguístico (capacidade linguístico-discursiva docente), mas também de capacidade discursiva docente, ou seja, o uso do conhecimento em situações concretas, possibilitando, ao (futuro) docente, espaços para exercer sua agentividade e ter valorizado o saber local, não só o canônico.

Encerro aqui este capítulo destinado às informações fornecidas pelas participantes deste estudo. No próximo capítulo, apresento os construtos identificados nos arquitextos analisados.

CAPÍTULO 6

OS CONSTRUTOS DOS ARQUITEXTOS

A avaliação jamais cabe a uma única pessoa.

(PERRENOUD, 1999, p. 59)

O objetivo deste capítulo é apresentar os arquitextos analisados, bem como os construtos identificados em cada um deles a partir da perspectiva das capacidades de linguagem docente¹⁹². Esses arquitextos e a análise dos seus construtos são de extrema importância para este trabalho por representarem diferentes visões relativas à avaliação docente, podendo, assim, subsidiar a proposta de construto a ser apresentada adiante.

A sequência de apresentação será a seguinte: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001), os sete grupos de referenciais internacionais para avaliação do professor (de línguas), os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010a), e dois instrumentos de avaliação: o TKT e o EPPLE.

Encerro o capítulo com uma síntese, buscando, simultaneamente, responder a pergunta de pesquisa relativa ao segundo objetivo específico deste trabalho: **Qual o construto subjacente aos arquitextos analisados?**

¹⁹² Ver Capítulo 2.

6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS

O texto das Diretrizes para os Cursos de Letras (DCL) (BRASIL, 2001) se compõe de duas partes: a Introdução, na qual são apresentados os princípios que norteiam as Diretrizes, e as Diretrizes Curriculares propriamente ditas, que se subdividem em cinco partes: (1) Perfil dos formandos; (2) Competências e Habilidades; (3) Conteúdos curriculares; (4) Estruturação do curso; e (5) Avaliação.

De acordo com as DCL, as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores durante o Curso de Letras são as seguintes:

- a. 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;
- b. reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- c. visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- d. preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- e. percepção de diferentes contextos interculturais;
- f. utilização dos recursos da informática;
- g. domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- h. domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p. 30)

Essas competências, segundo as DCL, devem se desenvolver durante o processo de aprendizagem, que resultará na formação de um profissional com base de conhecimentos específica consolidada, capaz de transitar de forma interdisciplinar por áreas afins. Além disso, esse profissional deverá ter

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.** (BRASIL, 2001, p. 30-31 – grifos meus)

Dessa forma, além das oito competências elencadas, o documento acrescenta seis, que foram destacadas na citação anterior.

Se olharmos para essas competências e capacidades apresentadas pela DCL do ponto de vista das capacidades de linguagem docente, teremos o seguinte quadro:

	Competências ou capacidades das DCL
Capacidade de ação docente	Utilizar os recursos de informática Perceber os diferentes contextos interculturais Dominar os conteúdos básicos que integram o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental e médio Dominar métodos e técnicas pedagógicas para a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino Estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Refletir de forma analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno multifacetado Ter visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação profissional Trabalhar em equipe Comunicar-se dentro da multidisciplinaridade
Capacidade discursiva docente	Resolver problemas Tomar decisões
Capacidade linguístico-discursiva docente	Dominar a língua inglesa, na sua forma oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos
Capacidade de autogestão profissional	Ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional Buscar preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho

Quadro 30: Capacidades de linguagem docente nas competências e capacidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.¹⁹³

Esse quadro mostra que a maioria das competências e capacidades preconizadas pelas DCL se referem à capacidade de ação docente, pois constituem-se de elementos relativos ao contexto físico e sociossubjetivo, à interação comunicativa, ao conhecimento de mundo, à reflexão e análise crítica dos conhecimentos adquiridos, e ao bom convívio com os colegas de trabalho.

¹⁹³ Adaptado de Brasil (2001, p. 30).

A capacidade discursiva docente aparece na forma de tomada de decisão e resolução de problemas relativos ao seu contexto e à sua atuação profissional.

A capacidade linguístico-discursiva também é contemplada pelas DCL. No entanto, não são especificados quais aspectos sintáticos, fonológicos, lexicais, pragmáticos, discursivos, culturais e sociais devem ser dominados, nem tampouco o nível de proficiência linguística a ser alcançado pelos alunos que passam pelos Cursos de Letras para que possam promover a aprendizagem da LI como docentes do ensino fundamental ou médio¹⁹⁴.

Por fim, está presente também a capacidade de autogestão profissional, associada à atuação situada no contexto macro e micro de atuação docente, à busca permanente de aprimoramento profissional e às prerrogativas ditadas pelo mercado de trabalho em que esse futuro profissional possa vir a atuar.

Vejam, na sequência, as competências presentes nas outras diretrizes que compõem este estudo.

6.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (DFP) (BRASIL, 2002)¹⁹⁵ são compostas por uma pequena introdução e dezenove artigos. Dentre eles, o 6º. artigo versa sobre as competências e os conhecimentos a serem considerados na formação do professor da educação básica.

Esse artigo é reproduzido a seguir.

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;

¹⁹⁴ Há diversos estudos que tratam do conceito de ‘vaguidão’ como característica de documentos oficiais que incidem sobre a esfera educacional. Ver, por exemplo, Paiva (2003, 2005), Freitas (2004), Palma Filho (2004), Gimenez e Cristovão (2004), Machado e Bronckart (2005), Gimenez (2005), e Machado e Cristovão (2009).

¹⁹⁵ Sobre outras informações e análises relativas a essas diretrizes, ver Camargo (2007) e Machado e Cristovão (2009).

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. (BRASIL, 2002, p. 3)

A análise desse artigo da perspectiva das capacidades de linguagem docente revela que, em seu construto, há o predomínio da capacidade de ação docente, pois o texto prioriza aspectos relativos ao contexto de ensino maior (itens I e II) e aos conhecimentos acadêmicos ou teóricos (itens III, IV, e todos os itens do parágrafo 3). Os únicos itens diferentes são o V e VI, que contemplam a capacidade de autogestão profissional.

Não há menção nem à capacidade linguístico-discursiva docente (por essa formação não contemplar línguas estrangeiras), nem à discursiva docente, deixando descoberto o trabalho de formação para transposição didática no contexto de atuação profissional.

Na próxima seção, trago o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

6.3 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECCR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001)¹⁹⁶ é um documento de 260 páginas elaborado por peritos que compõem o chamado Conselho da Europa¹⁹⁷.

Sua primeira versão foi lançada em 1991, tendo como principal objetivo possibilitar o reconhecimento mútuo de qualificações em toda a Europa por meio do uso de objetivos e metas calibrados de acordo com padrões descritivos de referência.

No QECCR, o uso da língua e as muitas competências envolvidas na comunicação em língua estrangeira são descritos numa escala global de seis níveis de proficiência que apresenta definições gerais de desempenho linguístico: A1 e A2 (usuário básico), B1 e B2 (usuário independente) e C1 e C2 (usuário proficiente). Cada um desses níveis é dividido em descritores (*can-do statements*), que abrangem muitas outras competências que constituem as capacidades que um usuário da língua tem em um determinado nível em relação a cinco habilidades agrupadas em três áreas: compreensão (leitura e audição), fala (interação e produção orais) e escrita.

No quadro a seguir, apresento a escala global do QECCR¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Para um breve histórico do documento e mais informações sobre seus estágios, ver Fisher (2002) e Camargo (2006b). Para informações mais detalhadas e outros estudos sobre o tema ver Morrow (2004) e Little (2005).

¹⁹⁷ O Conselho da Europa foi fundado em 1949, está sediado em Estrasburgo, nordeste da França, e conta com 46 países-membros. Seus principais objetivos são salvaguardar os direitos humanos, a democracia e a lei nos países-membros. No entanto, seu foco é cultural, e não político. Devido às características multilíngues e multiculturais da Europa, o Conselho elegeu, há anos, o ensino e a aprendizagem de línguas como sua prioridade (MORROW, 2004). Para mais informações, ver <http://www.coe.int/>.

¹⁹⁸ Além dessa escala global, o QECCR apresenta diversas outras escalas que detalham cada um dos níveis e cada uma das habilidades e subhabilidades (*can-do statements*) apresentadas no documento.

Usuário proficiente	C2	<p>É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê.</p> <p>Consegue resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente.</p> <p>Pode exprimir-se espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.</p>
	C1	<p>É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo seus significados implícitos.</p> <p>Pode exprimir-se de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras.</p> <p>Consegue usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais.</p> <p>Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, articulação e coesão do discurso.</p>
Usuário independente	B2	<p>É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade.</p> <p>É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade e fica à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão entre as partes.</p> <p>É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema atual, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.</p>
	B1	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem padrão clara e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc.).</p> <p>É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas onde se fala a língua-alvo.</p> <p>É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.</p> <p>Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificativas para uma opinião ou um projeto.</p>
Usuário básico	A2	<p>É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante).</p> <p>É capaz de comunicar-se em tarefas simples e rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais.</p> <p>Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, se referir a assuntos relacionados a necessidades imediatas.</p>
	A1	<p>É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas.</p> <p>Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais, como o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem.</p> <p>Pode comunicar-se de modo simples, se o interlocutor falar lenta e claramente e se mostrar cooperante.</p>

Quadro 31: Escala global do QECR.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Adaptado de Conselho da Europa (2001, p. 49).

Por definição, o construto subjacente aos referenciais do QEER volta-se exclusivamente para a verificação do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aprendiz de línguas a partir da perspectiva europeia. Contudo, devido à sua natureza puramente descritiva, o QEER tem exercido grande impacto no ensino de línguas em diversos países e é utilizado como referência por elaboradores de materiais didáticos e de cursos de línguas, professores e instituições elaboradoras de exames, como a Cambridge ESOL, a ETS (*English Testing System*), e o *University of Michigan English Language Institute*.

Dessa forma, o seu uso extrapola o contexto europeu e atinge os mais variados contextos, como comprovam relatos de trabalhos na China (XUELING; MEIZI; BATEMAN, 2010), na Tailândia (NYE, 2010), na Colômbia (CÁRDENAS, 2010; MONTES et al., 2010), no Chile (KHALIFA, ROBINSON; HARVEY, 2010) e também no Brasil (RETORTA, 2010).

Na próxima seção, analiso os sete grupos de referenciais internacionais para avaliação do professor.

6.4 REFERENCIAIS INTERNACIONAIS PARA AVALIAÇÃO DOCENTE

Nesta seção apresento sete grupos de referenciais para avaliação docente elaborados por instituições da Inglaterra, da Austrália e dos Estados Unidos. São eles:

- 1) European Association for Quality Language Services (EAQUALS);
- 2) European Profile for Language Teacher Education (EPLTE);
- 3) European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPSTL);
- 4) Professional Standards for Teachers (PST);
- 5) Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector (PSTLL);
- 6) National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) – English as a New Language;
- 7) Competency Framework for Teachers (CFT).

Uma das organizações mais atuantes na área de avaliação docente é a EAQUALS (*European Association for Quality Language Services*), uma

associação internacional sem fins lucrativos composta por instituições ligadas à oferta de cursos de línguas. Foi fundada na Inglaterra em 1991 e atualmente conta com mais de 100 instituições credenciadas em 22 países e 20 membros associados especiais, entre eles o Conselho Britânico, o Instituto Goethe, o Instituto Cervantes, dez associações nacionais de escolas de línguas e organizações ligadas a exames como a Cambridge ESOL (ROSSNER, 2009).

A EAQUALS utiliza uma grade de perfil (*profiling grid*) que busca resumir os componentes principais das qualificações e competências em diferentes estágios do desenvolvimento de um professor de línguas; não é, portanto, adequada para avaliar a qualidade da práxis do professor.

Essa grade (ver Quadro 32 a seguir) é constituída por dois eixos. O eixo horizontal apresenta três níveis de desenvolvimento linguístico (básico, independente e proficiente²⁰⁰), que por sua vez subdividem-se em dois cada, produzindo seis bandas (T1 a T6). O eixo vertical apresenta quatro níveis amplos de desenvolvimento que objetivam refletir os principais componentes do perfil de um professor de línguas: língua (proficiência e conscientização), qualificações (qualificações, prática de ensino e experiência), competências centrais (conhecimentos e habilidades ligados à metodologia, planejamento, gerenciamento de interação e avaliação) e habilidades complementares (desenvolvimento profissional e letramento digital) (ROSSNER, 2009; NORTH, 2009).

Como mostra o Quadro 32, as células da grade contém descritores para os seis níveis de desenvolvimento, pois parte-se do princípio de que o perfil dos professores não é uniforme. Um professor pode ser mais habilidoso em planejamento do que em gerenciamento da interação em classe, por exemplo. Sendo assim, assume-se que o perfil e o desenvolvimento dos professores são sempre irregulares²⁰¹.

²⁰⁰ Esses níveis de conhecimento linguístico estão em consonância com a grade de autoavaliação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001).

²⁰¹ Isso nos remete, novamente, às características dos saberes docentes apresentadas por Tardiff (2002) mencionadas no Capítulo 2.

		Básico		Independente		Proficiente	
		T1	T2	T3	T4	T5	T6
Língua	Proficiência linguística	Estudo em nível terciário; Nível B1.	Estudo em nível terciário; Nível B2.	Certificação em nível B2; competência oral em nível C1.	Certificação em nível C2.	Certificação em nível C2.	Falante nativo ou certificação em nível C2 com comando natural da língua.
	Conscientização linguística	Responde dúvidas simples sobre a língua com auxílio de referências	Responde dúvidas relativas a estruturas de frequência elevada	Fornece modelos corretos de uso na maioria das vezes; responde satisfatoriamente a maioria das perguntas sobre a língua nos níveis A1 a B1.	Fornece modelos corretos de uso na maioria das vezes; responde adequadamente perguntas sobre a língua, embora nem sempre de forma abrangente.	Fornece exemplos corretos de uso em todas as ocasiões; responde dúvidas sobre a língua de forma confiável.	Fornece explicações claras; ensina uso e registro em todos os níveis; entende as dúvidas dos alunos; responde às dúvidas de forma precisa e abrangente.
Qualificações	Qualificações do professor de línguas	Fazendo curso para certificação no ensino da língua; participando de curso interno de treinamento.	Mínimo de 30h documentadas, treinamento estruturado em conscientização linguística e metodologia do ensino da língua.	Mínimo de 60h documentadas, treinamento estruturado no ensino da língua alvo.	Graduação na língua alvo ou certificado internacionalmente reconhecido no ensino da língua (mínimo 100h).	Graduação ou especialização no ensino da língua alvo ou certificado internacionalmente reconhecido no ensino da língua (mínimo 100h).	Mestrado ou especialização no ensino da língua alvo ou em Linguística Aplicada, ou pós-graduação ou diploma profissional no ensino da língua (mínimo 200h).
	Prática no ensino da língua	Experiência de ensino em time ou como assistente de professor.	Experiência de estar sob supervisão e avaliação enquanto ministra partes das aulas.	Mínimo de 2h documentadas de prática de ensino avaliadas; ter sido observado e avaliado em algumas situações de ensino real.	Mínimo de 6h documentadas de prática de ensino avaliadas; ter sido observado e avaliado em pelo menos 5h de ensino real.	Mínimo de 12h documentadas de prática de ensino avaliadas; ter sido observado e avaliado em pelo menos 8h de ensino real.	Mínimo de 18h documentadas de prática de ensino avaliadas; ter sido observado e avaliado em pelo menos 12h de ensino real.

Continua...

Continuação...							
	Experiência de ensino	Ministrou algumas aulas ou partes de aulas em pelo menos dois níveis.	Possui alguma experiência de ensino, mas somente em níveis mais elementares.	Mínimo de 200h documentadas de experiência de ensino em diferentes níveis até B1.	Mínimo de 800h documentadas de experiência de ensino em todos os níveis exceto C1 e C2.	Mínimo de 2.400h documentadas de experiência de ensino em todos os níveis exceto C2, exames e/ou aulas especializadas.	Mínimo de 4.000h documentadas de experiência bem sucedida de ensino em todos os níveis de forma, incluindo cursos gerais, customizados ou para fins específicos.
Competências centrais	Metodologia: conhecimentos e habilidades	Tem percepção de teorias de aprendizagem e características da língua; tem familiaridade com uma variedade limitada de técnicas e materiais para um ou dois níveis.	Tem compreensão básica de teorias de aprendizagem e características da língua; tem familiaridade com técnicas e materiais para dois ou mais níveis; seleciona novas técnicas ou novos materiais com ajuda de colegas.	Tem familiaridade com teorias de aprendizagem de línguas e estilos de aprendizagem, e com uma gama crescente de técnicas e materiais; escolhe com base nas necessidades de grupos específicos; avalia a utilidade de técnicas e materiais para o contexto de ensino.	Tem familiaridade com teorias de aprendizagem de línguas, estilos e estratégias de aprendizagem; identifica o suporte teórico de ampla gama de técnicas e materiais que lhe são familiares; avalia a adequação de técnicas e materiais em diferentes situações de ensino.	Tem boa familiaridade com abordagens de ensino, estilos e estratégias de aprendizagem; fornece o suporte teórico de abordagens de ensino e de ampla gama de técnicas e materiais; avalia materiais eficientemente a partir de perspectivas teóricas e práticas.	Possui conhecimento detalhado de teorias da linguagem e de aprendizagem; seleciona apropriadamente combinações de técnicas para cada tipo de aprendiz e situação de aprendizagem, e fornece suporte teórico claro para suas decisões.
	Planejamento de aulas e cursos	Utiliza os planos de aula dos manuais de professores de materiais publicados.	Utiliza material publicado ou interno para desenvolver planos para diferentes aulas; planeja fases e tempos de vários tipos de aula.	Usa o conteúdo programático e materiais específicos para preparar planos de aula equilibrados e adequados aos aprendizes; faz ajustes aos planos se necessário; considera os resultados da aula para futuros planejamentos.	Analisa detalhadamente as necessidades individuais dos aprendizes; estabelece objetivos claros para as aulas; fornece embasamento teórico para os estágios da aula; seleciona ou elabora atividades complementares; mantém coerência entre as aulas.	Planeja um esquema variado e equilibrado de trabalho com base em análise detalhada de necessidades; elabora atividades que explorem o potencial linguístico e comunicativo dos materiais; elabora tarefas com diferentes níveis para atender as necessidades individuais e os objetivos das aulas.	Planeja um curso completo; cria e seleciona atividades balanceadas com conteúdo linguístico e comunicativo; elabora tarefas com diferentes níveis para atender as necessidades individuais e os objetivos das aulas.
Continua...							

Continuação...							
	Gerenciamento da interação e monitoramento	Segue as sugestões do manual do professor e alterna entre ensino em grupo e trabalho em pares.	Gerencia eficazmente a interação professor-alunos; fornece instruções claras para trabalho em grupo e em pares; monitora o resultado da atividade; fornece <i>feedback</i> claro aos alunos.	Gerencia eficientemente grupos e pares; assegura-se de que todos os alunos estejam envolvidos (em grupos ou pares) com o trabalho de forma produtiva; monitora desempenho em todos os momentos; traz o grupo junto de si para <i>feedback</i> .	Promove sequência de trabalho apropriada para os objetivos da aula utilizando toda a classe, grupos e pares; monitora o trabalho individual e dos grupos de forma eficiente, fornecendo ou obtendo <i>feedback</i> apropriado.	Promove interação do grupo com foco em múltiplos objetivos de aprendizagem; monitora desempenho individual e grupal de forma precisa e abrangente; fornece várias formas relevantes de <i>feedback</i> individual.	Facilita a aprendizagem por tarefas; gerencia trabalho centrado no aluno ou com grupo que apresente diferentes níveis; deriva pontos de ação importantes a partir do monitoramento e da análise da interação.
	Avaliação	Supervisiona e corrige <i>quizzes</i> feitos em classe e testes de progressão.	Supervisiona e corrige testes; elabora <i>quizzes</i> ou atividades de revisão.	Seleciona testes de progressão adequados, aplica-os e supervisiona sua aplicação; usa os resultados para avaliação do progresso dos alunos e para trabalho em classe; usa um código de correção da tarefa de casa para aumentar a conscientização linguística do aluno.	Conduz testes e entrevistas usando material pronto; treina os alunos para codificar seus erros para aumentar a conscientização linguística do aluno; elabora e seleciona adequadamente <i>quizzes</i> , atividades de revisão e testes de progressão; tem experiência com a padronização do QECR.	Coordena testes de nivelamento e avaliações (orais e escritas) de progresso; usa vídeos e códigos para que os alunos percebam seus pontos fracos e fortes; usa os critérios do QECR de forma confiante para avaliar a proficiência oral e escrita dos alunos.	Elabora testes de progressão; desenvolve tarefas de avaliação; ministra sessões de padronização do QECR; usa vídeos e códigos para que os alunos percebam seus pontos fracos e fortes; usa os critérios do QECR de forma confiante para avaliar a proficiência oral e escrita dos alunos.
Habilidades complementares	Desenvolvimento do professor	Participa de sessões de treinamento; coopera com colegas em tarefas estabelecidas; observa aulas regularmente.	Participa ativamente nos trabalhos em grupo durante treinamentos; relaciona-se bem com outros professores; observa e trabalha em time com professores de níveis restritos; atua no <i>feedback</i> da observação.	Participa ativamente em vários tipos de treinamento e desenvolvimento em-serviço; busca ativamente orientações com colegas e na literatura; observa colegas em vários níveis; atua no <i>feedback</i> de observações das aulas dos colegas.	Desenvolve conscientização e competência por meio de leituras especializadas da área; eventualmente lidera discussões e troca ideias sobre técnicas e materiais; busca oportunidades para ser observado e receber <i>feedback</i> sobre sua prática.	Atua como mentor para os colegas menos experientes; lidera seções de treinamento; busca oportunidades para observação em pares.	Cria uma série de módulos de treinamento para professores menos experientes; dirige um programa de desenvolvimento para professores; participa de projetos institucionais ou (inter)nacionais; observa colegas e fornece <i>feedback</i> eficiente.

Continuação...							
	Meios digitais	Elabora atividades de acordo com convenções pré-estabelecidas; segue roteiros para operar <i>software</i> ; faz <i>download</i> de recursos disponíveis <i>online</i> .	Busca materiais na Internet de forma eficaz; seleciona e faz <i>download</i> de recursos disponíveis <i>online</i> ; organiza materiais hierarquicamente.	Utiliza projetor multimídia para as aulas, com Internet, DVD etc; utiliza <i>software</i> para trabalhar imagens e sons; utiliza filmadoras para registrar as atividades; elabora exercícios com materiais de CALL ²⁰² .	Utiliza projetor multimídia para as aulas, com Internet, DVD etc; cria aulas com materiais baixados da Internet; propõe e supervisiona trabalhos individuais com CALL e projetos que utilizem multimídia.	Utiliza apresentações em <i>Powerpoint</i> , inclusive animações; treina os alunos para selecionar e usar exercícios com CALL de forma eficaz; elabora exercícios em CALL; soluciona problemas básicos de equipamento.	Ensina aos colegas o uso de <i>software</i> e <i>hardware</i> , incluindo programas de elaboração; elabora módulos de <i>blended learning</i> ²⁰³ ; usa qualquer <i>software</i> padrão do <i>Windows</i> ; soluciona problemas de <i>hardware</i> .

Quadro 32: Grade de perfil para professores de línguas da EAQUALS.²⁰⁴

²⁰² *Computer Assisted Language Learning* refere-se às aplicações do computador no ensino/aprendizagem de línguas (LEVY, 1997).

²⁰³ *Blended learning* é uma abordagem de ensino/aprendizagem que combina a abordagem face-a-face e modalidades de aprendizagem *online* (GARRISON; VAUGHAN, 2008).

²⁰⁴ Minha tradução e adaptação de Rossner (2009, p. 6-7).

De acordo com Rossner (2009), os principais objetivos e benefícios da grade de perfil para professores de línguas da EAQUALS são:

- propiciar informações de fácil interpretação sobre a equipe de professores de uma instituição para fins de inspeção;
- permitir comparações da qualificação de professores tanto em nível nacional quanto internacional;
- propiciar uma linguagem comum e pontos compartilháveis de referência relativos aos níveis de desenvolvimento.

Ao analisar o construto dos quatro componentes do eixo vertical da grade de referenciais da EAQUALS sob a perspectiva das capacidades de linguagem docente, percebe-se que seu primeiro componente – **Língua** – que abrange proficiência e conscientização linguísticas, é composto por três capacidades de linguagem docente: de ação, discursiva e linguístico-discursiva, com predomínio da última, cujo desenvolvimento é previsto em movimento crescente, partindo do nível básico (B1 do QECR) e chegando ao nível proficiente (C2 do QECR). O desenvolvimento das outras capacidades também pode ser visualizado no mesmo tipo de movimento, à medida que o (futuro) professor vai aprendendo a mobilizar seus conhecimentos sobre a língua, em e para um contexto físico e socio subjetivo específico (capacidade de ação docente), e a selecionar e organizar apropriadamente tais conhecimentos para atingir seus objetivos adequadamente (capacidade discursiva docente).

O segundo componente do eixo vertical – **Qualificações** – envolve aspectos da formação do professor que se referem à progressão da capacidade de autogestão profissional, por contemplarem questões relativas ao autoinvestimento em cursos de aprimoramento (graduação e pós-graduação, por exemplo), tempo e experiência com ensino de línguas.

O componente **Competências centrais** é bastante abrangente, pois envolve a evolução de quatro subcomponentes: Metodologia, Planejamento de aulas e cursos, Gerenciamento de interação e monitoramento, e Avaliação. Em Metodologia, vemos o predomínio da capacidade de ação docente, particularmente no que tange ao conhecimento acadêmico (ou canônico). Na parte de

Planejamento, é possível visualizar a capacidade discursiva docente (criação, seleção e organização de conteúdos e atividades), e de ação docente (uso dos conhecimentos que vão sendo adquiridos para atuação apropriada no contexto de ensino). Em Gerenciamento, temos a progressão predominante da capacidade discursiva docente, pois envolve decisões relativas à sala de aula, aos alunos e sua aprendizagem situada em um contexto específico, com o suporte da capacidade de ação docente, ao mobilizar conhecimentos adquiridos que dêem subsídios para a tomada de decisões em classe. Por último, o subcomponente Avaliação pressupõe o desenvolvimento de três capacidades de linguagem docente: capacidade de ação docente, por envolver conhecimentos relativos ao contexto macro e micro de ensino e a modalidades de avaliação; capacidade discursiva docente, por contemplar a seleção, a organização e decisões sobre a forma do que será avaliado naquele contexto; e capacidade linguístico-discursiva docente porque, sem ela, o (futuro) professor não poderá elaborar nem tampouco corrigir as avaliações.

