

TERESA HELENA BUSCATO MARTINS

**SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO
DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA
PARA PROFESSORES DE INGLÊS**

Campinas

2005

Teresa Helena Buscato Martins

**SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO
DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA
PARA PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem

2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL
- UNICAMP

M366s Martins, Teresa Helena Buscato.
Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês / Teresa Helena Buscato Martins. - Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Avaliação de proficiência. 2. Efeito-retroativo. 3. Formação de professores de inglês. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca examinadora constituída pelos professores

Prof^a Dra^a Matilde Virginia Ricardi Scaramucci – Orientadora

Prof^o Dr^o José Carlos Paes de Almeida Filho

Prof^o Dr^o Douglas Altamiro Consolo

Prof^o Dr^o Hécio de Pádua Lanzoni (suplente)

Campinas, 03 de fevereiro de 2005.

À minha mãe (in memorium),
exemplo de força e coragem.

Ao Eduardo,
companheiro de tantas batalhas,
pelo incentivo nos momentos mais complicados.

À Renata, Alexandre e Rafael,
pela paciência, nos momentos de minhas ausências.
Vocês são a força na minha vida.

Agradecimento Especial

À Professora Doutora Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, pela oportunidade que me ofereceu, pela compreensão, amizade, confiança, apoio, pela orientação segura, por tudo, enfim.

Agradecimentos

A Deus, que me deu força e me sustentou em mais uma batalha.

Ao Professor Dr^o José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas sugestões e seus valiosos comentários durante o exame de qualificação.

Ao Professor Dr^o Douglas Altamiro Consolo, pelo inesquecível apoio presencial e à distância, pelas suas sugestões durante o exame de qualificação e pelo material enviado da Austrália;

Ao Professor John Robert Schmitz, pelo carinho com que me recebeu, pelas contribuições e incentivos.

Aos meus pais, Lourdes e Laerte (in memorium), por todos os ensinamentos que recebi.

À Dona Eugênia, pela dedicação aos meus filhos durante tantos dias e tantas noites.

Ao Washington, grande amigo, pela ajuda pessoal e profissional durante esses anos.

Aos colegas do Colégio Divino Salvador, pela torcida e toda cooperação, principalmente na reta final.

Às amigas Vânia, Vilza e Romilda, por compartilharmos tantas viagens e tantas conversas juntas.

Aos colegas Miriam, Maria Cecília e Luís Otávio, que apesar do pouco convívio, foram muito importantes, como exemplo de esforço e companheirismo.

Aos funcionários da Biblioteca do IEL, pelo atendimento sempre eficiente.

A todos que, de alguma forma, ajudaram para a realização deste trabalho.

E, à minha família, Eduardo, Renata, Alexandre e Rafael, pelo apoio incondicional, pelo carinho e compreensão.

SUMÁRIO

Capítulo I

1. Introdução	1
1.1. Problema de pesquisa e justificativa da escolha do tópico .	11
1.2. Objetivo	14
1.3. Perguntas de pesquisa	16
1.4. Metodologia	16
1.5. Estrutura da dissertação	17

Capítulo II

2.1. Quem é o professor brasileiro ?	18
2.2. Perfil dos cursos de Letras	19
2.3. Perfil do graduando em Letras	22
2.4. A formação do professor de língua estrangeira	27
2.5. A formação do professor e os PCN	30
2.6. Competência comunicativa	32
2.7. Proficiência	34
2.8. Aspectos centrais da fala do professor	40
2.8.1. A capacidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto da instrução	40
2.8.2. A capacidade de modificar o insumo na língua-alvo para que se torne um insumo compreensível aos aprendizes	42
2.8.3. A capacidade de produzir um insumo bem formado para os aprendizes	44
2.8.3.1 Inteligibilidade	46
2.8.4. A capacidade de atrair a atenção do aprendiz às características da forma da língua-alvo	48
2.9 . A consciência de linguagem	49

2.9.1. Fatores que influenciam a consciência de linguagem do professor na prática pedagógica	53
2.10. Inventário das tarefas do professor de LE – Inglês	56
Capítulo III	
3.1. Avaliação de línguas	60
3.2. Exames para fins específicos	63
3.3. Especificações	65
3.3.1. Quem utiliza as especificações para um exame	66
3.3.2. O que deve conter as especificações para um exame	66
3.3.3. Especificações para elaboradores de exames	67
Capítulo IV	
4.1. Pesquisa e análise de exames para professores	73
4.2. ACE – The access certificate in language teaching	76
4.3. CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults)	80
4.4. TKT - Teaching Knowledge Test	83
Considerações Finais	89
Conclusão	96
Abstract	97
Referências Bibliográficas	98
Figuras	
Figura 1 A competência profissional	6
Figura 2 Relação entre o conhecimento lingüístico do professor, a competência comunicativa e o conhecimento do conteúdo pedagógico	53

Quadros

Quadro 1 Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho da Europa	75
Quadro 2 Tópicos Avaliados no exame ACCESS	78
Quadro 3 Conteúdo programático e objetivos	81
Quadro 4 Quadro Comparativo dos Exames ACE / CELTA / TKT	87

Anexos

Anexo 1 ACCESS CERTIFICATE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING Sample Questions	107
Anexo 2 TEACHING KNOWLEDGE TEST – Sample Questions	112

RESUMO

Este estudo tem por objetivo fornecer subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês no contexto brasileiro. Após análise de documentos e estudos, constatamos que, em sua grande maioria, os cursos de Letras não vêm cumprindo, de maneira satisfatória, o seu papel de formadores de professores de língua estrangeira. Uma ação indireta, nesse contexto, a médio prazo, seria a implementação de um exame de proficiência para esses professores, dada a importância que exames têm como instrumentos re-direcionadores de ensino/aprendizagem, servindo, assim, como referência de proficiência em língua inglesa para alunos que estivessem concluindo o curso de Letras, professores de inglês já formados, profissionais de diversas áreas que utilizam o idioma como ferramenta de trabalho. Com base em um arcabouço teórico em avaliação, em uma análise de necessidades conduzida por Elder (1993) sobre a competência lingüístico-comunicativa de professores e análise de três exames de proficiência para professores oferecidos no mercado internacional, elencamos várias competências essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, dando atenção especial à competência lingüístico-comunicativa, que fundamenta um exame de proficiência, sendo a mesma, um dos requisitos na definição do perfil do profissional de línguas que almejamos.

Palavras-chave : avaliação de proficiência, efeito-retroativo, formação de professores de Inglês.

Capítulo I

1.Introdução

Dois grandes grupos de profissionais compõem o conjunto de professores de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) que atuam em nossas escolas atualmente. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil considerado “ideal” de um professor de língua estrangeira: bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em Lingüística Aplicada (Paiva, 1997). A boa formação é, muitas vezes, devido a seu próprio esforço: alguns fazem intercâmbio, outros são alunos de escolas de idiomas e, voluntariamente são submetidos a exames de proficiência como os de Cambridge, Michigan, TOEFL, entre outros.

O outro grupo é formado por professores oriundos de cursos de Letras que lhes proporcionaram, via de regra, poucas oportunidades de aprender o idioma e ter uma boa formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre em cursos livres de idiomas e os segundos em escolas de primeiro e segundo graus. É para esse segundo grupo que voltaremos nossa atenção neste estudo.

Normalmente, os professores que representam esse segundo grupo foram alunos provenientes de escolas da rede oficial de ensino, e que podem ser descritos como inseguros, com enormes dificuldades de organizar seu material e a si próprios, em fazer inferências e interpretações, sempre a espera de instruções, e que tiveram contato bastante limitado e de forma precária com a língua estrangeira por fatores como espaço físico inadequado, salas numerosas, falta de materiais didáticos, e, principalmente despreparo dos professores; e por conseguinte, alunos que geralmente saem da experiência de aprendizagem de Inglês nessas escolas, funcionalmente monolíngues (Celani, 1981, 1987), demonstrando inúmeras dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira na faculdade.

A falta de preparo profissional adequado do professor de língua estrangeira é amplamente reconhecida e muito discutida no meio acadêmico (Abrahão, 1992, 1996, 2002; Almeida Filho, 1992, 1999; Alvarenga, 1999; Basso, 2001; Castro, 1999; Celani, 1996b, 2000; Consolo, 1996, 2002, 2004; Filgueira dos Reis, 1992; Gimenez, 1994, 1999, 2002; Moita Lopes, 1996). Demo (2000:80) chama de seleção negativa “a tendência de entrada na profissão de pessoas com desempenho acadêmico inferior e que se contentam com formação menos exigente”.

Podemos dizer que as raízes profundas do problema estão no tipo de programa de formação de professores ofertado pelas universidades brasileiras, que oferecem, na sua maioria, dupla habilitação, língua materna e língua estrangeira, freqüentemente sendo a última a língua inglesa.

Um agravante no caso de dupla habilitação é que os alunos dominam, pelo menos parcialmente, a língua materna; entretanto, uma grande parcela desses alunos que ingressam em cursos de Letras têm um conhecimento bastante limitado da língua inglesa, para não se dizer quase nulo e, num período de 3 anos, devem (deveriam) estar habilitados a lecionar Inglês.

Almeida Filho, já em 1992, constatou que

Diante de uma situação flagrantemente adversa, o ensino de LE tem se dado sem um mínimo de resultados. O professor se formou com uma licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades lingüística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceria ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua estrangeira de sua habilitação quando em uso comunicativo, o que o professor costuma fazer é estudar um determinado “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos. (1992:77)

Além do problema de falta de conhecimento lingüístico em língua estrangeira, ainda há o problema da formação profissional do professor de línguas, pois os cursos de Letras estão estruturados em dois blocos distintos: o bacharelado e a licenciatura. Durante o bacharelado, os alunos cursam disciplinas relacionadas ao estudo da língua, da cultura e da(s) literatura(s) correspondente(s).

A licenciatura tem como objetivo habilitar o aluno para exercer o magistério no Ensino Fundamental e Médio, e contempla as disciplinas didático-pedagógicas, fixadas pelo Conselho Federal de Educação. Na grande maioria das instituições onde os cursos

de Letras são oferecidos elas consistem de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia, Filosofia da Educação e disciplinas que visam a parte prática da formação dos professores que são denominadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Essas duas disciplinas são geralmente ministradas no final do curso, divididas em uma parte teórica sobre métodos e técnicas de ensino e uma de aplicação prática, na própria sala de aula ou durante os estágios de regência ou complementada por estágios de observação em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, conforme verificaram Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a disciplina Prática de Ensino não prevê a reflexão sobre a prática docente e limita-se a fornecer receitas de atividades para a sala de aula.

A propósito, afirma Moita Lopes (1996:181):

A visão dogmática da formação do professor de línguas envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor formador, como se isso fosse possível. A sala de aula é, então, o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, será na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento é usado.

Da mesma forma que há uma separação entre licenciatura e bacharelado, a forma de tratamento dos conteúdos nas várias disciplinas, tanto no componente lingüístico como no componente psicopedagógico, apresenta uma dissociação entre teoria e prática. O professor é exposto a conceitos teóricos que devem ser “aplicados” na prática; entretanto, ele não tem a oportunidade de refletir sobre essa prática. A falta de teorização sobre a prática faz com que novos conceitos sejam interpretados a partir de velhas crenças (Scaramucci, 2003: 4).

Como constatou Abrahão (2002:59) :

É freqüente nos depararmos em nossa profissão de formadores de professores com a prática de ex-alunos, que mesmo tendo passado pela universidade apresentam procedimentos absolutamente tradicionais. A impressão que se tem é que tudo o que foi visto e feito durante sua permanência na universidade não trouxe qualquer modificação ao seu pensar e agir, ou seja, as idéias, crenças e atitudes trazidas pelo aluno-professor para o curso de formação permanecem pouco alteradas, quando não inalteradas.

Na verdade, o modelo de formação de professores subjacente aos cursos de Letras é denominado de racionalidade técnica (Schön,1988) e está calcado no arcabouço teórico do positivismo, definido como visão filosófica que se solidificou nos anos 30, que pregava que o método científico deveria ser a base para que o conhecimento se tornasse legítimo, fazendo com que o profissional procurasse a solução de problemas da prática a partir de teorias e técnicas, sem reflexão sobre sua ação. Seu caráter instrumental faz com que o professor seja apenas um técnico que aplica regras e procedimentos que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado e pressupõe que primeiro o professor aprende a teoria e depois a aplica na prática.

Esse modelo de formação do professor como técnico se tornou bastante representativo a partir dos anos 50, na área da Lingüística e dentro da Psicologia Comportamental. A primeira trouxe a concepção de língua como um sistema de estruturas observáveis, que poderiam ser decompostas em unidades menores, sendo que o ensino da língua era feito a partir do estudo dessas unidades. A segunda trouxe a concepção de aprendizagem através do treinamento exaustivo dessas unidades lingüísticas, sendo que é dessa época o surgimento dos laboratórios de línguas, para a prática repetitiva de estruturas.

O modelo da *racionalidade técnica* não apresenta resposta para situações indeterminadas, ou problemas da prática cotidiana que desafiam soluções “técnicas”, situações únicas, de incerteza e conflito. O professor frente a um problema teria que escolher e aplicar os meios e procedimentos mais condizentes já aprendidos para solucioná-los. Entretanto os problemas não se encaixam em categorias previamente estabelecidas, determinadas e identificadas por uma técnica ou uma teoria existente.

Deste modo, o profissional não consegue solucionar essas situações através do conhecimento técnico. Em suma, esse modelo não permite que o aluno de Letras aprenda a refletir sobre as diferentes situações de ensino/aprendizagem que caracterizam as práticas escolares e a tomar decisões adequadas de acordo com a necessidade.

Sobre essa questão, Schnetzler (1998:7), afirma que

Calcados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reprodutível e envolver conflito de valores.

Em relação à formação de um profissional pleno na área de línguas, Almeida Filho (1994) defende que um trabalho adequado de formação de professores de língua estrangeira deve promover o desenvolvimento das seguintes competências: competência aplicada, teórica, implícita, profissional e lingüístico–comunicativa.

A *competência aplicada* é aquela que proporciona capacidade ao professor de ensinar conscientemente de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação, estando relacionada à *competência teórica* e a competência prática (*implícita*), sendo extremamente relevante para o processo de reflexão sobre a prática.

Ao pensarmos nos cursos de Letras, a competência aplicada é fundamental, para que tenhamos profissionais reflexivos, que procurem avaliar suas aulas e a partir de uma análise, procurem mudanças.

A *competência teórica* é aquela que “vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu. Tal competência requer que se saiba e se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s)” (Almeida Filho, op.cit.).

A *competência implícita* é definida como um “conjunto de intenções, crenças e experiências” adquiridas pelo professor durante todo o seu processo de formação. É uma competência intuitiva, sem base teórica explícita, que podemos observar em profissionais que são de outras áreas e que migraram para a área de ensino de línguas, atuando a partir de suas crenças.

A *metacompetência profissional* é denominada por Almeida Filho (1993) como a mais nobre das competências. Ela vai crescendo gradativamente de acordo com o tempo de formação do professor, ancorada no sentido de responsabilidade, das

representações que o professor faz de si mesmo e se completa quando o professor busca oportunidades de estudo, em cursos de capacitação profissional, como especializações, congressos, enfim, quando toma conta de si no campo profissional.

A figura 1 representa a metacompetência profissional. Segundo o autor (op.cit.) ela se caracteriza pela consciência do professor sobre seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades, passíveis de aperfeiçoamento. É a consciência dos direitos e deveres, da necessidade de capacitação e formação continuada dos professores de LE e do papel que desempenham na sociedade atual.

Competência Profissional

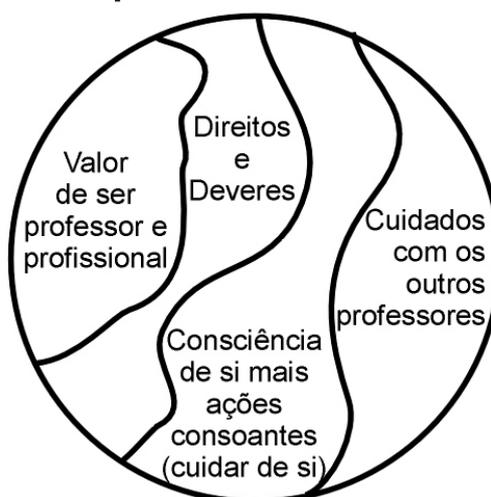


Figura 1 – Competência Profissional (Almeida Filho, 2004: 3)

É desnecessário dizer que o domínio do conteúdo de sua área de atuação (no caso entender e conseguir expressar-se oralmente e ou por escrito na língua-alvo) é requisito fundamental que todo profissional deveria ter, entretanto isso não o faz um bom professor. Professores de línguas precisam mais do que a competência lingüística para ajudar seus alunos a conseguirem um resultado na sua comunicação. Eles também precisam da competência pedagógica para desenvolver aquela linguagem que terá melhor resultado em sala de aula. Essa competência está muito mais relacionada às habilidades da pessoa como professor do que às suas habilidades lingüísticas. Primeiramente, há a necessidade do professor ter um bom entendimento dos processos

gerais de ensino/aprendizagem, e o conhecimento de como aplicar esse entendimento em benefício de seus alunos.

Aliado a isso está a necessidade de um entendimento da metacognição (ensinar aos alunos como aprender) e da consciência de linguagem (ensinar aos alunos como aprender sobre uma língua através de uma reflexão sobre o uso de sua própria língua). Em outras palavras, ser capaz de falar com os alunos sobre a língua e o processo de aprendizagem da mesma. A respeito da consciência metalingüística trataremos com mais profundidade na seção 2.9.

A competência comunicativa abrange o conhecimento implícito que o professor tem do sistema abstrato da língua e sua capacidade de uso da/na língua-alvo em que atua. É, juntamente com a competência implícita, o que o professor minimamente necessita para atuar em sala de aula de maneira satisfatória, sendo que a competência comunicativa permitirá ao professor ensinar o que sabe sobre a língua e a implícita lhe proporcionará formas de agir espontaneamente através de procedimentos apropriados à uma sala de aula.

Entretanto, dentre as competências acima citadas, a falta de competência comunicativa é sempre mencionada como principal pelos professores quando falam de sua competência profissional.

Conforme verificaram Consolo (1996), Silva (2000) e Basso (2001), os futuros professores freqüentemente reclamam da falta de fluência de seus professores, fato que levaria esses mesmos professores a abordar a gramática excluindo as atividades de prática oral.

Freitas (1996) relata a formação precária no âmbito da competência lingüístico-comunicativa como uma das dificuldades apontadas por professores envolvidos em um projeto educacional no Paraná; denominado PELI-UEM (Projeto "O Ensino da Língua Inglesa no 1ª e 2ª Graus"), realizado em 1995. Segundo Freitas, foi observado durante o projeto o despreparo do professor quanto ao que a autora denomina "atividades de capacitação lingüística" (p.23). Ao realizarem uma atividade escrita, dois professores produziram um cartão postal (p.24) que ilustra a inadequação lingüístico-comunicativa a que estamos nos referindo.

My darling

I am loveing is city, here there much tourist
 how I. The her house of my sister, what stay,
 the some meter river's Paraná, nearly's bridge,
 what leaque the Brasil with Paraguai, but is a
 place tranquil for movement's center.
 I am tasting much.
 Bay in her friend
 X and Y

Constatamos, pelos estudos acima citados, que o uso da linguagem oral ou escrita fica relegado a segundo plano e na responsabilidade quase que exclusivamente dos futuros professores. No cenário em que se insere o profissional da área de educação e, principalmente, o professor de língua estrangeira, os desafios e as exigências são inúmeros e alguns profissionais não se sentem preparados e reclamam da sua fraca formação inicial oferecida pelos cursos de Letras. Queixam-se da falta de oportunidades de aperfeiçoamento, e como já foi mencionado, admitem ter um nível de conhecimento lingüístico limitado, diminuindo suas chances de melhorar sua prática docente.

Ribeiro (2003), através de um estudo piloto que faz parte do projeto “O professor de inglês da rede pública de ensino e suas representações”, colheu vários depoimentos, por meio de questionários, sobre as representações que o professor faz de si mesmo, ratificando as considerações expostas, como poderemos observar nos excertos abaixo:

Eu gostaria de ser (...) fluente em inglês para mostrar ao aluno que é “legal” saber se comunicar em outro idioma, (...).
 Gostaria de ser uma educadora que tivesse uma desenvoltura oral (...).
 Não sou uma boa professora porque me sinto limitada por falta de conhecimento. Devido a essa necessidade estou sempre fazendo cursos de Inglês, mas nunca encontrei nenhum que preenchesse esse vazio que sinto.
 Gostaria de ser uma professora com amplo conhecimento da língua inglesa e cultura (...).

Por reconhecerem sua deficiência em relação à formação, procuram uma complementação na área fora do curso, inscrevendo-se em cursos de capacitação como forma de suprir a lacuna na formação oferecida durante a graduação, e como constatou Castro (1999 :21), contribuindo para o desinteresse crescente por parte dos alunos de Letras sobre seu aprendizado ao longo do curso e, principalmente, reforçando a crença de que inglês não se aprende na faculdade e sim em institutos de idiomas.

