



Avaliação do professor de língua inglesa: análises de dois instrumentos utilizados no contexto brasileiro

Gladys Quevedo-Camargo¹
UEL

Resumo: Tendo como contexto a questão da avaliação do profissional docente, tema em crescente debate no Brasil nos últimos anos, este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, apresenta análises de dois instrumentos de avaliação utilizados atualmente na área de língua inglesa (LI) – um internacional, o TKT (Teaching Knowledge Test), e um brasileiro, o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras). O objetivo dessas análises foi verificar o construto (MCNAMARA, 2000) subjacente a cada um desses instrumentos. Utilizei o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1998; 1999/2009; 2006; 2008) e uma adaptação do conceito de capacidades de linguagem proposto por Dolz e Schneuwly (1998), ao qual chamei de capacidades de linguagem docente. Nessa adaptação, essas capacidades de linguagem docente dividem-se em quatro: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional. A análise do TKT indica (1) predomínio da capacidade de ação docente com ênfase no conhecimento canônico ou teórico, (2) indícios de capacidade discursiva docente, abordada genericamente por meio das simulações propostas nas questões, e (3) a presença da capacidade linguístico-discursiva docente permeando todo o construto do exame. A análise do EPPL aponta para o predomínio da capacidade linguístico-discursiva docente. Há, no entanto, presença da capacidade discursiva docente nas tarefas que requerem seleção e organização de informações, e também da capacidade de ação docente nas tarefas que exigem produção textual.

Palavras-chave: Avaliação do professor de língua inglesa; Instrumentos de Avaliação; Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Abstract: Considering that teacher assessment has received growing attention in recent years, this article, part of a doctoral research, presents analyses of two assessment instruments currently used in the English language teaching area in Brazil – an international instrument, the TKT (Teaching Knowledge Test), and a Brazilian one, the EPPL (Exam of English language proficiency for foreign language teachers). The objective of such analyses was to identify the construct underlying the instruments (MCNAMARA, 2000). The theoretical-methodological framework utilized includes Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1998; 1999/2009; 2006; 2008), as well as an adaptation of the concept of language capacities by Dolz and Schneuwly (1998; 2004), which, in this study, were named teacher language capacities. In this adaptation, such teacher language capacities are divided into four: teacher action capacity, teacher discursive capacity, teacher discursive-linguistic capacity and professional self-management capacity. The analysis of the TKT indicates (1) predominance of teacher action capacity with emphasis on theoretical knowledge, (2) evidence of teacher discursive capacity, generically approached by means of the simulations proposed in the questions, and (3) the presence of discursive-linguistic capacity underlying the whole construct of the exam. The analysis of the EPPL points to the predominance of teacher discursive-linguistic capacity.

¹ gladys@uel.br



There is, however, evidence of the presence of teacher discursive capacity in the tasks that require selection and organisation of information, as well as teacher action capacity in the tasks requiring textual production.

Keywords: *English language teacher assessments; Assessment instrument; Sociodiscursive Interactionism.*

1. Introdução

A avaliação de professores tem sido um assunto bastante discutido nos últimos anos nas esferas política, acadêmica e midiáticaⁱ. Inserido nesse contexto, este artigo, recorte de uma pesquisa em nível de doutoramento (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), apresenta análises desenvolvidas em dois instrumentos de avaliação de professores de língua inglesa (doravante LI) atualmente utilizados no Brasil: um internacional, o TKT (*Teaching Knowledge Test*), e um brasileiro, o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras). O objetivo dessas análises foi verificar o construto subjacente a cada um desses instrumentos.

Esta apresentação organiza-se da seguinte forma: na próxima seção discorro sobre os fundamentos teórico-metodológicos utilizados e, nas duas seções seguintes, sobre o TKT e o EPPL, respectivamente. Dedico a última seção às minhas considerações finais sobre ambos os instrumentos.

2. Fundamentos teórico-metodológicos

Este estudo foi desenvolvido a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva, cuja base epistemológica, em linhas gerais, 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).

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 Interacionismo Sociodiscursivo



(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 linguageiras 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” (BRONCKART, 1999/2009, p. 13).

A noção de capacidades de linguagem proposta por Dolz e Schneuwly (1998; 2004) insere-se nessa visão. Cristovão (2007, p. 12) as define como “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”. 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)

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

Adaptando a definição de Cristovão apresentada anteriormente, apresentei o termo **capacidades de linguagem docente**, definindo-o 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, circunscritas pelo contexto físico e socio subjetivo de atuação do professor. Apresento-as 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 socio subjetivo da sua atuação profissional.
Capacidade linguístico-discursiva docente	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 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 1: Capacidades de linguagem docente.

Essas capacidades são ilustradas na Figura 1 a seguir, utilizando a ideia de 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 linguístico-discursiva docente, constituindo o gênero profissional professor de LI



(SOUZA-E-SILVA, 2004; LOUSADA, 2004). Todo esse conjunto insere-se em um contexto físico e sociossubjetivo macro e micro onde o professor atua.