O quarto e último componente do eixo vertical – **Habilidades complementares** – é composto por dois subcomponentes: Desenvolvimento do professor e Meios digitais. O primeiro é voltado predominantemente para as capacidades de ação docente e discursiva docente, pois pressupõe a evolução não só de conhecimentos sobre ensinar, mas também da habilidade de utilizá-los no contexto de trabalho para promover o autodesenvolvimento e auxiliar no desenvolvimento dos colegas de trabalho. O segundo subcomponente – Meios digitais – mobiliza o desenvolvimento das três capacidades de linguagem docente: a de ação docente por envolver conhecimentos do contexto físico-sociosubjetivo macro e micro de ensino, a discursiva docente, por levar o (futuro) professor a selecionar e organizar conteúdos e materiais para trabalhar em um contexto específico e, finalmente, a linguístico-discursiva docente, que fornece subsídios para que as outras duas possam se desenvolver.

Em suma, o construto da grade de referenciais da EAQUALS pressupõe, de forma bastante completa, o desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem docente em três níveis ao longo da formação profissional.

Dando prosseguimento à apresentação dos referenciais internacionais, um grupo de pesquisadores da Universidade de Southampton, Inglaterra, também elaborou um conjunto de referenciais para o perfil do professor de línguas europeu com 40 itens. O *European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE) pode ser utilizado como parâmetro em programas de formação de professores de línguas, pois sua finalidade é impulsionar o desenvolvimento profissional e propiciar maior transparência e portabilidade de qualificações na Europa (KELLY; GRENFELL, 2004).

Os 40 critérios ou indicadores do EPLTE são divididos em quatro grupos (KELLY; GRENFELL, 2004; ROSSNER, 2009):

- a) Estrutura: contém os elementos que descrevem os diferentes aspectos que constituem a formação de professores de línguas e indica como eles devem ser organizados;
- b) Conhecimento e Compreensão: abrange o que os professores devem saber e compreender como resultado da sua formação inicial e em serviço;
- c) Estratégias e Habilidades: contém os elementos relativos ao conhecimento prático dos professores;
- d) Valores: aqueles que devem ser incorporados pelos (futuros) professores para que sejam trabalhados e espelhados em sua prática.

Os elaboradores do EPLTE afirmam que esses quatro grupos devem ser vistos em uma perspectiva holística, uma vez que a formação de professores é uma atividade multifacetada e multidisciplinar.

No quadro a seguir, apresento os 40 descritores que compõem o EPLTE:

<i>The European Profile for Language Teacher Education (EPLTE)</i>	
Estrutura	<p>1 Integração de conhecimento acadêmico e experiência de ensino no currículo;</p> <p>2 Educação inicial e continuada feita de forma modular e flexível;</p> <p>3 Critérios explícitos para a prática de ensino;</p> <p>4 Trabalho com um mentor e compreensão do valor da orientação;</p> <p>5 Experiência em ambiente intercultural e multicultural;</p> <p>6 Contatos com parceiros no exterior, incluindo visitas, troca de informações;</p> <p>7 Período de trabalho ou estudo onde a língua sendo estudada é a primeira língua;</p> <p>8 Oportunidade de observar o ensino, ou participar dele, em mais de um país;</p> <p>9 Quadro de avaliação europeu para programas de formação inicial e continuada de professores que possibilite credenciamento e mobilidade;</p> <p>10 Aprimoramento contínuo das habilidades pedagógicas como parte da educação continuada;</p> <p>11 Formação permanente para formadores de professores;</p> <p>12 Treinamento para mentores das escolas;</p> <p>13 Relacionamento entre os futuros professores em formação para o ensino de diferentes línguas;</p>
Conhecimento e Compreensão	<p>14 Metodologias do ensino de línguas e técnicas e atividades atuais para a sala de aula;</p> <p>15 Desenvolvimento de uma abordagem crítica e reflexiva ao ensino/aprendizagem;</p> <p>16 Desenvolvimento da proficiência linguística e avaliação da competência linguística dos futuros professores;</p> <p>17 Tecnologia da informação e comunicação para uso pedagógico em classe;</p> <p>18 Tecnologia da informação e comunicação para planejamento pessoal, organização e localização de recursos;</p> <p>19 Aplicação de diversos procedimentos de avaliação e formas de registro do progresso dos alunos;</p> <p>20 Avaliação crítica do currículo regional ou nacional adotado, em termos de metas, objetivos e resultados;</p> <p>21 Avaliação interna e externa de programas sob a perspectiva teórica/prática;</p>
Estratégias e Habilidades	<p>22 Adaptação das abordagens de ensino ao contexto educacional e às necessidades individuais dos aprendizes;</p> <p>23 Avaliação crítica, desenvolvimento e aplicação prática dos materiais e recursos para o ensino;</p> <p>24 Métodos de aprender a aprender;</p> <p>25 Desenvolvimento de práticas reflexivas e autoavaliação;</p> <p>26 Desenvolvimento de estratégias independentes de aprendizagem de línguas;</p> <p>27 Manter e aprimorar continuamente a competência linguística pessoal;</p> <p>28 Aplicação dos currículos e conteúdos programáticos;</p> <p>29 Observação e revisão em pares;</p> <p>30 Desenvolvimento de relacionamentos com instituições educacionais em outros países;</p> <p>31 Pesquisa-ação;</p> <p>32 Incorporação da pesquisa no ensino;</p> <p>33 Aprendizagem com conteúdo e língua integrados;</p> <p>34 Uso do Portfólio Europeu de Línguas para Autoavaliação²⁰⁵;</p>
Valores	<p>35 Valores sociais e culturais;</p> <p>36 Diversidade de línguas e culturas;</p> <p>37 Importância do ensino/aprendizagem de outras línguas e culturas;</p> <p>38 Ensino da cidadania europeia;</p> <p>39 Trabalho em time, colaboração e trabalho em rede, dentro e fora do contexto escolar;</p> <p>40 Importância da aprendizagem por toda a vida.</p>

Quadro 33: *The European Profile for Language Teacher Education (EPLTE)*.²⁰⁶

²⁰⁵ Para informações sobre esse portfólio (*European Language Portfolio for Self-evaluation*), ver http://www-user.uni-bremen.de/~jsuther/eu_portfolio.html.

²⁰⁶ Minha adaptação e tradução de Kelly e Grenfell (2004, p. 1-2).

Uma análise do construto subjacente aos quatro grupos que compõem o EPLTE sob a perspectiva das capacidades de linguagem docente mostra que o primeiro grupo – **Estrutura** – constituído por 13 itens, contempla a capacidade de autogestão profissional, a capacidade de ação docente e a discursiva docente, pois pressupõe o desenvolvimento e o uso de conhecimentos sobre ensinar no contexto específico de trabalho, objetivando tanto o autodesenvolvimento quanto o desenvolvimento dos colegas professores atuando no mesmo contexto.

O segundo grupo, **Conhecimento e compreensão**, compõe-se de 8 itens e mobiliza predominantemente a capacidade de ação docente ao pressupor o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos (canônicos ou teóricos). A capacidade linguístico-discursiva docente é enfocada somente no item 16 (desenvolvimento da proficiência linguística), e a discursiva docente, no item 19 (uso de procedimentos de avaliação e registro conforme o progresso dos alunos).

No terceiro grupo, **Estratégias e habilidades**, temos também 13 itens e ênfase nas capacidades de ação docente (consideração do contexto de ensino, das características dos aprendizes, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos) e discursiva docente (adaptação e aplicação de abordagens, materiais e recursos). Encontramos, além dessas, a capacidade de autogestão profissional (manutenção e aprimoramento da proficiência linguística, autoavaliação, pesquisa-ação).

No quarto e último grupo do EPLTE, **Valores**, há 6 itens que se concentram predominantemente no desenvolvimento da capacidade de ação docente, pois se referem a questões contextuais (cultura, diversidade linguística, cidadania europeia, contexto escolar).

Resumindo, a grande maioria dos itens que compõem o construto do EPLTE enfoca o desenvolvimento da capacidade de ação do (futuro) professor de línguas na Europa.

Também voltado para o contexto europeu, o *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) é um documento feito especificamente para a formação inicial do professor de línguas com os objetivos de (1) encorajar a reflexão do futuro professor com respeito ao conhecimento didático e às habilidades necessárias ao ensino de línguas; (2) auxiliar na autoavaliação das

competências didáticas; e (3) permitir automonitoramento do progresso e registro das experiências de ensino ao longo da formação inicial (NEWBY et al., 2007).

O EPOSTL é composto por seis seções:

- (1) Posicionamento pessoal: objetiva ajudar o futuro professor a refletir sobre questões gerais ligadas ao ensino;
- (2) Autoavaliação: composta por 193 descritores para facilitar a reflexão e a autoavaliação;
- (3) Dossiê: objetiva fazer com que o resultado da autoavaliação seja transparente e propiciar evidência do progresso e registro de exemplos de trabalho relevantes para o ensino;
- (4) Glossário: contém os termos mais importantes relacionados à aprendizagem e ao ensino de línguas usados no EPOSTL;
- (5) Índice: contém os termos utilizados nos descritores;
- (6) Guia do usuário: contém informações detalhadas sobre o EPOSTL.

O foco do EPOSTL é claramente na autoavaliação, feita por meio de 193 descritores que representam as competências centrais que devem ser buscadas pelos futuros professores. Esses descritores são agrupados em sete blocos, como mostra o Quadro 34.

Blocos de descritores para autoavaliação do <i>European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)</i>	
Contexto	A. Currículo B. Objetivos e necessidades C. Papel do professor de línguas D. Recursos e limitações institucionais
Metodologia	A. Interação oral B. Interação escrita C. Audição D. Leitura E. Gramática F. Vocabulário G. Cultura
Recursos	
Planejamento de aulas	A. Identificação dos objetivos B. Conteúdo das aulas C. Organização
A aula	A. Planos de aula B. Conteúdo C. Interação com os alunos D. Gerenciamento da sala de aula E. Linguagem de sala de aula
Aprendizagem independente	A. Autonomia do aluno B. Tarefa de casa C. Projetos D. Portfólios E. Ambientes virtuais de aprendizagem F. Atividades extracurriculares
Avaliação da aprendizagem	A. Elaboração de instrumentos de avaliação B. Avaliação C. Autoavaliação e avaliação em pares D. Desempenho linguístico E. Cultura F. Análise de erros

Quadro 34: Blocos de descritores para autoavaliação do *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*.²⁰⁷

A título de exemplo, dentro do bloco Contexto, no item ‘Currículo’, temos quatro descritores:

1. Consigo entender os requisitos apresentados nos currículos local e nacional.
2. Consigo elaborar cursos com base nos requisitos dos currículos local e nacional.
3. Consigo entender os princípios apresentados nos principais documentos europeus (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas; Portfólio Europeu de Línguas etc).
4. Consigo entender e integrar o conteúdo dos documentos europeus de forma apropriada no meu ensino. (NEWBY ET AL., 2007, p. 15)

²⁰⁷ Minha adaptação e tradução de Newby et al. (2007, p. 13).

O construto subjacente aos sete blocos que compõem o EPOSTL a partir das capacidades de linguagem docente nos mostram que nesse primeiro bloco – **Contexto**, que é constituído por 4 itens, há predomínio das capacidades de ação docente e discursiva docente, pois além do conhecimento e consciência sobre o contexto físico-sociosubjetivo em que ocorre o processo de ensino/aprendizagem, o futuro professor deve também desenvolver-se quanto à elaboração e adaptação de diversos componentes a esse contexto.

O segundo bloco, **Metodologia**, é bastante amplo. Apresenta 7 itens que contemplam a constituição e as formas de trabalhar as chamadas quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) por meio de procedimentos de ensino apropriados ao contexto de atuação e aos objetivos de aprendizagem. Como base para todos esses elementos, temos o conhecimento de gramática, vocabulário e cultura²⁰⁸. Dessa forma, esse bloco prioriza três capacidades de linguagem docente: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

No terceiro bloco do EPOSTL temos os **Recursos**, e se referem à capacidade de localizar, selecionar e/ou produzir materiais ou atividades que sejam adequados ao aprendiz, aos objetivos e ao contexto de ensino. Assim, temos o foco predominante na capacidade discursiva docente.

O quarto bloco – **Planejamento de aulas** – apresenta 3 itens somente, e contempla as capacidades de ação docente (conhecimento do conteúdo das aulas e identificação de objetivos) e discursiva docente (organização desse conhecimento dentro do contexto específico).

Com relação ao quinto bloco do EPOSTL, **A aula**, temos 5 itens que abrangem as mesmas capacidades do bloco anterior: de ação docente e discursiva docente. No entanto, embora não apresentada de forma explícita, para que essas capacidades sejam desenvolvidas há necessidade de trabalhar a capacidade linguístico-discursiva docente também, pois para falar em conteúdo de aula ou em linguagem de sala de aula é necessário conhecimento apropriado da língua a ser ensinada.

²⁰⁸ O documento fala no ensino de cultura e sua relação com a língua, não deixando claro se se trata de cultura de países de LI ou de cultura no sentido geral.

No sexto bloco, **Aprendizagem independente**, vemos a presença de 6 itens que se referem basicamente a conhecimentos que o futuro professor deve ter para atuar em classe, configurando-se, portanto, em um bloco onde há o predomínio da capacidade de ação docente.

O sétimo e último bloco do EPOSTL, **Avaliação da aprendizagem**, a exemplo do bloco anterior, também tem 6 itens, porém contempla três capacidades de linguagem docente. Objetiva desenvolver a capacidade de ação do futuro professor, à medida que enfatiza conhecimentos relativos à avaliação, ao desempenho linguístico do aluno e à cultura; a capacidade discursiva docente por conduzir o futuro professor a elaborar instrumentos de avaliação e tomar decisões quanto à avaliação de alunos específicos em um contexto determinado; e capacidade linguístico-discursiva docente porque o futuro professor precisa ter conhecimentos linguísticos para embasar as decisões que vier a tomar relativas à avaliação e ao desempenho dos seus aprendizes naquele contexto.

Em resumo, o construto do EPOSTL parece preocupar-se bastante com o desenvolvimento da capacidade de ação do futuro docente, sem ignorar a importância das capacidades discursiva docente e linguístico-discursiva docente, posto que esta última aparece frequentemente como base para o desenvolvimento das demais capacidades. Esse construto, porém, não contempla questões relativas à capacidade de autogestão profissional.

Outra grade bastante utilizada, porém voltada ao contexto britânico, é conhecida como *Professional Standards for Teachers* (PST). Foi elaborada pela *Training and Development Agency for Schools* (TDA) e publicada em 2007. Semelhantes à grade da EAQUALS, mas com ênfase muito maior no ensino público, esses padrões profissionais definem cumulativamente o que se espera em termos de experiência, conhecimento e progressão na carreira de um professor do setor público britânico.

O documento apresenta padrões para cinco níveis de carreira:

- (1) professores considerados qualificados (*Qualified Teacher Status – QTS*);
- (2) professores que atendem aos padrões centrais mínimos (*Core Standards*)
- (3) professores além dos padrões centrais mínimos;

- (4) professores de excelência;
- (5) professores com habilidades avançadas (*Advanced Skills Teachers – ASTs*).

Para cada um desses cinco níveis, os PST dividem-se em três grupos: (1) atributos profissionais; (2) conhecimentos e compreensão profissionais; e (3) habilidades profissionais, somando 102 descritores (TDA, 2007).

Para exemplificar, apresento, no Quadro 35 a seguir, os descritores para o segundo nível de carreira, pois são considerados essenciais ao final do curso de formação e ao longo de toda a vida profissional do professor.

Padrões centrais (Core Standards) – Professional Standards for Teachers (PST)		
Atributos profissionais	Relacionamento com crianças e jovens	1 Promove um relacionamento construtivo, de respeito, confiança e suporte ao desenvolvimento do aluno; 2 Apresenta atitudes e valores positivos, mantendo alto padrão de comportamento profissional;
	Atenção às orientações oficiais	3 Mantém-se atualizado sobre seus deveres profissionais e sobre as orientações e políticas oficiais que lhe dizem respeito;
	Comunicação e trabalho com outros	4 Comunica-se adequada e eficientemente com todos os envolvidos no contexto escolar; 5 Reconhece e respeita a contribuição dos demais envolvidos no contexto escolar; 6 Tem comprometimento com o trabalho colaborativo;
	Desenvolvimento profissional pessoal	7 Avalia seu próprio desempenho e está comprometido com seu aprimoramento; 8 Tem atitude criativa e construtiva diante de inovações; 9 Está aberto a conselhos, orientações e <i>feedback</i> ;
Conhecimento e compreensão profissionais	Ensino e aprendizagem	10 Possui conhecimentos atualizados sobre questões ligadas ao ensino/aprendizagem e ao comportamento dos alunos, e sabe usar e adaptar tais conhecimentos em benefício dos alunos;
	Avaliação e monitoramento	11 Conhece os requisitos da avaliação escolar e também das avaliações públicas; 12 Conhece diferentes abordagens avaliativas, incluindo a abordagem formativa; 13 Sabe utilizar informações oficiais para avaliar seu próprio ensino e monitorar o progresso dos alunos; 14 Sabe utilizar informações provenientes das avaliações para fornecer <i>feedback</i> adequado aos alunos;
	Disciplinas e currículo	15 Tem conhecimentos sólidos sobre a disciplina que ministra e a área do currículo em que se insere, bem como consciência da contribuição da sua disciplina para a interdisciplinaridade; 16 Tem conhecimentos relativos às orientações oficiais que incidem sobre a sua disciplina e a faixa etária que leciona;
	Letramento, conhecimento matemático e tecnológico	17 Sabe utilizar suas habilidades de letramento, conhecimento matemático e tecnológico para dar suporte ao seu trabalho em classe e às demais atividades profissionais;
	Conquistas e diversidade	18 Tem conhecimentos sobre como crianças e jovens se desenvolvem e sobre os fatores que afetam seu desenvolvimento; 19 Sabe como atender às necessidades individuais de seus alunos e como respeitar a diversidade, ao mesmo tempo em que busca igualdade e inclusão; 20 Compreende o papel dos colegas que trabalham com alunos que possuem necessidades especiais e respeita seu trabalho; 21 Sabe buscar auxílio, conselhos ou orientações sobre alunos com necessidades especiais, quando necessário;
	Saúde e bem-estar	22 Conhece os requisitos legais e as políticas nacionais relativas ao bem-estar de crianças e jovens; 23 Conhece as alternativas locais para proteção de crianças e jovens; 24 Sabe como identificar possível abuso ou negligência em relação a uma criança e tomar medidas para protegê-la;
Continua...		

Continuação...		
	25 Sabe identificar quando o desempenho escolar da criança está sendo afetado por fatores pessoais ou familiares, e encaminhá-la para apoio especializado;	
Habilidades profissionais	Planejamento	26 Planeja de forma eficaz de acordo com a idade e a capacidade de seus alunos, com base em conhecimentos sólidos da sua disciplina ou do seu currículo; 27 Propicia oportunidades para que seus alunos desenvolvam diversas habilidades respeitando sua faixa etária e contexto; 28 Utiliza adequadamente tarefas de casa e atividades extras para dar suporte ao desenvolvimento dos alunos;
	Ensino	29 Ministra aulas bem organizadas e desafiadoras para os alunos, utiliza estratégias de ensino e recursos variados; 30 Ministra aulas motivadoras e envolventes que objetivam impulsionar o desenvolvimento dos alunos;
	Avaliação, monitoramento e feedback	31 Utiliza eficazmente estratégias de observação, avaliação, monitoramento e registro para informar a elaboração de objetivos e monitorar o progresso dos alunos; 32 Fornece aos envolvidos no processo escolar <i>feedback</i> construtivo e preciso sobre o progresso dos alunos; 33 Apoia e orienta os alunos para que eles se tornem aprendizes independentes; 34 Utiliza a avaliação como parte do ensino para diagnosticar as necessidades dos alunos e estabelecer objetivos;
	Revisão do ensino e da aprendizagem	35 Revê a eficácia e o impacto do seu trabalho em relação ao progresso dos alunos e redefine sua abordagem se necessário; 36 Revê o impacto do <i>feedback</i> dado aos alunos e os orienta para que possam se desenvolver melhor;
	Ambiente de aprendizagem	37 Promove um ambiente de segurança e confiança para os alunos, de acordo com as orientações oficiais; 38 Gerencia o comportamento dos alunos de forma construtiva, mantendo uma disciplina construtiva de acordo com a política escolar; 39 Promove autocontrole, independência e cooperação dos alunos por meio do desenvolvimento das suas habilidades sociais, emocionais e comportamentais;
	Trabalho em equipe e colaboração	40 Trabalha em equipe e identifica oportunidades para trabalhar com os colegas e compartilhar conquistas; 41 Colabora para que os colegas estejam envolvidos no apoio à aprendizagem e compreende os papéis que desempenham.

Quadro 35: Padrões centrais (*Core Standards*) do *Professional Standards for Teachers (PST)*.²⁰⁹

²⁰⁹ Minha adaptação e tradução de TDA (2007, p. 14-21).

A análise do construto desses três grupos do PST – **Atributos profissionais, Conhecimento e compreensão profissionais, e Habilidades profissionais** – sob o prisma das capacidades de linguagem docente nos mostra que, em primeiro lugar, o primeiro grupo, que é composto por 4 itens, prioriza o desenvolvimento da capacidade de ação docente (atenção ao aluno e ao contexto físico e sociossubjetivo em que o ensino se dá) e da capacidade de autogestão profissional (preocupação com a atualização e o envolvimento profissional).

Já o segundo grupo – **Conhecimento e compreensão profissionais** – contém 6 itens, nos quais predomina a capacidade de ação docente, principalmente pela ênfase atribuída a conhecimentos e saberes. Há também, timidamente, a presença da capacidade discursiva docente, principalmente nos itens que se referem ao ajuste e à adaptação do conhecimento aos aprendizes e ao contexto de ensino.

Por fim, no último grupo – **Habilidades profissionais**, seus 6 itens mesclam o desenvolvimento da capacidade de ação docente e da discursiva docente, ao situarem o uso do conhecimento adquirido no contexto físico e sociossubjetivo de ensino. Embora não previsto de forma explícita, a capacidade linguístico-discursiva docente também se faz necessária como pano de fundo para o desenvolvimento de alguns dos descritores que compõem as outras duas capacidades.

Concluindo, a principal capacidade de linguagem docente contemplada pelo construto do PST é a capacidade de ação docente. Em segundo lugar temos a capacidade discursiva docente e, em terceiro, a capacidade de autogestão profissional. Como esse não é um grupo de referenciais específico para professores de línguas, a capacidade linguístico-discursiva deve ser visualizada como suporte para a atuação do professor de línguas especificamente.

Também no Reino Unido, encontramos os *Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector* (PSTLL). Esse conjunto de descritores ou padrões tem por objetivo fornecer uma base para qualificações e progressão profissional para professores, instrutores, palestrantes, orientadores e treinadores nos mais variados setores profissionais britânicos.

Os padrões são divididos em sete áreas, chamadas de ‘domínios’, que cobrem o que se espera desses profissionais na perspectiva da aprendizagem por toda a vida:

Domínio A: Valores profissionais e prática
Domínio B: Aprendizagem e ensino
Domínio C: Aprendizagem e ensino especializado
Domínio D: Planejamento para a aprendizagem
Domínio E: Avaliação para a aprendizagem
Domínio F: Acesso e progressão.

(LIFELONG LEARNING, 2007, p. 1)

Cada um desses domínios se subdivide em três aspectos: Valores profissionais, Conhecimento e compreensão profissionais, e Prática profissional. Os autores, no entanto, reconhecem que alguns postos de ensino não envolverão todos esses domínios (LIFELONG LEARNING, 2007). O Quadro 36, apresentado na sequência, mostra os descritores do Domínio A como exemplo.

Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector (PSTLL)	
Domínio A: Valores profissionais e prática	
Valores profissionais	
Os professores engajados na aprendizagem para a vida toda valorizam 1. todos os alunos, seu progresso e o que eles trazem para seu aprendizado; 2. a aprendizagem e sua contribuição para a sustentabilidade da comunidade; 3. a igualdade, a diversidade e a inclusão; 4. a reflexão e avaliação de sua própria prática, e seu desenvolvimento profissional contínuo;	5. a colaboração com os colegas tendo em vista o progresso e o desenvolvimento dos alunos; ... e se comprometem com 6. a manutenção dos códigos de prática acordados e da segurança no ambiente de trabalho; 7. o aprimoramento da qualidade da sua prática.
Conhecimento e compreensão profissionais	Prática profissional
Os professores engajados na aprendizagem para a vida toda sabem e compreendem	Os professores engajados na aprendizagem para a vida toda
1. os fatores que motivam os alunos e a importância da sua experiência;	1. encorajam o progresso e o desenvolvimento dos alunos, valorizando sua experiência;
2. o potencial que a aprendizagem tem de mudar vidas;	2. usam as oportunidades para destacar o potencial que a aprendizagem tem para mudar a vida das pessoas e contribuir para a cidadania;
3. como a aprendizagem pode promover o bem-estar do indivíduo e da sociedade;	3. encorajam os alunos a perceberem como a aprendizagem pode empoderá-los;
4. questões relativas à igualdade, diversidade e inclusão;	4. avaliam e desenvolvem sua própria prática com relação à promoção da igualdade e da inclusão, e do respeito à diversidade;
5. os princípios e as teorias que subjazem às boas práticas de ensino e aprendizagem;	5. usam teorias de aprendizagem relevantes para dar suporte ao desenvolvimento da sua prática;
6. o impacto da sua prática nos indivíduos e na sua aprendizagem;	6. refletem e demonstram comprometimento como o próprio desenvolvimento por meio da (auto)avaliação e <i>feedback</i> ;
7. formas de refletir, avaliar e utilizar pesquisas para desenvolver a própria prática e compartilhar boas práticas com os colegas;	7. compartilham conhecimentos e engajam-se no desenvolvimento profissional contínuo por meio da reflexão, avaliação e uso adequado da pesquisa;
8. formas de colaborar com os colegas em prol do desenvolvimento dos alunos;	8. comunicam-se e colaboram com os colegas, dentro e fora da escola, em prol do aluno;
9. a necessidade da confidencialidade, respeito e confiança ao dar informações sobre seus alunos;	9. fornecem informações e <i>feedback</i> sobre os alunos com respeito, de forma confidencial, e inspirando confiança;
10. orientações oficiais relevantes e códigos de prática;	10. agem de acordo com as orientações oficiais relevantes e respeitam os códigos de prática;
11. formas de aplicação das orientações oficiais e princípios subjacentes;	11. demonstram boa prática por meio da manutenção do ambiente de aprendizagem de acordo com as orientações oficiais e princípios subjacentes;
12. formas de organização e registro das informações dos alunos;	12. mantêm registros precisos e organizados das informações dos alunos;
13. seu próprio papel no ciclo da qualidade;	13. avaliam a própria contribuição para o ciclo da qualidade no ambiente de trabalho;
14. formas para implementar melhorias com base em <i>feedback</i> .	14. usam <i>feedback</i> para seu autodesenvolvimento.

Quadro 36: *Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector (PSTLL)*. Domínio A: Valores profissionais e prática.²¹⁰

²¹⁰ Minha tradução e adaptação de Lifelong Learning (2007, p. 3-4).