Pela grande quantidade de institutos de idiomas que oferecem cursos de inglês no Brasil percebemos a valorização do idioma por parte da sociedade, pois é fato notório que o mundo inteiro e, naturalmente o Brasil, está consciente do fato de que aprender inglês é de vital importância a fim de se entrar em contato com as últimas inovações tecnológicas e científicas e que aqueles que têm um bom domínio do idioma têm muito mais vantagens sobre aqueles que não o têm. Como exemplo, podemos citar o Chile, que pretende que, dentro de uma geração, todos os cidadãos falem inglês, e a China, que lançou uma campanha nacional para que a população domine o inglês, sendo que hoje 50 milhões de chineses falam essa língua fluentemente e outros 250 milhões estão aprendendo, estimando-se que 1,2 bilhão de pessoas no mundo falem inglês como segunda língua e outro bilhão estude o idioma (Revista Veja, 19/01/2005: 60-61).

Com a economia internacionalizada, o conhecimento do idioma é um pré-requisito cada vez mais importante na disputa por melhores empregos. As empresas que oferecem vagas para “trainees” eliminam candidatos que não falam inglês, sendo que o mesmo critério vale para a contratação de executivos mais experientes.

Entretanto, em âmbito nacional, percebemos um desinteresse por parte do governo federal pelo ensino/aprendizagem de língua estrangeira. A política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, entretanto, esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. Constata-se, ainda, a ausência de preocupação com o ensino de LE em outras decisões políticas, como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996.

Como exemplo, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que não inclui em sua avaliação uma língua estrangeira. Apesar da LDB de 1996 introduzir a obrigatoriedade do ensino de LE, a realidade demonstra que o que conduz as políticas educacionais atuais é a LDB de 1961, que coloca como obrigatórias para uma avaliação as disciplinas de português, matemática, geografia, história e ciências. Porém, ao se fazer uma análise das cinco competências a serem avaliadas pelo ENEM, as mesmas deixam claro a presença de conteúdos como:

- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processo histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Podemos perceber que o conhecimento de uma língua estrangeira se encaixa na maioria das competências destacadas.

De 1998 a 2003, quando foi instituído o Exame Nacional de Cursos – Provão¹, os alunos que estavam no penúltimo semestre dos cursos de Letras, tiveram que passar por uma avaliação, cujo conteúdo se constituía em uma única prova com questões referentes à Língua Portuguesa, à Lingüística, à Teoria Literária e às Literaturas Brasileira e Portuguesa. As línguas estrangeiras e respectivas literaturas não foram avaliadas, sendo justificado pelo MEC que a necessidade de formulação de inúmeras

¹ O Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), criado em 2004 pelo MEC (Ministério da Educação), é um substituto do antigo Provão. Ao contrário da prova anterior, que avaliava anualmente todos os formandos de cursos universitários, o Enade avalia apenas uma amostragem de alunos iniciantes e concluintes de determinados cursos, sendo os alunos escolhidos por sorteio. As carreiras avaliadas, por sua vez, mudam dependendo da edição do Enade. Os alunos de cada grupo de disciplinas (que muda a cada semestre), segundo as regras do MEC, passarão por provas de dois em dois anos. Na próxima edição, que ocorre em 19 de junho de 2005, farão o Enade universitários de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química e Letras, sendo que nada foi divulgado a respeito de uma avaliação para as línguas estrangeiras. O Enade é uma das quatro partes que compõem o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Além do Enade, ele prevê auto-avaliação da instituição, avaliações externas gerais de infra-estrutura e corpo docente e a avaliação específica dos cursos de graduação. As provas do Enade 2004 tiveram dez questões sobre formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e 30 questões específicas para cada área. Nas duas partes, as questões foram discursivas e de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

provas dentro de todas as línguas ofertadas no país demandaria um tempo maior de preparação.

Apesar de sabermos que a diversidade de habilitações nos cursos de Letras é muito grande, dificultando a elaboração de um exame que atenda às especificidades de cada língua estrangeira, podemos contra-argumentar expondo a importância das várias línguas que são faladas no mundo e elaborar um exame que contemplasse, no mínimo, línguas que reconhecidamente tenham uma influência considerável em âmbito mundial. A não avaliação das línguas estrangeiras sinaliza que essas têm uma importância menor em relação às outras disciplinas avaliadas.

1.1. Problema de pesquisa e justificativa da escolha do tópico

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que propõe reformulações nos cursos superiores, algumas transformações se fizeram presentes no cenário de ensino/aprendizagem de línguas nos cursos de Letras, tais como, por exemplo, o aumento da carga horária na disciplina Prática de Ensino e a quantidade de horas referente ao estágio supervisionado. Entretanto, podemos afirmar que esse ensino ainda não corresponde às nossas expectativas. Não temos ainda um perfil do profissional que queremos formar, nem consciência do nível de proficiência desse profissional para um desempenho satisfatório e competente em sala de aula e em outras situações onde o uso da língua-alvo se faz necessário e nem mesmo que competências os formadores de professores de Cursos de Letras efetivamente deveriam trabalhar para promover o desenvolvimento desses futuros professores, capacitando-os a um desenvolvimento efetivo para o exercício da profissão.

Almeida Filho (1997c:60) afirma a esse respeito que

Não há no momento no continente americano e europeu níveis padronizados de proficiência lingüística para uso nas escolas e universidades que possam explicitar o que seja um aluno de primeiro, segundo ou terceiro ano, ou que permitam definir a competência mínima com que o graduando de uma instituição deveria deixá-la por ocasião de sua formatura.

O profissional que continuamos a ter em nossas salas de aula continuam a reproduzir o modelo da racionalidade técnica, através da cultura de sala de aula centrada na figura do professor, sendo esse a autoridade máxima, detentora e transmissora do saber, reproduzindo técnicas de aplicação de regras e memorização como base para a aprendizagem.

Uma forma de tornar possível transformações nos Cursos de Letras, dentre outras, seria uma ação direta nesse processo, promovendo a reciclagem dos professores. Porém, estamos conscientes de que essas transformações são lentas e que não acontecem facilmente, tanto por razões burocráticas e econômicas, quanto por outras razões que independem da vontade da comunidade acadêmica.

Nesse processo, uma ação indireta, a médio prazo, seria a elaboração de um exame de proficiência para professores², na medida em que poderia servir como referência de proficiência de língua inglesa para alunos que estivessem concluindo o curso de Letras, professores de inglês já formados, profissionais de diversas áreas que utilizam o idioma como ferramenta de trabalho, ou até mesmo profissionais que gostariam de migrar de outras áreas de formação para a área de ensino de línguas.

Segundo Alderson et al (1988) é comumente aceito que exames em geral influenciam atitudes, comportamentos e motivações dos professores, aprendizes e pais. Essa influência é denominada de efeito retroativo ou *washback effect*. Esse conceito tem sido utilizado na área de Lingüística Aplicada como uma forma eficaz de se promover mudanças, de forma indireta e a médio prazo, em contextos onde uma influência direta nem sempre é possível (Scaramucci, 1999).

² Este trabalho de pesquisa é parte de um projeto maior desenvolvido no Departamento de Lingüística Aplicada - DLA - UNICAMP. Tal projeto concretiza-se em quatro sub-projetos: 1º. A necessidade de um Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira/Inglês (EPPL/Inglês); 2º. Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL/Inglês): análise de necessidades e níveis de proficiência; 3º. Mapeando a Competência Lingüístico Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Inglesa: definição de um construto para a formação de professores; 4º Questões de implementação do EPPL.É mais especificamente no segundo sub- projeto : "Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL/Inglês): análise de necessidades e níveis de proficiência" que o presente trabalho de pesquisa se insere. Os professores envolvidos neste projeto são: Profª Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, Profª. Dra. Magali Barçante Alvarenga, Prof. Dr. Hécio de Pádua Lanzoni, Profª. Dra. Edcléia Basso, Profª Dra Vera Lúcia Teixeira da Silva e mestranda Teresa Helena Buscato Martins.

Para Messick (1996:241)³ o efeito retroativo trata da “amplitude a que a introdução e uso de um exame influencia os professores e aprendizes de línguas a fazerem coisas que de outro modo não fariam, que promovem ou inibem a aprendizagem de línguas”.

Para Buck (1988:17)⁴ percebe-se “Há uma tendência natural que tanto professores como os alunos têm de adaptar as atividades em sala de aula às exigências de um prova, especialmente quando a prova é muito importante para o futuro dos alunos, e as notas de aprovação são usadas para avaliar o sucesso do professor. Essa influência da prova sobre a sala de aula (conhecida como washback por avaliadores) é, claro, muito importante; esse efeito retroativo pode ser benéfico ou prejudicial”. Neste caso a definição de Buck enfatiza o impacto de um exame nos professores e alunos no cenário da sala de aula.

Shohamy (1992:513)⁵ sugere que “a utilização de exames externos afetam e direcionam a aprendizagem de línguas no contexto escolar”. Ela observa que “esse fenômeno é o resultado da grande força que os exames externos possuem e o impacto que ele tem na vida dos examinandos” (ib.idem). A autora cita como exemplo a introdução de exames de Inglês oral em Israel e o ACTFL nos Estados Unidos, afirmando que ambos são exemplos do “poder dos exames em mudar o comportamento de professores e alunos” (Shohamy, 1992, p.514)⁶.

Em outro artigo, Shohamy (1993b:186)⁷ faz um contraste entre exames escolares e exames externos. Ela observa que: “exames externos se tornaram recursos

³ No original: “The extent to which the introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning”.

⁴ No original: “There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their classroom activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students, and pass rates are used as a measure of teacher success. This influence of the test on the classroom (referred to as *washback* by language testers) is, of course, very important; this washback effect can be either beneficial or harmful

⁵ No original: “the utilization of external language tests to affect and drive foreign language learning in the school context” .

⁶ No original: “this phenomenon is the result of the strong authority of external testing and the major impact it has on the lives of test takers”

⁷ No original: “External tests have become most powerful devices, capable of changing and prescribing the behaviour of those affected by their results - administrators, teachers and students. Central agencies and decision makers, aware of the authoritative power of external tests, have often used them to impose new curricula, textbooks and teaching methods. Thus external tests are currently used to motivate students to study, teachers to teach, and principals to modify the curriculum.”

muito poderosos, capazes de mudar e definir o comportamento daqueles afetados pelos resultados – administradores, professores e alunos. Têm o poder de impor novos conteúdos, livros e métodos de ensino. Assim, exames externos são atualmente usados para motivar alunos a estudar, professores para ensinar e diretores para modificarem o currículo”.

1.2. Objetivo

Tendo justificado acima a importância de um exame de proficiência para professores ILE, passamos a seguir ao objetivo deste trabalho que é o de oferecer subsídios para a elaboração de um exame dessa natureza. Para tanto, faremos um estudo de natureza essencialmente teórica que se baseará em uma reflexão a partir de uma compilação de dados de documentos, artigos publicados em periódicos, o que inclui uma análise de três exames internacionais de proficiência para professores: ACE da City and Guilds Pitman Qualifications, CELTA e TKT da Universidade de Cambridge, que são aplicados no Brasil.

Porém, um primeiro passo ao propormos um exame de proficiência é delinear o perfil do professor de LE que está atuando em nossas escolas no momento e o perfil que desejamos para satisfazer às necessidades e exigências da escola futura. Para delinear seu perfil torna-se fundamental definir como seria uma proficiência adequada para um bom desempenho desse professor em sala de aula de forma que pudesse fundamentar um exame de proficiência para o contexto nacional.

Estamos assistindo a uma crescente demanda, com origens em agências nacionais e internacionais, que valorizam a utilização de provas e exames padronizados com fins comparativos, a partir dos quais se pretende induzir mudanças nas escolas e nos professores, para se subordinarem às lógicas próprias do mercado e da competitividade econômica.

Em termos de mercado de trabalho, portanto, verifica-se que, desde o início dos anos 90, ocorre uma renovação do interesse pela avaliação, sendo que esse interesse se deve a três razões essenciais:

- a) à necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada;

b) à necessidade de melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos;

c) à nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas.

A avaliação, como mencionamos anteriormente, aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de mudança no ensino que, por sua vez, impõem a prévia definição de objetivos, pois sem objetivos claros e previamente definidos, não é possível criar indicadores que avaliem o desempenho dos sistemas educativos.

Para avaliarmos o perfil e o nível de proficiência do profissional adequado a esse sistema educativo, nos decidimos por um exame de proficiência de base comunicativa, que estaria afinado com uma visão de linguagem e proficiência que compartilhamos: para ser um usuário competente da língua precisamos de não apenas de conhecimentos lingüísticos, mas de ser capaz de usar a língua alvo em contextos variados, adequando-os às diferentes situações socioculturais e aos diferentes interlocutores (Scaramucci, 2003).

É importante lembrar que um exame de proficiência para professores deverá ser considerado um exame para fins específicos (ESP), em que o conteúdo para o exame e seu método são derivados de uma análise de necessidades a uma situação de uso específica, tal como Espanhol para Negócios, Inglês para Controladores de Tráfego Aéreo, Italiano para Professores de Línguas e Japonês para Guias de Turismo.

Um exame para fins específicos é geralmente contrastado com exames para fins gerais, como veremos mais adiante. Embora seja importante observar que todos os exames são desenvolvidos para um determinado fim, notamos que há um contínuo de especificidades - do mais geral para o mais específico – e é em algum ponto desse contínuo que esse exame para fins específicos deve se inserir.

1.3. Perguntas de pesquisa

As questões que orientaram este estudo são:

1. Qual é o perfil do profissional de língua estrangeira que se almeja frente às necessidades e exigências de um contexto de ensino/aprendizagem de Inglês no Brasil?
2. Qual é o tipo de avaliação utilizado nos exames para professores de Inglês como língua estrangeira apresentados no mercado internacional e que tipo de avaliação almejamos com um exame de proficiência que satisfaça o contexto de ensino/aprendizagem nacional?
3. Quais as características de um exame de proficiência para professores para que possa exercer efeito-retroativo nos cursos de Letras?

1.4. Metodologia

Nesta seção abordaremos os pressupostos metodológicos que orientaram esta pesquisa.

A natureza das questões que pretendemos responder e sua abrangência exige um tratamento metodológico que articule um estudo na perspectiva dos levantamentos e análise de dados bibliográficos.

Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles todo o material necessário para leitura e análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. É, pois, a análise documental que destacaremos neste trabalho.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documento a partir de questões de interesse. Operacionalmente, conforme apresentado por Minayo (1999), a análise documental compreende de três etapas operacionais: 1ª) pré-análise – escolha de documentos a serem analisados, retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais; 2ª) exploração do material e 3ª) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Durante a trajetória de análise seguimos as seguintes etapas:

1ª) Leitura das fontes de pesquisa (capítulos de livros, artigos retirados de periódicos, exames, suas especificações e amostras das tarefas);

2ª) Discussão dos temas encontrados como referencial teórico trabalhado anteriormente;

3ª) Estabelecimento de conclusões com base nos resultados do estudo.

1.5. Estrutura da dissertação

Este estudo está estruturado em quatro capítulos. O capítulo I traz o problema e objetivos da pesquisa, a justificativa da pesquisa e as perguntas que nortearam o trabalho. O capítulo II analisa aspectos relevantes à formação do professor, tais como o perfil do professor de línguas que temos no momento e o perfil “idealizado”, as competências necessárias à sua formação, a fala do professor, o conceito de consciência de linguagem do professor, o conceito de competência lingüístico-comunicativa. O capítulo III faz uma análise sobre a avaliação, o conceito de efeito retroativo e suas implicações para o curso de Letras e o último capítulo faz uma análise de três exames internacionais de proficiência para professores que estão sendo utilizados no mercado mundial.

CAPÍTULO II

Procuraremos, neste capítulo, caracterizar o perfil do professor de línguas que temos no momento e o perfil do profissional que julgamos que seria necessário, salientando as competências necessárias a esse profissional. Delineado esse perfil, procuraremos caracterizar que nível de proficiência seria necessária para que o professor desempenhe seu papel adequadamente no ensino fundamental e médio.

2.1. Quem é o professor brasileiro ?

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) desenvolveu uma pesquisa sobre os aspectos sociais, econômicos e profissionais de professores que atuam em escolas de ensino fundamental e médio. A pesquisa, que resultou na publicação do livro *“O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”*, lançado em maio de 2003, esclareceu quem são esses profissionais, o que pensam da profissão, dos alunos e como foi sua formação, além de outros aspectos inerentes à profissão. Apresentou, ainda, uma série de dados capazes de basear a adoção de medidas de melhoria da qualidade de ensino no Brasil.

Foram analisados questionários respondidos por cinco mil professores de escolas públicas e privadas de todos os estados e do Distrito Federal, no intuito de apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que subsidiem políticas públicas educacionais.

Questões como sexo, faixa etária e família, classificação social, mobilidade, atuação profissional, titulação, habilitação e práticas culturais, abordados no levantamento, permitem uma melhor caracterização do perfil, hábitos e pensamento dos professores brasileiros.

A avaliação quanto ao sexo e idade dos professores revelou que 81,3% dos profissionais são mulheres, demonstrando que o magistério assume posição diferente em relação à proporção de pessoas economicamente ativas no País, cuja maioria (58,13%) é composta por homens. Em relação à idade, os professores brasileiros são considerados jovens, comparando-se com o panorama internacional. Ele têm em média

37,8 anos, enquanto nos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a maioria passa dos 40 anos.

Em relação à escolaridade, 69,2% estudaram em escolas públicas e 80,3% têm curso superior com formação pedagógica. Para 72,2% dos professores, a grande finalidade da educação é formar cidadãos conscientes. Selecionar indivíduos capacitados (2,6%) é visto como menos importante.

A respeito das práticas culturais dos professores, a maioria afirmou que vai esporadicamente a eventos como exposições, teatro, museus, cinemas, apresentações musicais, etc. Muitos nunca foram a um concerto de música erudita ou ópera ou a um show de rock. Um dos aspectos mais interessantes da pesquisa é que 58,4% dos professores jamais navegaram na internet.

O estudo faz uma série de recomendações para a definição de políticas educacionais voltadas para os professores, sendo que uma delas é o estímulo a investimentos que promovam a permanência dos professores nos magistérios e a potencialização da política de financiamento de computadores, ferramenta essencial para a prática profissional. Quanto à formação inicial e continuada, o estudo sugere a necessidade de uma revisão dos cursos, incluindo as licenciaturas, sendo que a ampliação do universo cultural do professor deve ser encarada como prioridade.

2.2. Perfil dos cursos de Letras

O governo federal, através do Ministério da Educação, apresentou através do Parecer CNE/CES/492/2001, as diretrizes que norteiam os cursos de graduação em Letras, direcionadas para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.

O Parecer CNE/CES/492/2001 dispõe que:

Diretrizes Curriculares

Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- reparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (Parecer CNE/CES/492/2001).

Segundo a Proposta para Elaboração das Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação e do Desporto – MEC – o perfil traçado para o graduando de Letras é formar um profissional capaz de utilizar a língua/linguagem em suas várias possibilidades, nos contextos oral e escrito, de tecer reflexões teóricas sobre ela, de operar sem

preconceitos com a pluralidade das formas de expressão e dos valores lingüísticos e literários, de utilizar novas tecnologias, ser um investigador de sua prática, compreendendo sua formação profissional como um processo contínuo e permanente, desempenhando o papel de multiplicador de seu conhecimento.

Entretanto, pesquisas, que tiveram como cenário os cursos de Letras em algumas regiões do país, demonstram que os objetivos apresentados pelo Parecer CNE/CES/492/2001 não estão sendo atingidos.

Silva (2000), em seu estudo envolvendo um curso de Letras no estado do Rio de Janeiro, concluiu que:

- a) A heterogeneidade que existe quanto à língua oral no ingresso dos alunos no curso de Letras persiste até a sua saída, provando que o curso fez pouco ou quase nada pela fluência oral de seus alunos;
- b) A preocupação do curso de Letras volta-se ao discurso escrito;
- c) O próprio professor (formador) de língua inglesa não sabe a língua que ensina no curso de Letras e isto não pode ser disfarçado com disciplinas com foco na escrita ou na gramática.

Basso (2001), que em sua tese de doutoramento, faz um mapeamento das reais competências em língua inglesa com as quais os alunos do quarto ano de um curso de Letras, no estado do Paraná, deixam a universidade, chega à conclusões muito semelhantes às de Silva (2000) em relação à proficiência desse professor e, vai mais adiante, afirmando que:

o currículo, os programas do curso em estudo não preparam o futuro professor nem para a produção e recepção de textos orais, nem para a produção e recepção de textos escritos. Falta-lhe vocabulário, estruturas e, sobretudo, o uso da nova língua no discurso oral e escrito para dar conta de tal tarefa a contento.

A proposta acima, sem dúvida alguma, seria ideal para a formação do professor de línguas. Entretanto, pelas evidências levantadas na primeira parte deste estudo, e em outras que apresentaremos a seguir, as iniciativas de se promover uma formação que considere os elementos referidos pela proposta do parecer ainda são tímidas.

2.3. Perfil do graduando em Letras

A partir do perfil delineado acima faremos uma análise comparativa entre esse perfil, os resultados do provão de Letras/2003, obtidas através de seu Relatório Síntese que analisa as respostas do questionário-pesquisa (a que os graduandos respondem), observando seus pontos de convergência e/ou divergência. Escolhemos os dados de 2003, tendo em vista que o provão foi substituído pelo ENADE, e a próxima avaliação, a que o curso de Letras se submeterá, será somente em 2005 (vide nota de rodapé à p. 9).