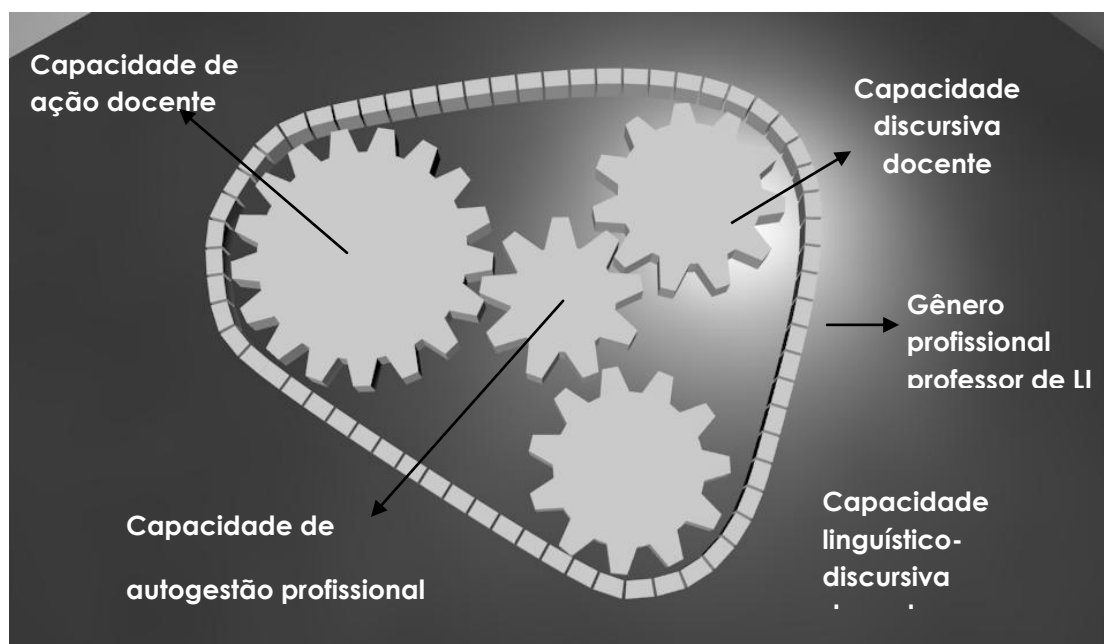


Figura 1: Conjunto de engrenagens ilustrando o gênero profissional professor de LI e as capacidades de linguagem docente que o constituem.ⁱⁱ

Portanto, sustento 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.

Passemos agora à apresentação do conceito de construto adotado neste trabalho.

De forma geral, construto é um conceito subjacente que um teste almeja medir (MCNAMARA, 2000). 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.

A literatura especializada nos revela que a definição de construto sofreu alterações nas últimas três décadasⁱⁱⁱ. Fulcher e Davidson (2007) explicam que, para que um termo abstrato



seja considerado um construto, ele deve atender a duas condições: (1) deve ser definido de forma a tornar-se mensurável: (2) 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 é utilizado para designar qualquer elemento abstrato (comportamento, habilidade ou conhecimento desejável) que possa ser delimitado ou descrito por meio de fontes de evidência^{iv} ou indicadores^v, com o objetivo de tornar uma avaliação operacionalizável.

Passo agora à apresentação dos instrumentos de avaliação analisados neste estudo.

3. TKT (*Teaching Knowledge Test*)

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)^{vi}.

O objetivo do TKT é verificar conhecimentos sobre ensinar^{vii}. 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 2: Estrutura modular do TKT.

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. Essas informações serviram como base para a análise das capacidades de linguagem docente priorizadas pelo construto do exame, como apresento a seguir.



Módulo 1	Blocos temáticos	Conhecimento sobre ensinar	Possível foco de avaliação	Capacidades de linguagem docente
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: discurso, forma e uso de estruturas; Léxico: significado, formação e agrupamento de palavras, registro. Fonologia: <i>International Phonetic Alphabet</i> (IPA), fonemas, tonicidade, entonação e <i>connected speech</i> . Funções: contexto, níveis de formalidade, adequação.	Capacidade linguístico-discursiva docente
		Conceitos e terminologia para descrever as habilidades e subhabilidades linguísticas.	Habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir, ler e suas subhabilidades, características dos textos orais e escritos.	
	Fundamentos do aprendizado de idiomas	Fatores envolvidos no processo de aprendizagem de línguas.	Motivação: influências, importância e medidas para aumentá-la. Exposição à língua: aquisição, interação. O papel do erro: tipos de erro, interferência e interlíngua. Diferenças entre a aprendizagem de língua materna e outra língua. Características dos	Capacidade de ação docente



			aprendizes. Necessidades dos aprendizes.	
	Fundamentos do ensino de idiomas	Técnicas de apresentação e atividades introdutórias	Atividades introdutórias como <i>warmers</i> , <i>lead-ins</i> .	
		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; estrutura comuns de atividades e tarefas .	
		Tipos de avaliação e práticas avaliativas	Objetivos e métodos de avaliação; elaboração e propósito de atividades e práticas para avaliação.	

Quadro 3: Estrutura modular do Módulo 1 do TKT.