A análise do construto do **Domínio A – Valores profissionais e prática** – do PSTLL, do ponto de vista das capacidades de linguagem docente, nos revela grande preocupação com o desenvolvimento da capacidade de ação docente em primeiro lugar (nas três partes que compõem a dimensão) e, em segundo, da capacidade discursiva docente (mais presente na parte Prática profissional).

Isso se repetirá no construto dos demais **Domínios B a F**, que, dependendo do foco, contemplarão também a capacidade de autogestão profissional. Como esses referenciais não são específicos para professores de línguas estrangeiras, a capacidade linguístico-discursiva docente aparece implicitamente no **Domínio C – Aprendizagem e ensino especializado**, por concentrar-se na área de especialidade do profissional.

Passemos agora ao contexto norteamericano. De acordo com Porter, Youngs e Odden (2001), nos Estados Unidos, embora uma variedade de abordagens tenha sido utilizada por diferentes organizações para o desenvolvimento de critérios e padrões para a avaliação de professores, elas se basearam nas mesmas concepções de ensino. Isso não impediu, contudo, a produção de diferentes abordagens de avaliação. Apresento resumidamente o mais famoso conjunto de referenciais norteamericano: o *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS).

O NBPTS desenvolveu uma ampla gama de padrões para professores norteamericanos, abrangendo diferentes áreas que fazem parte de um sistema de certificação para professores. Seus princípios centrais são cinco:

- 1) Os professores são comprometidos com os alunos e sua aprendizagem;
 - 2) Os professores sabem as matérias que ensinam e como ensinar aos alunos;
 - 3) Os professores são responsáveis pelo gerenciamento e monitoramento da aprendizagem do aluno;
 - 4) Os professores pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem com a experiência;
 - 5) Os professores são membros de comunidades de aprendizagem.
- (NBPTS, 2002, p. 146)

Diferentemente dos padrões britânicos, os americanos são apresentados em 25 documentos que representam 25 áreas de especialidade. Um deles refere-se especificamente ao ensino da LI para alunos entre 3 e 18 anos e chama-se

English as a New Language. Esse documento apresenta doze padrões divididos em três blocos, como mostra o Quadro 37.

Padrões do <i>English as a New Language</i> (NBPTS, 2002)	
Preparando-se para promover a aprendizagem do aluno	
I. Conhecer os alunos	O professor recorre ao conhecimento sobre o desenvolvimento humano mediado pela linguagem e cultura para poder entender seus alunos;
II. Conhecer a língua e o desenvolvimento linguístico	O professor é modelo de proficiência linguística na língua que ensina; entende o processo de aquisição da língua materna e de outras línguas e tal conhecimento informa sua prática;
III. Conhecer a cultura e a diversidade	O professor tem conhecimento da dinâmica da cultura em geral, e das culturas de seus alunos em particular, e usa tal conhecimento para informar sua prática;
IV. Conhecer a matéria	O professor possui conhecimento abrangente da matéria que ensina e da linguagem adequada para ensiná-la, e usa tal conhecimento em prol da aprendizagem do aluno;
Promovendo avanços na aprendizagem do aluno	
V. Aprendizagem significativa	O professor utiliza diferentes abordagens de ensino para que o aluno compare, explore e compreenda conceitos e tópicos de forma significativa;
VI. Múltiplos caminhos para o conhecimento	O professor utiliza diferentes caminhos para desenvolver a proficiência linguística no aluno, aumentar seus conhecimentos e fortalecer sua compreensão dos conceitos importantes da matéria;
VII. Recursos pedagógicos	O professor seleciona, adapta, cria e utiliza recursos ricos e variados;
VIII. Ambiente de aprendizagem	O professor proporciona aos alunos um ambiente seguro e protegido, rico linguisticamente e culturalmente, onde eles se sentem à vontade para trabalhar de forma independente e colaborativa;
IX. Avaliação	O professor emprega uma variedade de métodos de avaliação para obter informações úteis sobre o desenvolvimento dos alunos, com o intuito de auxiliá-los a refletir sobre seu próprio progresso;
Dando suporte à aprendizagem do aluno	
X. Prática reflexiva	O professor regularmente analisa, avalia e fortalece a eficácia e a qualidade do seu trabalho;
XI. Elos com as famílias	O professor cria elos com as famílias de seus alunos, que intensificam a experiência educacional dos mesmos;
XII. Liderança profissional	O professor contribui para o crescimento e desenvolvimento dos seus colegas de trabalho, e para o avanço dos conhecimentos na sua área.

Quadro 37: Padrões do *English as a New Language*²¹¹.

Utilizando novamente a perspectiva das capacidades de linguagem docente para verificar o construto subjacente a esses padrões, veremos que, com relação ao primeiro bloco, **Preparando-se para promover a aprendizagem do aluno**, os 4 itens que o compõem contemplam o desenvolvimento da capacidade de ação docente, pois priorizam conhecimentos acadêmicos (teóricos ou canônicos). Um desses itens (item IV), ao colocar como padrão usar os conhecimentos em prol da aprendizagem do aluno, aborda a capacidade discursiva docente, e, por fim, dois deles (itens II e IV) tratam da capacidade

²¹¹ Minha tradução e adaptação do NBPTS (2002).

linguístico-discursiva docente (o professor como modelo de proficiência linguística e organizador desse conhecimento para uso em classe).

O segundo bloco – **Promovendo avanços na aprendizagem do aluno** – também prioriza a capacidade de ação docente, mas inclui elementos relativos ao desenvolvimento da capacidade discursiva docente, particularmente nos itens VII (Recursos pedagógicos) e IX (Avaliação).

O terceiro bloco – **Dando suporte à aprendizagem do aluno** – volta-se para o desenvolvimento de duas capacidades: de ação docente (atenção ao contexto físico e socio subjetivo em que atua) e de autogestão profissional (Prática reflexiva).

Portanto, nos padrões do NBPTS há predomínio explícito da preocupação com o desenvolvimento da capacidade de ação docente primeiramente. No entanto, seu construto se constitui também da capacidade discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional.

A última grade que apresento é a *Competency Framework for Teachers* (CFT), elaborada pelo Departamento de Educação e Treinamento da Austrália Ocidental em 2004. O objetivo do CFT é fornecer aos professores, formadores de professores, organizações e associações profissionais uma descrição de práticas que representam o ensino eficiente, bem como oferecer elementos para reflexão, discussão e ação dos profissionais da área (DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING, 2004).

A natureza complexa da docência é articulada em três elementos: atributos profissionais, conhecimento profissional e prática profissional. Além disso, o documento estabelece três fases na carreira docente com cinco ‘dimensões’ em cada fase.

No quadro a seguir, apresento esses elementos mais detalhadamente.

Competency Framework for Teachers (CFT): dimensões, fases e padrões gerais de competência			
Dimensões	Padrões gerais de competência		
	Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Facilitar a aprendizagem do aluno	Envolver os alunos em experiências de aprendizagem apropriadas e significativas.	Atender aos diversos estilos de aprendizagem e às necessidades dos alunos por meio do uso consistente de uma ampla gama de estratégias de aprendizagem.	Usar estratégias e técnicas de ensino exemplares que atendam às necessidades de cada aluno ou de grupos de alunos de forma responsiva e inclusiva.
2. Avaliar e reportar os resultados da aprendizagem do aluno	Monitorar, avaliar, registrar e relatar os resultados da aprendizagem dos alunos.	Aplicar sistemas abrangentes de avaliação e relato dos resultados da aprendizagem dos alunos.	Usar consistentemente estratégias de avaliação e relato que sejam altamente responsivas e inclusivas.
3. Engajar-se na aprendizagem profissional	Refletir criticamente sobre experiências profissionais com fins de aprimoramento.	Contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.	Engajar-se em uma variedade de atividades de aprendizagem profissional que promovam o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.
4. Participar de decisões curriculares e de outras iniciativas no ambiente escolar	Participar da política curricular e de trabalho em equipe em outros programas.	Fornecer apoio à política curricular e às equipes envolvidas com outros programas.	Exercer liderança na escola, assumindo papel-chave em seu desenvolvimento, inclusive no planejamento curricular e na formulação de políticas.
5. Formar parcerias dentro da comunidade escolar	Estabelecer parcerias com alunos, colegas, pais e outros envolvidos no processo educacional, e agências.	Dar suporte à aprendizagem do aluno através de parcerias e trabalho conjunto com membros da comunidade escolar.	Facilitar o trabalho em equipe dentro da comunidade escolar.

Quadro 38: *Competency Framework for Teachers (CFT):* Dimensões, fases e padrões gerais de competência.²¹²

Todos esses elementos – atributos profissionais, conhecimento profissional e prática profissional, as dimensões e as competências de cada fase – estão em permanente relação dialética, como ilustrado na figura a seguir.

²¹² Minha tradução e adaptação de Department of Education and Training (2004, p. 8).

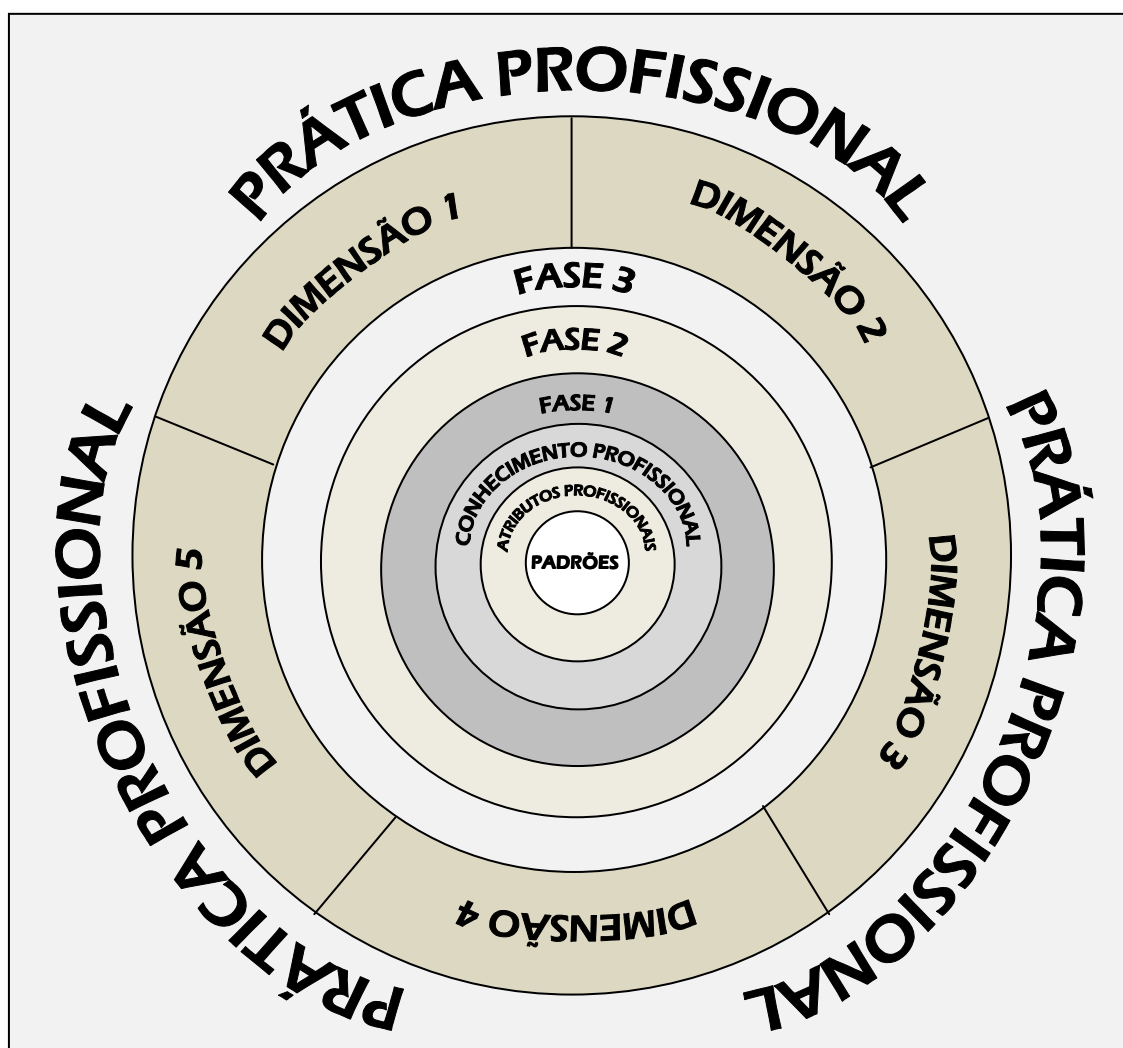


Figura 3: *Competency Framework for Teachers (CFT)*.²¹³

Para cada um desses padrões gerais de competência, o CFT apresenta ainda padrões específicos (também chamados de ‘elementos críticos’) e, para cada um destes, indicadores de prática efetiva. Os padrões específicos são características identificáveis que contribuem para que o professor alcance os padrões gerais de competência, enquanto que os indicadores são exemplos de comportamentos profissionais dos professores que atingiram um padrão de competência determinado.

A Figura 4, a seguir, ilustra essa sequência tomando como exemplo a Dimensão 1.

²¹³ Minha tradução e adaptação de Department of Education and Training (2004, p. 8).

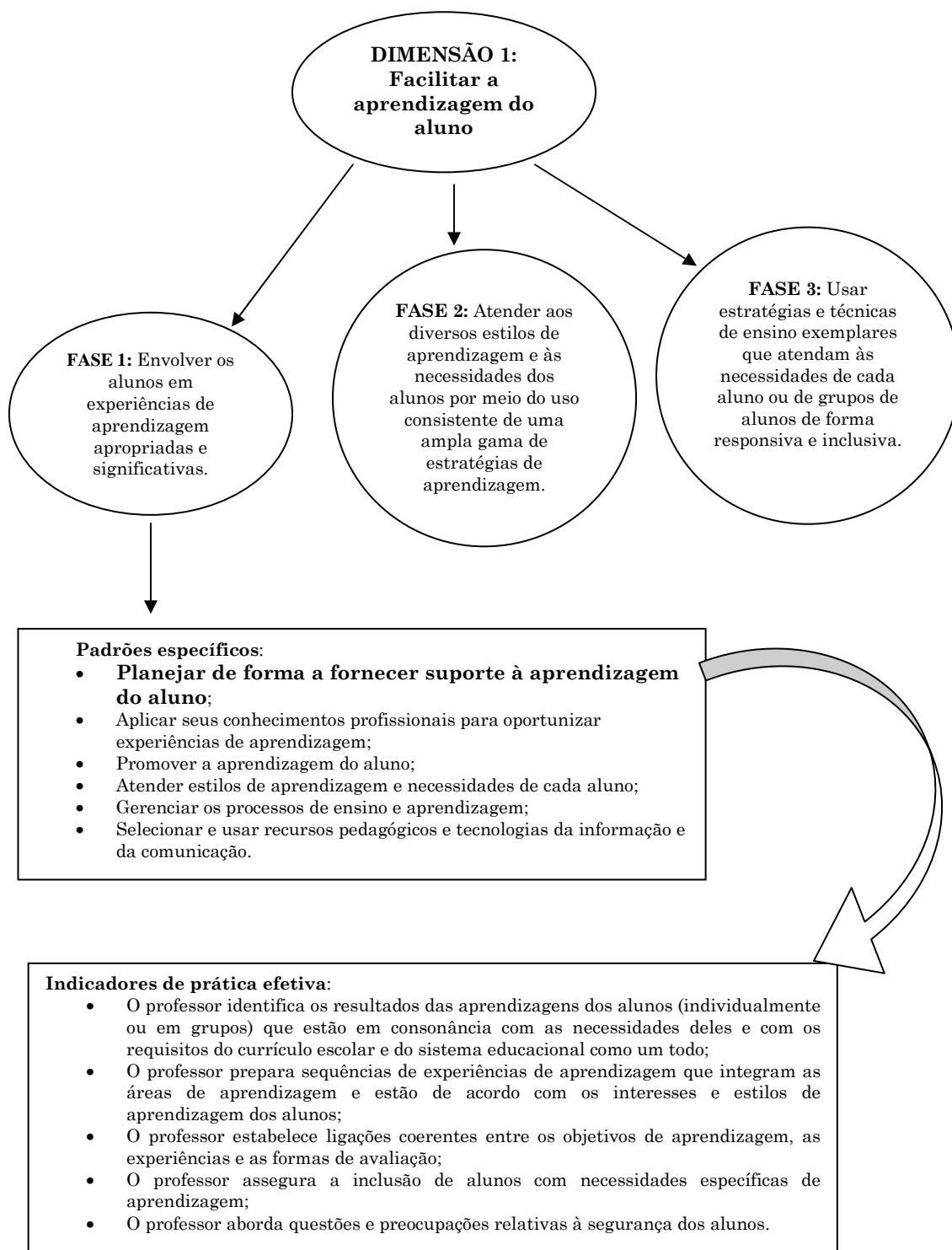


Figura 4: Exemplo de padrões específicos e indicadores de práticas efetivas no CFT.

Ao utilizar o conceito de capacidades de linguagem docente para analisar o construto da grade geral do CFT, é possível verificar que a **Dimensão 1 – Facilitar a aprendizagem do aluno** – objetiva, nas suas três fases, desenvolver a capacidade de ação docente (por pressupor conhecimentos

acadêmicos) e capacidade discursiva docente (por relacionar os conhecimentos acadêmicos aos aprendizes e à situação de ensino).

A ênfase nas nessas duas capacidades – de ação docente e discursiva docente – se repete nas demais dimensões, com exceção da terceira, **Engajar-se na aprendizagem profissional**, que claramente prioriza a capacidade de autogestão profissional.

Como esses referenciais não são direcionados a professores de línguas estrangeiras, podemos considerar que a capacidade linguístico-discursiva docente permeia todas as dimensões como suporte para o desenvolvimento das outras capacidades. Quanto à capacidade de autogestão profissional, ela não é mencionada.

De acordo com Rossner (2009), a definição do escopo e do conteúdo de quaisquer conjuntos de descritores ou padrões para a formação inicial ou continuada de professores é uma tarefa árdua, porém possível e compensadora. Para o autor, uma das questões mais importantes nessa tarefa é a validação²¹⁴ desses descritores ou padrões. Falando em nome da EAQUALS e considerando a diversidade de professores de línguas e de contextos de ensino no cenário europeu, o autor defende que se faça uma consulta estruturada a grupos de professores que sejam representativos dessa diversidade.

Além do necessário envolvimento dos professores, ele também considera a possibilidade de consulta à literatura especializada, embora recomende precaução com respeito à cultura de ensinar²¹⁵ preconizada pelos livros.

Rossner reconhece que os descritores ou padrões estão destinados a desempenhar papel importante na avaliação do professor, particularmente na progressão de carreira daqueles que já atuam na docência. Com relação à formação inicial, sua opinião é que esses critérios serviriam tanto como insumo para a elaboração ou redirecionamento dos currículos quanto como base para avaliação e certificação em certos tipos de curso.

²¹⁴ Discorri sobre validade (ou validação) no Capítulo 3.

²¹⁵ Discorri sobre esse assunto no Capítulo 2.

Tendo chegado ao fim da apresentação dos sete grupos de referenciais internacionais para avaliação docente, na próxima seção trato dos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

6.5 REFERENCIAIS PARA O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

Segundo Bárbara (2010), um Sistema Nacional de Certificação de Competências dos Professores já havia sido previsto em 2002, por meio da resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu também as Diretrizes Curriculares para Formação dos Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002).

Em meados de 2003, o então Ministro da Educação Cristovam Buarque lançou uma portaria instituindo o Exame Nacional de Certificação para Professores²¹⁶, cujo objetivo 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, Artigo 2º)

Essa portaria foi recebida com bastante descontentamento pela comunidade acadêmica e pelos sindicatos (ver, por exemplo, ANDES, 2003). Porém, essa proposta foi abandonada pouco tempo depois com a saída do ministro no início de 2004 e nunca mais foi mencionada.

O lançamento da Portaria nº14 (BRASIL, 2010b) em 24 de maio de 2010, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, instituindo o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a abertura simultânea de uma consulta pública²¹⁷ *online* sobre os referenciais que

²¹⁶ Portaria nº. 1403 de 09/06/2003.

²¹⁷ Disponível temporariamente em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/index/login>. Acesso em: 02 Jul. 2010.

comporiam esse exame, trazem o assunto à baila novamente, e mostram que discussões relativas à avaliação docente são mais do que pertinentes e devem fazer parte efetiva da agenda de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com a educação no país.

No Art. 2º dessa portaria, lê-se que esse exame tem os seguintes objetivos:

- I - subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica;
- II - conferir parâmetros para autoavaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho;
- III - oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada;
- IV - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes. (BRASIL, 2010b, p. 11)

O Art. 3º informa que o exame

avaliará conhecimentos, competências e habilidades imprescindíveis à vida docente, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame, a ser divulgada anualmente pelo INEP. (BRASIL, 2010b, p. 11)

No Art. 5º, declara-se que o exame será realizado anualmente, com aplicação descentralizada das provas, e no Art. 7º, o Ministério informa que a participação no exame é de caráter voluntário, mediante inscrição.

Além disso, no Art. 8º consta que o INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do exame, a serem disponibilizados para instituições de educação superior, secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e a pesquisadores, visando o aprofundamento e a ampliação da análise de interesse da sociedade. No entanto, os resultados individuais do exame somente poderão ser utilizados mediante a autorização expressa do candidato (BRASIL, 2010b, Art. 9º, p. 11.).

Baseando-se na experiência de países que definiram padrões para a profissão docente²¹⁸, os autores do documento de apresentação dos Referenciais afirmam que, “por mais diferentes que sejam os seus contextos sociais e sistemas educacionais, bem como a forma como avaliam os padrões docentes, diversos fatores que compõem o perfil de um bom professor são recorrentes” (BRASIL, 2010a, p. 2).

O documento lista, então, vinte fatores recorrentes, que incluem, entre outros elementos, domínio dos conteúdos curriculares a ensinar, da didática da disciplina, do currículo e das diretrizes curriculares, conhecimentos sobre os alunos (características, contexto e fatores que influenciam a aprendizagem), sobre o sistema educacional e as políticas vigentes, capacidade de seleção e organização de objetivos de aprendizagem, recursos e estratégias de avaliação em prol do desenvolvimento dos alunos, e capacidade de trabalho em equipe, atualização e boa comunicação com pais, alunos, colegas de trabalho e superiores.

Além desses padrões gerais, o documento apresenta também uma lista de temas preparada pelas equipes técnicas do INEP/MEC para servir de ponto de partida para as discussões sobre a Matriz de Referência para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Esses temas são divididos em gerais e específicos, como mostro nos dois quadros que se seguem.

²¹⁸ Segundo o documento que apresenta os Referenciais (BRASIL, 2010b), os padrões docentes gerais apresentados foram estabelecidos com base nos seguintes países: Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra.

Temas gerais e tópicos dos referenciais para a elaboração da matriz de referência do exame nacional	
1. Direito à educação	<p>Identificar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a serem garantidos;</p> <p>Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação à educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);</p> <p>Identificar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;</p> <p>Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às crianças e aos adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);</p> <p>Conhecer o processo histórico que deu origem à atual configuração do direito à educação no País;</p> <p>Relacionar a legislação educacional vigente com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.</p>
2. Políticas educacionais vigentes	<p>Conhecer o desenho e as características de políticas educacionais vigentes no nível nacional, tais como Fundeb, Prova Brasil e Ideb;</p> <p>Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às políticas educacionais vigentes no País;</p> <p>Relacionar as políticas educacionais vigentes com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.</p>
3. Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem	<p>Conhecer os principais conceitos e teorias do desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, cognitivo, linguístico, social, emocional e moral;</p> <p>Identificar etapas e variações do desenvolvimento dos alunos, de acordo com as principais teorias do desenvolvimento humano;</p> <p>Reconhecer as formas pelas quais o desenvolvimento dos alunos afeta sua aprendizagem;</p> <p>Reconhecer as formas pelas quais os fatores escolares e extraescolares afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.</p>
4. Planejamento pedagógico	<p>Conhecer os tipos, as funções e os componentes do planejamento pedagógico;</p> <p>Conhecer as funções, os componentes e os elementos que caracterizam um currículo;</p> <p>Conhecer as características e os componentes de uma sequência didática;</p> <p>Reconhecer as relações entre a proposta curricular, a sequência didática e o projeto político-pedagógico.</p>
5. Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos	<p>Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;</p> <p>Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas ao alcance de determinados objetivos de aprendizagem;</p> <p>Identificar rotinas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;</p> <p>Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem;</p> <p>Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados;</p> <p>Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem;</p> <p>Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como computador, Internet e vídeos.</p>
6. Avaliação pedagógica	<p>Conhecer os tipos, as funções e os instrumentos de avaliação pedagógica;</p> <p>Identificar estratégias de avaliação adequadas de acordo com a situação de ensino e os objetivos de aprendizagem;</p> <p>Utilizar dados de avaliações em larga escala para tomar decisões pedagógicas.</p>
7. Atendimento a alunos com necessidades especiais	<p>Conhecer os tipos e níveis de adaptações curriculares passíveis de serem adotadas para atender alunos com necessidades especiais;</p> <p>Identificar as adaptações curriculares adequadas para atender alunos com determinadas necessidades especiais.</p>

Quadro 39: Temas gerais e tópicos dos referenciais para a elaboração da matriz de referência do exame nacional.²¹⁹

²¹⁹ Adaptado de Brasil (2010a, p. 7-8).

Analisando esses sete blocos dos temas gerais, juntamente com seus tópicos, sob o prisma das capacidades de linguagem docente, percebemos que eles se referem predominantemente a duas capacidades de linguagem docente: a capacidade de ação docente, pois contempla conhecimentos canônicos sobre documentos e instâncias educacionais governamentais, assim como conhecimentos acadêmicos, e a capacidade discursiva docente, ao colocar como um dos referenciais a identificação de elementos relativos a contextos específicos.

Embora esse documento não faça menção ao ensino de línguas estrangeiras, na sequência, apresento os temas específicos que poderiam estar relacionados com o ensino de LI.

Temas específicos e tópicos dos referenciais para a elaboração da matriz de referência do exame nacional²²⁰	
8. Leitura e compreensão de textos	Localizar informações explícitas; Inferir informações implícitas; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto; Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; Identificar o tema de um texto; Identificar a tese do texto e estabelecer relações entre tese e argumentos oferecidos para sustentá-la; Distinguir um fato de uma opinião; Estabelecer relações entre partes de um texto; Comparar textos por meio do reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação e de posições distintas relativas ao mesmo fato ou tema; Identificar efeitos de sentido decorrente do uso da pontuação, escolha de palavras ou expressão e exploração de recursos ortográficos; Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
9. Produção de textos	Desenvolver o tema proposto; Organizar o texto de forma coerente; Utilizar recursos linguísticos para produzir um texto coeso; Utilizar a norma padrão da língua escrita.
15. Educação infantil	Conhecer as diferentes concepções relativas à educação infantil; Reconhecer as funções do 'cuidar' e do 'brincar' para o desenvolvimento das crianças da educação infantil; Reconhecer o papel do lúdico no desenvolvimento infantil; Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para o estágio de desenvolvimento dos alunos da educação infantil; Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem na educação infantil; Identificar rotinas pedagógicas adequadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos da educação infantil; Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem de alunos da educação infantil; Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem de alunos da educação infantil.
16. Educação de jovens e adultos	Conhecer as diferentes concepções relativas à educação de jovens e adultos; Reconhecer o uso da problematização e da contextualização para o desenvolvimento dos estudantes da educação de jovens e adultos; Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem na educação de jovens e adultos. Identificar rotinas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de alunos da educação de jovens e adultos; Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados para a educação de jovens e adultos; Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem da educação de jovens e adultos; Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como computador, Internet e vídeos para a educação de jovens e adultos.