O Exame Nacional de Cursos foi instituído em 1995 como um programa de avaliação do ensino superior, instituído pelo Ministério de Educação e Desporto, e era destinado a alunos concluintes de vários cursos de graduação do país. Seu objetivo era o de contribuir para a melhoria dos cursos superiores e o de complementar avaliações mais abrangentes das instituições de nível superior. Os cursos de Letras foram chamados a esse exame através da portaria nº 55, de 5 de fevereiro de 1998 com os objetivos específicos de fornecer elementos para uma discussão do papel do profissional de Letras na sociedade brasileira e avaliar de que forma esses profissionais estavam sendo formados.⁸

Para o ano de 2003 foram consideradas válidas as provas de 32.640 graduandos, o que representou 94,3% dos presentes. A prova era composta de 12 (doze) questões discursivas comuns a todos os graduandos, sendo obrigatórias as questões de nºs 01 a 07, sendo que das questões de nºs 8 a 12 o candidato deveria escolher 3 (três), perfazendo um total de 10 questões respondidas. O prazo para a conclusão da prova era de 4 (quatro) horas.

O valor máximo da prova era de 100 pontos, sendo que a nota mínima obtida foi 0 (zero) e a nota máxima 87,0. Os resultados indicam que cerca de 74% dos graduandos não alcançaram 26,0 pontos e que somente 10% obtiveram nota acima de 36,0. Somente 2% dos graduandos atingiram nota superior a 50 pontos.

⁸ Há no Brasil cerca de 15 habilitações, porém foram somente avaliadas as habilitações Língua Portuguesa e respectivas literaturas, Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas e Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas, sendo o conteúdo referentes à Língua Portuguesa, à Lingüística, à Teoria Literária e às Literaturas Brasileira e Portuguesa.

Os alunos, na sua grande maioria, eram oriundos de instituições privadas, representando 59,7% dos estudantes, sendo a média correspondente na avaliação de 18,7. A média mais elevada foi representada por estudantes das instituições federais (24,0), representando 14% das provas válidas. Desempenhos situados abaixo da média nacional foram observados entre as faculdades municipais (17,5) e privadas (18,7), que revelaram uma homogeneidade maior nos resultados alcançados.

Em relação às regiões, a região Sudeste apresentou o maior número de cursos avaliados (362), correspondendo a 44,7% do total nacional. O estado de São Paulo contou com a participação de 156 cursos, equivalentes a 43,1% do total regional; o Rio de Janeiro aparece em segundo lugar, com 38,9% dos cursos. Dos 362 cursos avaliados na região Sudeste, 263 foram oferecidos por instituições privadas, 54 por instituições estaduais, 34 por instituições federais e 11 por instituições municipais. As instituições privadas correspondem a 72,7% do total de cursos avaliados no Sudeste.

Na região sudeste, a média dos cursos que obtiveram o conceito relativo A variam de 25,9 a 45,4 pontos, enquanto as médias dos cursos com conceito E variam entre 0 (zero) e 13,5, sendo que 31,8% dos cursos alcançaram os conceitos relativos A e B (15,4% e 16,4%, respectivamente); 43% obtiveram o conceito C, e 24,3% do total regional situaram-se nas faixas D e E (18,2% e 6,1%, respectivamente).

Comparando-se os dados por região, observamos que os alunos da região sul obtiveram as médias mais altas (34,2%), sendo que a média mais baixa (37%) ficou com a região Nordeste. O quadro abaixo apresenta um demonstrativo das instituições de ensino do Brasil que obtiveram os melhores conceitos no ano de 2003.

Posição	Média	Instituição
1º	45,4	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO-São José do Rio Preto(SP)-Estadual
2º	42,8	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-Curitiba(PR)-Federal
3º	41,1	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-Cascavel(PR)-Estadual
4º	40,7	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO-Araquara(SP)-Estadual

5º	37,9	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-São Carlos(SP)-Federal
6º	37,8	UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO-Ribeirão Preto(SP)-Privada
7º	37,5	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL-Farroupilha(RS)-Privada
8º	37,1	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS-Campinas(SP)-Estadual
9º	34,9	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-Marechal Cândido Rondon(PR)-Estadual
10º	34,6	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-Rio de Janeiro(RJ)-Estadual

(Fonte: Relatório Síntese – INEP – 2003)

Um traço importante da avaliação de 2003 em relação a dos anos anteriores foi a forma de elaboração da prova. De 1998 a 2002 a prova era composta de 40 questões de múltipla escolha e 3 questões dissertativas. Como em outros testes padronizados, esse tipo de avaliação avalia o aluno com base na contagem de pontos. Na prova de 2003, composta somente de questões discursivas, o desempenho lingüístico do graduando pôde ser avaliado não pela quantidade de erros e acertos, atomisticamente. A gramática formal é substituída pelas diversas formas de usar a língua em situações comunicativas variadas.

Dos 32.640 alunos que responderam ao questionário, a maioria é do sexo feminino (86,7%), solteira (52,9%) e não tinham filhos (57,8%). Em relação à constituição familiar, praticamente a metade dos formandos (48,3%) pertencem à famílias com até três filhos, sendo a outra metade (50,1%) proveniente de famílias com mais de três filhos, sendo o maior índice na região norte (71,9%) e nordeste (67%).

Em relação à escolaridade, somente cerca de 8,7% dos formandos tinham pais com escolaridade de nível superior, sendo que a sua maioria na região sudeste; 11,6% sem nenhuma escolaridade e o restante dos pais que cursaram somente o ensino fundamental, sendo que alguns até a 4ª série (44,3%), 31,8% exercem trabalho em tempo integral, principalmente na região sul (37,9%), 21,4% trabalharam entre 20 e 40 horas semanais, somente 14,3% trabalharam menos de 20 horas semanais. E 20,1% não exerceram atividade remunerada durante a maior parte de seus estudos.

A renda familiar na faixa de R\$ 721 a R\$ 2.401,00 era predominante na região sudeste (56,3%), sendo 54,4% das instituições privadas e (54%) dos centros universitários. A renda mais baixa (até R\$ 720,00) foi representada por graduandos da região nordeste (47,6%), e uma minoria de (1,1%) declarou ter renda acima de R\$ 7.200,00. A principal fonte de custeio dos cursos pelos graduandos foram as bolsas oferecidas pelas instituições, incluindo-se os descontos das mensalidades. Poucos alunos procuraram financiamentos externos para custear seus estudos.

A grande maioria dos graduandos nas regiões centro-oeste e norte freqüentaram todo o ensino médio em escolas públicas, sendo que na região nordeste 23,8% declararam ter cursado o ensino médio em escolas privadas. 38,2 % informaram que dedicaram uma ou duas horas aos estudos, 34,4% de três a cinco horas, e 9,8% mais de oito horas.

Os dados acima apresentados nos mostra que a situação sócio-econômica dos formandos é desfavorável (a maioria alegou ter que trabalhar durante a graduação), dedicando-se, assim, poucas horas aos estudos, o baixo grau de escolaridade dos pais e a quantidade de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas contribui para as médias baixas obtidas na prova. Deve ser também considerado que o conhecimento é valorizado e produzido por uma camada social historicamente privilegiada e que os graduandos de Letras, em geral, são de outra e estão tentando ter acesso a esse conhecimento prestigiado. Entretanto, como já foi mencionado anteriormente, pelas médias obtidas na prova, percebemos que isso não está sendo atingido.

Em relação à língua estrangeira – Inglês, 29,6% dominavam a língua no nível instrumental; 46% tinham a capacidade de ler, escrever e comunicar-se em Inglês sendo que somente 9,8% possuíam um domínio operacional parcial da língua; 23,5% informaram ter conhecimentos praticamente nulos de inglês. Embora não tenhamos dados a respeito do tipo de habilitação cursada pelos formandos, os índices apresentados são preocupantes, pois constata-se que o professor está sendo pouco equipado para desempenhar sua tarefa como professor de Inglês, confirmando as considerações feitas na introdução deste trabalho.

Considerando a formação acadêmica, observamos que os graduandos afirmam terem tido aulas práticas e teóricas, realizado pesquisa e monografia, além de estágio supervisionado. Segundo a maioria dos graduandos (93,5%), o curso articulou os conhecimentos da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos etc.) com os aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira: 36% declararam que isso ocorreu apenas em algumas disciplinas, 35,4% em várias disciplinas e apenas 3% dos estudantes afirmaram que o seu curso não articulou os conhecimentos da área.

Através da pesquisa, 51,3% dos estudantes de Letras afirmaram que a maior parte de seus professores demonstrava um domínio atualizado das disciplinas ministradas. Se a esse percentual for somado o daqueles que consideraram que todos os docentes se incluíam nessa condição, chega-se a um total de 83,5%. Informações menos favoráveis foram verificadas entre os formandos do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste.

Segundo 52,8% dos graduandos, o curso poderia ter um nível de exigência mais elevado; 5,1% afirmaram que a exigência do curso deveria ser menor, enquanto que nas regiões Sul e Sudeste os graduandos disseram que o nível de exigência foi adequado.

Em relação ainda à pesquisa, 33% dos formandos participaram de atividades de pesquisa assessoradas por seus professores, entretanto o restante dos alunos não teve uma participação ativa em nenhuma atividade além das estabelecidas pelo curso, sobretudo na Região Norte (54,3%) e nas instituições federais (52,3%).

A partir desses resultados, concluímos que as habilidades que o curso de Letras deveria desenvolver em seus alunos e que foram avaliadas pelo Provão não estão sendo oferecidas pelos cursos de Letras. O perfil do aluno de Letras delineado no Provão aponta para um profissional que demonstre capacidades intelectuais, domínio de língua e literatura e habilidades para a pesquisa e para o desempenho do papel de multiplicador. Entretanto percebemos que o ensino continua centrado em aulas expositivas, sem estímulo à pesquisa, principalmente nas universidades privadas, considerando-se que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário são oriundos das mesmas.

Perguntados se o curso ofereceu programas de iniciação científica, 38% dos graduandos afirmaram afirmativamente, observando que os mesmos contribuíram amplamente para a sua formação profissional, com aproveitamento regulamentar de conhecimentos para a integralização curricular; enquanto que 40% não souberam informar ou responderam que o curso não ofereceu esse tipo de programa. As avaliações mais positivas ficou com a região Sul (32,5%), a região Sudeste (19,2%), Centro-Oeste (16,3%), Nordeste (15,2%) e Norte (11,6%). As instituições que mais apoiaram o programa foram as municipais (25,6%), as privadas vieram em seguida, com 21,2% e as estaduais e federais (16,1% e 15,7%, respectivamente).

Em relação aos programas de monitoria, verifica-se que cerca de 41% dos estudantes não participaram desse tipo de atividade, sobretudo nas Regiões Norte (48,2%) e Nordeste (44,2%), nas instituições federais e estaduais (54,4% e 43,6%, respectivamente) e nas universidades (44,9%).

2.4. A formação do professor de língua estrangeira

A formação do professor em geral, e naturalmente, o professor de língua estrangeira, está embasada em tradições filosóficas e paradigmas que se alteram de acordo com o momento político, social e ideológico. Podemos visualizar tradições filosóficas resultantes de várias visões de ensino, sendo a formação do professor pautada de acordo com essas visões.

A visão que temos no momento é a língua como meio através do qual se dá a comunicação entre as pessoas. Nessa abordagem, denominada de comunicativa ou comunicacional (Prahbu, 2003, apud Almeida Filho, 2004:4) a atenção não está voltada somente para técnicas e procedimentos, mas para a reflexão sobre a natureza da aprendizagem e a importância de conteúdos significativos, promovendo a reflexão e o desenvolvimento de opiniões e senso crítico. o professor assume o papel de facilitador, propondo atividades que estejam dentro do estágio de desenvolvimento em que aluno se encontra. Cabe a ele, professor, a função de selecionar materiais que promovam a interação. O professor assume o papel de co-comunicador (Larsen-Freeman, 1986).

Na visão anterior à abordagem comunicativa, a língua é constituída por uma série de hábitos lingüísticos que podem ser adquiridos através de um processo de condicionamento. O profissional da área de idiomas é visto como um técnico especializado, que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado, sendo que tudo isso é adquirido através de um “treinamento” e pode ser aplicado com sucesso em qualquer contexto de ensino/aprendizagem. Todo o foco recai no papel do professor: é ele que pode tornar a aprendizagem possível, enquanto o aluno é considerado uma tábula-rasa, imitando mecanicamente estruturas e fazendo substituições (Stern, 1987). O professor é o “maestro”, que dirige e controla o comportamento de linguagem dos seus alunos (Larsen-Freeman, 1986).

Na visão reflexiva, o professor se torna um pesquisador de sua própria prática, questionando o conhecimento a cada momento, e que o mesmo seja reconstruído a partir da reflexão. Essa capacidade de refletir sobre a ação ou sua prática é essencial para o desenvolvimento profissional e não se conclui somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem, não se limitando ao momento de prática presente, mas também deve se estender às experiências passadas, sejam elas integrantes de sua vida como aluno ou professor. As raízes teóricas da formação de um profissional reflexivo estão fincadas em Schön (1983,1988), que organiza a prática reflexiva em três níveis: (a) *o conhecimento na ação*; (b) *a reflexão na ação*; (c) *a reflexão sobre a ação*.

O *conhecimento na ação* é o conhecimento do *saber fazer*, um processo tácito que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente, e que funciona, proporcionando os resultados esperados, enquanto uma determinada atividade estiver sendo exercida. Schön (1988:31) afirma que conhecemos implicitamente as atividades que exercemos, porém, muitas vezes, não somos capazes de explicitar verbalmente esse conhecimento. Sabemos fazer determinadas atividades mecânicas como a de andar de bicicleta, porém não sabemos descrever essa ação verbalmente.

A *reflexão na ação (reflection-in-action)* acontece no transcórre da ação, indicando que o agente está adequando seu agir à complexidade da situação. Essa forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor, que o leva a improvisar, tomar atitudes no momento em que está atuando em sala de aula.

Schön (1988) ainda argumenta que é possível refletir *sobre* a ação, ao olharmos posteriormente para ela perceberemos exatamente o que fizemos e como resolvemos os imprevistos que apareceram. O professor se conscientiza do que aconteceu, muitas vezes por meio de uma descrição verbal. A *reflexão sobre a ação* é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Cabe ressaltar aqui que, a visão reflexiva não faz parte da visão comunicativa enquanto movimento teórico-prático, mas pode ser articulável com essa, propiciando ao professor o desenvolvimento de novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

Desta forma, a proposta de Schön (op. cit.) dá prioridade ao papel da reflexão na questão da formação e da prática profissional, sendo que essas práticas acontecem num mundo real, em atitudes de questionamento, na busca da verdade, através de equívocos e acertos, com a consciência do erro e o tentar de novo, através de novas formas de pensar, compreender e agir.

Assim, a formação profissional que necessitamos hoje de nossos professores de línguas não é a de um técnico, competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais, com proficiência na língua estrangeira próxima à de um falante nativo, porém como um profissional reflexivo, aberto, que não mais se preocupa com um determinado método de ensino, mas se preocupa com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática (Moita Lopes, 1996).

Para Celani (2001:21)

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Congruente com a visão apresentada do profissional que deveríamos formar estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, que constituem uma fonte de referência, um instrumento norteador que possibilita discussões para aqueles envolvidos na reflexão sobre a prática de ensinar e aprender línguas. As proposições

estabelecidas nos PCN se embasam numa concepção sociointeracional de ensino e aprendizagem (Vygotsky, 1993, 1994), e numa concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin (1992).

2.5. A formação do professor e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Congruente com a visão apresentada do profissional que se almeja estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, que constituem uma fonte de referência, um instrumento norteador que possibilita discussões para aqueles envolvidos na reflexão sobre a prática de ensinar e aprender línguas. As proposições estabelecidas nos PCN se embasam numa concepção sociointeracional de ensino e aprendizagem (Vygotsky, 1993, 1994), e numa concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin (1992).

Ao analisarmos a perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1993, 1994) concluiremos que a construção da competência de ensino do professor de inglês é um processo que se solidifica no interior das relações sociais, através da interação do professor com seus alunos, colegas de disciplina, professores de outras disciplinas, coordenadores, diretores e supervisores, mediado pelo diálogo, construindo a partir daí processos de significação.

Nesse processo, o professor não só negocia significados mas também produz ações eficazes de ensino. O professor aprende as formas como esses significados são negociados, os processos que contribuem para a apropriação do conhecimento através da reflexão, propósitos, funções, formas da linguagem e o próprio instrumento que envolve a construção desses significados, que é a linguagem.

Na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin 1992) a linguagem é entendida como um fenômeno social e histórico, em que a dialogia está em destaque, pois para o autor, a interação entre falantes influencia as escolhas feitas em termos da linguagem, pois é através do discurso que trazemos nossos valores, as nossas concepções culturais e sociais.

Nessa visão, aprender é “uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”, mediado pela interação, visando a construção de um conhecimento conjunto a ser realizado por aluno e professor. A voz dominante na sala de aula deixa de ser a do professor, que se coloca ao lado do aluno como um “parceiro” com mais conhecimento e competência.

Para que essa construção de conhecimento aconteça, são necessários três tipos de conhecimento , a saber:

- o conhecimento sistêmico, que envolve os conhecimentos lingüísticos que nos possibilitam produzir e entender enunciados, compreender aspectos lexicais, semânticos, morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua;
- o conhecimento de mundo, que se refere ao conjunto de informações que possuímos sobre as ações no mundo;
- o conhecimento da organização textual, que se refere à produção e compreensão de textos, orais e escritos e que nos permite interagir como falantes, leitores, escritores ou ouvintes.

Seguindo a linha de pensamento implícito contido nos PCN – LE destacamos que o ensino de LE está centrado na participação social, através da construção de um conhecimento conjunto, entre o aluno e o professor, cuja finalidade é tornar os profissionais da educação reflexivos.

A reflexão permite uma modificação nos padrões interacionais em sala de aula, tanto no comportamento do professor que compartilha o diálogo com seus alunos, como na escolha das atividades e tarefas a serem utilizadas.

Dessa forma, é através da interação e da reflexão que formaremos um profissional melhor, um profissional que faz parte de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de seu papel na sociedade.

Sabemos que a reunião desses conhecimentos junto com as competências relacionadas por Almeida Filho (1994) fariam do nosso profissional de ensino de línguas o profissional adequado para cumprir seu papel na sala de aula, entretanto, gostaríamos de trazer à discussão novamente a falta de proficiência de nosso professor, durante seu processo de formação.

2.6. Competência Comunicativa

Um dos propósitos desse estudo é fornecer subsídios que possam caracterizar a competência comunicativa necessária a um professor de LE a fim de demonstrar um desempenho competente dentro de sala de aula e em contextos onde essa competência se faça necessária.

Dessa forma é importante resgatarmos o conceito de **competência** porque é uma palavra presente em nossa vida profissional e um termo que vem sendo utilizado em larga escala na literatura mundial.

Competentia, do latim, significa proporção, simetria (Saraiva, 1993:260). Refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível (Alessandrini, 2002). É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. A competência traz a idéia de se “saber fazer algo”, envolvendo assim uma série de habilidades.

Ao resgatarmos o termo para a área de Lingüística Aplicada constatamos que o mesmo tem-se constituído num dos mais controvertidos, principalmente ao tratarmos do conceito de competência comunicativa, pois tem sido utilizado por vários autores com sentidos diferentes.

O conceito de competência (o conhecimento gramatical que o nativo possui) e performance (sua manifestação externa) desenvolvido por Chomsky (1965) foi contestado por Hymes (1972) que considerou a conceituação de Chomsky muito abstrata. Para Chomsky competência refere-se ao “... conhecimento de um sistema de regras, de parâmetros ou princípios, de configurações na mente para que a linguagem serve de evidência...”(Widdowson 1989:129).Chomsky focalizou o falante nativo ideal, aquele que sabe a língua perfeitamente, e não é afetado por limitações da memória, lapsos ocasionais, inadequações lexicais e gramaticais. Para Hymes (1972), competência é a capacidade de usar a língua, sendo que o mesmo implantou o termo

competência comunicativa, que marca uma dissidência a Chomsky . Em seu modelo, Hymes focaliza o falante e ouvinte “real”, em interação e além de incluir conhecimento de outros aspectos da linguagem, que vão além da gramática, também inclui a capacidade de uso quanto a códigos de conduta social

Na década de 80 o conceito de competência comunicativa ganha grande destaque com o trabalho de Canale & Swain (1980) no Canadá, que apresentam uma especificação de três componentes, sendo mais tarde modificado por Canale (1983) que propôs um modelo final que integrasse as habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – em 4 componentes – competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. A **competência gramatical ou lingüística** se além ao código lingüístico (vocabulário, formação de palavras, formação de frases, significado literal de enunciados), **competência sociolingüística** (considera o papel do falante no contexto e a sua escolha de registro e estilo), **competência discursiva** (considera a questão da coesão e da coerência relevantes no determinado contexto) e a **competência estratégica** (considera que não há falantes e ouvintes ideais, sendo necessário, portanto, que se faça uso de estratégias de comunicação verbais ou não verbais para se compensar as quebras na comunicação).

Observando-se a definição de Canale sobre competência comunicativa “sistema de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação”, podemos verificar que há a junção das palavras competência/desempenho. Em seu quadro teórico Canale descreve a competência comunicativa como parte de uma **comunicação real**: a competência comunicativa seria prejudicada por fatores ambientais externos e estados psicológicos como memória, fadiga, nervoso (Canale 1983:5) . É importante se observar que tanto em Canale & Swain (1980) e em Canale (1983) “competência comunicativa” é usada para se referir tanto a conhecimento quanto a habilidade em usar o conhecimento.

