



Avaliação do (futuro) professor de língua inglesa: proposta de elementos para um construto

Gladys Quevedo-Camargo¹
UEL

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de elementos para um construto de avaliação do professor de língua inglesa em formação inicial ou continuada desenvolvida a partir da perspectiva sociointeracionista (BRONCKART, 1998; 1999/2009; 2006; 2008) e de estudos sobre avaliação (McNAMARA, 2000). A elaboração destes elementos baseou-se em análises linguístico-discursivas de questionários e arquitextos, e na adaptação das dimensões para a avaliação do professor de Porter, Youngs e Odden (2001). São definidos o objetivo da avaliação (a certificação da licenciatura e a formação continuada), o objeto da avaliação (as capacidades de linguagem docente – adaptadas de Dolz e Schneuwly (1998; 2004), o agente avaliador (o formador de professores de inglês), a natureza da avaliação (técnicas e instrumentos de avaliação apropriados ao objeto e ao momento da avaliação), e 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, 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. 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; Construto; Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Abstract: This article presents a proposal of possible constituent elements for a construct to assess pre- or in-service English language teachers, which was developed from the sociodiscursive perspective (BRONCKART, 1998; 1999/2009; 2006; 2008) and based on studies on assessment (McNAMARA, 2000). Such elements stemmed from linguistic-discursive analyses carried out in questionnaires and arch-texts, as well as from an adaptation of the teacher assessment dimensions proposed by Porter, Youngs and Odden (2001). Such dimensions consist of the objective of assessment (certification of licensure and in-service teacher education), the object of assessment (teachers' language capacities – adapted from DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004), 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-

¹ gladys@uel.br



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. This study proposes that the full set of capacities should be systematically worked on and assessed during (future) English teacher education.

Keywords: English language teacher assessment; Construct; Sociodiscursive Interactionism.

1. Introdução

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

Além disso, parto da premissa que a linguagem desempenha papel primordial no desenvolvimento humano, nas atividades coletivas, mas transformações sociais e mediações formativas e transformadoras dos indivíduos (BAKHTIN, 2006).

Tendo esses pressupostos em mente, concentro-me primordialmente na formação do (futuro) professor de LI que atua(rá) na rede públicaⁱⁱ, 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 construto que pudesse nortear a avaliação do (futuro) professor de LI, propiciando às formadoras e 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 instituição de ensino superior (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 arquitextos (BRONCKART, 1999/2009; BULEA, 2010), compostos por diretrizes oficiais, referenciais para avaliação da proficiência linguística, referenciais nacionais e internacionais para avaliação docente e instrumentos de avaliaçãoⁱⁱⁱ.

Esses foram, portanto, os instrumentos de coleta de informações utilizados neste trabalho. Tais informações, juntamente com o suporte teórico utilizado, geraram subsídios para o desenvolvimento de elementos para compor um construto, apresentados neste artigo.

Sendo assim, na próxima seção apresento brevemente os fundamentos teórico-metodológicos utilizados e, na seguinte, os elementos propostos para o construto de uma avaliação do (futuro) professor de língua inglesa. Encerro com algumas considerações finais.

2. Fundamentos teórico-metodológicos

Início esta seção discorrendo, em poucas palavras, sobre a base epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Na sequência, apresento a definição de construto, as dimensões da avaliação do professor e os instrumentos de coleta de informações que compuseram este estudo.

2.1 A perspectiva sociointeracionista

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 está em consonância com os princípios gerais do Interacionismo Social. Porém, justamente devido ao papel fundamental



atribuído à linguagem pelo ISD, sua característica específica, há o acréscimo do termo 'discursivo' ao adjetivo 'social' (BRONCKART, 2005).

Seu quadro teórico-metodológico também se alinha 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).

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 linguageira em três níveis que estão em permanente movimento dialógico de construção e reconstrução, e que destacam a influência primordial da sociohistória humana.

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, 2008).

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-discursiva, conforme apresento no quadro a seguir:



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

Quadro 1: Panorama geral dos procedimentos de análise

linguístico-discursiva do ISD (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 52).

Temos, assim, o primeiro nível representado pelo retângulo maior, onde vemos o contexto físico e sociossubjetivo em que os demais níveis se inserem. O segundo nível é composto pela arquitetura textual, e o terceiro pelos níveis organizacional, enunciativo e semântico. Nesta pesquisa utilizei integralmente os dois primeiros níveis, e somente alguns elementos do terceiro^{iv}.

Na sequência, abordo a definição de construto, fundamental para este trabalho.

2.2 Definindo construto

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:



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 – minha tradução)

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, 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 evidência^v ou indicadores^{vi}, com o objetivo de tornar uma avaliação operacionalizável.

2.3 Dimensões da avaliação de professores

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.



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 2: Dimensões da avaliação de professores segundo Porter, Youngs e Odden (2001) (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 111).^{vii}



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

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)valiamos 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.

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.