Quadro 40: Temas específicos e tópicos dos referenciais para a elaboração da matriz de referência do exame nacional.²²¹

²²⁰ Esse quadro mantém a numeração do quadro original do documento. Os temas específicos números 10 a 14 foram omitidos por não serem diretamente relevantes para o profissional de LI. São eles: Ensino da língua portuguesa, Conhecimento matemático, Ensino da matemática, Conhecimento em ciências sociais e naturais, e Ensino de ciências sociais e naturais.

²²¹ Adaptado de Brasil (2010a, p. 8-11).

O primeiro bloco desses temas específicos – **Leitura e compreensão de textos** – mobiliza predominantemente a capacidade linguístico-discursiva docente, pois se concentra no uso de conhecimentos linguísticos para trabalhar o texto. É possível também entrever a capacidade de ação docente, dependendo da consideração ou não de aspectos ligados ao contexto físico e sociossubjetivo da produção dos textos trabalhados.

Quanto ao segundo bloco – **Produção de textos**, são as capacidades discursiva docente e linguístico-discursiva docente que predominam, à medida que se pressupõe a utilização de conhecimentos da língua (inglesa) para o desenvolvimento de um texto.

Os dois blocos seguintes – **Educação infantil e Educação de jovens e adultos** – concentram-se na capacidade de ação docente, representada pelos conhecimentos necessários para atuar nesses contextos, e da capacidade discursiva docente, pelo fato desses conhecimentos terem que ser selecionados e adequados ao contexto de ensino e aos aprendizes em questão.

Em resumo, o construto identificado nos referenciais para a elaboração da matriz de referência do Exame Nacional de Ingresso na Carreira docente constitui-se de capacidade de ação docente (predominantemente os temas gerais), com ênfase no saber sobre, de capacidade discursiva docente (principalmente quando se trata de selecionar e adequar os conhecimentos para uso em contextos específicos), e de capacidade linguístico-discursiva docente (representado aqui pelo conhecimento linguístico para leitura e produção de texto). A capacidade de autogestão profissional não foi incluída.

Na próxima seção, apresento a análise do construto do TKT.

6.6 TEACHING KNOWLEDGE TEST (TKT)

O exame TKT é produzido pela *Cambridge ESOL (English as a Second Oral Language)*, um departamento da Universidade de Cambridge, Inglaterra. Esse departamento, integrante de um organismo maior conhecido como *Cambridge Assessment*, tem a tradição de elaborar exames 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)²²².

O objetivo do TKT é verificar conhecimentos sobre ensinar²²³. Seu público-alvo é composto por professores de LI, nascidos ou não em países falantes de LI, que trabalham com falantes de outras línguas em qualquer nível ou faixa etária. Engloba conceitos relativos à língua propriamente dita, ao seu uso, aos fundamentos e aspectos práticos do ensino e aprendizagem de inglês.

Devido às suas características e à sua abrangência, o TKT não pressupõe procedimentos de seleção para os candidatos, não exige que eles possuam experiência de ensino, nem qualificações ou treinamento prévio (CAMARGO, 2007).

O TKT é composto por três módulos independentes, com 80 questões do tipo múltipla-escolha cada: (1) O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino; (2) O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas; e (3) O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem. Cada um desses módulos se subdivide em blocos temáticos, como mostra o quadro a seguir.

Módulos		Blocos temático
1	O idioma e os fundamentos do ensino e do aprendizado	Descrição do idioma e das habilidades linguísticas Fundamentos do aprendizado de idiomas Fundamentos do ensino de idiomas
2	O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	Planejamento e preparação de aulas Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio
3	O gerenciamento do processo de ensino e aprendizado	A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula Gerenciamento de sala de aula

Quadro 41: Estrutura modular do TKT.

²²² Para mais informações sobre o TKT, ver Camargo (2007) e Kol (2009).

²²³ Nenhuma das partes do TKT tem por objetivo explícito testar os conhecimentos linguísticos do candidato. Porém, seu panfleto de divulgação (ver QUEVEDO-CAMARGO; CRISTOVÃO, 2010) recomenda que o candidato possua, no mínimo, nível de conhecimento de LI equivalente ao *Preliminary English Test* (PET) ou nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001).

O Módulo 1 – O idioma e os fundamentos do aprendizado e do ensino – se subdivide em três blocos temáticos. O primeiro bloco, ‘Descrição do idioma e das habilidades linguísticas’, aborda conceitos e terminologia relativos à descrição da língua, como gramática, léxico, fonologia e funções. Inclui também conceitos e terminologia sobre as habilidades e subhabilidades linguísticas, como leitura geral e leitura para busca de informações específicas. O segundo bloco, ‘Fundamentos do aprendizado de idiomas’, 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. Por fim, o terceiro bloco do Módulo 1, ‘Fundamentos do ensino de idiomas’, 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.

O Módulo 2 – O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas – se subdivide em dois blocos temáticos. O primeiro, ‘Planejamento e preparação de aulas’, objetiva investigar 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 sequência de aulas) por meio de escolhas e sequenciamento de atividades apropriadas aos aprendizes e aos objetivos, e à escolha de atividades de avaliação apropriadas aos aprendizes, aos objetivos e estágios de aprendizagem. O segundo bloco do Módulo 2, ‘Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio’, traz questões ligadas à consulta de livros de referência para auxiliar no preparo de aulas e à seleção e ao uso de livros didáticos, materiais e atividades suplementares apropriados aos aprendizes e aos objetivos da aula ou do curso.

O Módulo 3 – O gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem – também se subdivide em dois blocos. O primeiro, ‘A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula’, testa a capacidade do candidato 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. Finalmente, o segundo bloco do Módulo 3, ‘Gerenciamento de sala de aula’, versa 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.

Além de apresentar os três módulos e os blocos temáticos do exame, o manual do TKT (UCLES, 2005b) traz descritores do conhecimento sobre ensinar verificado naquela parte do exame e possíveis focos de avaliação. Na sequência, apresento essas informações para cada um dos três módulos, juntamente com a análise do construto de cada um.

Módulo 1	Blocos temáticos	Conhecimento sobre ensinar	Possível foco de avaliação
O idioma e os fundamentos do ensino e do aprendizado	Descrição do idioma e das habilidades linguísticas	Conceitos e terminologia para descrever a língua: gramática, léxico, fonologia e funções	Gramática: partes do discurso, forma e uso de estruturas gramaticais; Léxico: tipos de significado, formação e agrupamento de palavras, registro. Fonologia: símbolos do <i>International Phonetic Alphabet</i> (IPA), fonemas, tonicidade nas palavras e nas orações, entonação e <i>connected speech</i> . Funções: contexto, níveis de formalidade, adequação, funções variadas e suas características.
		Conceitos e terminologia para descrever as habilidades e subhabilidades linguísticas.	Habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir, ler e suas subhabilidades (e.g., tipos de leitura), características dos textos orais e escritos.
	Fundamentos do aprendizado de idiomas	Fatores envolvidos no processo de aprendizagem de línguas.	Motivação: influências, importância e medidas a serem tomadas para aumentá-la. Exposição à língua: aquisição, <i>silent period</i> , interação e foco na forma. O papel do erro: tipos de erro, interferência e interlíngua. Diferenças entre a aprendizagem de língua materna e outra língua: idade, contexto de aprendizagem, formas de aprender. Características dos aprendizes: estilos e estratégias de aprendizagem, maturidade, experiências anteriores de aprendizagem, relação entre características do aprendiz e aprendizagem. Necessidades dos aprendizes: necessidades pessoais e profissionais.
	Fundamentos do ensino de idiomas	Técnicas de apresentação e atividades introdutórias	Atividades introdutórias como <i>warmers</i> , <i>lead-ins</i> ; maneiras comuns de apresentar a língua.
		Tipos de atividades e tarefas para o desenvolvimento da língua e de habilidades	Elaboração e propósito de atividades de compreensão e produção; termos técnicos do ensino (e.g., <i>drilling</i>); estrutura comuns de atividades e tarefas (e.g., <i>Presentation, Practice, Production</i> - PPP).
		Tipos de avaliação e práticas avaliativas	Objetivos e métodos de avaliação; elaboração e propósito de uma gama de atividades e práticas para avaliação.

Quadro 42: Estrutura modular do Módulo 1 do TKT.

O primeiro bloco temático do **Módulo 1 – Descrição do idioma e das habilidades linguísticas** – contempla dois tipos de conhecimentos sobre

ensinar: o primeiro relativo à descrição da LI e o segundo, à descrição das habilidades e subhabilidades linguísticas.

Se observarmos os possíveis focos de avaliação apresentados no manual do TKT (UCLES, 2005b) e analisarmos a composição do TKT do ponto de vista das capacidades de linguagem docente, será possível perceber que nesse primeiro bloco temático predomina a mobilização da capacidade linguístico-discursiva docente, pois ele se refere ao saber sobre a LI. Além disso, pode-se dizer que a capacidade linguístico-discursiva docente permeia todo o exame pelo fato de ele ser todo em LI e se exigir do candidato um determinado nível de conhecimento linguístico para poder fazê-lo.

O segundo e o terceiro blocos temáticos – Fundamentos do aprendizado de idiomas e Fundamentos do ensino de idiomas – enfatizam a capacidade de ação docente, pois eles se referem a conhecimentos acadêmicos ou canônicos considerados essenciais a todo professor de LI em qualquer parte do mundo.

Passemos à análise do Módulo 2 do TKT.

Módulo 2	Blocos temáticos	Conhecimento sobre ensinar	Possível foco de avaliação
O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas	Planejamento e preparação de aulas	Identificação e seleção dos objetivos da aula	Objetivos principais, secundários e pessoais; especificação de objetivos; fatores que influenciam a escolha dos objetivos.
		Identificação dos diferentes componentes da aula	Componentes-padrão de um plano de aula: objetivos, procedimentos, tempo, recursos, pressupostos etc.
		Planejamento de uma aula individual ou de sequência de aulas	Sequências comuns, e.g., estruturas, habilidades, tópicos, projetos.
		Seleção de atividades de avaliação	Avaliação formal e informal, e atividades ou práticas relacionadas.
	Seleção e uso de recursos pedagógicos e materiais de apoio	Uso de materiais de referência para preparo de aulas	Variedade de recursos disponíveis e os motivos dos professores para consultá-los.
		Seleção e uso de livros didáticos	Critérios para seleção. Formas de adaptação dos materiais.
		Seleção e uso de materiais e atividades suplementares	Tipos de atividades e materiais suplementares. Razões para uso. Formas de selecionar e adaptar.
		Seleção e uso de outros materiais de apoio ao ensino	Tipos de materiais de apoio e suas funções pedagógicas.

Quadro 43: Estrutura modular do Módulo 2 do TKT.

O **Módulo 2 – O planejamento de aulas e a seleção de recursos pedagógicos para o ensino de idiomas** – apresenta dois blocos contendo, cada um, quatro tipos de conhecimentos sobre ensinar que contemplam a capacidade de ação docente, por pressupor conhecimentos adquiridos sobre o tema.

Por fim, a análise do Módulo 3 do TKT.

Módulo 3	Blocos temáticos	Conhecimento sobre ensinar	Possível foco de avaliação
O gerenciamento do processo de ensino e aprendizado	A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula	Uso adequado da língua para diversas funções em classe (instruir, encorajar os alunos, conseguir informação, explicar)	Identificação de uma variedade de funções em classe e expoentes típicos. Adequação do uso das funções (simplicidade, formalidade)
		Identificação das funções linguísticas usada pelos aprendizes em classe	Identificação de funções comuns e expoentes típicos. Identificação do propósito comunicativo. Adequação do uso.
		Categorização dos erros dos aprendizes	Categorização dos tipos de erros (e.g., ortografia, forma verbal etc).
	Gerenciamento de sala de aula	Papel do professor	Papéis comuns do professor e suas funções.
		Organização dos aprendizes	Padrões comuns de interação em classe e seus usos. Tipos de agrupamento de aprendizes e as razões para escolhê-los.
		Correção dos aprendizes	Métodos orais e escritos de correção e adequação do uso de tais métodos.
		Fornecimento de <i>feedback</i>	Objetivos e formas de fornecimento de <i>feedback</i> .

Quadro 44: Estrutura modular do Módulo 3 do TKT.

O terceiro e último Módulo do TKT também possui dois blocos temáticos. O primeiro – A linguagem usada por alunos e professores em sala de aula – contempla três tipos de conhecimentos sobre ensinar que se concentram, novamente, no saber sobre, ou seja, em um dos aspectos que compõem a capacidade de ação docente.

No segundo bloco temático – Gerenciamento da sala de aula, há quatro tipos de conhecimentos sobre ensinar privilegiando novamente a capacidade de ação docente (o saber sobre).

Portanto, é possível afirmar que, em seu construto, o TKT contempla, predominantemente a capacidade de ação docente com ênfase no conhecimento acadêmico (teórico ou canônico). Há descritores que se aproximam do desenvolvimento da capacidade discursiva docente de forma genérica, simulando

sua mobilização quando uma questão do exame propõe situações hipotéticas às quais o candidato deverá reagir.

Por fim, há também a mobilização da capacidade linguístico-discursiva docente no construto do TKT, porém de forma amena, posto que o nível de LI utilizado na sua elaboração mantém-se em torno do nível B1 de proficiência previsto pelo QEER.

Na sequência, apresento o EPPLÉ, segundo instrumento de avaliação analisado.

6.7 EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (EPPLÉ)

Os estudos para o desenvolvimento do EPPLÉ²²⁴ iniciaram-se em 2001 (UNESP. IBILCE, 2009) com um exame piloto denominado TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)²²⁵, cujo objetivo é avaliar a proficiência oral do professor em formação, tendo em mente a competência desejada para o professor quando em serviço. Sua aplicação a alunos-formandos do curso de Licenciatura em Letras de universidades públicas e particulares iniciou-se em 2002.

Quanto ao seu formato, o TEPOLI consiste em “uma interação verbal face a face entre um examinador (ou entrevistador) e examinados (ou entrevistados)” (FERNANDES, 2009, p. 9). Inicialmente o teste era conduzido com apenas um candidato, mas a partir de 2005 passou a ser realizado com a interação entre dois candidatos.

O TEPOLI tem a duração aproximada de vinte minutos, e seu formato, composto por quatro fases, é apresentado no quadro a seguir:

²²⁴ O EPPLÉ é o resultado do trabalho de uma equipe composta por diversos profissionais coordenados pelo Professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

²²⁵ Para mais informações sobre o TEPOLI, ver Consolo (2004, 2007), Consolo e Teixeira da Silva (2007) Fernandes (2007), Anchieta (2007), Baffi-Bonvino (2007; 2010) e Borges-Almeida (2009).

Fase	Nome	Objetivo	Procedimentos
1	<i>Warming-up phase</i>	Aquecimento	Perguntas gerais e explicações sobre o teste e suas fases.
2 3	<i>Assessment phase</i>	Avaliação	Tarefa 1: escolha e descrição de gravura. Tarefa 2: <i>Role-play</i> professor-aluno.
4	<i>Candidate's opinion and conclusion</i>	Opiniões dos candidatos sobre o teste	Perguntas ao candidato sobre sua percepção a respeito do teste.

Quadro 45: Formato do TEPOLI.

Com relação à atribuição de notas aos candidatos, o TEPOLI utiliza bandas de A a E, variando de 6.0 a 10.0, sendo a banda E o nível mínimo exigido para (futuros) professores de LI e a banda A o nível de competência desejável desse profissional. Dentro de cada banda, descritores relativos à produção oral foram especificados.

A partir da experiência com o TEPOLI, a equipe da UNESP dedicou-se ao desenvolvimento do EPPLÉ²²⁶. De acordo com as informações disponíveis em seu sítio eletrônico, ele foi desenvolvido a partir de investigações sobre a competência linguística de professores de LE, principalmente de LI.

A proposta de desenvolvimento desse exame baseia-se na convicção da equipe elaboradora de que

a competência linguístico-comunicativa na língua-alvo (L-alvo) constitui um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de LE, para que ele possa cumprir dois papéis essenciais na sua atuação em sala de aula. (CONSOLO, 2000, p. 63)

De acordo com Consolo (2000), esses papéis consistem em atuar como modelo linguístico para os alunos, e encorajar e engajar-se em interações verbais com os alunos na língua estrangeira.

A equipe também defende que há necessidade de intervir no contexto de formação de professores de línguas no Brasil objetivando estabelecer (1) critérios para avaliar tais professores, e (2) especificações para a língua (inglesa) (que deveria ser) utilizada em sala de aula de língua estrangeira. Além disso, acredita-

²²⁶ O sítio eletrônico do EPPLÉ é <http://epplebrasil.org>

se que um exame dessa natureza possa ter efeito retroativo positivo na formação de professores de línguas estrangeiras (CONSOLO et al, 2009).

Com relação aos objetivos do EPPLE, a partir da consideração dos perfis dos professores de inglês no Brasil, os elaboradores do EPPLE buscaram

delimitar o construto do exame proposto, os tipos de tarefas pertinentes à avaliação das habilidades linguísticas dos professores e os parâmetros a serem considerados na avaliação da proficiência linguística (PL) desejada para esses profissionais, para que atuem, por exemplo, na escola regular de Ensino Fundamental e Médio, no ensino superior e nos cursos particulares de idiomas.²²⁷

Sendo assim, seus objetivos principais incluem verificar as habilidades de entender e produzir a língua estrangeira (inglesa), nas formas oral e escrita (CONSOLO et al, 2009). O EPPLE é composto, na verdade, pois dois exames: um de leitura e produção escrita e outro de compreensão auditiva e produção oral.

Para analisar seu construto, utilizei a versão protótipo disponível no sítio eletrônico oficial do exame, que contém as partes de leitura e produção escrita. Essa versão (ver Anexo 3) possui cinco páginas e seu plano textual global pode ser descrito da seguinte forma:

Parte	Página	Plano textual global
I	1	Trecho de um texto retirado do periódico <i>Humanising Language Teaching</i> ²²⁸ sobre ansiedade com relação ao aprendizado linguístico.
	2	Três questões abertas, a serem respondidas em inglês, que objetivam fazer com que o candidato (1) escreva a um amigo-professor sobre o texto lido, (2) analise a posição do autor do texto a partir de uma afirmação dada, e (3) elabore três questões sobre o texto para avaliar a compreensão de leitura dos seus alunos, bem como a capacidade de escrever em inglês.
II	3 & 4	Texto produzido por um aluno hipotético para correção de erros. O candidato deve analisar dez sentenças selecionadas identificar os erros (caso existam) e corrigi-los.
III	5	Dois tópicos são apresentados para que o candidato escolha um e elabore um <i>essay</i> .

Quadro 46: Plano textual global da versão protótipo do EPPLE.

Vemos, então, que o protótipo é composto por três partes que mesclam leitura e escrita, e que colocam o candidato ora no papel de aluno, ora no papel de professor.

²²⁷ Texto disponível em <http://epplebrasil.org/avaliacao.php>

²²⁸ *Humanising Language Teaching*: <http://www.hltmag.co.uk>

A Parte I do protótipo do exame (páginas 1 e 2) começa com a apresentação de um excerto retirado de um texto publicado em um periódico internacional *online* destinado a professores de inglês. Em seguida são propostas três tarefas ao candidato, que serão analisadas a seguir.

A primeira tarefa é *Write an e-mail to a colleague who is very concerned about the high anxiety of his/her students. Tell him/her about the article you have just read.* Em primeiro lugar, essa tarefa requer do candidato a capacidade de, ao ler o excerto, extrair os elementos mais importantes para serem reportados a um colega. Ao fazer isso, o candidato imediatamente aciona não somente sua vivência pessoal relativa ao assunto do excerto (ansiedade linguística), tanto como aluno quanto como (futuro) professor, mas também suas representações a respeito do problema vivido por seu colega professor hipotético. Em segundo lugar, o candidato deve escrever um pequeno texto (há onze linhas para o candidato responder essa tarefa) utilizando o gênero textual *e-mail*, selecionando informações do texto que possam auxiliar seu colega preocupado.

Sendo assim, entram em jogo, nessa única questão, três capacidades de linguagem docente – linguístico-discursiva docente, discursiva docente e de ação docente, à medida que ele busca compreender o excerto, seleciona e organiza as informações lidas para serem reportadas no *e-mail* e escreve a mensagem conforme o gênero pedido pelo exame, estruturando sua linguagem de acordo com o contexto de comunicação apresentado.

A segunda tarefa é *“Student anxiety in the classroom is terrible for a language teacher”. Do you think the author of the text would agree with this statement? Explain.* Aqui a correta compreensão tanto dos argumentos quanto do posicionamento do autor do excerto desempenha papel fundamental, pois o candidato deve avaliar tais argumentos e tal posicionamento e explicar porque ele, o autor, concordaria ou não com a colocação apresentada na tarefa. O candidato deve, ainda, apresentar tal explicação em LI, de forma coerente e sucinta (há nove linhas para o candidato responder essa tarefa).

Temos, nessa segunda tarefa, forte mobilização da capacidade linguístico-discursiva docente (conhecimento da LI) e da capacidade discursiva docente

(organização das informações do texto para uma determinada ação de linguagem – explicar o posicionamento do autor diante da colocação da tarefa).

A terceira e última tarefa relacionada ao excerto sobre ansiedade linguística é a seguinte: *Write (in English) three comprehension questions related to the text “Language Anxiety.” The purpose of these questions is to evaluate reading comprehension, as well as the writing ability of your students.* Esta tarefa coloca claramente o candidato na posição de professor, pois ele deve elaborar três perguntas que visem verificar se seus alunos hipotéticos compreenderam o excerto e se têm bom desempenho na escrita em LI.

Dessa forma, além de precisar entender bem o excerto e ser capaz de elaborar questões em inglês (capacidade linguístico-discursiva docente), o candidato deve ser capaz de selecionar somente três aspectos para serem abordados nessas questões, de forma tal que essas questões possibilitem aos alunos hipotéticos o desenvolvimento de respostas longas o suficiente para que o candidato ao teste tenha condições de verificar a habilidade da escrita (capacidade discursiva docente e de ação docente).

Resumo esta análise das três tarefas da Parte I do protótipo do EPPLE no quadro a seguir:

	Tarefas	Capacidades de linguagem docente
1	<i>Write an e-mail to a colleague who is very concerned about the high anxiety of his/her students. Tell him/her about the article you have just read.</i>	linguístico-discursiva discursiva de ação
2	<i>“Student anxiety in the classroom is terrible for a language teacher”. Do you think the author of the text would agree with this statement? Explain.</i>	linguístico-discursiva discursiva
3	<i>Write (in English) three comprehension questions related to the text “Language Anxiety.” The purpose of these questions is to evaluate reading comprehension, as well as the writing ability of your students.</i>	linguístico-discursiva discursiva de ação

Quadro 47: Tarefas e capacidades de linguagem docente na Parte I do protótipo do EPPLE.

A partir dessa breve análise, é possível perceber o predomínio das capacidades linguístico-discursiva docente e discursiva docente, afinal o exame objetiva verificar proficiência em LI em termos de leitura e escrita.

Vejamos agora a análise da Parte II do EPPLE (páginas 3 e 4 do protótipo), que traz uma produção escrita de um aluno a partir da qual uma única tarefa deve ser realizada: analisar a produção do aluno, identificar erros (sublinhando-os) e corrigi-los. Para isso, o exame apresenta dez sentenças retiradas do texto sobre ansiedade linguística, que devem ser analisadas pelo candidato e reescritas caso contenham erros. Esses erros podem ser de diferentes tipos, como de ortografia, de tempo verbal, ou de ordem de palavras.

Essa tarefa mobiliza somente a capacidade linguístico-discursiva docente, uma vez que o fato do enunciado afirmar que o texto é uma produção do aluno é irrelevante para a execução da tarefa. A correção que o aluno deve fazer é escrita, portanto não há necessidade de relacionar tal procedimento com qualquer situação de sala de aula. Resumo essa análise no quadro a seguir:

Tarefa	Capacidade de linguagem docente
<p><i>The student-written text below contains several mistakes. Analyse each sentence of the text, underline the parts where you identify the mistakes and correct them in the space provided. If the sentence does not contain any identifiable mistake, just leave it alone.</i></p>	<p>linguístico-discursiva</p>

Quadro 48: Tarefa e capacidades de linguagem docente na Parte II do protótipo do EPPLE.

Finalmente, a Parte III do protótipo do exame (página 5 do protótipo) requer que o candidato escreva um texto no gênero *essay* sobre um dos dois tópicos propostos, que, neste caso, versam sobre assuntos ligados à educação em geral (educação à distância) e ao professor de inglês (nível de proficiência exigido do professor de inglês).

Primeiramente, para cumprir satisfatoriamente essa tarefa, o candidato deve ter condições de se expressar em inglês por escrito (capacidade linguístico-discursiva docente). Em segundo lugar, ele deve ter conhecimento das

características do gênero textual *essay* para que possa adequar sua produção à proposta da tarefa (capacidade de ação docente) e, por último, ele precisa selecionar quais conhecimentos, ideias ou opiniões deverá utilizar para compor o seu texto dentro da proposta (capacidade discursiva docente). O quadro a seguir apresenta essa análise.

Tarefa	Capacidade de linguagem docente
<i>Essay</i> <i>Choose one of the topics below and write an essay.</i>	de ação discursiva linguístico-discursiva

Quadro 49: Tarefa e capacidades de linguagem docente na Parte III do protótipo do EPPLE.

A Parte III do exame se constitui, portanto, em outro momento de mobilização de três capacidades de linguagem docente.

Em suma, com relação ao construto do protótipo do EPPLE analisado, é possível afirmar que, em suas questões, há o predomínio da capacidade linguístico-discursiva docente. Em seguida, há a presença da capacidade discursiva docente, representada pelas tarefas que requerem seleção e organização de informações por parte dos candidatos. Por fim, aparece a mobilização da capacidade de ação docente, verificada nas tarefas que exigem uma produção mais complexa, como a elaboração de um texto.

A seguir, faço uma síntese das análises dos arquitextos apresentadas neste capítulo.

2.8 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

Neste capítulo apresentei as análises dos construtos dos arquitextos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, sete grupos de referenciais internacionais para a avaliação do professor (de línguas), os Referenciais para a

elaboração do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, e dois instrumentos de avaliação docente: um internacional – o TKT, e um nacional – o EPPLÉ.