Na década de 90, Bachman (1990) propôs um modelo, que era uma extensão dos modelos anteriores, e o denominou de “communicative language ability” ou a capacidade lingüístico-comunicativa, sendo constituída de três componentes: a competência lingüística, dividida em competência organizacional e competência textual, sendo essa definida como um conjunto específico de componentes que são utilizados

na comunicação via língua, a competência estratégica, que caracteriza a capacidade mental de implementar os componentes da competência lingüística no uso comunicativo e contextualizado da língua, que é subdividida em avaliação, planejamento e execução e os mecanismos psicofisiológicos, que se referem aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da língua, como luz, som, etc.

Entretanto, embora o conceito tenha evoluído a partir de Hymes (1972), alguns estudiosos, acreditando que o termo trazia a idéia de estaticidade, propõem novos termos que tragam dinamicidade inerente ao processo de ensino/aprendizagem surgindo, dentro da literatura, uma grande quantidade de sinônimos e definições. Competência, conhecimento de língua, competência comunicativa, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência lingüístico-comunicativa, competência transicional,. sendo que, o que a primeira vista parece ser interpretado como uma questão terminológica é, na verdade, divergências teóricas a respeito do conceito, havendo, inclusive, como constatou Scaramucci (2000) e Llurda (2000), equívocos ao se igualar o conceito de competência comunicativa a proficiência.

2.7. Proficiência

Na discussão sobre uma definição para o termo proficiência no contexto de ensino /aprendizagem de línguas estrangeiras, Chastain (1989:48 apud Scaramucci 2000:13) afirma que “o termo parece fazer parte daquela categoria de palavras que são usadas freqüentemente sem uma atenção consciente com relação ao seu significado exato. O resultado gera confusões que caracteriza sentidos diversos”.

Segundo Stern (1983) a proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta definida em termos de objetivos ou padrões. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis como contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e o próprio processo de aprendizagem. Os objetivos e padrões definidores da proficiência podem ser usados como critérios para avaliar a proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos (Stern,1983:341).

Scaramucci (2000) adota dois sentidos para o termo proficiência: um sentido técnico (restrito) e não técnico (ou amplo). O sentido não técnico geralmente está baseado em um conceito absoluto que tem como referência o falante nativo ideal, ficando subentendido um ponto de corte entre proficiência e não proficiência.

Em seu sentido técnico, o termo proficiência é utilizado com o sentido de controle operacional da língua, variando conforme a especificidade da situação de uso da mesma, englobando uma gradação de níveis, indo do menos proficiente ao proficiente. Assim, segundo a autora (op.cit) “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante ideal, teríamos várias, dependendo da situação de uso da língua” (p.14).

De acordo com Scaramucci (op. cit.) uma revisão de estudos que tratam do conceito proficiência mostra uma grande quantidade de sinônimos e definições como competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência lingüístico-comunicativa, levando-nos a interpretar que a variedade de conceitos relacionados a proficiência seria apenas uma questão terminológica, entretanto revela divergências teóricas a respeito do conceito.

Essa diversidade não está na definição de proficiência, pois parece consensual que a mesma signifique domínio, conhecimento, saber uma língua, mas nas concepções do que é saber uma língua. A autora (op. cit.) argumenta que a língua deveria ser vista como um sistema complexo constituído por vários aspectos como cultura, discurso e estrutura e não como o resultado de componentes que podem ser isolados para o propósito de uma avaliação. Sugere ainda que a proficiência deve ser definida de acordo com um determinado contexto de ensino/aprendizagem.

Contudo, este controle operacional da língua está relacionado à certificados reconhecidos internacionalmente, não tendo portanto, uma ligação direta com a situação de aprendizagem. Sendo assim, uma outra forma de se definir proficiência seria contrastá-la com o termo rendimento. Enquanto proficiência se refere ao uso futuro da língua, não se aliando a currículo nenhum mas sim a um construto teórico, portanto não tem ligações com o passado, rendimento é definido como específico e local e tem a função de descrever o programa de ensino.

Se observarmos os certificados de proficiência disponíveis internacionalmente como TOEFL, IELTS ou CELPE-BRAS verificaremos que os mesmos têm o seu nível ou níveis de proficiência definidos de acordo com a situação para qual foram propostos, não deixando a possibilidade de serem válidos em contextos diferentes daqueles para os quais foram elaborados. Diante disso temos que o candidato que atingiu ou ultrapassou um nível mínimo de proficiência estabelecido por um exame alcançou ou ultrapassou a *posição de domínio* desse exame, também denominado de *ponto ou score de corte* (Scaramucci, 2000:15).

A título de ilustração reproduziremos a seguir, um exemplo de níveis de proficiência utilizados para a avaliação de exames de proficiência para professores de italiano como L2 ou LE, por Elder (1994), na Austrália, sendo que o foco maior da proficiência descrita através de sua grade é interpessoal/sociointeracional no “uso real” da língua-alvo, incluindo atividades profissionais. Utilizando um quadro de “consegue fazer”/ “não consegue fazer”, a autora (op.cit.) utiliza uma escala holística, descrevendo o desempenho geral de cada candidato.

Nível 1 – Competência Profissional Limitada

Consegue ler e entender algumas palavras e expressões familiares e cotidianas, frases bastante simples com o objetivo de satisfazer necessidades simples e concretas, porém apresenta muitas imprecisões, inadequações e interferências da língua materna. Consegue se comunicar de forma precária, desde que o interlocutor fale lentamente e de modo claro. Somente consegue fornecer instruções básicas, utilizando estruturas simplificadas, emitir opiniões a partir de questionamentos utilizando respostas do tipo sim/não. O falante não conseguiria desenvolver suas atividades como professor de LE por não ter um conhecimento aprofundado da língua para manter a comunicação em LE. Seria necessário um curso de desenvolvimento profissional intensivo antes de ele se engajar em atividades docentes.

Nível 2 – Competência Profissional Mínima

Está em condições de entender os pontos essenciais de um discurso, desde que seja usada uma linguagem clara ou padrão e que trate de assuntos cotidianos, ligados ao trabalho, escola, vida familiar, tempo, etc. Consegue escrever o suficiente para se comunicar em mensagens curtas, porém com freqüentes imprecisões, inadequações e algumas interferências da língua materna. O controle de sua gramática é razoável, sendo que alguns erros comprometem o entendimento. Sua fluência é interrompida, algumas vezes, por indecisões. O falante neste nível será capaz de desenvolver suas atividades como professor em programas de ensino de L2 onde a língua-alvo não é o único meio de comunicação. Fará um trabalho mais efetivo com alunos de nível escolar iniciante e terá que ser apoiado por uma equipe de professores com uma proficiência superior.

Nível 3 – Competência Profissional Completa

O falante sabe como comunicar fatos e argumentar casualmente sobre tópicos de interesse público e pessoal usando um vocabulário geral. Consegue imitar instruções mais complexas, narrar e descrever com detalhes, unindo sentenças com o auxílio de conjunções, pronomes. Faz uso de elipses e repetições. Tem a capacidade de discutir tópicos concretos relacionados a interesses particulares e áreas especiais de sua competência. Há a evidência clara de sua capacidade de sustentar opiniões, explicar com detalhes hipóteses. Consegue disfarçar deficiências através de estratégias comunicativas, utilizando pausas, diferentes velocidades de fala, paráfrases ou circunlóquios. A fluência é raramente interrompida por indecisões. O controle da gramática é bom. Os erros raramente interferem na comunicação. Há controle de registros estilísticos. O falante se faz entender e é entendido sem dificuldades.

O falante neste nível é capaz de desenvolver suas atividades como professor em programas de ensino de L2 ou LE onde a língua-alvo é o meio de comunicação. É capaz de fazer um trabalho bastante consistente com alunos iniciantes até um nível intermediário e não precisaria (necessariamente) do apoio de uma equipe de professores com uma proficiência superior para realizar suas tarefas.

Nível 4 – Competência Profissional Avançada

O falante neste nível está em condições de se expressar de modo desvolto e espontâneo, quase sem esforço e sem utilizar circunlóquios para procurar palavras. Utiliza a língua com desenvoltura na vida social, profissional ou no âmbito de sua formação. Consegue imitar instruções complexas, resumindo-as ou explicitando-as quando necessário. Faz uso de orações complexas, unindo as sentenças com o auxílio de conjunções, pronomes, elipses. Sustenta sua opinião de forma clara, apresentando raramente imprecisões, não comprometendo a comunicação. Seu controle gramatical é excelente, havendo controle de registros estilísticos. Faz uso de estratégias de comunicação, fazendo-se entender e ser entendido sem nenhum problema.

O falante neste nível é capaz de desenvolver suas atividades como professor em programas de ensino de L2 e LE onde a língua-alvo é o único veículo de comunicação, fazendo um trabalho efetivo com alunos de nível intermediário a avançado e estaria numa posição bastante favorável como responsável por uma equipe de professores ou coordenador de curso, devido a sua proficiência.

Nesse caso, em particular, as faixas de desempenho são descritas em uma seqüência numérica em uma escala de 1 a 4. Sendo que o 1 é o nível mais baixo e o 4 o nível mais alto. Cada nível recebeu uma nomenclatura para melhor caracterizar o desempenho efetivo do candidato.

Um aspecto importante dessa escala é a forma como o desempenho no nível mais alto da escala foi definido. Normalmente as escalas fazem referência a falantes nativos ideais. Dessa forma, supõe-se que o desempenho de falantes nativos será fundamentalmente diferente do desempenho de falantes não-nativos, e que esses gradualmente se aproximarão do desempenho do falante nativo, à medida que a sua proficiência aumenta. Entretanto, segundo McNamara (2000:42) pesquisas sobre o

desempenho uniformemente superior do falante nativo tido como ideal raramente têm sustentação empírica. Na verdade, os estudos desenvolvidos até agora demonstram que o desempenho de falantes nativos é extremamente variável e está relacionado, dentre outros fatores, a seu nível de escolaridade.

Constatamos ainda que nessa escala não há um ponto de corte entre proficiência e não proficiência e todos os níveis inferiores a esse seriam classificados como não proficientes, caracterizando um conceito absoluto do tipo “é proficiente ou não é proficiente”. O que temos é o uso técnico do termo que considera uma gradação da proficiência, em graus diferentes e de acordo com a especificidade da situação de uso da língua, sendo essa a nossa visão para este estudo.

Um exame de proficiência exige que vários fatores sejam levados em consideração. Bachman and Palmer (1996) afirmam que “qualquer avaliação de línguas deve ser desenvolvida com um propósito específico, para um grupo particular de candidatos e com um domínio de uso específico de língua”. Os autores (op. cit.) definem domínio como “a situação ou contexto no qual o candidato estará usando da língua em situações além do exame”.

Nesse exame sugerimos a avaliação da competência comunicativa e não as outras habilidades de ensino do professor, pela dificuldade em se replicar as características contextuais de um ambiente de sala de aula em um exame, argumento respaldado por Elder (1993:7), Briguglio and Kirkpatrick (1996:44) e Tedick and Walker (1995:499).

Elder (1994) fez um levantamento de necessidades para a elaboração de um exame de proficiência para professores de línguas: italiana, e verificou aspectos do comportamento do professor em sala de aula, que mostraram contribuir positivamente para a aprendizagem de L2/LE, sendo que suas implicações na proficiência lingüística foram consideradas.

A autora (op. cit.) em estudos posteriores, (Elder, 2001) ratificou a posição de Tedick and Walker (1995:499), que a competência lingüística do professor de línguas vai além de um domínio bem definido baseado em um discurso pedagógico padronizado, sendo que a proficiência lingüística do professor engloba tudo o que se

espera que os usuários da língua utilizam em contextos formais e informais, além de uma gama de habilidades específicas.

Em relação a essa gama de habilidades específicas apontadas acima, temos dentro da literatura estudos sobre a fala do professor que podem ajudar na definição do domínio dessas habilidades, sendo que, para este estudo, destacaremos Elder (1994), que aponta aspectos relacionados à língua que são considerados centrais para o professor de línguas, sendo que os mesmos serão detalhados a seguir.

2.8. Aspectos centrais da fala do professor em aulas de língua estrangeira

Elder (1994) aponta que há quatro aspectos da língua ou da capacidade relacionada à língua que são considerados centrais para o professor de línguas, como:

- a) a habilidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto da instrução;
- b) a habilidade de modificar o insumo da língua-alvo de forma a torná-lo compreensível para os alunos;
- c) a habilidade de produzir um discurso bem estruturado (e.g. precisão gramatical, juntamente com uma boa pronúncia) para os alunos;
- d) a habilidade de atrair a atenção dos alunos para as características formais da língua-alvo (e.g. falar sobre a *língua* na língua-alvo).

2.8.1. A habilidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto da instrução

O princípio de usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto das instruções em sala de aula é apoiado por pesquisadores como Wilkins (1974); Dulay, Burt, and Krashen (1982); Swain (1982); e Ellis (1988). Seus argumentos são baseados em duas premissas: a quantidade de exposição à língua-alvo é um fator chave para se determinar níveis de rendimento do aprendiz, e que a qualidade de insumo é o resultado. Ellis (1988), por exemplo, propõe que o termo “interação orientada pela estrutura” (i.e. a linguagem envolvida ao se elaborar procedimentos em sala de aula

através dos quais a aprendizagem pode acontecer) tem a vantagem de ser mais natural do que a linguagem artificial trazida para a sala de aula com fins pedagógicos.

A qualidade do insumo também é avaliada em termos de oportunidades que ele fornece para a produção do aprendiz. Swain (1985) afirma que o progresso em salas de aula de L2 ou LE está diretamente relacionado a quantidade de produção do aprendiz e Ellis (1988) aponta que certos tipos de comunicação por parte do professor são mais propícias a produção pelo aprendiz do que outras. Ele propõe que a “fala direcionada pela mensagem” (i.e. a interação focada no ensino do conteúdo que faz parte do currículo escolar) promoverá uma reprodução mais significativa por aprendizes de L2 ou LE do que a “fala direcionada pelo meio” (i.e. a interação com o propósito único de se ensinar a língua-alvo). Igualmente a “interação orientada pela atividade” (com o objetivo de modificar o comportamento do aprendiz resultando em uma produção não-verbal) oferece oportunidades para uma grande quantidade de atos de fala por aprendizes iniciantes.

A partir dessas observações, parece razoável se sugerir que será muito mais eficiente a aprendizagem desse aluno se o professor o expuser a maior quantidade possível de LE, entretanto esse professor terá que ter um bom domínio da língua-alvo para poder contemplar alguns aspectos do currículo.

Todavia, dentro do contexto escolar brasileiro, o professor está utilizando a língua-alvo na sua forma oral cada vez menos e, conseqüentemente, a exposição do aluno a essa forma de habilidade está diminuindo. O aspecto do currículo que tem sido mais favorecido em relação às outras habilidades é o ensino de língua estrangeira voltado para a leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/ Língua Estrangeira e Ensino Médio, justificam o ensino da leitura em detrimento de outras habilidades, devido a poucas oportunidades, por parte da população, em usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país, tomando-se como exceção, o caso do espanhol, no contexto das fronteiras e algumas línguas como alemão, italiano dentro de comunidades nativas, porém apresentam uma ressalva, pois dependendo das condições e dos objetivos de

cada região ou mesmo das unidades de ensino, outras habilidades podem ser incluídas, tais como a compreensão oral e produção oral e escrita.

Os PCN acrescentam que, considerar o desenvolvimento das habilidades orais não leva em consideração o critério de relevância social, sendo a habilidade da leitura muito mais significativa para o aluno, pois pode ajudar no letramento do mesmo, colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna, além dos vestibulares requererem o domínio da habilidade de leitura.

Infelizmente, diante do que já foi exposto em relação à formação do professor de língua estrangeira e as condições de trabalho que lhes são oferecidas nas escolas, principalmente públicas (carga horária reduzida, classes superlotadas, baixa remuneração, pouco domínio das habilidades orais, falta de material didático), o ensino das quatro habilidades comunicativas acaba sendo inviabilizado, priorizando-se a leitura como uma alternativa para que o aluno entre em contato com uma língua estrangeira diante das condições viabilizadoras existentes.

2.8.2. A habilidade de modificar o insumo na língua-alvo para que se torne um insumo compreensível aos aprendizes

Há evidências, a partir de vários estudos feitos em aquisição de segunda língua que, alguns aspectos do discurso do professor para seu aluno, em sala de aula, difere do discurso utilizado por um falante adulto lingüisticamente competente. Larsen-Freeman e Long (1991) caracteriza esse discurso como uma versão “regularizada” da língua nas quais as formas que constituem exceções à regras gerais são evitadas. Desta forma, normalmente o professor simplifica seu discurso, evitando formas que constituem exceções dentro da língua. Assim, o discurso do professor normalmente é constituído de um vocabulário restrito (Arthur et al, 1980), com grande predomínio de itens lexicais (Chaudron, 1983), com uma pequena incidência de expressões idiomáticas e uma tendência de utilizar enunciados sintaticamente menos complexos. Hatch (1983) também menciona uma alta incidência de diretivas, pausas freqüentes, uma redução na velocidade de fala e uma articulação clara, como características do insumo oferecidos em aulas de L2 e LE. Esses ajustes na fala, que se assemelham a

fala de estrangeiros, geralmente são considerados formas de facilitar a compreensão por parte do aprendiz e são consideradas por Krashen (1980, 1981, 1982) essenciais para o insumo absorvido. Evidências mais recentes (Larsen-Freeman and Long, 1991) sugerem que a modificação da estrutura interacional da conversação (e.g. repetições, paráfrases, decomposições), em resposta a necessidade do aprendiz, pode ser crucial para aquisição de L2 ou LE em relação à ajustes lingüísticos. Uma atenção especial à velocidade de fala, escolhas lexicais e complexidade sintática possibilitam a reformulação, simplificação ou elaboração do discurso, que é considerado de vital importância para professores de línguas.

Dentro do contexto brasileiro, alguns estudos como o de Machado (1992 a) e Consolo (1994, 1996) contribuem para demonstrar a fala facilitadora que o professor de inglês utiliza em sala de aula e sobre a natureza que a caracteriza.

A pergunta, como procedimento didático, é usada pelo professor para facilitar a compreensão do insumo e para fazer com que o aluno participe das interações em sala de aula, proporcionando oportunidades para que o aluno produza a língua-alvo.

Ao mesmo tempo, expressões rotinizadas e padronizadas, como as utilizadas durante a abertura da aula ou durante o fechamento das mesmas, contribuem para a exposição do aluno à língua-alvo.

A fala facilitadora utilizada em sala de aula pelo professor apresenta pontos positivos e negativos. Enquanto torna compreensível o insumo presente em sua fala e na fala dos alunos, melhorando a compreensão e removendo traços de dificuldade que o aluno possa a vir encontrar durante a aula, acaba fazendo com que o aluno só consiga entender uma linguagem simplificada e que reproduza a mesma linguagem que conhece, distanciando-se da fala fora da sala de aula.

E o círculo vicioso continua, pois o aluno de um curso de Letras que é exposto a essa fala facilitadora por seu professor formador, leva para a sala de aula o discurso que recebeu durante as aulas e conseqüentemente repassa para seus alunos na hora que está atuando em sala de aula simplificando-a em demasia, desestimulando o aluno ao aprendizado de uma língua estrangeira, pois quando entra em contato com músicas, filmes na língua-alvo ou mesmo com falantes nativos da língua, pouco, ou quase nada consegue entender.

2.8.3. A capacidade de produzir um insumo bem formado para os aprendizes

Um grande número de estudos sugerem que há uma relação entre a frequência de aspectos gramaticais que ocorrem no insumo do professor e níveis de precisão na produção subsequente do aprendiz (Hatch 1974; Lightbown, 1980; Larsen-Freeman, 1976; Long, 1981). Por outro lado, a pidgnização produzida por falantes de L2 ou LE, tem sido atribuída a interação entre pessoas semi-proficientes ao custo de exposição ao insumo de professores nativos (Plann, 1977; Hammerly, 1987; Harley and Swain 1978). Cathcart (1986) argumenta que as reformulações e expansões da interlíngua dos aprendizes, feitas por professores em aulas de LE, pode ser a única fonte de insumo bem formado disponível ao aprendiz e pode ser, desta forma, central ao processo de aquisição de LE.

A última década, entretanto, trouxe mudanças significativas no papel da língua inglesa no mundo. A língua inglesa não é mais considerada como uma língua de uso exclusivo para comunicação entre seus falantes nativos. Atualmente a língua inglesa funciona como uma língua franca por seu vasto número de falantes não-nativos, sendo considerada uma língua internacional. Como resultado temos agora muito mais intercâmbios entre falantes não-nativos do que entre falantes não-nativos e falantes nativos.

Segundo o Conselho Britânico (www.britishcouncil.org) o número de falantes nativos no mundo chega a 350 milhões, entretanto o número de falantes não-nativos da língua inglesa ultrapassa o número de falantes nativos. O fato de que tantas pessoas estão usando a língua inglesa no mundo todo leva à modificações na língua, de forma que os indivíduos se comunicam uns com os outros da forma mais simplificada e fácil possível.

Crystal (1996:15)⁹ afirma que “as modificações lingüísticas são imprevisíveis pois a língua está nas mãos de muitas pessoas, ou melhor, nas suas mentes.” Há muitas controvérsias em relação às mudanças que estão acontecendo com a língua inglesa.