O Quadro 3 nos mostra que o Módulo 1 se divide em três blocos temáticos. No primeiro há predomínio da capacidade linguístico-discursiva docente, pois ele se refere ao saber sobre a LI. Porém, 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 do Módulo 1 – 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.

No próximo quadro, o Módulo 2.



Módulo 2	Blocos temáticos	Conhecimento sobre ensinar	Possível foco de avaliação	Capacidade de linguagem docente
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.	Capacidade de ação docente
		Identificação dos diferentes componentes da aula	Componentes-padrão de um plano de aula: objetivos, procedimentos, tempo, recursos, pressupostos.	
		Planejamento de uma aula individual ou de sequência de aulas	Sequências comuns, e.g., estruturas, habilidades, tópicos.	
		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	Tipos de materiais de apoio e suas funções	



		de apoio ao ensino	pedagógicas.	
--	--	--------------------	--------------	--

Quadro 4: estrutura modular do Módulo 2 do TKT.

Como mostra o quadro anterior, o Módulo 2 apresenta dois blocos temáticos 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, apresento o Módulo 3 do TKT.

Módulo 3	Blocos temáticos	Conhecimento sobre ensinar	Possível foco de avaliação	Capacidades de linguagem docente
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)	Capacidade de ação docente
		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	Papel do professor	Papéis comuns do professor e suas	



	de sala de aula		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 5: Estrutura modular do Módulo 3 do TKT.

O terceiro e último Módulo do TKT, apresentado no Quadro 5, concentra-se novamente no saber sobre, ou seja, em um dos aspectos que compõem a capacidade de ação docente.

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, principalmente de forma indireta, posto que o nível de LI utilizado na sua elaboração mantém-se em torno do nível B1 de proficiência previsto pelo Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

Na sequência, a análise do segundo instrumento de avaliação: EPPL.



4. EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras)

Os estudos para o desenvolvimento do EPPLE^{viii} iniciaram-se em 2001 (UNESP. IBILCE, 2009) com um exame piloto denominado TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)^{ix}, 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.

A partir da experiência com o TEPOLI, a equipe da UNESP dedicou-se ao desenvolvimento do EPPLE^x. 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-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.^{xi}

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. No entanto, para analisar seu construto, utilizei a versão protótipo disponível no sítio eletrônico oficial do exame, que contém as partes de leitura e produção escrita. O plano textual global (BRONCKART, 1999/2009) desse protótipo é apresentado no quadro a seguir.

Parte	Página	Plano textual global
I	1	Trecho de um texto retirado do periódico <i>Humanising Language Teaching</i> ^{xii} 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 6: 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.

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 7: 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 ortografia, tempo verbal, ou 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
<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>	linguístico-discursiva

Quadro 8: 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 9: Tarefa e capacidades de linguagem docente na Parte III do protótipo do EPPL.

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 EPPL 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.



5. Considerações finais

Tendo como contexto a questão da avaliação do profissional docente, tema em crescente debate no Brasil nos últimos anos, este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, apresentou análises de dois instrumentos de avaliação atuais na área de língua inglesa (LI) – um internacional, o TKT (*Teaching Knowledge Test*), e um brasileiro, o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras). O objetivo dessas análises foi verificar o construto subjacente a cada um desses instrumentos. Utilizei o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e uma adaptação do conceito de capacidades de linguagem proposto por Dolz e Schneuwly (1998; 2004), ao qual chamei de capacidades de linguagem docente. Nessa adaptação, essas capacidades de linguagem docente compõem-se de capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional.

Apresentei primeiramente o construto do TKT. Seus três módulos priorizam 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 Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2001). 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 – TKT e 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.

ⁱ Ver, por exemplo, Cochram-Smith (2001), Freitas (2003), Brasil (2003; 2010), Darling-Hammond (2008) e Bárbara (2010).

ⁱⁱ Imagem foi feita por Francisco Quevedo Camargo.

ⁱⁱⁱ Ver, por exemplo, Vianna (1983), Hughes (1989).

^{iv} A ideia de fontes de evidência foi emprestada de Vaillant (2003).

^v 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”.

^{vi} Para mais informações sobre o TKT, ver Camargo (2007) e Kol (2009).

^{vii} 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).

^{viii} O EPPLE 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.

^{ix} Para mais informações sobre o TEPOLI, ver Consolo (2004, 2007).

^x O sítio eletrônico do EPPLE é <http://epplebrasil.org>

^{xi} Texto disponível em <http://epplebrasil.org/avaliacao.php>

^{xii} *Humanising Language Teaching*: <http://www.hltmag.co.uk>



Referências

- 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.
- BRASIL. 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. 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. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2009.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CAMARGO, G.P.Q.P. **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.
- CLOT, Y. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Proposições**, v. 17, n.2, p. 19-30, maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto57.html>>. Acesso em: 30 mar. 2010.
- COCHRAM-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.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repository/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.
- _____. 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 (EPPL): 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/ConsoloEtAliiArtigoEPPL-ABRAPUI 2009.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2010.

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. 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, 2007. p. 9-26.

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.

DEPRESBITERIS, L. 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.

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.

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.

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

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



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.

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.

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

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.

_____.; 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.

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.

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.

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.

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.