Esses arquitextos, que representam diferentes formas de olhar a avaliação do professor (de línguas), foram analisados a partir das capacidades de linguagem docente, possibilitando a classificação dos seus construtos conforme os elementos privilegiados por cada um. Essas análises tiveram como meta responder a pergunta relativa ao segundo objetivo específico deste trabalho, que era **Qual o construto subjacente aos arquitextos analisados?**

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) mostrou que seu construto contempla as quatro capacidades de linguagem docente – capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional.

Na primeira capacidade percebe-se a preocupação do documento com a inserção do (futuro) professor no contexto físico e sociossubjetivo de trabalho, com o domínio e uso dos conhecimentos a que terá acesso ao longo da formação acadêmica, enquanto que, na segunda – a capacidade discursiva docente, a ênfase recai sobre a necessidade do aluno em formação aprender a decidir e tomar decisões.

A capacidade linguístico-discursiva docente aparece simplesmente como ‘dominar a língua inglesa’, sem maiores detalhes ou explicações, e a capacidade de autogestão profissional destaca a necessidade do (futuro) professor saber trabalhar em harmonia com os colegas e ter a constante preocupação de aprimorar-se.

Dessa forma, embora o construto subjacente às Diretrizes para os Cursos de Letras contenha elementos das quatro capacidades que compõem o gênero profissional professor de inglês, esses elementos ficam muito aquém da complexidade da atuação e, conseqüentemente, da formação desse profissional, além de serem enunciados de forma extremamente vaga, contribuindo para a diversidade da formação mencionada na Introdução deste estudo.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica (BRASIL, 2002), a análise do seu construto nos

mostra que a capacidade de linguagem docente que predomina é a de ação, devido à frequência maior de elementos relativos ao contexto de ensino macro (político-social, não o escolar) e aos conhecimentos acadêmicos ou teóricos. Há dois elementos que contemplam a capacidade de autogestão profissional. A capacidade discursiva docente não é mencionada, e o mesmo ocorre com a linguístico-discursiva docente, pois essas diretrizes não se referem a professores de línguas,.

De qualquer forma, novamente, a ênfase do construto dessas diretrizes é no acúmulo de conhecimentos, e questões relativas à atuação em classe propriamente dita não são mencionadas.

O construto do QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – é composto, como já se deveria esperar, de descritores que visam exclusivamente a capacidade linguístico-discursiva de aprendizes de línguas em geral. No entanto, o quadro é bastante utilizado para a verificação do conhecimento linguístico dos (futuro) docentes de LI.

Passando para a análise dos sete grupos de referenciais internacionais, vimos que o construto da grade da EAQUALS (*European Association for Quality Language Services*) é abrangente, apresentando diversos elementos que contemplam as quatro capacidades de linguagem docente de forma bastante completa.

O construto subjacente à grade do EPLTE (*European Profile for Language Teacher Education*), por sua vez, enfoca, na maioria dos seus descritores, o desenvolvimento da capacidade de ação do (futuro) professor de línguas na Europa. Há também presença das outras capacidades de linguagem docente.

O EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) concentra-se no desenvolvimento da capacidade de ação do futuro docente. Seu construto contempla também as capacidades discursiva e linguístico-discursiva, sendo que esta se configura em base para o desenvolvimento das demais capacidades. O construto do EPOSTL não contempla a capacidade de autogestão profissional.

Outra grade analisada foi a PST (*Professional Standards for Teachers*). A principal capacidade de linguagem docente contemplada pelo seu construto é a capacidade de ação docente, seguida pela capacidade discursiva docente e pela

capacidade de autogestão profissional. Esses referenciais não são específicos para professores de línguas, portanto, a capacidade linguístico-discursiva docente pode ser interpretada como suporte para o desenvolvimento das outras capacidades.

No caso dos PSTLL (*Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector*), seu construto parece priorizar o desenvolvimento da capacidade de ação docente em primeiro lugar e, em segundo, da capacidade discursiva docente. Em alguns dos seus domínios, é possível identificar a capacidade de autogestão profissional. Pelo fato desses referenciais não serem específicos para professores de línguas estrangeiras, a capacidade linguístico-discursiva docente está implícita em um dos domínios, que se refere à área de especialidade do profissional.

Com relação ao NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*), em seus padrões há predomínio da capacidade de ação docente, mas há também presença da capacidade discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional.

A sétima grade analisada foi a CFT (*Competency Framework for Teachers*). Seu construto prioriza o desenvolvimento das capacidades de ação docente e discursiva docente, embora contemple também a capacidade de autogestão profissional em uma de suas dimensões. Além disso, devido ao fato desses referenciais não serem direcionados a professores de línguas estrangeiras, considero a capacidade linguístico-discursiva docente como subjacente a todas as dimensões para dar suporte para o desenvolvimento das outras capacidades.

Em suma, é possível perceber que, nos construtos desses sete referenciais internacionais, o desenvolvimento da capacidade de ação docente é o aspecto mais importante na formação profissional. As demais capacidades aparecem com maior ou menor intensidade, dependendo da grade de referenciais.

Passando para o próximo arquiteito analisado – os referenciais para a elaboração do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, vimos que seu construto se compõe de elementos constitutivos da capacidade de ação, com ênfase no saber sobre, da capacidade discursiva, e da capacidade linguístico-discursiva. No entanto, seus descritores não contemplam aspectos diferenciados

dessas capacidades. A capacidade de autogestão profissional também não está incluída nesses referenciais.

Na sequência apresentei o construto do instrumento de avaliação TKT (*Teaching Knowledge Test*). O construto dos seus três módulos prioriza a capacidade de ação docente com ênfase no conhecimento acadêmico (teórico ou canônico). A capacidade linguístico-discursiva docente também é mobilizada nesse construto, à medida que o exame é em LI e sugere-se que o candidato tenha, no mínimo, o nível B1 de proficiência previsto pelo QECR. Além disso, há questões que exigem conhecimentos sobre a LI no Módulo 1. A capacidade discursiva é contemplada, porém de forma genérica, por meio de situações hipotéticas propostas pelo exame. Por fim, a capacidade de autogestão profissional não é abordada pelo TKT.

Finalmente, com respeito à análise do construto do segundo instrumento de avaliação – o protótipo do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras), há o predomínio da capacidade linguístico-discursiva docente (objetivo explícito do exame). O protótipo contempla também a capacidade discursiva docente e a capacidade de ação docente, mas não a capacidade de autogestão profissional.

Concluindo, os construtos desses dois instrumentos de avaliação – o TKT e o EPPL – são bastante diferentes porque, enquanto um se concentra nos conhecimentos sobre ensinar (aspecto do saber sobre, componente da capacidade de ação docente), o outro enfoca predominantemente os conhecimentos linguísticos (capacidade linguístico-discursiva docente). Ambos os instrumentos coincidem, porém, por não contemplarem questões relativas à capacidade de autogestão profissional.

Tendo, assim, respondido a pergunta suscitada pelo segundo objetivo específico da pesquisa – **Qual o construto subjacente aos arqutextos analisados?** no próximo capítulo, apresento minha proposta de construto para a avaliação do (futuro) professor de LI no contexto brasileiro.

CAPÍTULO 7

PROPOSTA DE CONSTRUTO PARA AVALIAÇÃO DO (FUTURO) PROFESSOR DE LI

When we plant a rose seed in the earth, we notice that it is small, but we do not criticize it as 'rootless and stemless'. We treat it as a seed, giving it the water and nourishment required of a seed. When it first shoots up out of the earth, we don't condemn it as immature and underdeveloped; nor do we criticize the buds for not being open when they appear. We stand in wonder at the process taking place and give the plant the care it needs at each stage of its development. The rose is a rose from the time it is a seed to the time it dies. Within it, at all time, it contains its whole potential. It seems to be constantly in the process of change; yet, at each stage, at each moment, it is perfectly all right as it is.

(GALLWEY, 1986, p. 28)

Objetivando cumprir o objetivo geral deste estudo, este capítulo, composto por duas partes, apresenta uma proposta de construto para a avaliação do (futuro) docente de LI. A primeira parte delinea os componentes essenciais do construto por meio da retomada de alguns aspectos teóricos e das dimensões para avaliação docente propostas no âmbito desta pesquisa, adaptadas de Porter, Youngs e Odden (2001). A segunda apresenta o construto com o detalhamento das capacidades de linguagem docente e de sugestões de possíveis fontes de evidência para a avaliação dessas capacidades, assim como de técnicas e instrumentos de avaliação. Finalizo com uma síntese deste capítulo.

7.1 QUESTÕES GERAIS SOBRE A PROPOSTA DO CONSTRUTO

Apoiada em Vygotski (1987, 1991, 2001), Bakhtin (1997, 2006) e Bronckart (1999/2009, 2006, 2008), reafirmo que o construto a ser apresentado foi concebido a partir da perspectiva sociointeracionista discursiva, na qual a linguagem e a sociohistória são consideradas centrais e decisivas para o desenvolvimento

humano. Para o Sociointeracionismo, tal desenvolvimento se efetiva somente no agir coletivo/no mundo por meio de ações de linguagem, que são condutas verbais sociohistoricamente situadas.

Sendo assim, os textos, tanto orais quanto escritos, por serem práticas situadas, constituem-se nos instrumentos mais importantes para o desenvolvimento humano, e geram, em um movimento constantemente dialético, transformações nas pessoas e nos fatos sociais. É nesse contexto que se inserem as práticas avaliativas, que são também práticas de linguagem situadas.

Tratando especificamente da formação (inicial e continuada) de professores (de LI), defendo que ensinar, aprender e avaliar são processos inseparáveis (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006), e que práticas avaliativas têm o potencial de impulsionar o desenvolvimento profissional por serem artefatos culturais que podem se transformar em instrumentos de intervenção didática (VYGOTSKI, 1987). Tais práticas deveriam, portanto, constituir sistematicamente a formação do (futuro) professor.

Nesse contexto de formação, retomo também Cochram-Smith (2001), que considera que o desenvolvimento de padrões (ou construtos) norteadores da aprendizagem profissional é parte central do movimento de profissionalização docente, assim como Weber (2003) e Freitas (2003), que defendem a definição de uma base comum nacional que respeite as especificidades contextuais das diferentes instâncias formadoras.²²⁹

Dando prosseguimento aos aspectos relativos à proposta de construto para avaliação docente em LI a serem abordados neste capítulo, discorro a seguir sobre as dimensões da avaliação do professor propostas para este trabalho (com base em PORTER; YOUNGS; ODDEN, 2001), apresentadas anteriormente²³⁰: objetivo da avaliação, objeto da avaliação, agente avaliador, natureza da avaliação e momento da avaliação.

Com relação à primeira dimensão, nesta pesquisa considero que, de modo geral, temos dois **objetivos da avaliação**. O primeiro é a certificação da

²²⁹ Ver Capítulo 2.

²³⁰ Ver Capítulo 3.

licenciatura ao final do processo de formação inicial, e o segundo é o acompanhamento do desenvolvimento profissional na formação continuada.

É possível falar também em **objetivos das avaliações** feitas em diferentes momentos da formação inicial e da continuada, que exercerão, assim, a função retroalimentadora e redirecionadora do processo.

A segunda dimensão, o **objeto da avaliação**, é o cerne do construto, pois contempla o que deve ser avaliado. Vimos anteriormente²³¹ que autores diversos veem esse objeto – a base do conhecimento do professor (SHULMAN, 1986, 1987; GROSSMAN, 1990; RICHARDS, 1998; FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON; FREEMAN, 2001), as competências (ALMEIDA FILHO, 1999, 2000, 2004; BASSO, 2001), as dimensões da formação e do trabalho do professor (PLACCO, 2002, 2005, 2006) etc – de formas distintas.

Neste estudo, propus o conceito de **capacidades de linguagem docente** (baseando-me em DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), compostas por quatro tipos de capacidade em permanente movimento e relação dialética: de ação docente, discursiva docente, linguístico-discursiva docente e de autogestão profissional. Optei por propor o construto desta pesquisa com esse objeto da avaliação – as capacidades de linguagem docente – principalmente porque elas

- (1) foram concebidas a partir de uma base epistemológica que privilegia a linguagem como elemento central na constituição sociohistórica humana e no desenvolvimento humano;
- (2) permitem que se considere a efetivação do desenvolvimento humano no agir (coletivo), por meio de ações de linguagem mediadas, isto é, condutas verbais situadas, neste caso, no contexto da formação profissional;
- (3) possibilitam uma visão holística da formação docente, ao mesmo tempo em que permitem um trabalho de formação a partir de uma perspectiva analítica;
- (4) têm o potencial de evidenciar informações ou dados que possibilitem inferências apropriadas e significativas para o contexto e os objetivos da formação docente na visão de formadores e (futuro) professores,

²³¹ Ver Capítulo 2.

contribuindo, portanto, para o estabelecimento da validade²³² das práticas avaliativas empregadas nesse processo.

Dessa forma, considero que a perspectiva das capacidades de linguagem docente não apenas respeita e incorpora os aspectos já incluídos nas outras propostas de compreensão da base do conhecimento do professor (de línguas)²³³, mas avança ao colocar a linguagem e a mediação como elementos fundamentais na formação do (futuro) docente e na constituição do gênero profissional professor de LI.

Ilustro as capacidades de linguagem docente a seguir.

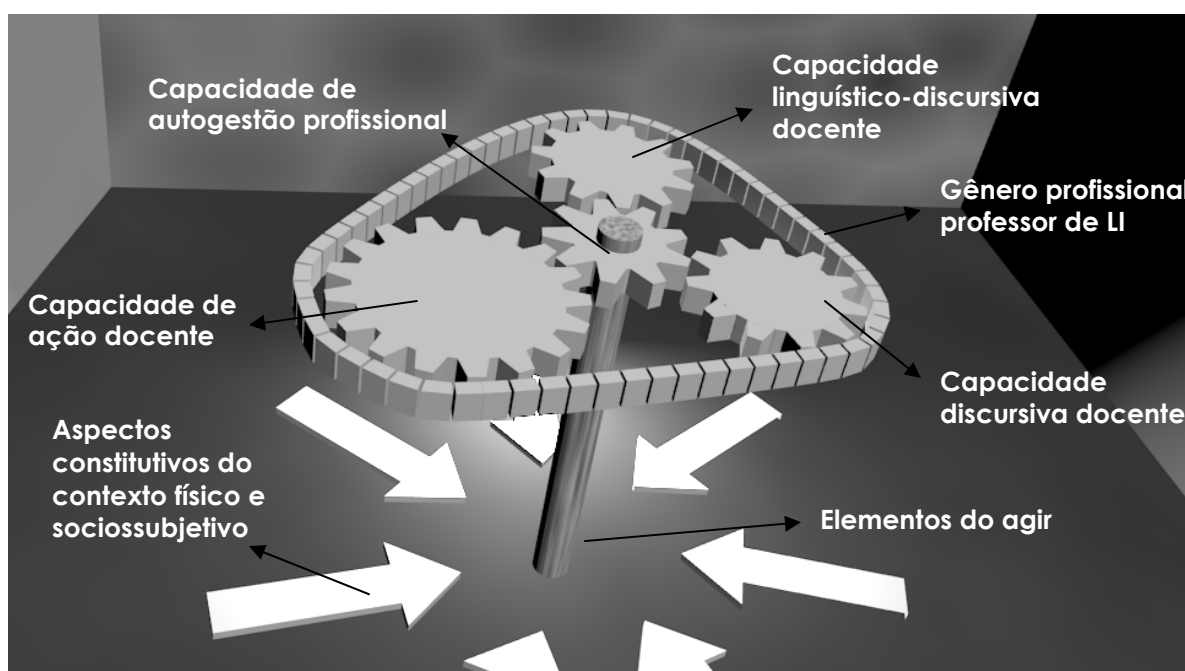


Figura 5: O conjunto de engrenagens das capacidades de linguagem docente.²³⁴

Nessa ilustração vemos o gênero profissional professor de LI (CLOT, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004) (representado pela esteira ao redor das engrenagens) circunscrevendo as quatro capacidades de linguagem docente. Ao centro da capacidade de autogestão profissional vemos um eixo constituído pelos elementos do agir (MACHADO et al., 2009). É esse eixo que provoca a movimentação de

²³² O conceito de validade foi abordado no Capítulo 3.

²³³ Essas outras propostas foram apresentadas no Capítulo 2.

²³⁴ Esta imagem foi feita por Francisco Quevedo Camargo.

todo o conjunto de engrenagens que, por sua vez, são alimentados e movimentados pelos aspectos (representados pelas flechas) constitutivos do contexto físico e sociossubjetivo macro e micro em que o professor se insere. Esses aspectos são os mais variados possíveis, pois podem ser relativos a questões oficiais (governamentais ou institucionais), pessoais ou de outra natureza.

Com relação à terceira dimensão da avaliação do professor – o **agente avaliador**, elegi o formador de professores como principal agente porque, em primeiro lugar, faz parte das suas atribuições orientar e acompanhar os (futuros) professores ao longo do seu percurso de formação.

Em segundo lugar, ao fazer tal acompanhamento, o formador tem condições de discutir com seus alunos os critérios, as condições e as formas das avaliações, incluindo-os no processo decisório ao mesmo tempo em que colabora para maximizar oportunidades de crescimento dentro das várias ZDPs que se instalam em classe (VYGOTSKI, 1991).

Em terceiro lugar, o formador, com sua experiência profissional e acadêmica, tem condições de conduzir a aprendizagem dos (futuros) professores e avaliá-la tendo em mente o contexto de atuação em que possivelmente estarão inseridos.

No entanto, o uso da palavra formador no singular não significa que as decisões relativas às avaliações dos (futuros) professores devam somente ser tomadas individualmente por cada um em sua disciplina. É importante que os formadores se reúnam e discutam, em suas IES, as dimensões da avaliação docente pertinentes ao seu contexto de atuação, e tomem decisões relativas a elas.

Passando à quarta dimensão da avaliação de professores, a **natureza da avaliação**, também defendi neste estudo²³⁵ que essa natureza seja composta por técnicas de observação, inquirição e testagem (DEPRESBITERIS, 1991; VALENTE, 2007), e que sejam utilizados instrumentos diversificados de coleta de informações para atender aos diferentes objetivos da avaliação e permitir que ela cumpra sua função de mola propulsora de desenvolvimento no processo de formação docente.

²³⁵ Ver Capítulo 3.

A quinta e última dimensão da avaliação do (futuro) professor de LI se refere ao **momento da avaliação**. Na perspectiva desta pesquisa, as práticas avaliativas que tenham por objetivo diagnosticar e retroalimentar o processo de formação docente deveriam ocorrer em momentos estratégicos ao longo do curso de graduação, ao final do curso e periodicamente durante a formação continuada. Idealmente, tais momentos estratégicos deveriam ser decididos pelos próprios envolvidos na formação – (futuros) professores e formadores/IES²³⁶.

A partir destas questões gerais, apresento a seguir a proposta de construto para avaliação do (futuro) docente de LI.

7.2 CONSTRUTO PARA AVALIAÇÃO DO (FUTURO) PROFESSOR DE LI

Nesta seção apresento minha proposta de construto para avaliação do (futuro) professor de LI por meio do detalhamento do objeto da avaliação, composto pelas capacidades de linguagem docente.

Apesar das quatro capacidades que compõem as capacidades de linguagem docente estarem permanentemente em movimento conjunto e em relação dialética, por motivos didáticos, elas serão apresentadas separadamente na seguinte ordem: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente, e capacidade de autogestão profissional. Para cada uma, estabelecerei componentes, possíveis fontes de evidências e sugestões de técnicas e instrumentos para avaliação.

Retomo também a noção de tipos de agir (MACHADO; BRONCKART, 2009)²³⁷ e analiso os verbos e complementos que compõem as fontes de evidência a partir dessa perspectiva.

Ao final do capítulo apresento sugestões relativas ao momento da avaliação na formação inicial e continuada.

²³⁶ Ao final da próxima seção, retomarei esse assunto e farei algumas sugestões a esse respeito.

²³⁷ Ver Capítulo 1.

7.2.1 Capacidade de ação docente

Estão incluídos nesta capacidade aspectos relativos ao contexto físico e socio subjetivo da atuação do professor, que podem ser relativos ao mundo como um todo, ao país, ao estado, à cidade, à escola, à sala de aula ou à vida do professor.

Os Quadros 50 e 51 a seguir mostram que a capacidade de ação docente foi dividida em dois macrocomponentes. O primeiro, denominado **Contexto de atuação**, contém quatro componentes, a saber:

- **Políticas educacionais vigentes:** refere-se a conhecimentos relativos às orientações oficiais e às instâncias governamentais;
- **Contexto de ensino:** refere-se a conhecimentos constitutivos do contexto de atuação docente;
- **Alunos:** refere-se a conhecimentos relativos aos diferentes tipos de alunos e suas necessidades;
- **Postura profissional:** refere-se a conhecimentos e atitudes esperadas de um profissional docente em LI.

O segundo macrocomponente – **O ato de ensinar LI** – divide-se em sete componentes:

- **Teorias de ensino e aprendizagem:** refere-se ao embasamento teórico necessário para a compreensão e atuação no ensino e aprendizagem de LI;
- **Estilos de ensino e aprendizagem:** refere-se ao embasamento teórico necessário para compreensão e atuação eficiente em seu contexto de ensino;
- **Métodos e técnicas de ensino de LI:** refere-se ao embasamento teórico necessário para o trabalho com os conteúdos de LI em classe;
- **Materiais e recursos:** refere-se ao embasamento teórico necessário para a compreensão e elaboração de materiais didático-pedagógicos;

- **Planejamento de aulas e cursos:** refere-se ao embasamento teórico necessário à compreensão, preparação e desenvolvimento de aulas e cursos;
- **Gerenciamento da sala de aula:** refere-se ao embasamento teórico necessário ao gerenciamento das aulas e controle dos alunos em classe;
- **Avaliação:** refere-se ao embasamento teórico necessário ao uso da avaliação em sala de aula, à elaboração de instrumentos de avaliação e a técnicas de correção.

Nos quadros, cada um desses componentes é detalhado em algumas possíveis fontes de evidência²³⁸, que objetivam destacar, dentro de cada um, aspectos importantes a serem desenvolvidos ao longo da formação inicial e continuada. Essas fontes de evidência foram inspiradas nos elementos constitutivos da base do conhecimento propostos pelos autores apresentados no Capítulo 2 (Shulman, Grossman, entre outros), nos aspectos identificados nas representações das formadoras e professoras com respeito ao construto de uma avaliação docente apresentadas no Capítulo 5, e nos elementos identificados nos arquitextos discutidos no Capítulo 6.

Os quadros trazem também sugestões de técnicas e de instrumentos de avaliação, mostrando que, dependendo do componente a ser avaliado, diferentes formas de verificação podem ser utilizadas em diferentes momentos da formação.

Vamos aos quadros.

²³⁸ As fontes de evidência podem ser adaptadas para melhor atender as necessidades do contexto de ensino/aprendizagem ou de atuação profissional dos (futuros) professores.

CAPACIDADE DE AÇÃO DOCENTE (1)				
Contexto de atuação	Componentes	Possíveis fontes de evidência	Possíveis técnicas de avaliação	Possíveis instrumentos de avaliação
	Políticas educacionais vigentes	Conhecer as orientações e políticas oficiais do ensino de LI Conhecer as avaliações públicas oficiais Conhecer os papéis das diferentes esferas governamentais e institucionais	Inquirição Testagem	Inventário Teste ²³⁹
	Contexto de ensino	Conhecer contextos de ensino diferentes Conhecer os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio Conhecer o Plano Político-pedagógico Conhecer os recursos e limitações institucionais Conhecer o código de conduta escolar Refletir sobre o papel da linguagem no seu contexto Refletir sobre a relevância do conhecimento adquirido para o seu contexto		
	Alunos	Conhecer as especificidades das diferentes faixas etárias Conhecer as especificidades das comunidades indígenas Conhecer as especificidades dos alunos com necessidades especiais Relacionar-se bem com os alunos Estabelecer elos com as famílias dos alunos em prol do aprendizado		
	Postura profissional	Conhecer o papel do professor de LI Conhecer a dimensão cultural, social, política e econômica do ensino de LI Conhecer o papel da LI no mundo atual Relacionar-se de maneira construtiva no ambiente de trabalho Comportar-se profissionalmente de forma apropriada Cumprir os deveres profissionais Demonstrar comprometimento profissional Demonstrar respeito para com alunos e colegas de trabalho Demonstrar comprometimento com a igualdade, diversidade e inclusão Demonstrar comprometimento com valores éticos e democráticos Relacionar-se bem com os colegas de trabalho Trabalhar em equipe Trabalhar na perspectiva da multidisciplinaridade	Inquirição Testagem	Entrevista Teste
		Observação	Escala de atitudes	

Quadro 50: Capacidade de ação docente (1): Contexto de atuação.

²³⁹ Coloco simplesmente a palavra ‘teste’, como sugestão de instrumento de avaliação relativa à técnica testagem, para representar vários tipos de práticas avaliativas nesse formato, que podem, por exemplo, ser elaboradas pelo formador ou pelos próprios alunos.

Com relação às técnicas de avaliação, vemos que as três – observação, inquirição e testagem – podem ser utilizadas em diferentes momentos para a verificação da capacidade de ação docente no contexto de atuação, dependendo do componente focado. E dentro de cada uma delas, há opções de instrumentos de avaliação que também podem ser empregados de formas variadas. Assim, por exemplo, no primeiro componente – Políticas educacionais vigentes, as três fontes de evidência podem ser verificadas por inquirição, utilizando-se um inventário como instrumento de coleta de informações, ou por testagem, em uma prova elaborada pelo formador.

A seguir, o Quadro 51.

CAPACIDADE DE AÇÃO DOCENTE (2)				
O ato de ensinar LI	Componentes	Possíveis fontes de evidência	Possíveis técnicas de avaliação	Possíveis instrumentos de avaliação
	Teorias de ensino e aprendizagem	Conhecer as principais teorias e saber identificar seus pressupostos em relação aos alunos, aos professores, à aula e aos materiais utilizados Conhecer os fatores que afetam a aprendizagem em diferentes idades		
	Estilos de ensino e aprendizagem	Conhecer diferentes estilos de aprendizagem Conhecer diferentes estilos de ensino Conhecer formas de estimular diferentes tipos de aprendizagem		
	Métodos e técnicas de ensino de LI	Conhecer os métodos e técnicas que constituíram a história do ensino de LI Conhecer métodos e técnicas para o ensino da habilidade oral em LI Conhecer métodos e técnicas para o ensino da habilidade de leitura em LI Conhecer métodos e técnicas para o ensino da habilidade de escrita em LI Conhecer métodos e técnicas para o ensino da léxico-gramática	Inquirição Testagem	Questionário Teste
	Materiais e recursos	Conhecer os materiais disponíveis em seu contexto Possuir embasamento teórico para o preparo e uso de materiais e recursos Conhecer critérios de avaliação de livros didáticos e outros materiais Conhecer recursos tecnológicos para uso pedagógico	Observação	Lista de checagem
	Planejamento de aulas e cursos	Possuir embasamento teórico sobre planejamento de aulas e cursos Conhecer e saber planejar os componentes da aula Conhecer padrões de interação em classe Possuir embasamento teórico sobre feedback Possuir embasamento teórico sobre monitoramento da classe Possuir embasamento teórico para lidar com o erro Dominar os aspectos técnicos da aula (lousa, equipamentos etc) Possuir embasamento teórico relativo ao uso da língua materna em classe Conhecer as diferentes funções da linguagem a serem usadas em classe	Inquirição Testagem Observação	Entrevista Teste Lista de checagem
	Gerenciamento da sala de aula	Possuir embasamento teórico relativo a controle e disciplina em classe Conhecer estratégias para lidar com classes de diversos tamanhos Conhecer estratégias para lidar com classes com heterogeneidade elevada	Inquirição Testagem	Inventário Teste
	Avaliação	Conhecer as diferentes funções da avaliação Conhecer técnicas e instrumentos de avaliação Conhecer técnicas de correção Conhecer diferentes formas de registrar o progresso dos alunos Possuir embasamento teórico sobre o uso da avaliação na retroalimentação do processo de ensino/aprendizagem Possuir noções sobre o impacto retrospectivo e prospectivo da avaliação		

Quadro 51: Capacidade de ação docente (2): O ato de ensinar.