⁹ No original: “the reason why linguistic change is so unpredictable is that it is in the hands of so many people. In their minds, rather”.

Além do mais, quanto mais os gramáticos tradicionais sugerem, de forma prescritiva, que deveria haver um padrão em termos de gramática, léxico, ortografia e pronúncia dentro do Inglês, é difícil uma definição exata do que seria o Inglês Padrão (*standard English - SE*).

Crystal (1997:110)¹⁰ resume em cinco características o que, para ele, seria o Inglês padrão: “ que o SE seria uma variação do Inglês, como um dialeto; que as características lingüísticas do SE estão relacionadas principalmente à gramática, vocabulário e ortografia, e que não é uma questão de pronúncia; que o SE é uma variação do Inglês que possui mais prestígio dentro de um país; que o prestígio relacionado ao SE é reconhecido pelos membros adultos de uma comunidade e que é a norma de instituições como o governo, tribunais e os veículos de comunicação; e que embora SE seja amplamente entendido, não é amplamente produzido”.

Lingüistas prescritivos mais radicais e eruditos podem destacar alguns pontos levantados por Crystal (1997), acima descritos, como muito flexíveis. Poderia ser apontado que a noção de que a pronúncia não é um fator importante é um tanto branda. Por outro lado, os gramáticos descritivos podem aceitar o argumento do autor (op.cit.), e irem além, apontando que, se dois estrangeiros estiverem utilizando o inglês como uma língua franca, e se fizerem entender, apesar de cometerem erros gramaticais de acordo com o SE, não há problema, porque é dessa forma que a língua é escrita ou falada. O que interessa na verdade é que houve uma negociação de sentidos e que a comunicação foi efetivada.

Já, em 1949, Abercrombie¹¹ argumentava que “a maioria dos aprendizes de línguas não precisavam de nada mais além de uma pronúncia inteligível confortável” (p.120). Embora essa idéia tenha tido respaldo em pesquisadores como Gilbert (1980), Pennington & Richards (1986), Crawford (1987) e Morley (1991), há ainda uma certa intolerância em relação à sotaques estrangeiros em alguns círculos.

Um aspecto de “boa formação” do professor que recebe menos atenção na literatura é a pronúncia, trazendo à tona o conceito de inteligibilidade. Sobre o assunto,

¹⁰ “that SE is a variety of English, like a dialect: that the linguistic features of SE are chiefly matters of grammar, vocabulary and orthography, not a matter of pronunciation; that SE is the variety of English which carries most

¹¹ No original: “ most language learners need no more than a comfortably intelligible pronunciation” .

vários artigos têm sido publicados, discutindo-o, dispendo a princípio que, por várias décadas, os especialistas em pronúncia enfatizaram a inteligibilidade como o principal objetivo no ensino da pronúncia. Passaremos a seguir, a uma discussão do conceito, apresentado na literatura, que nos auxiliará, no entendimento do problema da pronúncia, em relação ao falante brasileiro.

2.8.3.1. Inteligibilidade

Por várias décadas, a crença de que a pronúncia dos falantes não-nativos deveria se aproximar a de um falante nativo perdurou. Dois modelos de pronúncia eram os que mais se destacavam: “Received Pronunciation” (RP), utilizada no Reino Unido e “General American” (GA), o equivalente americano.

O termo “Received Pronunciation” tem sido usado há mais de 70 anos em referência ao sotaque do inglês falado na Inglaterra. Frequentemente é recomendado como a forma mais adequada do inglês britânico para a transmissão jornalística e como modelo tanto para instrução em L1 quanto em L2. Os argumentos utilizados para seu uso como modelo estão fundamentados em duas alegações: (1) que foi mais cuidadosamente descrito do que qualquer outro sotaque e (2) que é amplamente entendido .

Um dos primeiros estudiosos a questionar o modelo de fala ideal do falante nativo foi Ronald Macaulay (1988). Em um artigo bastante provocativo denominado “*RP R.I.P.*” (*Received Pronunciation Requiescat in Peace*) Macaulay (1988) aponta uma verdade simples e surpreendente. A pronúncia do Inglês que uma grande maioria dos aprendizes de língua inglesa quer falar e imitar é o sotaque utilizada por menos de 3% da população da Inglaterra, sendo que essa porcentagem está caindo.

Segundo esse autor, a afirmação de que o sotaque do inglês britânico foi mais estudado pode ser verdadeira, mas levanta um questionamento: por que os lingüistas e estudiosos em fonética deveriam estar tão preocupados com uma forma de discurso que todos concordam que é falada por uma pequena minoria da população. O segundo questionamento, que é mundialmente entendido, nunca foi adequadamente provado,

porém foi aceito como verdadeiro, devido às transmissões do canal jornalístico BBC (British Broadcasting Corporation) que utiliza o RP em todo o mundo.

Vários pesquisadores chamaram a atenção para a noção idealizada do falante nativo no campo do ensino de línguas. Essa noção está ligada à idéia do prescritivismo de que há somente uma forma correta e somente um modelo a se seguir – o falante nativo (Phillipson, 1992). Essa concepção é perigosa porque desconsidera os diferentes contextos onde o inglês pode se desenvolver. Em tais contextos, o modelo para a pronúncia pode não ser a do falante nativo, mas o de uma variedade educada de inglês falado localmente (Strevens, 1987).

Outros pesquisadores questionam a dificuldade em se definir o que seria uma pronúncia perfeita. Além do mais, há o problema relacionado ao conceito de inteligibilidade. De acordo com Morley¹² (1991: 499 apud Barcelos, 2003: 11) a “inteligibilidade pode estar muito mais na cabeça do ouvinte do que na boca do falante”.

Jenkins (1998) aponta que dois obstáculos principais impedem um equilíbrio da noção de inteligibilidade. O primeiro é a dificuldade em se resolver o conflito básico entre a necessidade prática de se harmonizar a pronúncia entre as variedades de falantes de L2, que seja suficiente para preservar a inteligibilidade internacional; e a segunda, a necessidade psicológica e social de respeitar as normas do grupo dominante de falantes de inglês, como, por exemplo, os não-nativos.

Em relação ao Brasil, há uma crença comum de que o sotaque estrangeiro deve ser eliminado da aprendizagem de línguas, sendo que há um certo preconceito em relação a certas variedades de inglês e que os falantes não nativos não servem como modelos de falantes de inglês.

Barcelos (2003) sugere que uma possível explicação para o problema é a posição do Brasil, como um país em desenvolvimento, em relação aos Estados Unidos e Inglaterra e que, devido à diversidade de pronúncias regionais na língua portuguesa, perdura uma crença de que os alunos que têm um professor não-nativo de inglês acabará tendo um sotaque brasileiro, enquanto que aqueles que tiverem um professor falante nativo, poderão ter a pronúncia semelhante a dele.

¹² No original: “Intelligibility may be as much in the mind of the listener as in the mouth of the speaker”.

Essas crenças acabam por desvalorizar o ensino de Inglês dentro do Brasil. Uma forma de desmistificá-las por parte dos professores envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa seria conscientizar os alunos sobre a diversidade de sotaques tanto dentro do Brasil como em países de língua inglesa. Para isso é importante desenvolver uma pedagogia crítica, explorando aspectos da história e cultura de nosso país em relação aos países de língua inglesa, fazer com que eles entrem em contato com diferentes sotaques em língua materna e língua inglesa através de filmes, músicas ou gravações de falantes nativos, desconstruindo o mito do falante nativo ideal.

2.8.4. *A capacidade de atrair a atenção do aprendiz às características da forma da língua-alvo*

Schachter (1986) afirma que em salas de aula de LE os professores são as únicas pessoas equipadas a fornecer um feedback ao aprendiz. Esse feedback tem implicações não somente para a capacitação do professor em determinado método, mas também para a proficiência do mesmo. Ao se comunicar na língua-alvo, o professor ampliará a metalinguagem e comando de funções particulares nessa língua, necessárias para atrair a atenção do aluno à algumas violações da língua oferecendo assim, explicações satisfatórias.

A metalinguagem reflete as diferenças qualitativas entre o conhecimento/consciência de linguagem que uma pessoa que tenha tido uma educação formal e seja um usuário competente da língua precisa ter e aquela exigida por um professor de L2. A fim de ser um usuário competente da língua, tanto na formas escrita quanto falada, uma pessoa precisa contar com um conhecimento implícito e explícito da linguagem. Da mesma forma, o professor da língua também precisa ser capaz de contar com tal conhecimento / consciência. A extensão que esse conhecimento/consciência adquire determina o quanto esse professor é capaz de agir como um modelo para seus alunos.

2.9. A consciência de linguagem do professor

Até a década de 60 do século passado, a maioria das opiniões girava em torno de *como* a forma deveria ser ensinada ao invés de *se* a forma deveria ser ensinada. Ao mesmo tempo, desafios mais diretos à importância das instruções com foco na forma começaram a ser feitas com as idéias de Krashen (1981, 1982, 1985) e Prabhu (1987).

Krashen faz uma distinção entre “a aprendizagem” (conhecimento explícito, que é o resultado de um estudo consciente) e “aquisição” (processo intuitivo, subconsciente, fruto da interação em situações reais de convívio humano) e afirma que o conhecimento implícito é necessário para a comunicação. Krashen ainda afirma que uma instrução formal não pode promover esse conhecimento implícito, e que não há interface entre esses dois tipos de conhecimento. Como resultado, o único valor da instrução formal está em ajudar a desenvolver o conhecimento explícito, que é visto por Krashen como tendo um uso limitado. Prabhu, por outro lado, afirma que não é que instruções baseadas na forma não promovam o aprendizado da língua, porém ela é melhor aprendida através da comunicação.

Entre muitos professores, que são produtos de um sistema educativo no qual o ensino formal da gramática era contestado, essa incerteza está sempre acompanhada por dúvidas e preocupações a respeito de sua consciência de linguagem ou metalingüística e sobre o impacto de que isso possa ter no processo de ensino/aprendizagem.

Thornbury (1997) oferece a seguinte definição do que seria a consciência de linguagem dos professores: ‘o conhecimento que os professores têm dos sistemas subjacentes à língua que permite que os mesmos ensinem eficazmente’. De acordo com essa visão, a consciência de linguagem do professor está essencialmente relacionada ao conhecimento da língua e seu impacto no ensino.

Em relação à consciência de linguagem do professor, o dinamismo e a natureza bidimensional do construto significam que as cognições e as reflexões sobre a língua são vistas em ação, interagindo com outros aspectos da competência lingüístico-comunicativa e produzidas como resultado dessa interação.

Analisar a língua a partir da perspectiva do aprendiz e do ensino é um aspecto importante do conhecimento de linguagem do professor. De especial importância é a

relação entre o conhecimento do conteúdo pelo professor e sua proficiência lingüística, ou capacidade lingüístico-comunicativa, em referência a Bachman (1990).

A proximidade da ligação entre o conhecimento do conteúdo e da competência lingüístico-comunicativa torna-se claro se considerarmos a natureza da atividade relacionada ao conteúdo tanto no estágio de preparação anterior à aula ou durante a aula. Ao se preparar uma lição com um foco na gramática, por exemplo, a reflexão do professor no conteúdo da aula provavelmente terá uma abrangência tanto no conhecimento explícito das regras gramaticais mais relevantes, quanto no uso comunicativo dos itens gramaticais. Assim, estando o professor em sala de aula, aquilo que ele afirmar sobre a gramática durante a aula, não somente direcionará para o conhecimento do assunto, mas também será mediado através da competência lingüístico-comunicativa.

Podemos então argumentar que muito da complexidade do conhecimento lingüístico do professor deriva da exclusividade da situação de ensino, onde o assunto e o meio de instrução estão de modo insolúvel entrelaçados. Baseado no que foi colocado acima, um modelo de consciência da linguagem do professor precisaria levar em consideração os seguintes itens:

- (1) A consciência de linguagem do professor engloba tanto o conhecimento do conteúdo como a competência lingüístico-comunicativa, de forma que uma reflexão sobre ambos acarreta a mediação do primeiro em relação ao segundo.
- (2) A consciência da linguagem que um professor precisa ter difere quantitativamente em relação à um pessoa que tenha tido uma boa educação e seja um usuário competente da língua. Como Andrews (1999 a) apresenta, o professor de línguas, como qualquer outra pessoa que teve uma educação formal e seja um usuário competente dessa língua, precisa ter níveis de conhecimento gramatical implícito e explícito, que facilitarão uma comunicação efetiva. No caso de um professor, a sua eficácia como um comunicador está diretamente ligada a sua adequação e funciona como um modelo para o aluno. Ao mesmo tempo, entretanto, 'o ensino efetivo de uma L2 exige do professor mais do que somente a posse de tal conhecimento e a capacidade de utilizá-lo

para fins comunicativos. O professor de L2 também precisa refletir a respeito desse conhecimento e capacidade, e sobre seu conhecimento dos sistemas subjacentes à língua, a fim de assegurar que seus alunos recebam um insumo para aprendizagem' (Andrews, 1999 a: 163).

- (3) O conhecimento / conscientização lingüística do professor é, portanto, 'metacognitivo', pois envolve 'cognição pela cognição (Gombert, 1992:7). Em outras palavras, a consciência de linguagem do professor não é somente conhecimento do assunto a ser abordado, mediado através da competência lingüístico-comunicativa desse professor, porém, como foi sugerido acima, ela também envolve uma dimensão cognitiva extra de reflexões sobre tanto o conhecimento do conteúdo quanto da competência lingüístico-comunicativa, que fornece uma base para as tarefas de planejamento e ensino, sendo que o termo 'consciência metalingüística' utilizado por Andrews, (1997, 1999 a, 1999b) é usado para enfatizar a importância da dimensão metacognitiva.

Há ligações entre os conceitos de consciência de linguagem do professor e o construto mais genérico do conhecimento do conteúdo pedagógico. Brophy¹³ (1991) descreve o conhecimento do conteúdo pedagógico como:

“ uma forma especial de entendimento profissional que é única aos professores e combina conhecimento do conteúdo a ser ensinado com o conhecimento do que o aluno sabe ou acha que sabe sobre o conteúdo e conhecimento de como esse conteúdo pode ser representado para seus alunos através de exemplos, analogias, etc., de forma que seja mais eficaz em ajudá-los a obter o resultado da instrução”.

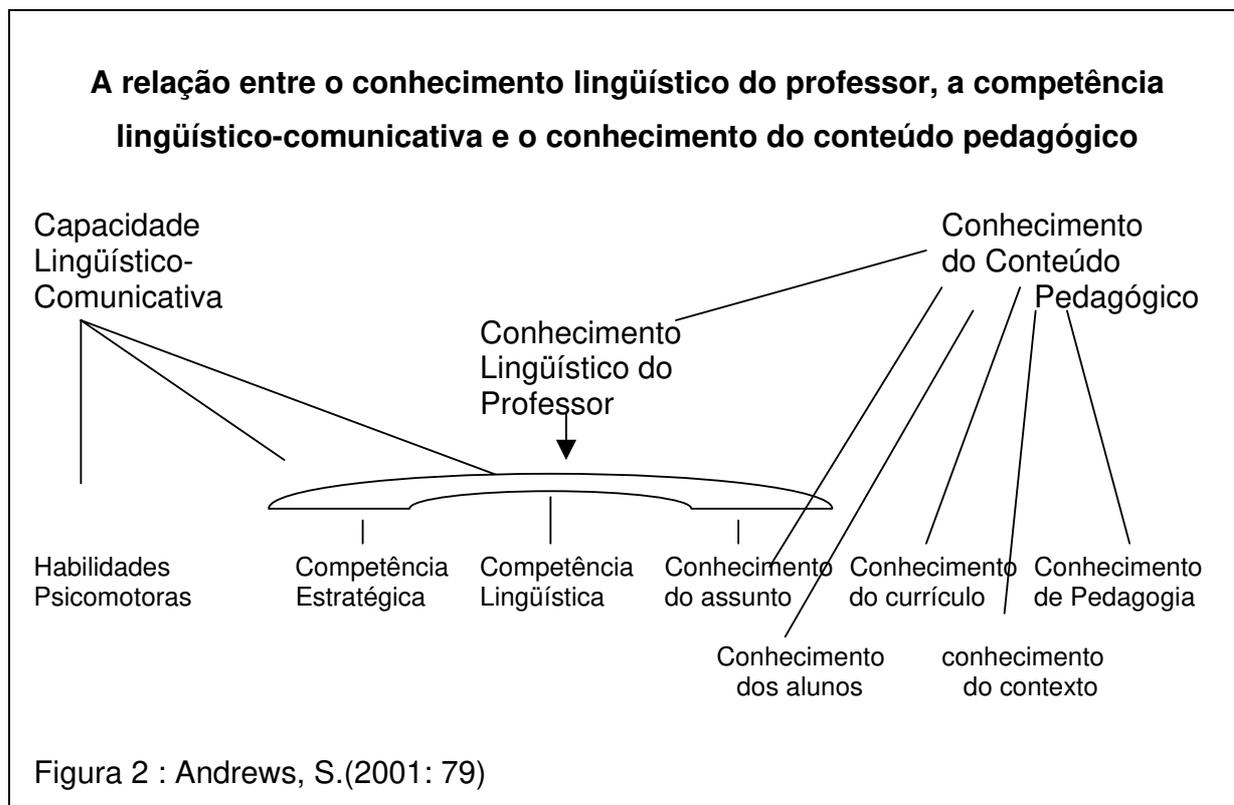
É evidente que muitas das preocupações relacionadas ao conhecimento do conteúdo pedagógico, como definido acima, são igualmente importantes a respeito da consciência de linguagem do professor. Entretanto, podemos também argumentar que as aplicações não qualificadas ao ensino de línguas de um termo genérico como conhecimento do conteúdo pedagógico deixa de lado o processo único do ensino de línguas, mencionado anteriormente, no qual a língua é ensinada através da língua. Por

¹³No original: “a special form of professional understanding that is unique to teachers and combines knowledge of the content to be taught with knowledge of what student know or think they know about this content and knowledge of how this content can be represented to the students through examples, analogies etc. in ways that are most likely to be effective in helping them to attain the intended outcomes of instruction.

essa razão, ao invés de tratarmos a consciência de linguagem do professor como um sinônimo para o conhecimento do conteúdo pedagógico, parece-nos mais apropriado usar o termo consciência de linguagem do professor bem como o termo mais genérico e generalizante a fim de enfatizar as características únicas do conhecimento do conteúdo pedagógico do professor de línguas, do qual sua consciência de linguagem pode ser vista como um sub-componente importante.

A figura 2, retirada de Andrews (2001) reflete os argumentos apresentados acima, mostrando a consciência de linguagem do professor fazendo uma ligação entre a competência lingüística/competência estratégica (como componentes principais da capacidade lingüístico-comunicativa) e o conhecimento do conteúdo (como parte principal do conhecimento do conteúdo pedagógico). Dessa forma, a consciência de linguagem do professor pode ser vista tanto como uma dimensão pedagógica da competência lingüístico-comunicativa, bem como um sub-componente do conhecimento pedagógico do professor de L2/LE, que interage com os outros sub-componentes.

Sobre a natureza da consciência da linguagem do professor é importante observar-se o uso da palavra “consciência” (awareness) ao invés de se usar “conhecimento” (knowledge), pois é uma forma de se realçar o dinamismo do construto e a importância das duas dimensões do conhecimento: a dimensão declarativa e a procedimental. Como parte de seu conhecimento explícito da linguagem, um professor precisa, por exemplo, ter uma consciência metalingüística bastante desenvolvida.



Em termos de sala de aula, a consciência de linguagem do professor tem um grande efeito no desempenho do professor para realizar as várias tarefas. Essas tarefas incluem: (1) fazer a mediação do que é disponível ao aluno como insumo; (2) enfatizar os pontos gramaticais que sejam mais importantes dentro desse insumo, (3), através de exemplos, tornar claro esses pontos, de forma apropriada; (4) monitorar a produção do aluno; (5) monitorar a sua própria produção; (6) ajudar o aluno a fazer produção do aluno; (5) monitorar a sua própria produção; (6) ajudar o aluno a fazer generalizações baseadas nesse insumo; (7) limitar as possíveis fontes de não-entendimento desse insumo; (8) refletir sobre o impacto que essa mediação trará no entendimento do aluno.

Uma preparação cuidadosa pode ajudar o professor a enfrentar esses desafios, entretanto, em sala de aula, muitas dessas tarefas precisam ser desempenhadas espontaneamente e em 'tempo real', sendo que há um envolvimento de uma variedade de fatores que não são somente visão, percepção, sensibilidade e reflexão, porém, pensamento rápido, atenção, sendo que esses funcionam como uma base de

conhecimento que possa ser acessada rapidamente e um bom nível de capacidade lingüístico-comunicativa.

2.9.1. Fatores que influenciam a consciência de linguagem do professor na prática pedagógica

Dois fatores são essenciais para a consciência de linguagem do professor. O primeiro é o conhecimento sobre a língua. Em relação à aprendizagem gramatical, por exemplo, as ações, reações e o pensar do professor em todos os estágios – na preparação, no ensino e também na reflexão pós aula – claramente dependem dos sistemas que são subjacentes à língua. Entretanto, o conhecimento da gramática, como parte integrante e necessária da consciência da linguagem do professor, não é suficiente em si para assegurar que o professor lidará com itens gramaticais em suas aulas de forma propícia a promover a aprendizagem.