A terceira dimensão mostrada no Quadro 2 refere-se ao **agente avaliador**, que pode ser uma universidade, uma instância governamental ou até uma instituição especializada em avaliação.

A quarta dimensão levanta a questão da **natureza da avaliação**, colocando diferentes possibilidades de instrumentos a serem utilizados pelos agentes avaliadores.

A quinta e última dimensão apresentada no Quadro 2 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.

Essas dimensões propostas por Porter, Youngs e Odden (2001) servirão como base para o desenvolvimento dos elementos componentes de um possível construto que apresento adiante.

2.4 Os instrumentos de coleta de informações

Os instrumentos utilizados para coleta de informações foram questionários e documentos. Os questionários foram aplicados a formadoras de professores de LI e a professoras de LI da rede pública do estado do Paraná e suas perguntas 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.

Quanto aos documentos, neste estudo eles foram denominados arquitextos, que são definidos como 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).

Sete grupos de arquitextos foram 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 (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) (NORTH, 2009);
 - 2) *European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE) (KELLY; GRENFELL, 2004) ;
 - 3) *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPSTL) (NEWBY ET AL, 2007);
 - 4) *Professional Standards for Teachers* (PST) (TDA, 2007);
 - 5) *Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector* (PSTLL) (LIFELONG LEARNING UK, 2007);
 - 6) *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS, 2002);
 - 7) *Competency Framework for Teachers* (CFT) (DET, 2004).
- Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010);
- Dois instrumentos de avaliação: *Teaching Knowledge Test* (TKT) (UCLES, 2005) e Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLÉ)^{viii}.



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.

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 arquitexto analisado é composto pelos Referenciais Nacionais para Ingresso na Carreira Docente lançados pelo governo federal em 2010. 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 EPPLE).

Portanto, esses arquitextos 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 arquitextos, busquei identificar o contexto físico e sociossubjetivo 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 docente, que explicarei a seguir, a fim de identificar os construtos subjacentes a cada arquitexto.



A seguir, passo à proposta de elementos para compor um possível construto de avaliação do (futuro) docente de LI.

3. Os elementos do construto

Retomando o Quadro 2 apresentado anteriormente, que mostra cinco dimensões a serem consideradas na avaliação docente propostas por Porter, Youngs e Odden (2001), apresento uma releitura situada no contexto desta pesquisa, que 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
Momento da avaliação	Durante a formação inicial
	Ao término da graduação
	Periodicamente em serviço

Quadro 3: Dimensões da avaliação de professores de LI (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 120).

Esse quadro representa, portanto, a proposta que faço neste estudo para a composição das dimensões da avaliação de professores de LI.

Com relação à primeira dimensão, considero que, de modo geral, temos dois **objetivos da avaliação**. O primeiro é a certificação da 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. Sabe-se 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; 2004), compostas por quatro tipos de capacidade em permanente movimento e relação dialética: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e de capacidade de autogestão profissional. Essas capacidades são explicitadas no quadro a seguir.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOCENTE	
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.
Capacidade discursiva docente	Relativa à capacidade do 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 sociossubjetivo da sua atuação profissional.
Capacidade linguístico-discursiva	Pressupõe as mesmas operações linguísticas intrínsecas à produção textual: 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	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.
Capacidade de autogestão profissional	Abrange as ações docentes, individuais ou coletivas, voltadas para o autoaprimoramento e o crescimento profissional, e é a principal responsável pelo movimento das demais capacidades.

Quadro 4: Capacidades de linguagem docente.

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, contribuindo, portanto, para o estabelecimento da validade 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), 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.

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**, defendo neste estudo 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.

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/IES.

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:

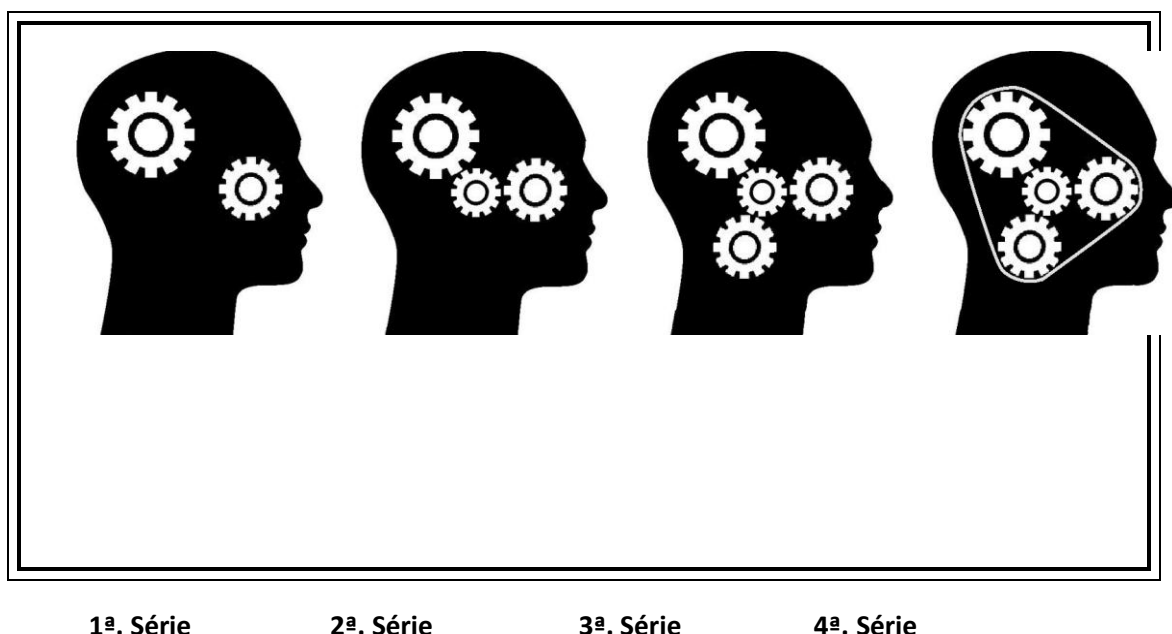


Figura 1: Inserção das capacidades de linguagem docente

ao longo das séries da formação inicial (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 313).^{ix}

Temos, portanto, as capacidades de ação docente (engrenagem maior) e a linguístico-discursiva docente, sendo trabalhadas lado a lado desde a primeira 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, sabemos 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 instituições de ensino superior (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.

Portanto, 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.

4. Considerações finais

Os elementos propostos para compor um construto de avaliação do (futuro) professor de LI e, particularmente, o uso das capacidades de linguagem docente, permitem que o trabalho com a avaliação seja desenvolvido de forma indissociável do processo de ensino/aprendizagem, que as práticas avaliativas sejam utilizadas como instrumento de intervenção didática e mola propulsora do desenvolvimento profissional docente e, finalmente, que a linguagem desempenhe papel primordial no desenvolvimento dos (futuros) professores de LI.

É importante destacar que esta proposta não se pretende finalizada, 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 LI^x.

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 estágio^{xi}, 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.

ⁱ Este artigo é um resumo de minha tese de doutorado (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), defendida na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

ⁱⁱ Sabemos que os cursos de Letras não formam professores somente para a rede pública. Os elementos constitutivos do construto propostos neste trabalho podem ser adaptados para diferentes contextos, por exemplo, a formação de professores para o setor privado de ensino de língua inglesa.

ⁱⁱⁱ Por questões de espaço, neste artigo não abordarei os objetivos específicos.

^{iv} O escopo deste artigo não permitirá o aprofundamento a respeito das análises. Aos interessados, recomendo a leitura da tese.

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

^{vi} 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.”

^{vii} Traduzido e adaptado por mim a partir de Porter, Youngs e Odden (2001, p. 260).

^{viii} Analisei o protótipo do EPPLE disponível em www.epplebrasil.org

^{ix} Essa imagem não tem a intenção de remeter à teoria cognitivista.

^x Concentro-me aqui na LI, mas obviamente poderíamos estender esse raciocínio para o ensino das demais LE e de outras disciplinas.

^{xi} Sobre esse assunto, ver Ramos e Camargo (2007).



Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 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 Linguística Aplicada**, Brasília: v.4, n.1, p. 7-18, 2004.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.
- BAKHTIN, M.M. (VOLOCHÍNOV, V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- 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.
- BOYLE, J.; FISHER, S. **Educational Testing: a competence-based approach**. Great Britain: The British Psychological Society and Blackwell Publishing, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES nº 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. INEP. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Documento para Consulta Pública. 2010. 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.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CARDINET, J. **Avaliar é medir?** Portugal: Edições Asa, Rio Tinto, 1993.
- 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.
- CLOT, Y. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Proposições**, v. 17, n.2, n. 50, p. 19-30, maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto57.html>>. Acesso em: 30 mar. 2010.
- 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/Repositorio %20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em 17 jan. 2011.
- 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.
- 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://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2010.



DET. 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.

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.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**: construction, administration and processing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

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.

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

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment**: an advanced resource book. Abington, Oxon: Routledge, 2007.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher**: knowledge and teacher education. New York: Teacher's College Press, 1990.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JOHNSON, K.E.; 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.

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.



MACHADO, A.R.; BRITO, C. O agir linguageiro 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.

McNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NBPTS. National Board for Professional Teaching Standards. **English as a New Language-Standards**. USA, 2002. Disponível em: <www.nbpts.org/userfiles/file/eaya_enl_standards.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

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.

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 Trajetórias 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.

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. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). 360f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

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.

RICHARDS, J.C. **Beyond training**: perspectives on language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



SCARAMUCCI, M.V.R. 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.

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.

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.

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.

UCLES. **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.

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. **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-silva-pde.ppt>. Acesso em: 27 dez. 2010.

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. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.