As técnicas de avaliação, assim como no quadro anterior, variam de acordo com o componente sendo avaliado, o mesmo acontecendo com os possíveis instrumentos de avaliação. Tomando o componente Planejamento de aulas e cursos como exemplo, vemos que, dependendo da fonte de evidência que se deseja avaliar, é necessário utilizar técnicas (e conseqüentemente, instrumentos) diferentes. Dessa forma, para verificar se o (futuro) professor domina os aspectos técnicos da sala de aula (como o uso da lousa ou de equipamentos), a técnica mais indicada é a observação, com a possibilidade de usar listas de checagem como instrumento de avaliação. As demais fontes de evidência desse componente são suscetíveis às técnicas de inquirição e testagem.

7.2.2 Capacidade discursiva docente

Esta capacidade é relativa a todas as operações de seleção e organização de dados e informações para uso em uma determinada situação de ensino a partir de um repertório de conhecimentos. Seu desenvolvimento deve possibilitar ao (futuro) professor mobilizar esse repertório para atuar, da melhor forma possível, dentro do seu contexto físico e socio subjetivo.

O Quadro 52, a seguir, apresenta a capacidade discursiva docente dividida em cinco componentes: **Planejamento de aulas e cursos; Avaliação; Materiais e recursos; Gerenciamento da sala de aula; e Postura profissional**. Esses componentes referem-se a ações ou atitudes que, espera-se, o (futuro) profissional efetivamente demonstre ao longo de sua formação à medida que sua capacidade discursiva docente for sendo alimentada e construída.

Vejamos o quadro.

CAPACIDADE DISCURSIVA DOCENTE			
Componentes	Possíveis fontes de evidência	Possíveis técnicas de avaliação	Possíveis instrumentos de avaliação
Planejamento de aulas e cursos	<p>Buscar alternativas diante de situações imprevistas em classe</p> <p>Considerar os resultados da aula para planejar a seguinte</p> <p>Tomar decisões relativas ao conteúdo conforme as necessidades dos alunos</p> <p>Avaliar a relevância do conteúdo para a realidade dos seus alunos</p> <p>Estabelecer objetivos claros e exequíveis</p> <p>Selecionar e elaborar atividades apropriadas aos alunos e aos objetivos</p> <p>Tomar decisões relativas ao gerenciamento da interação dos alunos</p>	Observação Inquirição	Escala de atitudes Entrevista
	<p>Organizar a aula e os materiais para uso</p> <p>Monitorar a classe de forma eficiente</p> <p>Selecionar a linguagem e a função adequadas</p> <p>Tomar decisões sobre se, quando e como lidar com os erros dos alunos</p> <p>Variar métodos, técnicas e estilos de ensino conforme seu contexto de ensino</p>	Observação	Escala de atitudes
	<p>Elaborar instrumentos de avaliação apropriados</p> <p>Decidir a forma apropriada de avaliar</p> <p>Avaliar o progresso do aluno</p> <p>Avaliar como e quando fornecer <i>feedback</i> aos alunos</p> <p>Utilizar a avaliação para informar e redirecionar o trabalho em classe</p> <p>Escolher a forma apropriada de registrar a avaliação e o progresso dos alunos</p>	Observação Inquirição	Diário Entrevista
Materiais e recursos	<p>Elaborar materiais apropriados aos seus alunos e contextos de ensino</p> <p>Selecionar materiais e recursos apropriados</p> <p>Utilizar seus conhecimentos para atingir seus objetivos pedagógicos e promover o progresso dos alunos</p> <p>Utilizar a tecnologia adequada</p> <p>Resolver problemas a partir da análise da situação de ensino</p> <p>Tomar decisões a partir da análise da situação de ensino</p>		Escala de atitudes Autoavaliação
	<p>Gerenciar e controlar sua turma</p> <p>Atender a heterogeneidade da sua turma</p> <p>Fornecer suporte teórico para suas decisões</p> <p>Demonstrar comprometimento com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos</p> <p>Demonstrar sensibilidade com relação às necessidades e dificuldades dos alunos</p> <p>Utilizar a linguagem corporal adequadamente em classe</p> <p>Promover a autonomia dos alunos ensinando-os a aprender a aprender</p>	Observação	Escala de atitudes

Quadro 52: Capacidade discursiva docente.

Quanto às técnicas de avaliação, observa-se que predominam a observação e a inquirição. A terceira técnica – testagem – não foi sugerida em nenhuma instância na verificação da capacidade discursiva docente pelo fato de não dar conta das especificidades dessa capacidade.

Com respeito aos possíveis instrumentos de avaliação, as opções sugeridas procuram possibilitar a avaliação do processo de desenvolvimento da capacidade em questão durante a atuação do (futuro) professor, e podem ser utilizados em diferentes momentos, com objetivos variados, durante a formação docente.

7.2.3 Capacidade linguístico-discursiva docente

Esta capacidade é relativa aos conhecimentos da e sobre a LI, e de como usá-la correta e adequadamente nas quatro habilidades em diferentes contextos físico e socio subjetivos, principalmente na sala de aula.

O quadro a seguir nos mostra que a capacidade linguístico-discursiva docente é composta por dois macrocomponentes. O primeiro constitui-se dos **conhecimentos pessoais**, e o segundo dos **conhecimentos profissionais**.

Vejamos o Quadro 53.

CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DOCENTE				
Conhecimentos pessoais	Componentes	Possíveis fontes de evidência	Possíveis técnicas de avaliação	Possíveis instrumentos de avaliação
	Produção e compreensão oral	Participar de conversas sobre qualquer assunto em diferentes contextos e situações de formalidade Dominar diferentes gêneros orais	Observação Testagem	Portfólio Teste (padronizado)
		Produção e compreensão escrita		
	Uso social	Compreender textos sobre diferentes assuntos Ler textos de diferentes gêneros	Testagem	Teste (padronizado)
Utilizar a LI em diferentes contextos sociais Perceber e respeitar as normas de tratamento, de polidez, de troca de turnos e de registro em diferentes contextos sociais		Observação Testagem	Lista de checagem Teste (padronizado)	
Conhecimentos profissionais	Morfologia	Conhecer e saber explicar questões relativas aos processos de formação de palavras e suas implicações para a sintaxe	Inquirição Testagem	Questionário Teste (padronizado)
	Sintaxe	Conhecer e saber explicar questões relativas a categorias e classes gramaticais (artigos, verbos, conjunções, etc) Conhecer e saber explicar os princípios que regem a formação de orações em LI		
	Semântica	Conhecer e saber explicar questões relativas ao significado (antonímia, sinonímia, homonímia, paronímia, <i>collocations</i> etc)		
	Fonética e fonologia	Possuir noções do alfabeto fonético internacional e de outros alfabetos comuns	Observação Inquirição	Lista de checagem Entrevista
		Buscar informações sobre as diferentes pronúncias de uma palavra Conhecer e saber explicar questões relativas à prosódia		
	Ortografia	Conhecer e saber explicar questões relativas à grafia e pontuação em LI e suas convenções	Inquirição Testagem	Questionário Teste (padronizado)
	Literatura	Possuir noções sobre autores, estilos, escolas e gêneros literários		
	LI no mundo	Conhecer as características da LI como língua internacional Conhecer as implicações para a sala de aula provenientes da perspectiva da LI como língua internacional	Observação Inquirição	Lista de checagem Autoavaliação
		Dominar os conteúdos que integram os diferentes níveis de ensino Utilizar a LI para apresentar o conteúdo Utilizar a LI para explicar e dar instruções Utilizar a LI para fornecer exemplos e resolver dúvidas		
Uso da LI em classe	Utilizar a LI para gerenciar a aula	Observação	Escala de atitudes	

Quadro 53: Capacidade linguístico-discursiva docente.

Classifico como conhecimentos pessoais da LI os equivalentes aos conhecimentos que qualquer aprendiz da língua deveria desenvolver. São constituídos por três componentes: produção e compreensão oral (fala e audição), produção e compreensão escrita (leitura e escrita) e uso social.

Esse macrocomponente é normalmente um dos mais visados e valorizados não somente durante a formação do docente de LI, mas ao longo de toda sua carreira. Isso pode ser comprovado, por exemplo, por alguns excertos apresentados anteriormente²⁴⁰, provenientes de respostas de formadoras e professoras aos questionários aplicados, que associam bom nível de proficiência linguística a boa atuação docente.

Em termos de avaliação, esta é, talvez, a área que apresenta mais recursos, já que existem exames de proficiência prontos para serem utilizados. Caso os formadores optem por esses testes padronizados, estarão privilegiando a técnica da testagem. No entanto, como mostro no quadro, há outras possibilidades que podem ser mais produtivas em termos de coleta de informações, como a observação por meio de portfólios ou entrevistas.

Dentro da capacidade linguístico-discursiva docente, é o segundo macrocomponente – os conhecimentos profissionais – que, juntamente com os componentes das capacidades de ação e discursiva docentes, representam o diferencial do professor de LI em relação àqueles que atuam na profissão sem preparo formal.

Os conhecimentos profissionais, representados no Quadro 53 por oito componentes, possibilitam ao docente ir além dos conhecimentos pessoais, pois à medida que ele desenvolve conhecimentos sobre a língua, sua abordagem do objeto do seu trabalho, o ensino da LI, é muito mais consistente, informada e autônoma²⁴¹. Como consequência desse domínio mais amplo desse objeto, o professor se torna mais confiante e seguro da sua prática profissional.

Quanto às possíveis técnicas de avaliação dos conhecimentos profissionais, vemos no quadro a presença das três, que variam conforme o componente sob verificação. Isso também ocorre com os instrumentos, que podem ser

²⁴⁰ Ver Capítulo 5.

²⁴¹ Lembro que a autonomia, segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) é a característica mais importante para distinguir uma profissão de um ofício ou ocupação (ver Capítulo 2, item 2.1).

diversificados para avaliar o mesmo componente em diferentes etapas da formação docente.

Com respeito às técnicas de avaliação dos componentes da capacidade linguístico-discursiva docente, o Quadro 53 mostra que a observação, a inquirição e a testagem podem ser empregadas dependendo da natureza da fonte de evidência, utilizando-se diferentes instrumentos de avaliação.

7.2.4 Capacidade de autogestão profissional

Esta capacidade diz respeito ao posicionamento do (futuro) docente de LI diante da sua profissão, da sua atuação sobre seu processo de profissionalização e desenvolvimento do profissionalismo²⁴². Ela se constitui, na realidade, na capacidade-chave do gênero profissional docente, pois, ao ser acionada por algum elemento do agir (que, por sua vez, é acionado por aspectos relativos ao contexto físico e sociossubjetivo onde o professor atua), movimenta as demais, como vimos na Figura 5, apresentada na seção anterior.

No construto proposto neste estudo, a capacidade de autogestão profissional apresenta quatro componentes – **pesquisa, prática docente, autoavaliação e postura profissional**²⁴³, como mostra o próximo quadro.

²⁴² Esses conceitos foram discutidos no Capítulo 2.

²⁴³ Esses componentes estão em consonância com as características de uma profissão postuladas por Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) que foram apresentadas no Capítulo 2.

CAPACIDADE DE AUTOGESTÃO PROFISSIONAL			
Componentes	Possíveis fontes de evidência	Possíveis técnicas de avaliação	Possíveis instrumentos de avaliação
Pesquisa	Buscar informações na literatura especializada Utilizar a Internet para aprimoramento e pesquisa Buscar aprimoramento linguístico Buscar aprimoramento teórico -metodológico Buscar aprimoramento técnico Buscar aprimoramento tecnológico	Observação Inquirição	Lista de checagem Entrevista
Prática docente	Possuir experiência de ensino em diferentes contextos Possuir experiência de ensino em diferentes níveis de conhecimento linguístico Possuir disposição para experimentar em classe	Observação	Escala de atitudes
Autoavaliação	Investigar a própria prática docente Refletir sobre sua atuação profissional Refletir sobre os próprios conhecimentos Refletir sobre suas crenças e rotinas profissionais	Inquirição	Entrevista
Postura profissional	Planejar seu desenvolvimento profissional Participar de eventos da área Participar de grupos de discussão ou de trabalhos em grupo Participar de projetos institucionais Participar de associações profissionais Estar aberto a conselhos, orientações e <i>feedback</i> Aceitar ser observado durante suas aulas Observar outros professores	Observação Inquirição	Relatório Autoavaliação

Quadro 54: Capacidade de autogestão profissional.

O componente Pesquisa destaca a necessidade do (futuro) profissional docente ter iniciativa para buscar auxílio e informações para seu aprimoramento pessoal e profissional, enquanto que o componente Prática docente enfatiza a importância da experiência com realidades diversas e a disposição para arriscar-se em classe por meio da utilização de rotinas ou metodologias variadas.

O componente Autoavaliação ressalta o papel importante da reflexão e do olhar para si mesmo de forma sistemática e organizada com fins de aprimoramento e, por último, o componente Postura profissional mostra a necessidade e a importância do envolvimento do (futuro) docente em atividades coletivas e do comprometimento com sua categoria profissional tanto em termos acadêmicos quanto políticos.

É preciso enfatizar que esta capacidade de autogestão, assim como as outras, não se desenvolve por si só. Ela também deve ser mediada

gradativamente ao longo da formação docente, para que o (futuro) professor adquira elementos constitutivos das capacidades de linguagem docente, levando-o a ter mais conhecimentos, a saber como atuar em benefício próprio e em prol do seu entorno profissional.

No Capítulo 2 deste estudo defini as capacidades de linguagem docente como um conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência de LI. Portanto, é preciso voltar os olhos para essas ações de linguagem que estão materializadas nas possíveis fontes de evidência por meio dos verbos e seus complementos²⁴⁴ para verificarmos os tipos de agir pressupostos por essas ações.

Como afirmei anteriormente²⁴⁵, devido à natureza dos dados, particularmente neste construto, optei por desenvolver uma classificação específica dos verbos e complementos que compõem as possíveis fontes de evidências dos Quadros 50 a 54.

Sendo assim, os 32 verbos (e complementos) presentes nessas fontes de evidência foram analisados segundo sua referência semântica geral, isto é, a quem ou a quê seu agir implícito se referia. Essa análise resultou na seguinte classificação:

1) Verbos (e complementos) que incitam o agir do (futuro) docente

sobre si mesmo: são aqueles cujos aspectos semânticos remetem a ações ou processos que são inerentes à pessoa ou que se voltam a ela, beneficiando-a de alguma forma. Dezesesseis verbos apresentaram essa característica. São eles:

- a) Aceitar (ser observado)
- b) Buscar (aprimoramento)
- c) Compreender (textos)
- d) Conhecer (teorias, métodos, técnicas...)
- e) Considerar (resultados)
- f) Dominar (conhecimento, a LI...)
- g) Escrever (diferentes gêneros)
- h) Estar aberto (a opiniões, a *feedback*...)
- i) Investigar (a própria prática)

²⁴⁴ Não é possível dissociar os verbos dos seus complementos porque são estes que direcionam o agir de linguagem. Essa análise, no entanto, é superficial e precisa ser refinada futuramente.

²⁴⁵ Ver Capítulo 1.

- j) Ler (diferentes gêneros)
- k) Observar (os outros professores)
- l) Participar (de conversas, de grupos...)
- m) Perceber (normas de tratamento e polidez)
- n) Planejar (desenvolvimento profissional)
- o) Refletir (sobre suas crenças, a linguagem...)
- p) Utilizar (gêneros, a LI...)

Esses verbos e complementos podem ser visualizados nas quatro capacidades de linguagem docente, mas predominam na capacidade de ação docente, particularmente no segundo macrocomponente (O ato de ensinar LI), na capacidade linguístico-discursiva docente e na de autogestão profissional.

Isso evidencia a importância dessas capacidades na constituição profissional, bem como a necessidade de mediação, durante a formação, no sentido propiciar ao (futuro) professor oportunidades para exercitar esses agires sobre si mesmo, levando-o a transformar-se e a ressignificar sua visão do gênero profissional professor de LI.

2) Verbos (e complementos) que incitam o agir didático-pedagógico:

são aqueles cujos aspectos semânticos remetem a ações ou processos direcionados ao contexto específico de atuação profissional, aos alunos, à sala de aula e à própria aula. São eles:

- a) Avaliar (relevância, progresso...)
- b) Atender (heterogeneidade)
- c) Buscar (alternativas)
- d) Controlar (turma)
- e) Decidir (como avaliar, sobre o erro, a situação...)
- f) Elaborar (atividades, avaliação...)
- g) Escolher (materiais, formas de registro...)
- h) Estabelecer (elos, objetivos)
- i) Fornecer (suporte teórico...)
- j) Gerenciar (aula, turma)
- k) Monitorar (os alunos)
- l) Organizar (aula, materiais...)
- m) Promover (autonomia)
- n) Resolver (problemas)
- o) Saber explicar (conteúdo)
- p) Selecionar (atividades, materiais...)
- q) Utilizar (conhecimento, tecnologia...)
- r) Variar (métodos, técnicas...)

A maioria desses verbos e complementos é encontrada nas possíveis fontes de evidência que compõem a capacidade discursiva docente, exatamente por se

referirem a ações (de linguagem) que devem ser desenvolvidas e situadas na prática docente.

Chama a atenção, também, o fato de que, dos 40 verbos (e complementos) identificados nas possíveis fontes de evidência, 18 pertencem a esse grupo, deixando claro a importância do componente prático na formação do (futuro) docente de LI.

3) Verbos (e complementos) que incitam o agir ético-profissional: são aqueles cujos aspectos semânticos remetem a ações ou processos direcionados à adaptação ao convívio profissional. São eles:

- a) Comportar-se (adequadamente)
- b) Cumprir (dever)
- c) Demonstrar (comprometimento, respeito...)
- d) Relacionar-se (bem com alunos e colegas)
- e) Trabalhar (em equipe, na multidisciplinaridade)
- f) Respeitar (normas de tratamento e polidez)

Esses seis verbos e seus complementos são encontrados predominantemente na capacidade de ação docente, em seu macrocomponente Contexto de atuação, evidenciando a importância de se trabalhar, na formação inicial e continuada, questões relativas à inserção do (futuro) profissional em seu contexto físico e sociossubjetivo de atuação.

Portanto, uma breve análise dos tipos de agir identificados nos verbos e seus complementos presentes nas possíveis fontes de evidência deste construto para avaliação do (futuro) professor de LI parece indicar as ações de linguagem que devem ser privilegiadas ao longo da formação docente: ações que se voltam para a transformação do próprio (futuro) docente, para seu contexto de atuação e para sua inserção ética no *métier* docente.

Quanto ao momento da avaliação, partindo do princípio de que as capacidades de linguagem docente precisam ser desenvolvidas durante a formação inicial e a continuada, é necessário planejar a avaliação dessas capacidades previamente, incluindo decisões sobre as técnicas e os instrumentos a serem utilizados.

Tratando primeiramente da formação inicial, a capacidade de ação docente, maior e mais complexa, necessita de atenção do primeiro ao último dia da

graduação. Seu desenvolvimento e sua verificação deveriam ser constantes, sistemáticas e periódicas ao longo de todo o curso.

O mesmo acontece com a capacidade linguístico-discursiva docente, elemento essencial da atuação profissional em LI. O trabalho com essa capacidade deveria ser conduzido de forma coerente, consistente e objetiva, buscando-se progressos ao longo de cada etapa do curso.

A capacidade discursiva docente, no entanto, por estar intimamente relacionada à prática docente, deveria começar a ser trabalhada assim que o (futuro) professor iniciasse a fase de observação de aulas – o que pode variar de IES para IES – e sua verificação deveria ser periódica.

Por fim, o trabalho com a capacidade de autogestão profissional poderia se iniciar logo no segundo ano do curso (se considerarmos um curso de quatro anos), quando as capacidades de ação docente e linguístico-discursiva docente já estiverem um pouco desenvolvidas e puderem subsidiar sua construção pelo (futuro) professor. A partir daí, a avaliação dessa capacidade também deveria ser periódica.

Para ilustrar o exposto sobre a inserção das capacidades de linguagem docente na formação inicial do professor de LI em um Curso de Letras com duração de quatro anos, apresento a seguinte figura:

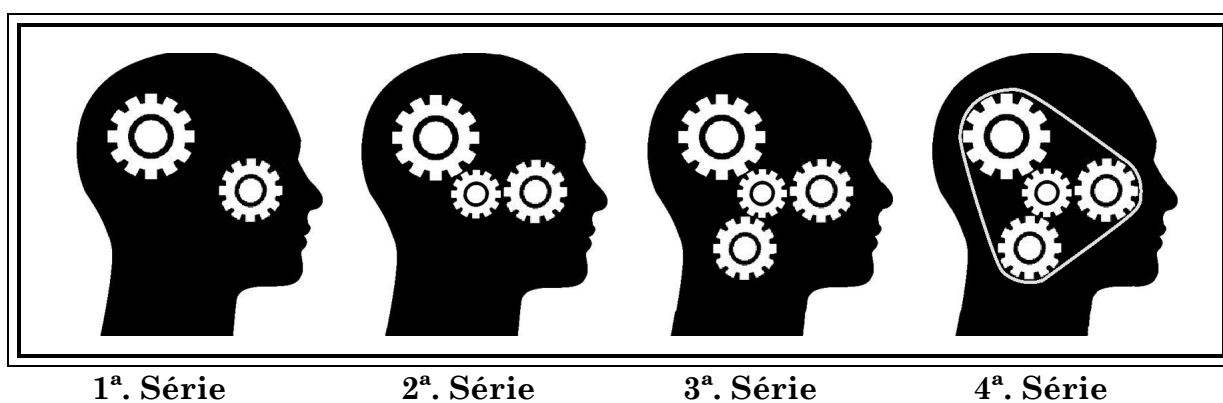


Figura 6: Inserção das capacidades de linguagem docente ao longo das séries da formação inicial.²⁴⁶

Temos, portanto, as capacidades de ação docente (engrenagem maior) e a linguístico-discursiva docente, sendo trabalhadas lado a lado desde a primeira

²⁴⁶ Essa imagem não tem a intenção de remeter à teoria cognitivista.

série do curso de graduação em Letras. Na segunda série, entra em cena a capacidade de autogestão profissional, iniciando uma ligação entre as duas anteriores e dando direcionamento a elas (pelo movimento integrado das engrenagens).

Na terceira série, se for esse o momento do primeiro contato dos alunos com a sala de aula, inicia-se o trabalho com a capacidade discursiva docente e, ao final da quarta série, teremos todas as engrenagens funcionando dialeticamente e circunscritas no gênero profissional docente de LI que, gradativamente, foi constituindo o (futuro) professor.

Quanto à formação continuada, essa mesma sequência de trabalho com as capacidades de linguagem docente poderia ser utilizada em cursos de capacitação, porém com adaptações que as tornassem mais complexas e levassem em conta a carga horária prevista para o curso, o contexto físico e sociossubjetivo de atuação dos professores envolvidos, seu estágio de desenvolvimento profissional e os objetivos da capacitação.

Para finalizar, vimos neste estudo²⁴⁷ que as formas e os critérios utilizados para avaliação do professor em serviço variam muito de país para país. No caso do contexto brasileiro, acredito que, embora, grosso modo, o construto aqui proposto possa ser o mesmo para todo o país, seria necessário estudar as especificidades das IES (no caso da formação inicial) e do corpo docente (na formação continuada) de cada estado e adaptá-lo às suas necessidades, o que acarretaria decisões relativas às possíveis fontes de evidência, às técnicas e aos instrumentos de avaliação, e à periodicidade apropriada a cada contexto.

7.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO 7

Este capítulo teve por meta apresentar uma proposta de construto para a avaliação do (futuro) docente de LI, atingindo, assim, o objetivo geral deste estudo e respondendo à principal pergunta de pesquisa: **Quais elementos**

²⁴⁷ Especificamente nos Capítulos 3 e 6.

deveriam constituir um construto para avaliação do (futuro) professor de LI?

Em primeiro lugar, discorri sobre questões gerais relativas ao construto, que incluíram a retomada de alguns pressupostos teóricos e a explicitação das cinco dimensões da avaliação consideradas especificamente para este construto: objetivo da avaliação (a certificação da licenciatura como um todo, a verificação do progresso do aluno em diferentes momentos e na formação continuada), objeto da avaliação (as capacidades de linguagem docente), agente avaliador (o formador de professores), natureza da avaliação (técnicas e instrumentos de avaliação diversificados), e momento da avaliação (periodicamente ao longo da graduação, ao seu final e na formação continuada).

Em segundo lugar, apresentei o construto propriamente dito, composto pelas capacidades de linguagem docente (capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional), em movimento permanente e relação dialética.

Apresentei o escopo de cada uma das capacidades, detalhando-as por meio de sugestões de possíveis fontes de evidência, possíveis técnicas e instrumentos de avaliação.

Além disso, destaquei que os verbos utilizados nas possíveis fontes de evidência são a materialização linguística dos tipos de agir que, espera-se, sejam paulatinamente desenvolvidos ao longo da formação do (futuro) docente de LI. Esses tipos de agir – agir do (futuro) docente sobre si mesmo, agir didático-pedagógico e agir ético-profissional – enfatizam a necessidade de possibilitar ao (futuro) professor o acesso a (e o desenvolvimento de) conhecimentos que subsidiem sua prática e o auxiliem a mobilizar tais conhecimentos em sua situação de ensino. Além disso, tais conhecimentos (adquiridos e desenvolvidos) devem dar-lhe condições de inserir-se com segurança no gênero profissional docente de LI.

Apresentei também uma sugestão para a inserção do trabalho com as capacidades de linguagem docente na qual as capacidades de ação docente e a linguístico-discursiva são trabalhadas desde a primeira série da formação inicial, a capacidade de autogestão profissional é introduzida na segunda série e a

capacidade discursiva na terceira, ou quando os alunos forem iniciar a observação de contextos de ensino. Ao final do quarto ano, todas as capacidades já devem estar funcionando plenamente e o gênero profissional docente constituído no (futuro) professor.