A competência lingüístico-comunicativa é o segundo fator específico da língua, central para a aplicação da consciência de linguagem do professor. Ela não afeta somente a qualidade de reflexão do professor sobre a língua, mas tem um efeito direto sobre a precisão das estruturas e adequação das funções da mediação do professor em todas as três fontes potenciais de insumo lingüístico.

Esses dois fatores relacionados à língua são de grande importância para se determinar a qualidade do insumo produzido pelo professor e a eficácia da mediação do professor em outras fontes de insumo. Entretanto, há outros fatores como a personalidade, atitude e contexto que têm também uma influência poderosa na aplicação do conhecimento lingüístico do professor em relação à sua prática pedagógica. O grau de engajamento do professor pode estar relacionado em parte a auto-confiança ou falta de confiança em relação à gramática. Pode também ser afetado pela importância que o professor concede a assuntos relacionados ao conteúdo ao invés de tópicos relacionados à metodologia, organização da sala de aula, e a receptividade do aluno.

Ao se supor que o professor não se engaja em conteúdos específicos da gramática pedagógica, há outros fatores que afetam a aplicação da consciência de

linguagem do professor em relação à sala de aula. Fatores contextuais como o tempo e a necessidade de seguir um determinado conteúdo programático, certamente, desempenham um papel significativo. Porém, igualmente importantes são os fatores relacionados à personalidade como a sensibilidade, percepção, visão, reflexão e agilidade. Qualquer que seja a dificuldade em subdividir, colocar em categorias e definir fatores afetivos com precisão, há poucas dúvidas que o domínio afetivo tem um impacto significativo na prática pedagógica da consciência da linguagem do professor.

Em conjunto todas essas influências têm um efeito poderoso na boa vontade ou espontaneidade do professor em se engajar em assuntos relacionados à língua e sobre a sua capacidade de 'reflexão sobre a ação' e 'reflexão na ação' (Schön, 1983), bem como na plausibilidade do engajamento pessoal de cada professor na reflexão de cada assunto relacionado à língua no seu ensino.

Assim, qual seria a proficiência necessária para que um professor de Inglês como LE tivesse um desempenho adequado em sala de aula e em outros contextos onde o uso da língua-alvo se faça necessário?

Por definição, seria a habilidade de se comunicar, interagir, expressar-se, interpretar, negociar sentidos e criar discurso em vários contextos e situações. Todavia, para se equipar o professor a utilizar a língua para comunicação de forma fluente, apropriada, adequada, de acordo com o contexto comunicativo e a situação de uso da língua não é uma tarefa simples, pois, na verdade, conforme aponta Elder (2001), o processo comunicativo utilizado pelo professor ultrapassa o discurso pedagógico rotinizado, sendo que a proficiência do professor inclui

tudo o que se espera que um falante-usuário da língua seja capaz de realizar, tanto em contextos formais como informais de comunicação, além de uma gama de habilidades específicas (ELDER, 2001:152).

Assim, essas habilidades específicas incluem a competência metalingüística na terminologia dos assuntos tratados pelo professor, além da competência discursiva para a transmissão do conteúdo programático e o gerenciamento do discurso de sala de aula. O uso de diretivas é um aspecto importante e crucial para o estabelecimento de procedimentos e a realização de tarefas em sala de aula, além de uma variedade de técnicas utilizando perguntas para o monitoramento do entendimento por parte do

aluno. O professor necessitará de formas de sinalização retórica para comunicar determinadas áreas do conhecimento e estratégias de simplificação para torná-las compreensível aos alunos.

Elder (1994), após observação de aulas de alguns professores recomendados pelo seu alto grau de profissionalismo e pelo fato de conduzirem suas aulas na língua-alvo, elaborou um inventário, listando as funções desenvolvidas por esses professores na sala de aula. Essas funções foram agrupadas em categorias baseadas em um quadro de objetivos desenvolvido por Ellis (1988). O quadro, que foi adaptado para os nossos objetivos, divide a fala do professor em sala de aula em :

- interação orientada em relação a tarefas pedagógicas básicas, incluindo :
 - interação orientada pelo meio
 - interação orientada pela mensagem,
 - interação orientada pela atividade;
- a interação que serve para criar uma estrutura na qual o ensino é realizado;
- uso da língua-alvo em situações fora da sala de aula¹⁴.

O inventário não é de forma alguma exaustivo, fechado e não tem intenção de ser rigoroso no seu agrupamento. (O próprio Ellis (1988) reconhece uma inevitável sobreposição entre as categorias e também porque muitas funções desempenhadas pelos professores têm objetivos múltiplos). Um estudo muito mais extenso seria necessário que fosse feito para cobrir todas as possíveis interações desempenhadas por professores de LE e para se estabelecer as micro-habilidades envolvidas em cada uma delas.

2.10. Inventário das tarefas do professor de LE – Inglês (baseado em Elder, 1993: 2, volume 2: apêndices)

1. Interações envolvendo objetivos (pedagógicos) básicos

1.1. Interações orientadas como meio (e.g. ensinando a língua-alvo)

¹⁴ Esta última categoria não está incluída no quadro elaborado por Ellis (1988), porém foi adicionada por Elder (1994) para cobrir outras áreas de uso da língua-alvo consideradas importantes

(i.e. objetivo básico é ensinar a língua-alvo)**Macro-habilidade(s)****1.1.1. Apresentando a língua-alvo**

- . escrever poesias, músicas, sentenças, frases para disposição pública (cartazes, quadros de aviso, lousa)
- . ler em voz alta palavras e frases escritas em um quadro
- . ditado
- . cantar músicas, recitar poemas e rimas
- . fazer dramatizações, role-plays com os alunos

escrever
ler e falar
ler e falar
falar
falar

1.1.2. Fornecendo informações sobre a língua-alvo

- . enfatizar as formas dos verbos, palavras e frases na lousa apontar erros / uso inadequado
- . escrever comentários sobre a qualidade das tarefas
- . fornecer explicações gramaticais
- . explicar o significado de palavras e sentenças, oferecendo s
- . sinônimos para as palavras
- . soletrar palavras e frases
- . conjugar verbos

escrever.
falar e escrever
escrever
falar e escrever
falar e escrever
falar
falar e escrever

1.2. Interações orientadas como mensagem

(e.g. objetivo básico é ensinar o conteúdo que faz parte do currículo escolar – interdisciplinaridade)

- . dispor em categorias e.g. plantas, animais, comida
- . descrever/ apresentar figuras e diagramas, e.g. partes do corpo humano, animais *
- apresentar informações a respeito da cultura de países de língua inglesa
- . contar / ler histórias em voz alta

falar
falar e escrever.
falar
ler e falar

1.3. Interações orientadas como atividade

(e.g. objetivo básico é fazer com que as orientações para o aluno modifiquem o comportamento do aluno, resultando em uma produção não-verbal)

- . dar instruções para um jogo *
- . orientar os alunos para a realização de uma atividade, e.g. um modelo de avião de papel

falar
falar

2. Interações envolvendo objetivos estruturais

(objetivo principal é desenvolver um quadro organizacional para a aula)

- . utilizar diretivas (para alunos individualmente e para toda a sala) sobre a rotina de trabalho, assuntos estudantis
- . assuntos relacionados a disciplina, e.g. advertências, repreensão
- . explicar as tarefas a serem realizadas
- . explicar as exigências referentes a dever de casa, horários das disciplinas, atividades extra-curriculares, empréstimo de livros da biblioteca
- . fazer perguntas aos alunos relacionadas ao seu progresso em sala de aula, entendimento de procedimentos
- . responder às perguntas dos alunos e pedir esclarecimentos diante de alguma dúvida
- . refazer a pergunta, simplificando explicações, dando instruções para ajudar na compreensão

falar
falar
fala
falar
falar
ouvir e falar
ouvir e falar

3. Uso da língua-alvo fora da sala de aula**3.1.Preparação de lições**

. selecionar textos adequados (escritos ou gravados) para uso em sala de aula *	ler e ouvir
. consultar dicionários e enciclopédias *	ler e ouvir
. preparar apostilas e handouts em Inglês, e.g. explicações gramaticais, lista de vocabulário, perguntas de compreensão sobre um texto escrito ou ouvido, glossários, worksheets *	escrever
. simplificar textos autênticos reduzindo-os em tamanho, simplificando o vocabulário e reescrevendo estruturas complexas *	ler e escrever
. traduzir textos (e.g. histórias infantis)	escrever
. preparar atividades como cartões para role-plays	escrever
. transcrever um texto a partir de uma gravação ou vídeo	escrever
. preparar avisos, cartões ou cartazes em Inglês *	escrever

3.2. Interação com membros da comunidade escolar

. falar com os alunos individualmente sobre seu progresso ou dificuldade	falar
. escrever reportagens, avisos para a revista da escola	escrever

3.3. Desenvolvimento Profissional

. ler livros e artigos de jornais e revistas na sua LM e Inglês sobre assuntos gerais e profissionais *	ler e ouvir
. ouvir programas em Inglês	ouvir
. assistir programas e filmes em Inglês	ouvir
. participar de conferências em Inglês referentes a aspectos culturais e pedagógicos	ouvir
. fazer perguntas em seminários sobre desenvolvimento profissional em Inglês	ouvir e falar

Nota: Os itens assinalados com (*) indicam tarefas desenvolvidas com mais frequência pelos professores observados por Elder (1994).

Esse inventário pode ser considerado um indicativo parcial das variedades de funções na língua-alvo que um professor competente de ensino fundamental e médio deveria desenvolver. O que podemos identificar com bastante ênfase dessa pesquisa feita por Elder (1994) foi a centralidade de tarefas orais no desempenho desse professor. A habilidade de ler e escrever em Inglês foi, no entanto, reconhecida como de vital importância para um bom desempenho do professor, principalmente na fase de preparação das unidades que serão utilizadas na sala de aula e também como forma de se manter contato com a cultura da língua-alvo.

Portanto, para estabelecermos níveis limiares e superiores de proficiência desse profissional devemos levar em consideração que proficiência nesse contexto é:

- a habilidade de usar a língua-alvo para executar tarefas comunicativas;

- o conhecimento de vários aspectos da língua-alvo (o que dizer, como dizê-lo, para quem, em que circunstâncias e com que objetivos, combinados com estratégias e procedimentos de como usar esse conhecimento);
- a habilidade de usar a língua alvo em situações reais de comunicação.

Assim, neste capítulo, procuramos definir o perfil do professor de inglês que está atuando no momento em nossas escolas, delineando sua formação caracterizada por várias competências, porém destacamos a competência comunicativa como vital para seu desempenho efetivo em sala de aula e dentro dessa competência as formas discursivas para a produção da língua, a identificação dos tipos de tarefas desenvolvidas na língua-alvo por esses professores, e seu conhecimento sobre a língua que ensinarão, denominado de consciência de linguagem do professor e sua influência na prática pedagógica.

Capítulo III

Este capítulo busca discutir o processo de avaliação no ensino/aprendizagem de línguas, fazendo uma síntese sobre os principais princípios que emergiram a partir de investigações relacionadas a aspectos da competência comunicativa e à forma como eles afetaram o desenvolvimento de exames de proficiência ditos comunicativos, direcionando-se para exames para fins específicos.

3.1. Avaliação de línguas

A avaliação representa um importante desafio no trabalho realizado por professores e alunos, e vem despertando, nos últimos dez anos, crescente atenção daqueles que trabalham com educação, tanto no ensino superior como em outros níveis escolares.

Embora a influência e a importância dos exames de línguas sejam reconhecidas como imprescindíveis, normalmente o processo de avaliar era feito com uma certa relutância. Porém, há um reconhecimento de que esse estado em relação à avaliação não se aplica mais, pois ao invés de se ver os exames por um lado negativo, como uma

força conservadora, uma ameaça, reconhece-se que o exame exerce uma força poderosa nos aprendizes e no ensino.

Spolsky (1975) divide a trajetória de ensino/aprendizagem/avaliação em três períodos: *o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolinguístico-integrativo*. Morrow (1979), em seu artigo 'Communicative language testing: revolution or evolution?', denomina os estágios de Spolsky em : '*Garden of Eden*', '*Vale of Tears* e '*The Promised Land*'.

Spolsky primeiro identifica o período *pré-científico*, que tem seu início a partir do século XVIII e se estende até o início da década de 50. Como a denominação sugere, a avaliação no período pré-científico não era embasada em conhecimentos científicos, caracterizando-se pelo foco na forma, na tradução e nos exames orais, com seus resultados determinados de forma impressionista.

O período seguinte, referente às décadas de 50 e 60 é identificado por Spolsky como "*psicométrico-estruturalista*". A denominação reflete a contribuição da psicologia behaviorista e da lingüística estruturalista, que se preocupou em analisar a estrutura da língua fornecendo desta forma elementos importantes para o ensino, sendo seu principal expoente Lado (1961) com a abordagem audiolingual

Lado partiu da premissa de abordagens de ensino de elementos isolados (*discrete point tests*) que se fundamentaram no pressuposto de que a linguagem pode ser fragmentada para viabilizar seu ensino. Os testes de elementos isolados fragmentam a linguagem em categorias fonológicas, lexicais e sintáticas, mensurando o conhecimento de tais categorias sem levar em conta as correlações entre essas categorias no discurso. Sua preocupação com a forma se sobrepunha a preocupação com o significado e com a comunicação.

A principal vantagem dessa abordagem era a objetividade na correção e a possibilidade de se quantificar os dados com facilidade, direcionando a uma maior confiabilidade nos testes. Entretanto, a visão de fragmentação da língua começou a ser questionada, na medida em que começou a ser vista como um todo e não mais como uma somatória de partes. A competência lingüística passou a ser vista como uma unidade de capacidade interacional que não podia ser dividida em partes.

Dessa forma, na década de 70 os testes de elementos isolados já não ofereciam mais uma medida suficiente para se avaliar a competência lingüística e a avaliação se direcionou para o período denominado de *sociolingüístico integrativo* em que a linguagem é vista a partir de um código contextualizado, usado em situações reais de comunicação. Essa visão, que se desenvolveu na década de 80, dá origem ao chamado movimento comunicativo.

Nesse período, a avaliação vê o conhecimento de uma língua como algo que deve ser avaliado em termos da habilidade do usuário de uma língua em lidar com funções lingüísticas, bem como usar a língua de maneira específica em situações definidas, visão esta que privilegiaria o desempenho do sujeito que faz uso da língua. A avaliação da linguagem oral, dentro dessa abordagem, possibilita o ensino integrativo (e não de elementos isolados), evitando a compartimentação da linguagem. Esse tipo de exame com base comunicativa

As principais características de um exame de base comunicativa¹⁵, como o Celpe-Bras¹⁴, segundo Scaramucci (1999), são:

- a) ênfase na comunicação, através de situações reais de interação, sendo que os instrumentos para avaliação buscam coletar amostras de tarefas que apresentam o uso real da língua.
- b) conteúdos autênticos ou contextualizados, (sendo que o termo **autêntico** tem sido usado em oposição à linguagem artificial utilizada em livros didáticos e exames).
- c) os critérios de avaliação utilizados são holísticos, tomando como base o desempenho global do examinando dentro do desempenho do objetivo da comunicação a ser atingido, que serve como parâmetro para correção da prova.
- d) o resultado da avaliação é expresso em faixas de proficiência, com base em descritores de competência e desempenho do candidato.

¹⁵ Podemos citar como exemplo de exame comunicativo o Celpe-Bras, que é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. É o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil, sendo internacionalmente aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa.

Como conseqüência dessa nova visão de língua subjacente à abordagem comunicativa, uma nova preocupação começou a chamar a atenção dos pesquisadores, que eram as mudanças que estavam ocorrendo no mundo moderno, que passou a ser controlado pela tecnologia e comércio, gerando a procura por uma língua internacional e especialmente ao poder econômico dos Estados Unidos no período pós-guerra, o inglês se tornou essa língua.

Todo esse desenvolvimento fazia com que as pessoas precisassem ter um domínio operacional da língua razoável e a primeira iniciativa para que as pessoas se comunicassem de uma forma adequada numa língua estrangeira foi explorar novas metodologias, surgindo os cursos de línguas para fins específicos, que começaram a ter mais força dentro da área de ensino / aprendizagem de línguas; surgiu, também, a necessidade de se elaborar avaliações que fossem condizentes com essa abordagem.

A preocupação em tornar os cursos de idiomas mais relevantes às necessidades dos aprendizes fez com que surgisse o ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) (English for Specific Purposes). A abordagem de ESP para ensino de línguas veio como resposta a algumas preocupações, tais como:

- a necessidade de preparar um crescente número de alunos não-falantes de inglês para as universidades inglesas e americanas;
- a necessidade de se preparar materiais para ensinar esses alunos que já conheciam a língua de forma geral, porém necessitavam do inglês para ser usado em profissões como médicos, enfermeiros, engenheiros e cientistas;
- a necessidade de materiais para alunos que necessitavam de inglês para negócios;
- a necessidade de ensinar a imigrantes a língua necessária para usar em situações ocupacionais.

Relacionando-se o ensino de línguas para fins específicos à avaliação de línguas vários fatores devem ser levados em consideração. Bachman and Palmer (1996) afirmam que “qualquer avaliação de línguas deve ser desenvolvida com um propósito específico, para um grupo particular de candidatos e com um domínio de uso específico

de língua”. Os autores (op. cit.) definem domínio como “a situação ou contexto no qual o candidato estará usando da língua em situações além do exame”.

3.2. Exames para fins específicos

Douglas (2000:19)¹⁶ descreve os elementos específicos que precisam ser levados em consideração quando se elabora um exame para fins específicos e afirma que:

Um exame para fins específicos é aquele em que o conteúdo do exame e os métodos são derivados de uma análise de uso específico da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas do exame e o conteúdo sejam representantes autênticos de tarefas na situação-alvo, permitindo por um lado, uma interação entre a habilidade lingüística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e por outro lado as tarefas do exame. Tal exame permite-nos fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua em domínios específicos.

Esse tipo de exame permite que possamos fazer inferências sobre o desempenho futuro do candidato no domínio de uso da língua-alvo em relação a um exame de proficiência geral onde o critério de domínio utilizado como referência é uma abstração ao contrário de ser uma realidade (Elder, 2001).

Entretanto, é importante observar que os exames em geral não são nem exames para fins gerais nem exames para fins específicos – todos os exames são desenvolvidos com algum propósito – porém há um contínuo de especificidades que pode variar de um sentido mais geral para um mais específico.

Dentro desse contínuo de especificidades está a linguagem técnica – ou jargão – utilizada na área acadêmica, profissional ou vocacional e que deve ser dominada pelo profissional. O jargão tem uma função comunicativa específica, chamada de **precisão**. Há características fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas em uma língua peculiares em cada campo profissional, como, por exemplo, o caso de Medicina e

¹⁶ No original: “A specific purpose language test is one which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker’s language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker’s capacity to use language in the specific purpose domain.”

Direito, que têm uma terminologia derivada em grande parte do latim, e essas características permitem que os profissionais da área falem e escrevam com mais precisão sobre aspectos de seu campo de trabalho que pessoas externas a ele.

Baseando-nos nas definições de Bachman e Palmer (1996) e Douglas (1999) optamos por um exame para fins específicos pois seria aquele em que poderíamos avaliar tarefas autênticas na situação de uso da língua-alvo, que permitisse que o candidato demonstrasse sua habilidade em usar a língua em situações específicas de sala de aula, aliada às características culturais.

Assim, no caso de um exame para professores de inglês, como foi investigado por Elder (2001), há indícios de que o treinamento que o professor recebeu no contexto de graduação era ou muito geral ou muito acadêmico e não o equipou tanto com uma competência pragmática ou discursiva para lidar com a comunicação de sala de aula

(1) o insumo para a avaliação deve conter vários exemplos que ajudem o candidato a se engajar em um domínio discursivo adequado; (2) quanto mais especializado for o conteúdo do exame, maior será a influência do conhecimento para fins específicos e sua interação com o conhecimento lingüístico no seu desempenho comunicativo

Algumas procedimentos são fundamentais antes da elaboração da prova para que um exame cumpra suas funções a contento. Uma dessas etapas é a elaboração das especificações para o exame que, segundo Alderson et al (1995:9), fornecem o aval oficial a respeito do que o exame pretende avaliar e de que forma isso será feito.

3.3. Especificações

Douglas (2000:109) afirma que as especificações funcionam como um plano, a espinha dorsal que orienta aqueles que escreverão as tarefas para o exame; além disso, são essenciais no estabelecimento do construto de validação do exame, além de se constituírem uma fonte de informação para os candidatos.

As especificações são dinâmicas, passíveis de mudanças de acordo com o feedback fornecido pelos examinadores que pilotam as provas e pela equipe que a elaborou, por professores que foram consultados a respeito de itens do exame e por

especialistas que analisam e reproduzem suas opiniões a respeito das tarefas propostas. O documento, portanto, é resultado desse processo interativo, envolvendo muitas pessoas: os elaboradores da prova, professores e especialistas, usuários da língua e alunos.

A partir das especificações temos o programa ou syllabus para o exame, apesar de que em alguns exames os termos especificações e syllabus são permutáveis, Alderson (op.cit), entretanto, aponta uma diferença entre eles: as especificações para um exame constituem um documento detalhado e freqüentemente para uso da banca examinadora e pode ser um documento confidencial, enquanto o syllabus é um documento público, muito mais simplificado, que mostra ao candidato ao exame o conteúdo que será exigido na prova.

3.3.1. Quem utiliza as especificações para um exame

As especificações para um exame são necessárias, primeiro e principalmente, por aqueles que produzem os exames. Os elaboradores de exames precisam ter uma visão clara sobre o objetivo da prova, que tipo de indivíduo fará uso desse exame, qual será o conteúdo cobrado, quais métodos serão utilizados, quanto tempo durará o exame, quantas partes o exame terá. Além disso, as especificações terão que estar disponíveis aos responsáveis pela coordenação da equipe.

As especificações também serão necessárias para aqueles que farão a validação do exame. Os responsáveis pela validação não precisam ser necessariamente os elaboradores da prova, poderão ser pessoas independentes, que terão como preocupação maior a justificativa teórica para a realização do exame, seu objetivo, conteúdo, quais as teorias lingüísticas que subjazem ao exame e por que o exame foi elaborado da forma como foi.

Vários indivíduos terão acesso às especificações. O candidato necessitará da descrição do conteúdo da prova, professores, que preparam seus alunos para os exames precisam informações para determinar a adequação do exame a seu aluno, da grade de avaliação e as escolas precisarão da descrição da prova para que possam decidir a necessidade e a validade dos mesmos.

3.3.2. O que devem conter as especificações de um exame

Desde que as especificações podem variar de acordo com o usuário do exame, dividiremos esta seção de acordo com os diferentes usuários de um exame. Começaremos primeiramente enumerando as especificações que o elaborador da prova tem que abranger ao montar o exame, em seguida para aqueles que validarão a prova, e por último, para aqueles que farão a prova, apesar de que muitos dos itens que serão apresentados na primeira seção também são relevantes às outras categorias.

Muitos autores como Hughes (1989), Alderson et al (1995), Bachman & Palmer (1996) e Douglas (2000) elaboraram guias definindo o que são especificações e o que elas devem conter. Utilizaremos, neste trabalho, as especificações propostas por Alderson et al (1995) e Douglas (2000).

3.3.3. Especificações para elaboradores de exames

As pessoas que escrevem exames precisam de um guia sobre determinados itens que fazem parte da construção de um exame. Elas precisam de respostas para uma grande variedade de perguntas. As respostas a essas perguntas podem ser usadas para se categorizar um item, texto ou banco de dados, de forma que uma vez que os itens tenham sido escritos e pré-testados, eles podem ser classificados de acordo com uma das categorias listadas abaixo, arquivados até que precisem ser posteriormente utilizados.

1. *Descrição do objetivo do exame:* Nessa seção devemos incluir decisões explícitas que queremos fazer baseadas nas inferências sobre a habilidade lingüística ou capacidade de uso da língua. No caso de um exame de proficiência para professores de inglês o objetivo é avaliar, para uso futuro, a capacidade de uso da língua independentemente de *como*, *onde* ou *em que circunstâncias* ela foi aprendida ou adquirida. Alguns exames de proficiência produzidos na Inglaterra têm a intenção de

verificar se o aluno atingiu um determinado nível de habilidade geral de compreensão da língua, outros são elaborados com a intenção de verificar se o aluno tem competência suficiente para usar a língua em determinadas áreas profissionais como medicina, turismo, ensino de línguas, que é o caso dos Exames para Fins Específicos (ESP). Uma avaliação de proficiência precisa criar seu próprio conteúdo programático, presumidamente através de uma análise de uso da situação alvo. Devemos também delinear quaisquer restrições em relação ao exame, tais como uso de equipamentos, tempo, e outras considerações especiais como data de divulgação dos resultados, etc.

2. *Descrição das características do indivíduo que se submeterá ao exame.* É necessário que se estipule para cada exame a idade, nacionalidade, nível de proficiência/estágio de aprendizagem, primeira língua, nível cultural, país de origem, nível e tipo de escolaridade, razões para desejar fazer a prova, se pessoais ou profissionais.

3. *Descrição de uso e as tarefas que serão realizadas na língua-alvo.* O objetivo é tornar explícito o domínio a partir do qual queremos fazer inferências sobre a capacidade do indivíduo em usar a língua-alvo de forma adequada, bem como as tarefas que serão desenvolvidas dentro desse domínio. É uma parte muito importante dentro das especificações e envolve a descrição do lugar onde o exame será realizado, os materiais e os equipamentos que serão utilizados, o tempo para conclusão da prova, equipamentos e o tipos de tarefas comunicativas que serão desenvolvidas.

4. *Definição do construto que será avaliado* – Essa parte explicita a natureza da habilidade que queremos avaliar, que no caso do professor, inclui a habilidade gramatical, textual, funcional, competência sociolingüística e competência estratégica. A definição do construto é baseada em uma análise das habilidades lingüísticas para fins específicos em uma situação de uso da língua-alvo, e, mais especificamente, o construto a ser medido leva em conta restrições na situação em que a avaliação será realizada, levando-se em conta fatores como tempo, dinheiro, pessoal envolvido e os interesses do patrocinador da prova.

Alderson (1988) argumenta que a definição do construto depende da teoria que embasa a visão de uso da linguagem. Se utilizarmos uma teoria que diz que há uma competência unitária que subjaz a todos os comportamentos da linguagem, que é

central a uma infinidade de diferentes situações de uso da linguagem, exames diferenciados seriam desnecessários, tudo o que precisaríamos seriam exames que estivessem relacionados a essa competência, e que poderiam ser identificados de forma variada como competência gramatical, ou competência sociolingüística, ou competência pragmática. Os que acreditam nessa teoria diriam que o desempenho em cada um desses exames poderia prever um desempenho em uma grande variedade de situações-alvo. No caso de uma visão de linguagem enquanto ferramenta para comunicação social, teríamos que utilizar um mecanismo de avaliação que promovesse uma interrelação entre vários aspectos da linguagem (fonologia, gramática, vocabulário, regras de uso), como uma integração das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever).

5. Descrição do conteúdo da prova – aqui especificamos os tipos de tarefas que serão avaliadas no exame, baseadas em uma análise da situação de uso da língua-alvo e a definição do construto. Deve ser disponibilizado como o exame será organizado, se terá tarefas de recepção/produção ora/escrita, incluindo o número de tarefas com uma pequena descrição de cada uma delas e o tempo limite para realização das mesmas.

6. Descrição dos critérios de correção – Essa parte fornece uma descrição de como as respostas serão corrigidas ou como elas serão distribuídas em níveis dentro de uma grade ou guia de correção detalhado, incluindo os objetivos de cada tarefa, explicitando o nível de desempenho esperado e como a pontuação final será calculada. Ela pode ser bastante simples, como por exemplo, no caso de respostas de múltipla escolha, ou falso / verdadeiro, ou mais complexas, como nos cloze tests, preenchimento de lacunas ou respostas abertas. Ao se fazer os cálculos finais, precisa-se decidir se cada tarefa terá o mesmo valor, ou se algumas tarefas terão um peso maior em relação a outras.

7. Fornecer amostras das tarefas/itens que as especificações pretendem gerar. Cada tipo de tarefa ou item especificado precisa conter um exemplo.

8. Desenvolver um plano para avaliar as qualidades de um bom exame. Características apontadas na literatura como fundamentais para que um exame cumpra suas funções satisfatoriamente seriam: validade (*validity*), confiabilidade (*reality*) e praticidade (*practicality*). Esses conceitos são considerados fundamentais na pesquisa

sobre desenvolvimento e utilização de instrumentos de avaliação (Scaramucci, 1999; Weir, 1995).

1) Validade

A validade de um instrumento pode ser definida como a sua capacidade em realmente medir aquilo que ele se propõe a medir. Um exame deve avaliar aquilo que o elaborador quer que avalie. A validade de um teste indica que o elaborador do mesmo foi claro em relação àquilo que pretendia avaliar, refletindo as habilidades ou conteúdos a serem avaliados.

2) Confiabilidade

A avaliação da confiabilidade de um instrumento é feita através da comparação de diversas aplicações do instrumento. Dois aspectos da confiabilidade são mais freqüentemente avaliados: a confiabilidade de teste/re-teste, em que um grupo de pessoas são avaliados em dois momentos diferentes, visando estabelecer o grau com que o instrumento pode reproduzir os resultados, e a confiabilidade entre diferentes avaliadores, em que as mesmas pessoas são avaliadas por dois ou mais avaliadores, com o objetivo de investigar a concordância de aplicação e/ou de interpretação entre os avaliadores.

Weir (1993:20) aponta que “sem confiabilidade, a validade de um exame é prejudicada. Um exame não pode avaliar aquilo que você quer que ele avalie se a pontuação de uma dada habilidade variar aleatoriamente”.

3) Praticidade

A praticidade está relacionada ao tempo gasto na elaboração, administração, correção e processamento de resultados de um exame. Um exame extremamente complexo pode não ser prático para ser aplicado, mesmo corrigido e interpretado. Para contemplar os quesitos da praticidade é importante observar a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos.

Para se elaborar e aplicar um exame é necessário que haja equilíbrio entre as três qualidades acima caracterizadas. Weir (2005) compara exames a produtos que estão à venda no mercado, como carros ou máquinas de lavar; e que os responsáveis por um exame devem levar em consideração seis elementos básicos que são: (1) o candidato; (2) a validade de conteúdo; (3) a validade da teoria; (4) a validade de pontuação; (5) a validade consecutiva; (6) a validade relacionada ao critério.

Além disso, Weir (op. cit.) sugere que os critérios acima relacionados possam ser usados para se criar questionamentos semelhantes ao se comprar produtos em uma loja de departamentos. Esses questionamentos incluiriam:

- 1) Qual é o perfil cognitivo/psicológico do candidato ao exame?
- 2) São as tarefas propostas no exame adequadas a esse perfil de candidato?
- 3) São apropriados os processos cognitivos exigidos dos candidatos para a resolução das tarefas ?
- 4) Que efeito retroativo o exame trará às várias partes interessadas no mesmo?
- 5) Além da pontuação do candidato, que outras evidências externas, podemos obter de que o exame atingiu seus objetivos?

Subjacente a esse complexo fenômeno de termos um exame comparado a um produto comercial, é igualmente complexa a rede de relacionamentos entre as diferentes partes interessadas que se propagam no mundo do ensino/aprendizagem de línguas e avaliação. É óbvio que alunos e professores são afetados de formas diferentes pelo efeito retroativo de um exame, porém, um exame pode ter impacto em outras partes interessadas como pais, pesquisadores, proprietários de escolas, elaboradores de exames, redatores de materiais didáticos, editores e avaliadores. Atualmente os exames são muito utilizados como mecanismos de controle de acesso (*gate-keeping*) e para fins de promoção dentro de empresas. Portanto, temos que nos conscientizar da importância de um exame e procurarmos estabelecer parâmetros adequados para que eles possam ser de grande valia no mercado educacional, promovendo um efeito retroativo positivo na educação.

Ao se observar critérios individuais como conteúdo, utilidade ou preço, podemos fazer comparações simples, porém significativas entre vários exames. Quadros comparativos, entretanto, são ferramentas comunicativas que possuem o objetivo de destacar certos benefícios a fim de fornecer um ponto de referência conveniente para o candidato, e normalmente deixando de lado aspectos não tão interessantes, pois acabam por tirar a motivação do candidato. Assim, no próximo capítulo procuraremos fazer uma comparação entre exames para professores que estão disponíveis no mercado mundial, para podermos explicitar com mais detalhes a necessidade de um exame de proficiência para professores de inglês que esteja de acordo com o contexto nacional.

Concluimos o capítulo apresentando as especificações de um exame, parte vital na elaboração de exames em geral e em especial de proficiência.

Capítulo IV

4.1. Pesquisa e análise de exames para professores

Nos últimos anos estamos presenciando uma grande valorização da língua inglesa e através de reformas educacionais em grande escala ao redor do mundo, a mesma está sendo introduzida cada vez mais cedo nos currículos escolares, gerando uma demanda cada vez maior de professores de inglês e por outros profissionais que dominem o idioma. Entretanto, uma grande parcela desses profissionais precisam, para sua entrada no mercado de trabalho, certificados que atestem a sua proficiência no idioma.

Vários certificados para professores são oferecidos no mercado mundial. Apresentaremos neste estudo, quatro deles: o ACE – The Access Certificate in English Teaching oferecido pela City and Guilds Pitman Qualifications; o CELTA - Certificate in English Language Teaching to Adults e finalmente o TKT – Teaching Knowledge Test, ambos da University of Cambridge ESOL Examinations e procuraremos estabelecer um quadro comparativo entre eles.

Os certificados ACE, CELTA e TKT exigem que o candidato apresente um nível mínimo de proficiência para se candidatar à prova. Esse nível de proficiência é baseado em uma escala composta de descritores de desempenho. Os critérios de avaliação mais conhecidos e reconhecidamente em uso no contexto mundial são: Quadro Comum de Referência do Conselho da Europa. (<http://www.coe.fr>), (vide quadro 1) e da ALTE – Association of Language Testers in Europe (<http://www.alte.org>), sendo que alguns órgãos como a City and Guilds Pitman Qualifications se apóia no primeiro.

Devido a política de plurilingüismo e pluriculturalismo adotada por países europeus, o ensinar e aprender línguas estrangeiras significa identificar critérios internacionais de avaliação, com certificações reconhecidas por todos os países, e estabelecer níveis comuns do processo de aprendizagem da língua em cada país, para tanto foi elaborado em 1985, pela English Speaking Union um quadro de referência para descrever de forma ampla e padronizada através de uma série de escalas de

desempenho, os quinze exames principais para avaliação de inglês como língua internacional (Examination Boards in English as an International Language). Seu objetivo era possibilitar que o candidato escolhesse o exame de acordo com o seu objetivo específico e proporcionar ao mesmo a interpretação de resultados com uma maior facilidade.

Atualmente o Quadro de Referência do Conselho da Europa não tem por objetivo uma comparação entre os vários exames de proficiência em inglês oferecidos no mercado, mas uma referência de níveis de desempenho.

Em termos de América Latina não o possuímos, portanto se faz necessário um quadro de referência comum para a proficiência que permita equivalências, mesmo que sejam avaliações feitas por órgãos distintos.

Entretanto, estamos conscientes de que o processo de se estabelecer uma escala comum ou um quadro de referências não é uma tarefa fácil. De forma conceitual pode ser possível ou até mesmo desejável posicionar-se diferentes exames em níveis de proficiência semelhantes ou até mesmo em dimensões comuns como exames para estudo, trabalho, referências sociais, turismo, etc, porém temos que nos deter tanto na definição de Douglas (1999) como na de Davies et al¹⁷(1999) que:

“cada exame é elaborado com um propósito diferente e para uma população diferente, e pode observar e avaliar características da língua de formas diferentes bem como descrever o desempenho do candidato de formas distintas”.

Sem dúvida, um quadro comparativo pode ser um instrumento muito útil à pessoas relacionadas à área de exames, além de possíveis candidatos a exames, pois possibilita a opção mais acertada de acordo com suas necessidades; aos lingüistas aplicados, pois um quadro comparativo ajuda a definir e identificar hipóteses para investigação; aos elaboradores de exames, um quadro comparativo não somente auxilia na definição do produto mas também a planejar e desenvolver futuros exames. No entanto, precisamos entender que esses quadros têm uma limitação também, pois acabam por mascarar características importantes que os diferenciam, têm uma tendência a levar a uma simplificação demasiada e a uma conclusão equivocada, e

¹⁷ No original: “ each test is designed for a different purpose and a different population, and may view and assess language traits in different ways as well as describing test-taker performance differently”.

sempre há perigo de que seja adotado como uma ferramenta prescritiva ao invés de informativa.

Para melhor visualização, transcreveremos abaixo os quadros de referência o Quadro Comum de Referência do Conselho da Europa e em na próxima seção passaremos a fazer uma análise dos exames para professores oferecidos no mercado.

Quadro 1 – Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho da Europa

Sistema Anterior	Novo Sistema (QECR)	Competências (sumário)
Nível 1 Elementar	Nível A1 “Breakthrough”	<p>Consegue compreender e utilizar expressões familiares e usuais, e frases muito simples, para satisfazer necessidades simples e concretas.</p> <p>É capaz de se apresentar e de apresentar alguém, e de lhe fazer perguntas sobre informações simples pessoais, e de responder ao mesmo tipo de perguntas.</p> <p>Pode comunicar de forma simples, desde que o interlocutor fale lentamente, de modo articulado, e esteja disposto a colaborar.</p>
Nível 2 Pré-intermédio	Nível A2 “Waystage”	<p>Consegue compreender frases soltas e expressões utilizadas com frequência em assuntos prioritários (por exemplo, informações sobre a vida pessoal, compras, trabalho e vida familiar).</p> <p>Pode comunicar, numa situação simples e habitual, sobre temas e atividades conhecidos.</p> <p>Pode descrever, com meios simples, uma pessoa, um local, um objeto, e falar da sua formação, do seu meio e de um assunto do seu interesse.</p>
Nível 3 Intermédio	Nível B1 “Threshold”	<p>Consegue compreender os pontos essenciais de um discurso produzido numa linguagem clara e usual, e quando se trata de temas conhecidos de âmbito profissional, escolar ou relacionados com atividades de lazer.</p> <p>É capaz de se desembaraçar na maioria das situações de comunicação durante uma viagem ao estrangeiro.</p> <p>Pode dar a sua opinião, de forma simples e coerente, sobre assuntos familiares e/ou do seu interesse.</p> <p>Pode relatar um acontecimento ou uma experiência, descrever um sonho, uma esperança ou uma finalidade, e fornecer explicações breves sobre um projeto ou uma idéia.</p>

<p>Nível 4</p> <p>Intermédio Superior</p>	<p>Nível B2</p> <p>“Vantage”</p>	<p>Consegue compreender o conteúdo essencial de temas concretos ou abstratos, num contexto complexo. Compreende uma discussão especializada no âmbito do seu domínio profissional.</p> <p>É capaz de comunicar com relativa facilidade, permitindo que uma conversa com um interlocutor da língua estrangeira se realize sem tensão entre ambos.</p> <p>Pode expressar-se de forma clara e detalhada sobre uma grande variedade de assuntos. É capaz de dar a sua opinião sobre um problema e de referir as vantagens e desvantagens das várias possibilidades.</p>
<p>Nível 5(1)</p> <p>Avançado</p>	<p>Nível C1</p> <p>“Effectiveness”</p>	<p>Consegue compreender uma gama larga de textos compridos e complexos, assim como entender sentidos implícitos.</p> <p>É capaz de se exprimir espontânea e fluentemente, sem dificuldades significativas, aparentemente sem hesitar na escolha do vocabulário. Pode utilizar a língua estrangeira de forma eficaz e adequada na vida social, profissional ou académica.</p> <p>Emite opiniões sobre matérias complexas de forma clara e estruturada. É capaz de descrever ou relatar assuntos, pormenorizadamente, utilizando um discurso coeso.</p>
<p>Nível 5(2)</p> <p>Avançado Superior</p>	<p>Nível C2</p> <p>“Proficiency”</p>	<p>Consegue compreender, sem dificuldades relevantes, praticamente tudo o que lê ou ouve.</p> <p>É capaz de resumir, de forma coerente, discursos escritos ou orais de carácter complexo, mesmo sobre temas não familiares.</p> <p>É capaz de se expressar espontaneamente, com fluência e precisão, sendo sensível a subtilezas de sentido, em torno de assuntos complexos.</p>

4.1. The Access Certificate in English Language Teaching

O ACE é um certificado criado pela City & Guilds Pitman Qualifications, na Inglaterra, em parceria com a Universidade de Manchester, e é apropriado para:

- Professores de inglês em início de carreira;
- Professores que não possuem um certificado de graduação em Letras e que desejam uma qualificação específica na área de ensino de língua inglesa, para poderem trabalhar em institutos de idiomas;
- Professores de inglês que desejam aprimorar suas habilidades.

Para que o candidato possa prestar o exame ACE é necessário que ele apresente o certificado de um exame de proficiência geral, de qualquer órgão que tenha um reconhecimento mundial e que seu nível de aprovação seja equivalente ou superior ao nível C1 da escala de proficiência do Conselho da Europa.

A partir da apresentação de um certificado de proficiência, o candidato fará um curso que consiste de dois módulos: um módulo teórico e um prático. O primeiro módulo é denominado de “Foundations of English Language Teaching” e tem como objetivo desenvolver um entendimento inicial das características do ensino de língua inglesa, uma introdução aos sistemas lingüísticos e como eles podem ser ensinados, como ensinar habilidades de recepção e produção, gerenciamento de uma sala de aula e técnicas apropriadas de ensino.

O conteúdo programático desse primeiro módulo, bem como sua avaliação, constituída por uma prova de múltipla escolha, composta por 40 questões com uma hora de duração, são baseados no livro “How to teach English” (Harmer, J. :ISBN-56229796-6). O candidato terá que acertar 65% da prova ou um mínimo de 26 questões para passar para o segundo módulo. Cada módulo é precedido de um curso para que em seguida o candidato faça o exame. Para o primeiro módulo é facultativo ao candidato fazer o curso, sendo que o mesmo poderá somente fazer o exame

O quadro 2 apresenta os capítulos do livro de Harmer “How to teach English”, que é o conteúdo programático desse primeiro módulo, relacionando-o ao material de apoio que é apresentado durante o curso e a quantidade de questões que são apresentadas em relação a cada assunto durante a avaliação.

Ainda referente ao Módulo 1, apresentamos no anexo 1 uma amostra das questões que são apresentadas na prova de múltipla escola, e o gabarito das respostas, sendo que ao lado de cada questão consta o número do capítulo de onde ela foi tirada.