Defendi que essa mesma sequência poderia ser empregada em cursos de capacitação, desde que feitas adaptações que considerassem a carga horária prevista para o curso, o contexto físico e socio subjetivo de atuação dos professores envolvidos, seu estágio de desenvolvimento profissional e os objetivos da capacitação.

Ao final do capítulo afirmei que, embora, de forma geral, este construto proposto possa ser utilizado em nível nacional tanto na formação inicial quanto na continuada, seriam necessários ajustes para que ele estivesse em consonância com as especificidades e as necessidades das IES e do corpo docente de cada estado. Estes ajustes deveriam se estender, necessariamente, às fontes de evidência, às técnicas, aos instrumentos de avaliação, e à periodicidade adequada a cada contexto.

Na sequência, as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obviamente, sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, pois se trata de um fenômeno social e de uma construção histórica. Nisso consiste a riqueza da avaliação: nunca está acabada, nem fechada às diferentes interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz.

(DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223)

Como a ostra é provocada pela areia a produzir uma pérola, fui provocada, ao longo da minha formação como professora de LI, a envolver-me com o tema avaliação. A curiosidade gerada por essa provocação resultou nesta trajetória de seis anos²⁴⁸ na qual fui, gradativamente, me constituindo como pesquisadora desse tema no âmbito dos Estudos da Linguagem.

Iniciei esta pesquisa tendo como meta a definição de parâmetros para um exame de certificação para professores de inglês, partindo da perspectiva de que algo externo viria, na forma de um efeito cascata, causar impacto positivo na formação dos (futuros) professores de LI. No entanto, aos poucos, a própria pesquisa foi ganhando vida, mostrando-me que o que eu havia definido como objetivo não se sustentava diante de tantas leituras e evidências contrárias que surgiam nas informações coletadas.

Na minha trajetória profissional relatada no início deste estudo, deixei claro que a avaliação foi um instrumento propulsor do meu desenvolvimento durante minha formação continuada. Este estudo me fez ir além, e assumir a tese de que ensino/aprendizagem e avaliação são indissociáveis, independentemente do contexto em questão, pelo fato da avaliação ser um artefato cultural passível de se transformar em instrumento de intervenção didática. Dessa forma, as práticas avaliativas, que são práticas de linguagem situadas sociohistoricamente, ao fazerem parte sistemática da formação do (futuro) professor, desempenham o importante papel de subsidiar e (retro)alimentar o desenvolvimento profissional do (futuro) docente. Percebi, portanto, que a formação de professores de LI tem

²⁴⁸ Mestrado e doutorado.

muito a ganhar se trabalharmos no sentido de avaliar formando e formar avaliando o (futuro) docente.

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo foi propor um construto norteador para a avaliação do professor de LI em formação inicial ou continuada. Para atingir esse objetivo geral, estabeleci dois objetivos específicos: no primeiro, busquei identificar as representações de formadoras de professores e professoras de LI com relação à certificação docente e ao construto de uma avaliação para professores, e no segundo, identifiquei o construto subjacente a diferentes arquitextos relativos à avaliação de professores (de línguas).

Para dar subsídios a essas buscas, recorri, em primeiro lugar, ao aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja base epistemológica prioriza a linguagem na constituição sociohistórica e no desenvolvimento dos seres humanos, nas atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Além disso, utilizei os procedimentos de análise linguístico-discursiva propostos pelo ISD, que permitem análises e interpretações sobre o contexto físico e sociosubjetivo do texto e a infraestrutura textual, composta por três níveis de análise: a organizacional, a enunciativa e a semântica.

Em segundo lugar, com o intuito de compreender melhor a docência em LI, desenvolvi pesquisas sobre os termos profissão, profissionalismo e profissionalização docente, desenvolvimento profissional, gênero profissional, competências, a base do conhecimento do professor (de línguas) e, por fim, capacidades de linguagem.

Essas capacidades, por sua vez, me levaram a propor um conceito análogo para o contexto da formação do docente de LI que denominei capacidades de linguagem docente. Nesta proposta, essas capacidades funcionam como um conjunto de engrenagens em permanente interação e são de quatro tipos:

- (1) a capacidade de ação docente, a mais ampla, que envolve aspectos referentes ao contexto físico e sociosubjetivo da atuação profissional do (futuro) professor, ao tipo de interação comunicativa (objetivos, lugar social e posição social dos participantes) a se instalar entre os envolvidos na ação de ensinar (professor-alunos; alunos-alunos; professor-direção etc), e aos

conhecimentos (docentes e de mundo) que podem ser mobilizados na atuação profissional;

(2) a capacidade discursiva docente, referente à seleção da infraestrutura geral do gênero textual que o (futuro) docente produzirá (uma aula, uma explicação teórica ou uma atividade em classe, por exemplo), e à seleção ou elaboração de conteúdos, materiais etc, tendo em mente o contexto físico e socio subjetivo da atuação profissional;

(3) a capacidade linguístico-discursiva docente, que se refere a operações linguísticas inerentes à produção textual (a aula, por exemplo), ou seja, operações de textualização, gerenciamento dos mecanismos enunciativos, construção de enunciados e seleção de itens lexicais. No caso do (futuro) docente de LI, o desenvolvimento dessa capacidade deve considerar tanto seu papel como usuário quanto de professor da língua; e

(4) a capacidade de autogestão profissional, que engloba as ações docentes, individuais ou coletivas referentes ao autoaprimoramento e ao desenvolvimento profissional.

A capacidade de autogestão profissional é a engrenagem central que movimenta simultaneamente as demais. O conjunto todo constitui o gênero profissional professor de LI e se movimenta pela ação de elementos do agir (razões intrínsecas e extrínsecas, intencionalidade e recursos) que, por sua vez, é colocado em movimento devido à ação de aspectos constitutivos do contexto físico e socio subjetivo em que esse gênero, ou o (futuro) professor, se insere.

Para cumprir os objetivos propostos, também busquei subsídios na literatura da área de avaliação, trazendo para este estudo contribuições da Avaliação Crítica de Línguas e da Avaliação Dinâmica. Tratei também do impacto da avaliação, da avaliação e certificação docentes, e de questões técnicas, como a definição dos conceitos de construto e validade e opções de técnicas e instrumentos de avaliação.

Ao atingir o primeiro objetivo específico – identificar as representações de formadoras de professores e professoras de LI com relação à certificação docente e ao construto de uma avaliação para professores, constatei, por parte das

formadoras de professores de inglês, representações positivas, negativas, e outras que classifiquei de gerais.

Com respeito ao construto de uma avaliação docente, as representações de ambos os grupos expressaram que o gênero profissional professor de LI se constitui de maneira incompleta, por priorizarem somente a capacidade linguístico-discursiva docente (fonética e fonologia da LI) e um segmento da capacidade de ação docente (conhecimentos teórico-metodológicos), embora esse resultado tenha sido, pelo menos parcialmente, influenciado pelo próprio instrumento de coleta de informações, como já reconheci.

Com relação ao segundo objetivo específico – identificar o construto subjacente a diferentes arquitextos relativos à avaliação de professores (de línguas), procedi à análise linguístico-discursiva (somente nível organizacional) de sete arquitextos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001), sete grupos de referenciais internacionais para avaliação do professor (de línguas), os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010b), e dois instrumentos de avaliação: o TKT e o EPPLE.

Verifiquei seus construtos baseando-me nas capacidades de linguagem docente priorizadas por cada um deles, obtendo resultados variados, dependendo da natureza do próprio arquitexto. De forma geral, pode-se afirmar que, com exceção do QECR, os demais arquitextos apresentam, em maior ou menor grau, as quatro capacidades de linguagem docente, sendo a capacidade de ação docente a mais explorada na maioria dos casos.

Tendo atingido os dois objetivos específicos propostos, voltei-me para o objetivo geral, ou seja, o delineamento da proposta de um construto para a avaliação do (futuro) professor de LI no contexto brasileiro.

Para tal, tomei por base as dimensões da avaliação de professores apresentadas por Porter, Youngs e Odden (2001), compostas por cinco elementos

– objetivos da avaliação, objeto da avaliação, agente avaliador, natureza da avaliação e momento da avaliação – e os adaptei para este estudo.

Nessa adaptação, considerei dois objetivos da avaliação: a certificação da licenciatura, isto é, a formação inicial, e a formação continuada. O objeto da avaliação é constituído pelas capacidades de linguagem docente, e o agente avaliador é o formador de professores de LI.

Quanto à natureza da avaliação, ela se compõe de três técnicas – observação, inquirição e testagem – que podem ser utilizadas de formas variadas em diferentes momentos da formação. Por fim, aponteí três possíveis momentos da avaliação: durante a formação inicial, ao término da graduação ou periodicamente ao longo da carreira docente.

Definidas as dimensões, propus o construto na forma de quadros, detalhando cada capacidade de linguagem docente em termos de macrocomponentes, componentes e possíveis fontes de evidência, técnicas e instrumentos de avaliação.

Apresentei também uma análise dos tipos de agir revelados pelos verbos e complementos presentes nas possíveis fontes de evidência, classificando-os em três tipos: o agir do (futuro) docente sobre si mesmo, o agir didático-pedagógico e o agir ético-profissional.

Ao final, apresentei sugestões quanto à inserção do trabalho com as capacidades de linguagem docente na formação inicial, bem como na continuada.

Esse foi, portanto, um rápido panorama do desenvolvimento deste estudo. Obviamente, muitas questões não puderam ser aprofundadas, e muitas outras poderiam ter sido trazidas à baila.

É importante destacar que o construto proposto não se pretende finalizado, mas coloca-se como um ponto de partida para discussões e reflexões sobre, entre outros temas relevantes, a avaliação como instrumento de intervenção na formação docente, e o papel do formador nesse processo.

Entendo como crucial que os formadores, dentro de cada IES, promovam uma agenda de discussões a respeito de questões avaliativas, tanto internas quanto externas. Essas discussões devem ter como meta a unicidade de posicionamento de cada instituição, permitindo, então, discussões, em âmbito

interinstitucional, sobre o que, como e por que avaliar os alunos dos Cursos de Letras e o profissional de LI. O próximo passo seria a atuação junto ao governo estadual, que deveria ser sensibilizado para a urgência das questões que afetam os professores de LI²⁴⁹.

Além disso, não deixando de considerar a influência que o histórico do (futuro) professor tem na sua constituição profissional, vejo o formador como elemento chave no seu desenvolvimento como docente. As opções teórico-metodológicas do formador, suas abordagens de supervisão de estágio²⁵⁰, seus conhecimentos linguísticos, enfim, tudo o que ele representa em sala de aula, também impacta (positiva ou negativamente) na formação do (futuro) professor. Sendo assim, a consciência da importância do formador, da responsabilidade desse papel e do comprometimento nesse processo são fundamentais.

Antes de encerrar estas considerações finais, gostaria de apresentar algumas sugestões de encaminhamentos decorrentes desta pesquisa.

Em primeiro lugar, vejo como necessária uma discussão mais aprofundada sobre o construto proposto, sobre cada (macro)componente, fonte de evidência, técnica e instrumento de avaliação, tendo-se em mente, sempre, os diversos contextos físicos e socio subjetivos em que os professores de LI da rede pública atuam nos diferentes estados brasileiros. Embora o mesmo construto pudesse ser utilizado em todo o Brasil, certamente haveria necessidade de adaptações devido às especificidades inerentes aos contextos de ensino.

Em segundo lugar, acredito que este construto deveria ser pilotado em Cursos de Letras e em cursos de capacitação com o intuito de gerar subsídios para seu ajuste e aprimoramento a partir da contribuição dos envolvidos no processo de pilotagem.

Como última sugestão de encaminhamento, considero importante aprofundar e disseminar estudos sobre a Avaliação Crítica (de Línguas) e a Avaliação Dinâmica, por serem concepções de avaliação com grande potencial de contribuição para a formação do (futuro) professor de LI, tanto por propiciarem

²⁴⁹ Concentro-me aqui na LI, mas obviamente poderíamos estender esse raciocínio para o ensino das demais LE e de outras disciplinas.

²⁵⁰ Sobre esse assunto, ver Ramos e Camargo (2007).

maior conscientização e criticidade com relação às práticas avaliativas, quanto por integrarem de forma efetiva a avaliação no processo de ensino/aprendizagem.

Como se vê, já há outros grãos de areia a incomodar!



REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. Apresentação. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 9-15.

ALBERTINO, F.M.F.; SOUZA, N.A. Avaliação da aprendizagem na construção de um profissional reflexivo. In: ALVARENGA, G.M.; SOUZA, N.A. (Org.). **Avaliação**: possível e necessária. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003. p. 67-94.

ALLAL, L.; DUCREY, G.P. Assessment *of* – or *in* – the zone of proximal development. **Learning and Instruction**, v. 10, n. 2, p. 137-152, 2000. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/learninstruc>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **Contexturas**, São Paulo, v.1, n.1, p. 77-85, 1992.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília: v.4, n.1, p. 7-18, 2004.

_____. **Lingüística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n. 9, Edição especial, p. 9-19, 2006.

ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês)**: implicações para a formação em serviço. Campinas: Unicamp, 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: ABRAHAO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de LE: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ALVARENGA, G.M.; SOUZA, N.A. (Org.) **Avaliação: possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

AMIGUES, R.; AZOULAY, C.; LOIGEROT, A. Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l' action. **Recherches et Formations**, n. 40, p. 75-86, 2002.

ANCHIETA, P. P. **Análise da proficiência oral em língua inglesa de alunos de Letras por meio da produção oral em seminários e teste formal: aspectos comunicativos, discursivos e gramaticais**. São José do Rio Preto: UNESP, 2007. Relatório parcial de estágio de iniciação científica.

ANDES. Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão. **Fórum nacional em defesa da escola pública**, 2003. Disponível em:<<http://antigo.andes.org.br/gtpe.htm>>. acesso em: 2 fev. 2011.

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Urmson, Oxford: Clarendon, 1962.

BACHMAN, L.F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

BAFFI-BONVINO, M. A. **A avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007.

_____. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor ‘vocabulário’ de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

_____. (VOLOCHÍNOV, V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BÁRBARA, S. Certificação com nova roupagem? **Revista FEPESP**, maio 2010. Disponível em: <http://www.fepesp.org.br/galeria_corpo.asp?id=875&moda=&contexto=&area=>. Acesso em: 1 jul. 2010.

BASSO, E.A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira**: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo. Campinas: Tese (Doutorado) - IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008. p. 127-155.

BASTURKMEN, H. **Ideas and options in English for specific purposes**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. **Developing courses in English for specific purposes**. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2010.

BLOOM, B. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOHN, H. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações em linguística aplicada e teoria literária**, Recife, v.17, n.2, p. 97-113, 2005.

BORBA, F. S. **Dicionário de uso dos verbos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BORGES-ALMEIDA, V. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras**: implicações para a validação de um teste. 2009. Tese (Doutorado) - São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2009.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 693-732.

BOYLE, J.; FISHER, S. **Educational Testing**: a competence-based approach. Great Britain: The British Psychological Society and Blackwell Publishing, 2007.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (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. **Parecer CNE/CES n ° 492/2001, de 3 de abril de 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 ago. 2010.

_____. 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 ago. 2010.

_____. 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. 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 14 de 21 de maio de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.24, Seção 1, p. 11, maio 2010a. Disponível em:<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=24/05/2010>>. Acesso em: 2 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Documento para Consulta Pública. 2010b. Disponível em:<http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2010.

BRONCKART, J.-P. Langage et representations: une approche interactionniste sociale. **Psychoscope**, v. 6, p. 16-18, 1998.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2009.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. **ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 4, n. 6, mar. 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2010.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

_____. A articulação dos determinismos do social, da língua e das operações psicológicas na arquitetura textual: homenagem a François Rastier. In: **RENCONTRES DE L'ISD**, 2., 2007, Lisbonne. Tradução não publicada feita pelo Grupo Linguagem e Educação e revisada por Mariângela Garcia Lunardelli.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 19-42.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.

_____. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: FIJALKOW, J.; BROSSARD, M. (Ed.). **Vygotski et les recherches en education et en didactique des disciplines**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008b. p. 237-250.

_____. Ensinar: um 'métier' que, enfim, sai da sombra. Posfácio. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

_____.; BULEA, E.; POULIOT, M. Introduction: pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? In: BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Éd.). **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les competences. Paris: Les presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 7-40.

_____.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BRUALDI, A. Traditional and modern concepts of validity. **ERIC/AE Digest**, 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/f1/64.pdf>. Acesso em: 23 maio 2010.

BRUNER, J.S. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

CAMARGO, G.P.Q.P. O professor de inglês de instituto de línguas, trabalho e constituição profissional. **Revista X**, Curitiba, v. 2, 2006a. Disponível em:<<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

_____. International English language exams in Brazil: an overview. In: MACHADO, L.T.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-metodológicas**. Londrina: UEL, 2006b. p. 7-17.

_____. **Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista**. 2007. 214 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000124503>>. Acesso em: 25 maio 2010.

CANAGARAJAH, S. A. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CÁRDENAS, M.L. Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: una mirada a las políticas del ‘Programa Nacional de bilingüismo’. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 19-44.

CARDINET, J. **Avaliar é medir?** Portugal: Edições Asa, Rio Tinto, 1993.

CASTRO, S.T.R. Processos de construção do conhecimento docente nas aulas de inglês de um curso de Letras: relacionando aprendizagem e situações vivenciadas. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; GIL, G.; RAUBER, A.S. (Org.) **Anais do 1º Congresso Latino-americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 277-287. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/24_Solange_Castro.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2010.

_____.; SILVA, E. R. (Org.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté: Cabral, 2006.

CELANI, M.A.A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 17-32.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 201-220.

CHAPELLE, C.A. Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: BACHMAN, L.F.; COHEN, A.D. (Ed.) **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 32-70.

_____. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 19, p. 254-272, 1999.

CHENG, L. **Changing language teaching through language testing: a washback study**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.

_____.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). **Washback in language testing: research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2004.

CLOT, Y., **La fonction psychologique du travail**. Paris, PUF, 1999.

_____. Clínica da Atividade e Repetição. **Cliniques Méditerranéennes**, v. 66, p.3-4. 2002. Disponível em:<www.pqv.unifesp.br/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYvesClot.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2010.

_____. **L'esprit, le soi et la société**. Paris: PUF, 2006.

_____. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Proposições**, v. 17, n.2, n. 50, p. 19-30, maio/ago, 2006a. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto57.html>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

_____. L'activité entre l'individuel et le collectif: approche développementale. In: VALLERY, G.; AMALBERTI, R. (Dir.). **L'analyse du travail en perspective: influences et évolutions**. Octarès, Toulouse, 2006b.

COCHRAN-SMITH, M. Constructing outcomes in teacher education: policy, practice and pitfalls. **Education Policy analysis Archives**. North América, v. 9, n.11, 2001. Disponível em:<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/340>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

COÊLHO, C.T.; QUEVEDO-CAMARGO, G. O que os formadores de professores de inglês pensam sobre certificação: uma análise preliminar. In: ELLE – ENCONTRO DE LETRAS, LINGUAGEM E ENSINO, 6., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2008a. CD ROM.

_____. O que os formadores pensam sobre certificação: análise parcial da entrevista dos membros do ENFOPLI. In: SEPECH - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina, 2008b.

_____. Certificação para professores de inglês: análise parcial da opinião dos formadores. In: SELISIGNO - SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO, 6., SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL, 7., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina, 2010. CDRom.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em:<http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em 17 jan. 2011.

CONSOLO, D.A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 26, n.1, p. 59-68, 2000.

_____. Oral interaction in the foreign language classroom: reviewing roles and prospects for language development. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 40, p. 87-100, 2002.

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

_____. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. da. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UnB, 2007. p.109-118.

_____. et al. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto. **The Teaching of English: towards an interdisciplinary approach between language and literature**. São José do Rio Preto, 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://epplebrasil.org/arquivos/ConsoloEtAliiArtigoEPPLE-ABRAPUI2009.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2010.

_____.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPUI, 2007. CD-ROM.

CORRÊA, L. N. Identidade e participação em comunidades de prática: uma análise do ENFOPLI. In: **CICPG - CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PÓS-GRADUAÇÃO**, 1., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2010.

_____.; NETTO, A. A. M.; GIMENEZ, T. Formadores de professores de inglês interagindo na Internet: um estudo sobre participação em comunidades de prática. In: SEMINÁRIO DO CELLIP, 19., 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel, 2009.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp>. Acesso em: 8 jul. 2010.

CRISTOVÃO, V.L.L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.).

O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-271.

_____. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007a. p. 9-26.

_____. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: EDUEL, 2008. p. 3-12.

_____.; FOGAÇA, F.C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008. p. 13-33.

_____.; GIMENEZ, T.N. (Org.). **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês.** Londrina, 2005. Disponível em: <<http://br.geocities.com/enfopli/>>. Acesso em: 12 out. 2010.
DANIELS, H. **Vygotsky and pedagogy.** London: Routledge Falmer, 2001.

DARLING-HAMMOND, L. How they do it abroad. **Time Magazine**, 14 feb 2008. Disponível em: <<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1713557,00.html>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. Questions à et reponses de l'expert: de la compétence sociale dans l'interprétation du cadre de l'interaction. In: RICHARD-ZAPPELLA, J. (Org.). **Le questionnement social.** Rouen: IRED/Université de Rouen (Cahers de Linguistique Sociale, 28/29), 1996. p. 168-177.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, 2 maio 2001. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

DENARDI, D.A.C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing.** Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.). **The handbook of qualitative research.** 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 4, p. 119-133, jan-jul. 1991.

_____. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Formação**, 2, maio 2001. Disponível em:

<<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING, W. Australia. **A Competency Framework for Teachers**. East Perth, WA: Department of Education and Training, 2004. Disponível em:<<http://www.det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-andaccountability/policiesframework/guidelines/competency-framework-for-teachers.en?oid=com.arsdigita.cms.contenttypes.guideline-id-3738620>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

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

_____. Avaliação e transformações da educação: superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DOEHLER, S.P. De la nature située des compétences em langue. In: BRONCKART, J.-P; BULEA, E.; POULIOT, M. (Éd.). **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les competences. Paris: Les presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 41-68.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Les capacités orales de apprenants. In: DOLZ, J. (Org.). **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: EFS éditeur, 1998. p. 75-89.

_____. Gêneros e progressões em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

_____.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, v. 102, p. 23-37, 1993.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**: construction, administration and processing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

_____. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUNKIN, M.J. Assessing teachers' effectiveness. **Issues in educational research**. v.7, n. 1, p. 37-51, 1997. Disponível em: <http://www.iier.org.au/iier7/dunkin.html>. Acesso em: 20 Dez. 2010.

EDMUNDO, E. Relato de uma experiência – participação no programa de capacitação Paraná ELT e novas experiências profissionais. In: GIMENEZ, T. et

al. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n. 3, p. 335-354, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382005000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 Dez. 2010.

ÉRNICA, M. Le développement humain chez Vygotski: *Pensée et Language* réexaminé sur la base des écrits de 1925. **Cahiers de l'ILSL**, n. 24, p. 43-58, 2008.

FAGUNDES, R.C. Ensino jurídico e exame de ordem: história, dilemas e desafios. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: história, sociedade e educação no Brasil, 7., 2009. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/vJ8HigaS.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2010.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (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.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WHITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**, 3rd ed. London: Collier-Macmillan, 1986. p. 505-526.

FERNANDES, A. M. **Categorização de funções comunicativas no teste de proficiência oral em língua inglesa – TEPOLI – de alunos de Licenciatura em Letras**. Relatório final de estágio de iniciação científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

_____. **A proficiência oral de professores de inglês como língua estrangeira: foco na metalinguagem**. 2009. Disponível em:<<http://epplebrasil.org/arquivos/AMFernandes-artigoAnaisABRAPUI2009.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2010.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.. Disponível em:<<http://www.scribd.com/doc/5620041/Teoria-de-avaliacao-formativa>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

FERNANDEZ, C.M. **Manual do professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERRAZ, M.J. et al. Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In: INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. Lisboa, 1994. Disponível em: <http://www.dgidec.minedu.pt/secundario/Documents/instrumentos_avaliacao.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

FIDALGO, S.S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

FILETO, M.A. ETP: material de auto-estudo online direcionado a professores de língua inglesa. **Revista Desempenho**, Ano 6, n. 8, 2007. Disponível em: <www.revistadesempenho.unb.br>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FISHER, G. Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. **Educação & Comunicação**, 7, p. 19-26, 2002. Disponível em: <<http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.94, p. 485-497, 1993.

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

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

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

FREITAS, M.A. et al. NAP/UEM e o Programa Paraná ELT: aproximando um olhar ao ensino a distância. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. Abington, Oxon: Routledge, 2007.

FULLER, F.F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American educational research journal**, n. 6/7, p. 207-226, 1969.

FURTOSO, V.B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A.B.A.B.; ANDRADE, O.G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 129-158.

GALACZI, E.D.; MILLER, S. TKT: Knowledge about language and the assessment of lexis, phonology, grammar and discourse. **Research Notes**, n. 41, p. 31-37, 2010.

GALLWEY, W.T. **The inner game of tennis**. New York: Pam Books, 1986.

GARRISON, D.R.; VAUGHAN, N.D. **Blended learning in higher education: framework, principles and guidelines**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GEHLEN, S.T. **A função do problema no processo ensino**: aprendizagem de ciências: contribuições de Freire e Vygotsky. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalho de Linguística Aplicada**, n.34, p. 21-37, jul/dez 1999.

_____. Swallows don't eat fish: ensino de inglês e vestibular. **Signum**, Londrina, n.4, p. 133-152, dez. 2001.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005. p. 183-201.

_____. English in a new world language order. In: MACHADO, L.T.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B. (Org.). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico-práticas. Londrina: UEL, 2006. p. 59-71.

_____. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007a.

_____. Beyond communication: teaching English in the age of globalization. **Claritas**, São Paulo, v. 13, p. 22-30, 2007b.

_____. Global citizenship and critical awareness of discourse. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**. London: The British Council, 2008. p. 48-53.

_____. **Ensinar inglês hoje: diferentes contextos, diferentes desafios?** Londrina: UEL, 2009. Fala da mesa redonda, 20 anos do NAP/UEL. Disponível em: < <http://www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/MesaRedondaNAP.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

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

_____.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006.

_____.; MATEUS, E.F. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o programa Paraná ELT. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (Org.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 161-178.

_____.; MONTEIRO, M.C.G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010.

GODENY, J.; GIMENEZ, T. Educação a distância na formação do professor de inglês: o caso do curso ETP. In: CLAFPL - CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: knowledge and teacher education**. New York: Teacher's College Press, 1990.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1982.

GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R. A. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

_____. **Teoría de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1999.

_____. **Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social.** Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times.** Toronto: OISE Press, 1994.

HEBERLE, V.M. 30 years of EFL teaching in Brazil: glimpses of past realities and prospects for the future. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança.** XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 47-52.

HERNÁNDEZ, D. La certificación por competencias: un desafío. REUNIÓN DE DIRIGENTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA, 1999, Aracaju. **Anais...** Aracaju: CEFET, 1999. p. 1-12.

HUGHES, A. **Testing for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

INVERNIZZI, N. Certificação de competências profissionais: uma experiência participativa na refinaria REPAR-PETROBRÁS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

JOHNSON, K.E. The sociocultural turn and the challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

_____. **Second language teacher education: a sociocultural perspective.** New York, NY: Routledge, 2009.

_____.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 53-69, 2001.

KELLY, M.; GRENFELL, M. **European Profile for Language Teacher Education: a frame of reference.** University of Southampton Education and Culture. 2004. Disponível em:<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2010.

KESTENBERG, C.C.F. **Avaliação: o caos nosso de cada dia.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1985.

KHALIFA, H.; ROBINSON, M.; HARVEY, S. Working together: the case of the English diagnostic test and the Chilean Ministry of Education. **Research Notes**, n. 40, p. 22-26, 2010.

KOL, J.P.T. **Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês):** um estudo sobre a validade de uma certificação internacional. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas da UEL, da UEM e da UFPR:** capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

_____. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 200-220.

LANGFORD, P.E. **Vygotsky's developmental and educational psychology**. East Sussex: Psychology Press, 2005.

LANZONI, H.P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês:** um estudo sobre efeito retroativo. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL/UNICAMP, Campinas, 2004.

LAZARANTON, A. Evaluative criteria for qualitative research in Applied Linguistics: whose criteria and whose research? **The Modern Language Journal**, v. 87, p. 1-12, i, 2003.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.R. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005. p. 203-218.

LEITE, C.A.; SILVA, G.M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Modelos de certificação de professores: a experiência de oito países. In: SEPECH - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008. Londrina. **Anais ... Londrina: UEL, 2008**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CristinaALeite.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

LESSARD, C. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 2009. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p.119-128, maio/ago 2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20CONF%20PT%20corr%20\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20CONF%20PT%20corr%20(2).pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2010.

LEVY, M. **CALL**: context and conceptualisation. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LIFELONG LEARNING UK. **New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector**. London: Lifelong Learning UK, 2007. Disponível em:<www.lluk.org/documents/professional_standards_for_itts_020107.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

LITTLE, D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. **Language Testing**, v. 22, p. 321-336, 2005. Disponível em:<<http://ltj.sagepub.com/content/22/3/321>>. Acesso em: 20 maio 2008.

LOPES, M.A.P.T. Ações e representações do professor de língua materna: analisando efeitos identitários. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Lisboa, n. 3, p. 331-348, 2009.

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

_____. Ensinar a língua estrangeira por meio de textos: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos em ESL. **Claritas: Revista do Departamento de Inglês**. São Paulo, v.11, n.1, p. 113-128, 2005.

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

_____; BOEING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MACHADO, A.R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100001>. Acesso em: 5 jul. 2010.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 311-328, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102445020040002000006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1 jun. 2010.

_____.; BRITO, C. O agir languageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A.R. E COLS; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 137-160.

_____.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.183-214, 2005.

_____.;_____. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. et al. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

_____.; CRISTOVÃO, V.L.L. O agir do professor em documentos institucionais brasileiros para a formação inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

_____.; _____. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A.R. et al. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 117-136.

_____.; GUIMARÃES, A.M.M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A.R. et al. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

_____.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L.S.; TOGNATO, M.I.R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. et al. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-30.

MAGALHÃES, M.C.C. Reflective Sessions: A Tool for Teachers to Critically Understand Classroom Actions. In: FIDALGO, S.S; SHIMOURA, A.S. (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. v. 1, p. 185-215.

MARQUES, C.M.S. Desenvolvendo idéias para a organização de um sistema de certificação de competências na área da saúde. **Formação**, v. 2, p. 27-38, maio 2001. Disponível em:<<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.

MARTINS, T.H.B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

MATÊNCIO, M.L.M. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Lisboa, v. 3, p. 17-28, 2009.

MATEUS, E. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 25 ago. 2010.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: EPLE – ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 14., 2006, Londrina. **Anais...** Londrina:UEL, 2006. p. 155-163. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2006/principal.html>. Acesso em: 10 Jan. 2011.

_____. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: ABRAHÃO, M.H.V.; GIL, G.; RAUBER, A.S. (Org.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 672-689. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/59_Elaine_Mateus.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2010.

_____. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R.H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (re)visita no início do século XXI**, São Paulo: Andross, 2009. p. 17-52.

_____. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

_____.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores**: rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL, 2009.

MAZZILLO, T.M.M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

McNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Validity in Language Testing: The Challenge of Sam Messick's Legacy. **Language Assessment Quarterly**: an international journal, v. 3, n. 1, p. 31-51, 2006.

MEAD, G.H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. **Qualitativa data analysis**: an expanded sourcebook. 2nd edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1994.

MOITA-LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, número especial, p. 419-435, 1999.

MONTES, I.G. et al. Colombia national bilingual project. **Research Notes**, n. 40, p. 17-22, 2010.

MORDUCHOWICZ, A. **Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes**. PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, n. 23. jun. 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf>. Acesso em: 18 set. 2010.

MORROW, K. Background to the CEF. In: MORROW, K. (Ed.). **Insights from the Common European Framework**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 3-11.

MURRAY, F.B. On building a unified system of accreditation in teacher education. **Journal of teacher education**, v. 56, n. 4, p. 307-317, 2005.

NBPTS. National Board for Professional Teaching Standards. **English as a New Language- Standards**. USA, 2002. Disponível em: <www.nbpts.org/userfiles/file/eaya_en_standards.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

NESBIT, T. 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.

NEVES, A. Que instrumentos utilizar na observação? In: INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. Lisboa, 1994. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/secundario/Documents/instrumentos_observacao.pdf. Acesso em: 7 fev. 2011.

NEWBY, D. et al. **The European Portfolio for Student Teachers of Languages**, EPOSTL. The European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2007. Disponível em: <www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPEExtract.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2010.

NININ, M.O.G. et al. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na linguística aplicada. **Contexturas: ensino crítico de línguas**, São Paulo, n. 8, p. 91-114, 2005.

NORTH, B. **A profiling grid for language teachers**: presentation to the International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, Siena 2009. Disponível em: <http://clients.squareeye.com/uploads/eaquals/North-%20TQAC.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2010.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NYE, A. Cambridge ESOL trains Thai teachers. **Research Notes**, n. 40, p. 15-16, 2010.

OSORIO, C. Trabalho e perspectivas clínicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOSSOCIOLOGIA E SOCIOLOGIA CLÍNICA, 11., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2007. p. 2-3. Disponível em: <www.pqv.unifesp.br/TrabalhoeperspectivasclinicasClaudiaOsorio.PDF>. Acesso em: 21 jun. 2010.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

_____. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 43-61, 2005.

_____. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PALMA FILHO, J.C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 145-167.

PAULA, K.M.P.; ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PEREIRA, C. Sete medidas testadas – e aprovadas. **Veja**, 18 jun. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180608/p_128.shtml>. Acesso em: 12 jul. 2010.

PERIN, J.O.R. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores e professores de língua inglesa**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSÔA, A.R. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.2, n.43, p. 287-305, jul/dez. 2004.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PLACCO, V.M.N.S. **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 Trajectórias Profissionais, 2005, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

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

POEHNER, M.E. **Dynamic assessment**. a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development. New York: Springer, 2008.

PONTES, C. Como as provas discursivas são corrigidas. **Jornal do Cespe/UnB**. Ano 5, n. 18, p. 6-8, abr./maio/jun. 2010. Disponível em:<<http://www.cespe.unb.br/JornalCESPE/Jornal%20do%20Cespe%20n18.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

POPPER, K.R. **Objective Knowledge**: an evolutionary approach. Oxford: Clarendon Press, 1972.

PORTER, A.C.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 259-297. Disponível em:<<http://www.andyporter.org/publications.html>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, G. As pesquisas do ENFOPLI: para onde caminhamos? **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 16-29, 2008, Disponível em:<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/issue/view/833>>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. **Ensinar inglês hoje**: diferentes contextos, diferentes desafios? Londrina: UEL, 2009. Fala da mesa redonda, 20 anos do NAP/UEL. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/nap%2020%20anos/comemoracao%20dos%2020%20anos%20do%20nap2.htm>>. Acesso em: 3 maio 2010.

_____. Reflexões sobre desafios do desenvolvimento profissional dos professores de inglês no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010.

_____.; CRISTOVÃO, V.L.L. O panfleto de divulgação do exame *TKT* sob a perspectiva sociointeracionista. In: CASAGRANDE JR., E.F.; SILVA, M.C. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, p. 112-132, maio 2010.

RAMOS, S.M.; CAMARGO, G.P.Q.P. A formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras: foco no trabalho de formadores, suas opções metodológicas e abordagens. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007. p. 41-61.

RAUTA, V.L. **Estudo comparativo de dois programas de formação contínua do professor de língua estrangeira da rede pública de ensino (PR)**. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – UTFPR, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/VeraRauta.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

REGISTRO, E. S. R.; STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. As Representações do Trabalho do Professor em Textos Prescritivos. ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, 3., 2008, Belo Horizonte. **Cadernos de Resumos...** Belo Horizonte: FUMARC, 2008. p. 48-48.

RETORTA, M.S. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL/UNICAMP, Campinas, 2007.

_____. Os desafios de um novo curso de Letras/licenciatura. Apresentação de pôster. 7., ENFOPLI. Londrina, 20 de novembro de 2010. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/programacao/sessao-de-posteres-resumos.php>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

RICHARDS, J.C. **Beyond training: perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROGER, J. L.; RUELLAND, D.; CLOT, Y. De l'action à la transformation du métier: l'activité enseignante au quotidien. **Éducation et Sociétés**, v.19, p. 133-146, 2007.

ROSSI, E.C.S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 185fls. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

ROSSNER, R. Developing common criteria for comparison and assessment in language teacher education. **Research Notes**, n. 38, p. 4-14, 2009.

SANTOS, I. et al. **Avaliação e Certificação de Competências Profissionais dos Auxiliares de Enfermagem/PROFAE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/scc_avaliacao_subsidios_parametros.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set-dez. 2004.

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

SAUSSURE, F. de **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SCARAMUCCI, M.V.R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 7-20, jul/dez. 1999.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

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

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr 2009. Disponível em:<http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art04_scaramucci.pdf>. Acesso: 15 maio 2010.

SCHNEUWLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotsky. In: CLOT, Y. (Org.). **Avec Vygotski**. Paris: La Dispute, 1999. p. 291-304.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHOHAMY, E. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. London: Pearson, 2001.

_____. The power of tests over teachers: the power of teachers over tests. In: TEDICK, D.J. (Ed.). **Second language teacher education: international perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 101-112.

_____. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

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

SIVELL, J. Second language teacher education in Canada: the development of professional standards. **TESL-EJ Teaching English as a second or foreign language**. v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a1/>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

SILVA, A.A.P. **O trabalho do professor de língua inglesa na formação inicial: um estudo de representações**. 2008. 187 p. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, W.C. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, C.F.S. (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética: uma busca de São Luiz do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 113-132.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, N.A. **Metodologia do ensino superior**. 2009. Apostila. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/MBA_em_Gestao_Empresarial/Metodologia_do_Ensino_Superior/Apostila%20Profa.%20N%20E1dia%20aula%207%20fevereiro%2009%20-%20textos.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madri: Paidós, 1987.

STUTZ; L.; CRISTOVÃO, V.L.L. Construção de representações com o procedimento de autoconfrontação na formação inicial de inglês. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TDA. Training and Development Agency for Schools. **Professional Standards for Teachers**. London: TDA, 2007. Disponível em: <www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/downloads.aspx>. Acesso em: 13 dez. 2010.

TEDICK, D.J. Preface. In: TEDICK, D.J. (Ed.). **Second language teacher education: international perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. xvii-xxiv.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Org.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 243-255.

TOGNATO, M.I.R. Pathmakers: uma experiência de grupo como oportunidade de formação contínua. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

TONELLI, J.R.A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. English teacher's portfolio (ETP): professores em busca de aprimoramento ou de certificação? In: SELISIGNO - SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO, 6., SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL, 7., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina, 2010. CDRom.

TSAI, C.H.L. Issues of Validity in the Assessment of Writing Performance. **Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, Teachers College,

Columbia University, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/171/168>>. Acesso: 26 maio 2010.

TSUI, A.B.M.; NICHOLSON, S. A hypermedia database and English as a second language teacher knowledge enrichment. **Journal of Information Technology for Teacher Education**, v. 8, n. 2, p. 215-237, 1999. Disponível em:<http://www.hku.hk/curric/amytsui/bk_reviews/docs/A_Hypermedia_Database_and_English_as_a_Second_Language.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

TUMOLO, P.S.; FONTANA, K.B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan/abr. 2008.

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: 13 mar. 2010.

_____. **Teaching Knowledge Test Handbook**. University of Cambridge ESOL Examinations. 2005b. Disponível em:<<http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/tkt.html>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

UNESP. IBILCE. Exame desenvolvido no IBILCE avalia a proficiência de professores de língua estrangeira. **Notícias IBILCE** - Informativo do Campus de São José do Rio Preto, ano 12, 115, jul 2009, p. 3. Disponível em: <<http://epplebrasil.org/arquivos/apple.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. PREAL - Documento de trabalho, n. 25, 2003. Disponível em:<http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

VALENTE, S.M.P. Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente. In: ALVARENGA, G.M.; SOUZA, N.A. (Org.). **Avaliação: possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003. p. 153-176.

_____. **Avaliação**. Desafio cotidiano da prática pedagógica. Material instrucional no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Universidade Estadual de Londrina. nov. 2007. Disponível em: <www.uel.br/pde/arquivos/slides-avaliacao-silza-pde.ppt>. Acesso em: 27 dez. 2010.

VALLEJO, P.M. **Manual de avaliação escolar**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

VASCONCELLOS, M.M.M. **Avaliação e ética**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2009.

VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C.S.; KAPUZINIÁK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VENTURA, C.S.M.; LIMA-LOPES, R.E. O Tema: caracterização e realização em português. **Direct Papers**, v. 47, p. 2, 2002. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf>>. Acesso: 13 ago. 2009.

VIANNA, H.M. Validade de construto em testes educacionais. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 8, 1983. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/72.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XUELING, C.; MEIZI, H.; BATEMAN, H. The use of BEC as a measurement instrument in higher education in China. **Research Notes**, n. 40, p. 13-15, 2010.

WALLACE, M.J. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLIS, C. How to make great teachers. **Time Magazine**, 13 Feb. 2008. Disponível em: <<http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1713174,00.html>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

WEIR, C.J. **Language testing and validation**: an evidence-based approach. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

WERTSCH, J.V. **Vygotski and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

Prezado(a) formador(a),

A palavra *certificar* significa ‘confirmar a certeza de, atestar’. No contexto profissional, um exemplo de certificação profissional seria o exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), sem o qual bacharéis em direito não podem advogar. Em alguns países, como os Estados Unidos, por exemplo, há exames periódicos de certificação para professores, como parte de programas de formação continuada. No Brasil o tema ‘Certificação de Professores’ apareceu com destaque na mídia em 2003 com o lançamento do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores pelo então ministro Cristóvão Buarque, e recentemente, em setembro deste ano, com notícias de que a Câmara está estudando uma certificação para professores do ensino básico.

Tendo esse contexto em mente, elaboramos este questionário, que é parte integrante do Projeto de Pesquisa *Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros*, cadastrado na Pró-reitoria de Pós-graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob No. 05093. Um dos objetivos desse projeto é investigar a opinião dos formadores de professores de língua inglesa a respeito de diversos aspectos ligados à elaboração de um exame de certificação para professores de inglês no Brasil.

As informações obtidas serão utilizadas no projeto mencionado acima, e no trabalho de doutorado desta pesquisadora que versa sobre o mesmo tema, atualmente em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Asseguramos aos participantes que as informações terão caráter confidencial e nenhum nome será mencionado em quaisquer publicações baseadas nos dados coletados. Esclarecemos que a autorização e identificação abaixo servem para cumprir com as exigências da ética científica e permitir a seleção de algumas pessoas para entrevista numa segunda fase desta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Gladys Quevedo Camargo

Londrina, outubro de 2007

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a doutoranda *Gladys Quevedo Camargo* a utilizar as informações fornecidas por mim neste questionário, e aceito ser contactado(a) para futura entrevista, caso necessário. Não autorizo, no entanto, a divulgação do meu nome em quaisquer publicações baseadas em dados coletados nesta pesquisa.

Local & data: _____

e-mail: _____

Telefone(s): _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

QUESTIONÁRIO PARA FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

- 1) Na sua opinião, qual a relevância de uma certificação para professores de língua inglesa no Brasil?
- 2) A certificação deveria ser periódica? Caso você responda afirmativamente, qual a periodicidade ideal?
- 3) Quem deveria prestar um exame de certificação? Somente os professores da rede pública ou os da rede particular também? Qualquer professor de inglês independentemente da instituição em que trabalha? Todos os formados em Letras? Qualquer professor de inglês, independentemente da graduação que tenha? Ou qualquer pessoa que atue ou deseje atuar como professor de inglês ? Por que?
- 4) Você vê alguma relação entre a existência de um exame oficial de certificação e
 - a) Maior profissionalismo por parte dos professores?
 - b) Maior reconhecimento da profissão docente pela sociedade?
 - c) Melhor qualidade de ensino nas IES?
 - d) Melhor desempenho dos professores em classe?
 - e) Outra relação?
- 5) Na sua opinião um exame de certificação deveria abranger... (assinale quantos achar necessário)
 - a) () somente metalinguagem ligada ao ensino da língua inglesa
 - b) () métodos, abordagens e técnicas
 - c) () temas da lingüística aplicada
 - d) () temas da lingüística
 - e) () história do ensino de língua inglesa no Brasil
 - f) () história do ensino da língua inglesa no mundo
 - g) () somente questões que verificassem o conhecimento da língua inglesa até um certo nível
 - h) () noções sobre política educacional
 - i) () questões ligadas à cidadania
 - j) () questões ligadas à inclusão social
 - k) () teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras
 - l) () fonética e fonologia da língua inglesa
 - m) () temas abordados na prática de ensino
 - n) () história da língua inglesa
 - o) () noções de literatura inglesa
 - p) () questões de metodologia
 - q) () outros assunto(s): _____

- 6) Caso você ache que **não** é relevante termos um exame de certificação profissional para professores de inglês, qual o motivo?
- 7) No caso de haver um exame de certificação para professores de inglês, quem deveria ser responsável pela elaboração do exame?
- 8) E quem deveria ser responsável pela aplicação?
- 9) E pela correção?
- 10) Você acha que a certificação deveria estar atrelada à ascensão profissional e financeira do professor?
- 11) Na sua visão, quais os benefícios e malefícios de um exame de certificação para professores de inglês no Brasil?
- 12) Quais os entraves para a elaboração de um exame de certificação na sua opinião?

Obrigada pelo seu tempo!

Gladys
Out/2007

ANEXO 2

Prezado(a) professor(a),

A palavra *certificar* significa ‘confirmar a certeza de, atestar’. No contexto profissional, um exemplo de certificação profissional seria o exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), sem o qual bacharéis em direito não podem advogar. Em alguns países, como os Estados Unidos, por exemplo, há exames periódicos de certificação para professores, como parte de programas de formação continuada. No Brasil o tema ‘Certificação de Professores’ apareceu com destaque na mídia em 2003 com o lançamento do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores pelo então ministro Cristóvão Buarque, e recentemente, em setembro deste ano, com notícias de que a Câmara está estudando uma certificação para professores do ensino básico.

Tendo esse contexto em mente, elaboramos este questionário, que é parte integrante do Projeto de Pesquisa *Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros*, cadastrado na Pró-reitoria de Pós-graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob No. 05093. Um dos objetivos desse projeto é investigar a opinião dos formadores de professores de língua inglesa a respeito de diversos aspectos ligados à elaboração de um exame de certificação para professores de inglês no Brasil.

As informações obtidas serão utilizadas no projeto mencionado acima, e no trabalho de doutorado desta pesquisadora que versa sobre o mesmo tema, atualmente em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Asseguramos aos participantes que as informações terão caráter confidencial e nenhum nome será mencionado em quaisquer publicações baseadas nos dados coletados. Esclarecemos que a autorização e identificação abaixo servem para cumprir com as exigências da ética científica e permitir a seleção de algumas pessoas para entrevista numa segunda fase desta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

*Gladys Quevedo Camargo
Juliana Reichert Assunção Tonelli
Romelaine Tonelli*

Londrina, fevereiro de 2008

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a doutoranda *Gladys Quevedo Camargo* a utilizar as informações fornecidas por mim neste questionário, e aceito ser contactado(a) para futura entrevista, caso necessário. Não autorizo, no entanto, a divulgação do meu nome em quaisquer publicações baseadas em dados coletados nesta pesquisa.

Local & data: _____
e-mail: _____
Telefone(s): _____
Instituição: _____
Assinatura: _____

Questionário

- 1- Você possui alguma certificação internacional? Se sim, qual? Se não, gostaria de ter alguma? Qual?

- 2- Você acha importante que os professores de língua inglesa tenham uma certificação? Por quê?

- 3- Em sua opinião, o professor (neste caso específico, de língua inglesa) deveria ser avaliado periodicamente? Com que frequência?

- 4- Quais os aspectos que deveriam ser avaliados em uma certificação nacional? Assinale quantos julgar necessário.

- () metalinguagem ligada ao ensino da língua inglesa
- () métodos, abordagens e técnicas
- () temas da lingüística aplicada
- () temas da lingüística
- () somente questões que verificassem o conhecimento da língua inglesa até um certo nível
- () noções sobre política educacional
- () questões ligadas à cidadania
- () teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras
- () fonética e fonologia da língua inglesa
- () temas abordados na prática de ensino
- () história da língua inglesa
- () noções de literatura inglesa
- () questões de metodologia
- () outros assunto(s): _____

EPPLÉ

ANEXO 3

1

Section 1: Reading – Writing Interaction

Prototype # 1

I – Answer the questions based on the text below.

Language Anxiety

1. Language anxiety can be defined as the fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in the second or foreign language (Gardner & MacIntyre 1993) or the worry and negative emotional reaction when learning or using a second language (MacIntyre 1999). Generally speaking, language anxiety has been viewed as a particularly negative psychological factor in the language learning process by many of the researchers and academics who have considered its impact on learners. In some cases, language anxiety has actually been cited as "possibly the affective factor that most pervasively obstructs the learning process" (Arnold and Brown, 1999:8), a negative energy that affects the brain, more specifically, our short-term memory, and hence our ability to hold words and ideas long enough on this creative table so to speak in order to mould them into suitably communicative sentences or utterances.

2. In some cases we may freeze, unable to find the words. One of its effects is to lessen our ability to produce and, therefore, create linguistically. Perhaps the most well-known metaphor used to represent learners' negative emotional reactions to language learning is Stephen Krashen's 'affective filter', an imaginary emotional barrier which is erected when learners feel threatened by, disinclined to engage with or emotionally unreceptive to the language input available to them. On the other hand, if learners are

relaxed and motivated, then this wall-like barrier will be lowered and the language input surrounding them will more likely be attended to and acquired.

3. Some researchers have questioned the notion that anxiety is always a negative influence. Indeed, some have pointed to the potential benefits of anxiety (Mathews, 1996; Spielmann and Radnofsky, 2001). For example, to take an experience that most of us here today may have had: writing under pressure. Sometimes it seems we are capable of writing more effectively and, indeed creatively, when we have to complete a *deadline* and have little time in which to complete it. Sometimes the more time we have on our hands, the more ineffective, dull and uninspiring our writing seems to be; more often than not we may leave things until another day, allowing tension and anxiety to be cranked up to the necessary levels in order to spur us into action.

4. As for speaking, and here I am essentially referring to public speaking, anxiety may actually push us on to greater effort and fluency, a motivational buzz that acts like a cerebral pump, pushing the creative juices around our brains and freeing up our creative instincts, as opposed to bringing our thought processes and ability to produce to a creative standstill. I am sure many have experienced the sensation of being nervous and

tense before speaking, and when actually speaking this nervousness being reflected in stuttering, false starts and inaccurate pronunciation only to find these feelings and 'mistakes' giving way to more confidence and greater fluency, and in some cases a real reluctance to leave the floor!

5. This is why these two strains of anxiety, one a negative force the other a positive one, have respectively been referred to as 'debilitating' and 'facilitating' anxiety in the literature. The positive anxiety pushes you forward, motivates, helps, energises and facilitates whilst the negative anxiety weakens our resolve, creates doubts, encourages us to run away and debilitates.

Mark Daubney (<http://www.hlomag.co.uk/sep07/sart03.htm>)

1) Write an e-mail to a colleague who is very concerned about the high anxiety of his/her students. Tell him/her about the article you have just read.

2) "Student anxiety in the classroom is terrible for a language teacher". Do you think the author of the text would agree with this statement? Explain.

3) Write (in English) three comprehension questions related to the text "Language Anxiety." The purpose of these questions is to evaluate reading comprehension, as well as the writing ability of your students.

Question 1:

Question 2:

Question 3:

II – The student-written text below contains several mistakes.

This year we had Olimpics Games. 50 years ago athletes who brok a leg their carrier was finished. Nowadays it is very different because we have a science and a technology very different, more advanced. The techniques about nutricion, fisioterapy, fisiology and cirugies are very better and this technology help players very much.

Today the athletes have a professional more qualificated, the studies are more specific and more advanted. Of course is more expensive but the results are fantastic.

I think it is a consequence of advances in science and technology because the athletes have studies and medicine very advanced. Some habits change, they are preoccupied with their body, don't smook, don't drink and have a health life.

In Olimpics Games the atletes there are many equipaments to help in many case.

When the soccer brok some part in the body many money is used because this science and technology is expensive.

So, the today's atletes are better because the science permitted.

Analyse each sentence of the text, underline the parts where you identify the mistakes and correct them in the space provided. If the sentence does not contain any identifiable mistake, just leave it alone.

Example: 1. We go to the lecture lest Friday, but we not met our professor.
We went to the show last Friday, but we did not meet our professor. ___

1) This year we had Olimpics Games. 50 years ago athletes who brok a leg their carrier was finished.

2) Nowadays it is very different because we have a science and a technology very different, more advanced.

3) The techniques about nutricion, fisioterapy, fisiology and cirugies are very better and this technology help players very much.

4) Today the athletes have a professional more qualificated, the studies are more specific and more advanted.

5) Of course is more expensive but the results are fantastic.

6) I think it is a consequence of advances in science and technology because the athletes have studies and medicine very advanced.

7) Some habits change, they are preoccupied with their body, don't smook, don't drink and have a health life.

8) In Olimpics Games the atletes there are many equipaments to help in many case.

9) When the soccer brok some part in the body many money is used because this science and technology is expensive.

10) So, the today's atletes are better because the science permitted.