Em relação a esse módulo, podemos dizer que é adequada para quaisquer candidatos que tenham uma formação universitária, possuam um bom domínio do idioma oral e escrito e estejam procurando aperfeiçoar seus conhecimentos na área de línguas para trabalhar como professores (condição aceita em institutos de idiomas mas não em escolas oficiais ou particulares de ensino fundamental e médio).

É um tipo de avaliação que consegue fornecer amostras do conhecimento do aluno sobre vários tópicos tratados dentro do livro, com questões teóricas que posteriormente serão utilizadas em sua prática, fornecendo assim um arcabouço teórico, entretanto não avalia as habilidades de expressão, pois o papel do candidato é reconhecer informações e considerá-las como adequadas ou não dependendo do contexto. É uma prova prática para ser administrada e avaliada, embora a elaboração da mesma seja trabalhosa, pois para cada questão é necessário, como para toda questão de múltipla escolha, que se tenha uma alternativa adequada ou correta e três a quatro distratores.

O segundo módulo é constituído de uma parte prática denominada de “Supervised Teaching Practice”, sendo que o candidato será avaliado por um orientador e um examinador externo. O objetivo desse módulo é desenvolver habilidades práticas de ensino e seu foco principal é em procedimentos e gerenciamento de aulas, métodos e técnicas, qualidades pessoais, avaliação e monitoramento, uso da língua. Para esse módulo é sugerido que o candidato utilize o livro “Teaching Practice Handbook”(Gower, Philips and Walters: ISBN 0-435-24059-5) como um guia para a elaboração de suas aulas e do portfólio.

A avaliação será baseada em: i) a prática de ensino do candidato, ii) um portfólio apresentado pelo candidato. O candidato terá que ser aprovado nos dois quesitos acima com um mínimo de C da grade de avaliação para obter o certificado.

Quadro 2: Tópicos avaliados no exame ACE

Tópicos avaliados do livro “How to teach English” de Jeremy Harder	Módulos de apoio	Nº de Questões
1.Understand issues about teaching	0. Ensino e aprendizagem: Como ser um aprendiz e professor de sucesso	1
2. Understand issues about learning		2
3. Understand issues relating to class management	1. Escolhas na sala de aula: como gerenciar o ensino e a aprendizagem	3
4. Describe learning and teaching and how to put sequences together	8. Planejar o ensino com eficiência: modelos de ensino e aprendizagem	2
5. Describe the basis concepts of grammar, vocabulary, language use, pronunciation and vocabulary	2. Aprendizagem sobre a língua: descrição dos sistemas lingüísticos para aprendizes e professores	7

6. Describe the various options for studying language	3. Ensino dos sistemas lingüísticos: do entendimento á prática	2
7. Describe how to teach reading skills	4. Ensino de habilidades de recepção: ler e ouvir	4
8. Describe how to teach writing skills	6. Ensino de habilidades de produção: escrever	3
9. Describe how to teach speaking skills	5. Ensino de habilidades de produção: falar	3
10. Describe how to teach listening skills	4. Ensino de habilidades de recepção: ler e ouvir	3
11. Describe how to use textbooks and other resources	9. Recursos disponíveis ao professor	4
12. Understand the need to plan lessons and how to do so	8. Planejar o ensino com eficiência: modelos de ensino e planejamento de aulas	2
13. Identify classroom problems and how to solve them	2. Aprendizagem sobre a língua: descrição dos sistemas lingüísticos para aprendizes e professores	4
	7. Estilos de aprendizagem e treinamento dos aprendizes	
	10. Ensino X avaliação	

O candidato terá de 10 a 20 horas de prática de ensino que poderá ser observada por um avaliador externo. Entretanto o orientador avaliará cada candidato no mínimo quatro vezes durante o curso, durante uma sessão de 40 minutos de prática de ensino, sendo que o candidato terá que obter um mínimo de C da grade avaliação em cada uma das quatro aulas avaliadas.

Além da avaliação da prática de ensino o candidato terá que elaborar um portfólio, que terá que estar concluído no final do curso. Nesse portfólio deverão constar:

- Planos de aulas (no mínimo 4)
- Quatro observações formais, feitas por escrito, pelo orientador durante as aulas de prática de ensino.
- Teaching journal – diário ou caderno de anotações que cubra cada aula planejada ou ministrada no dia, sendo que nas anotações devem constar tanto observações profissionais quanto pessoais.
- Avaliação de um livro didático que o candidato usou ou use para a preparação de suas aulas.
- Uma entrevista gravada com um aluno a fim de verificar dificuldades no uso da língua e recomendações para que algumas falhas sejam sanadas.

- Uma avaliação de sua experiência de prática de ensino incluindo uma auto-avaliação.

Esse segundo módulo é de muita valia tanto para o examinador quanto para o examinando, pois é através que se consegue utilizar teoria e prática conjuntamente, permitindo-se que se avalie as competências gerais do examinando, as habilidades práticas, as atitudes e o conhecimento do processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, como pudemos observar o exame ACE é muito mais um exame de rendimento do que um exame de proficiência, pois é acompanhado de um curso, sendo que o aluno será avaliado durante todo o processo e não apenas por uma única prova.

4.2. CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults)

O CELTA consiste de um curso dividido em etapas, e ao final de cada etapa o examinando é submetido à avaliações. É destinado a pessoas que possuam pouca ou nenhuma experiência no ensino da língua inglesa, pessoas que estejam trabalhando como professores de línguas sem uma formação específica na área, ou pessoas que já possuem uma graduação e procuram ampliar seu conhecimento na área de prática de ensino e gerenciamento de uma sala de aula.

As condições para o candidato fazer o curso é ter mais de 20 anos, ter uma educação equivalente a um curso superior e possuir um conhecimento de Inglês que possibilite o candidato a ensinar em qualquer nível, não sendo necessário que o mesmo seja um falante nativo.

O curso pode ser realizado durante todo o ano em mais de 50 países e é feito por mais de 10.000 candidatos. Aqui, no Brasil, ele é disponível nas unidades da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, porém somente em grandes centros como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife ou Brasília.

Como não se trata exclusivamente de um exame, porém um curso onde as avaliações estão inseridas, o candidato terá que dispor de pelos menos 120 horas distribuídas em atividades relacionadas a planejamento de aulas, observação de

professores em serviço e mais 80 horas aproximadamente de leituras, pesquisas, trabalhos escritos e preparação de lições.

Para que o candidato obtenha um certificado de capacitação para o ensino de uma língua estrangeira, ele é avaliado em dois componentes divididos em planejamento e ensino e de quatro trabalhos escritos, que formarão um portfólio, sendo que os trabalhos devem ter como pano de fundo contextos de ensino / aprendizagem para adultos, aspecto do sistema lingüístico do Inglês, habilidades lingüísticas e uma reflexão sobre o ensino e a identificação de pontos de ação.

A forma como o candidato é avaliado é contínua (a avaliação ocorrerá durante todo o curso) e integrando cada unidade do conteúdo programático a um objetivo avaliatório, conforme demonstrando no quadro 3, sendo que a certificação possui três níveis: Pass, Pass (Grade B) e Pass (Grade A, dependendo do desempenho do candidato em tarefas relacionadas à prática de ensino e trabalhos escritos.

Quadro 3 – Conteúdo programático e objetivos

Unidade	Conteúdo Programático	Objetivos
1	Professores e aprendizes e o contexto de ensino e aprendizagem	Avaliar as necessidades do aprendiz, ministrar e planejar aulas que levem em conta o background do aprendiz, preferências de aprendizagem e necessidades atuais.
2	Análise lingüística e conscientização	Demonstrar conhecimento e conscientização lingüística e estratégias de ensino apropriadas.
3	Habilidades lingüísticas: ler, falar, ouvir e escrever	Demonstrar conhecimento sobre as habilidades lingüísticas e como elas podem ser adquiridas.
4	Planejamento e desenvolvimento do ensino em contextos diferentes	Planejar e preparar aulas que desenvolvam a competência lingüística geral do aluno.
5	Desenvolvimento de habilidades de ensino e profissionalismo	Demonstrar uma gama de habilidades lingüísticas apropriadas e demonstrar conscientização profissional e responsabilidade.

Baseados nas descrições feitas acima sobre certificações para professores de línguas, ACE e CELTA pudemos constatar que eles funcionam como cursos para capacitação de professores. O conteúdo do curso e das avaliações integram tanto a habilidade lingüística do candidato quanto sua habilidade em lidar com atividades que o professor deve desempenhar tanto dentro como fora de uma sala de aula, pois é avaliado de cada candidato aspectos relacionados a recepção/produção oral/escrita através de atividades que simulam vários aspectos de situações de ensino da língua-alvo, sendo que o professor utilizará tudo o que um falante “normal” precisaria saber para se comunicar tanto em contextos formais quanto informais, acrescentando-se habilidades específicas de um profissional da área que incluem o comando de uma metalinguagem para poder ministrar suas aulas com competência.

Apesar das limitações de informações que temos a respeito dos dois exames, pois só temos amostras das tarefas escritas dos exames da Pitman Qualifications, a avaliação do candidato parece levar em conta aspectos gramaticais, sociolingüísticos e estratégicos da habilidade de uso da língua, sendo feita de forma qualitativa do desempenho dentro do objetivo de comunicação a ser atingido e os parâmetros de correção são os próprios objetivos das tarefas ou os meios para que as tarefas sejam realizadas.

Em relação aos dois certificados ACE e CELTA é difícil fazer um comentário em relação à autenticidade das atividades propostas na parte prática, pois aulas são observadas por orientadores a partir de determinados tópicos que serão trabalhados com alunos, entretanto o candidato desempenha o papel de um professor real, sendo o candidato avaliado em relação à fluência, precisão, compreensão, uso específico da língua, interação em sala de aula. Em outras palavras, há uma perfeita correspondência entre a situação de avaliação e a situação de uso da língua-alvo (entretanto é concebível que o candidato possa modificar seu comportamento docente durante a aula porque está consciente de que está sendo observado e avaliado). Desde que algumas aulas envolvem mais a fala do professor do que outras, pode ser necessário se aplicar a atividade mais de uma vez a fim de se obter uma amostra adequada da habilidade lingüística do candidato em uma variedade de formas de ensino.

Um aspecto positivo nesses certificados é a apresentação de um portfólio pelo candidato, que tem uma grande importância pedagógica na área da autonomia e da tomada de consciência das próprias estratégias de aprendizagem, refletindo experiências culturais, lingüísticas, sociais e educacionais, além de promover uma auto-avaliação, fator de motivação e de tomada de consciência

Entretanto, apesar de serem certificados importantes, reconhecidos mundialmente, envolvem um investimento muito grande em tempo e custo, tanto dos envolvidos nos exames em si (administradores do exame que precisam contratar pessoas especializadas na elaboração, condução e avaliação das atividades) quanto dos candidatos que precisam dispor de muito tempo e dinheiro para poder fazer os cursos e na realização das atividades escritas e de preparação das aulas.

É um fator agravante, como são acompanhados de cursos, acabam suprimindo a lacuna deixada pelas universidades, que não oferecerem um ensino adequado a seus alunos, fazendo com que os mesmos procurem por cursos de capacitação, para suprir suas deficiências tanto em relação a sua proficiência quanto a sua prática em sala de aula.

4.4. Teaching Knowledge Test (TKT)

O TKT é uma avaliação do conhecimento profissional do candidato sobre o ensino de Inglês para falantes de outras línguas. Esse conhecimento inclui conceitos relacionados à língua, ao uso da língua à aspectos da língua e práticas de ensino / aprendizagem.

É adequado para professores cuja primeira língua não seja o Inglês e que trabalhem com os ensinamentos fundamental e médio ou para o ensino de adultos. Foi desenvolvido para oferecer o máximo de flexibilidade e acesso aos candidatos, não oferecendo um curso obrigatório para o exame.

Os candidatos a esse exame poderão ser professores em pré-serviço, com a intenção de fazer uma reciclagem em relação a seu conhecimento de aspectos pedagógicos ou professores que trabalham em outras áreas de ensino com diferentes

habilitações, sendo aconselhável que o candidato possua uma competência lingüístico-comunicativa compatível ao nível B1 do Conselho da Europa.

O exame consiste de três módulos, sendo cada módulo composto de 80 questões objetivas (vide anexo 2 para uma amostra das questões). As habilidades de compreensão oral e produção oral/escrita não são avaliadas. O candidato poderá fazer cada módulo separadamente ou os três de uma única vez, não havendo uma pontuação agregada à cada módulo, sendo que o candidato receberá um certificado para cada módulo.

Além do exame, os candidatos terão também seu próprio portfólio, que será através de um arquivo eletrônico no qual os candidatos mantêm um relato de suas experiências de ensino, crenças e aspirações para o futuro. Através do portfólio o candidato é encorajado a se tornar um profissional reflexivo, analisando sua prática docente e o impacto dessa prática na aprendizagem de seus alunos. Porém esse portfólio não faz parte da avaliação do candidato.

Os módulos são divididos em :

Módulo	Descrição	Tempo	Conteúdo
1	O ensino e aprendizagem da língua	80 minutos	Três partes com 80 questões objetivas no total.
2	O planejamento das lições e uso de recursos para o ensino da língua	80 minutos	Duas partes com 80 questões objetivas no total.
3	Gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem	80 minutos	Duas partes com 80 questões objetivas no total.

Cada módulo procurará avaliar os seguintes conteúdos:

		Título	Áreas do conhecimento de ensino	Tipos e formato das questões
M Ó D U L O 1	Parte 1	Descrição da língua e habilidades lingüísticas	Conceitos e terminologia para descrever a língua gramática, léxico, fonologia e funções Conceitos e terminologia para descrever habilidades e sub-habilidades	7-8 tarefas num total de aproximadamente 40 questões
	Parte 2	Aprendizagem de línguas (background)	Fatores que influem no processo de aprendizagem	2-3 tarefas num total de aproximadamente 15 questões
	Parte 3	Ensino de línguas (background)	Métodos, tarefas e atividades disponíveis ao professor de línguas	4-5 tarefas num total de aproximadamente 25 questões
M Ó D U L O 2	Parte 1	Planejamento e preparação de lições	Planejamento de lições – identificando e selecionando objetivos, diferentes componentes, seqüência de atividades	5-6 tarefas num total de aproximadamente 40 questões.
	Parte 2	Seleção e uso de materiais e recursos	Seleção e uso de livros didáticos, matérias suplementares	5-6 tarefas num total de aproximadamente 40 questões.
M Ó D U L O 3	Parte 1	A fala do aluno e do professor em sala de aula	Utilizar uma linguagem apropriada para as várias funções na sala de aula, como dar instruções, elicitar traços gramaticais	6-7 tarefas num total de aproximadamente 40 questões
	Parte 2	Gerenciamento da sala de aula	Opções disponíveis ao professor para gerenciar os alunos e a sala de aula a fim de se promover aprendizagem	6-8 tarefas num total de aproximadamente 40 questões

O candidato será avaliado de acordo com uma escala de desempenho dividida em quatro níveis. A banda 1 está relacionada a um conhecimento limitado de aspectos relevantes à área de ensino/aprendizagem, e a banda 4 a um bom conhecimento.

O terceiro exame analisado, o TKT, não é acompanhado de um curso, estando seu conteúdo baseado em áreas relevantes para a formação do professor como o conhecimento da/sobre a língua, o conhecimento pedagógico, preparação de materiais, gerenciamento de aulas.

Entretanto, Elder (1993:7) afirma claramente que o foco ao se fazer um exame de proficiência para professores deve ser na língua e não nas habilidades de ensino. Devido as dificuldades em se replicar as características de um contexto de sala de aula em um exame, é aconselhável separar a competência de sala de aula do professor de sua competência lingüística e explica que isso assegurará que candidatos que demonstrem um alto nível de proficiência na língua não será desnecessariamente reprovado por um fracasso ao desempenhar seu papel em sala de aula em uma situação de exame. Porém, acrescenta que isso pode levar a um enfraquecimento na especificidade da prova. Entretanto, se for suficiente uma prova de proficiência geral, por que se preocupara em avaliar a competência específica de sala de aula.

A implicação desse comentário nos leva a concluir que a competência de ensino, em sua interpretação mais ampla, é secundária em relação à competência lingüística para professores de língua estrangeira. Essa visão é ratificada por Briguglio & Kirkpatrick (1996:44) quando afirmam que “ questões relacionadas à metodologia para professores de línguas certamente têm seu lugar em cursos para professores em pré-serviço, capacitação e desenvolvimento profissional, entretanto não se pode distanciar do objetivo principal, que é a língua. É comparativamente mais fácil e leva muito menos tempo para prover o professor com habilidades de ensino, especialmente se já são professores formados. Leva muito mais tempo e muito mais difícil equipar esse mesmo professor com níveis altos de proficiência em uma língua estrangeira.

O tipo de avaliação adotado para a prova é a múltipla escolha, que tem a possibilidade de avaliar vários objetivos ao mesmo tempo, fornecendo uma amostra ampla do conhecimento do candidato, principalmente neste exame, composto de 240 questões. Possibilita um julgamento objetivo e rápido, eliminando o aspecto subjetivo da correção.

Porém, esse tipo de avaliação já foi refutado por Weir (1993:58) que define o uso de questões de múltipla escolha como questões indiretas, que avaliam a língua, ou o conhecimento do professor *per se*, e que só indiretamente estão ligados àquilo que o professor utilizará em situações reais dentro de um contexto de sala de aula ou em situações extra-classe. Weir (op. cit.) vai além da definição e discute se um bom

resultado em provas com questões indiretas poderia garantir um bom desempenho do professor em sua vida profissional.

Apresentamos a seguir, para melhor visualização, um quadro comparativo com os pontos principais dos três exames.

Quadro 4 : Quadro comparativo dos exames: ACE / CELTA / TKT

	ACE	CELTA	TKT
Procedimentos de seleção do candidato	Sim	Sim	Não
Exigência de experiência profissional	Não	Não	Não
Escolaridade	Nível Superior	Ensino Médio	Não especificado
Nível lingüístico	C1	Próximo ao do falante nativo	B1
Pode ser feito por professores em pré-serviço	Sim	Sim	Sim
Pode ser feito por professores em serviço	Sim	Sim	Sim
Curso de acompanhamento obrigatório	Sim	Sim	Não
Avaliação da prática do professor (aulas práticas)	Sim	Sim	Não
Avaliação contínua do professor durante o curso	Sim	Sim	Não
Tarefas extra-curso	Sim	Sim	Não
Portfólio	Sim	Sim	Sim
Exame Modular	Não*	Não*	Sim**
Tipo de Avaliação	Rendimento	Rendimento	Proficiência

* não há um exame final

** exame dividido em três módulos com questões de múltipla escolha.

Se levarmos em conta os aspectos discutidos nesse estudo em relação aos cursos de Letras, que não vêm cumprindo o seu papel de formador de professores de

Inglês proficientes no uso das línguas escrita e oral, podemos dizer que os exames acima citados estariam se encaixando na lacuna deixada pela universidade, substituindo os aspectos que ficaram falhos dentro dos cursos, não formando seus professores adequadamente. Entretanto se estamos interessados na melhoria dos cursos de Letras, o que necessitamos de imediato é um exame que venha estabelecer parâmetros mínimos de habilidade lingüística e um desempenho adequado desse profissional que atuará na sala de aula, promovendo dessa forma um efeito retroativo nos cursos de Letras.

Em relação ao exame de proficiência para professores que se alinhe com as situações e necessidades do contexto brasileiro, o ideal seria um exame integrador, pressupondo que saber uma língua é utilizar habilidades integradas de recepção oral/escrita com produção oral/escrita, fazendo com que o candidato que será avaliado demonstre, de forma direta, seu desempenho diante de situações problema, e que faça a união de todo conhecimento que tem da/sobre a língua (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) reunidos em uma única resposta.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo principal oferecer elementos para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês no contexto brasileiro. A partir do referencial teórico esboçado nos capítulos II e III e da análise de três instrumentos de avaliação para professores de inglês oferecidos no mercado mundial, apresentados no capítulo IV, buscamos responder às perguntas que nortearam este estudo, levantadas no capítulo I.

- 1) Qual é o perfil do profissional de língua estrangeira que se almeja frente às necessidades e exigências de um contexto de ensino/aprendizagem de Inglês no Brasil?

Idealmente, o professor de línguas deveria ser aquele que tenha um bom domínio do idioma, tanto oral quanto escrito, uma boa formação pedagógica, além de ser um profissional reflexivo, aberto para aceitar transformações nas formas de ensinar e aprender Inglês. Entretanto, o que encontramos, principalmente na rede pública de ensino, são profissionais, em geral, (e podemos dizer que o conceito se aplica a todas as disciplinas), com uma formação inadequada, que têm de ministrar uma grande quantidade de aulas para alcançar um salário suficiente para uma vida digna – ainda que em detrimento da qualidade do trabalho, com uma carência de recursos técnicos e humanos e a fatores sociais e políticos adversos à formação de profissionais competentes.

O profissional de ensino que queremos deve ser acima de tudo um educador. Além de uma formação sólida na sua área de especialização, no nosso caso em particular a área de ensino/aprendizagem de línguas, ter uma postura crítica, enfatizando a moral e a ética, fazendo com que o aluno entenda e vivencie a cultura de um outro povo, mas valorize acima de tudo a cultura de seu país de origem, formando, assim, cidadãos reflexivos.

Celani (2001:32), caracteriza o perfil “almejado” do educador de ensino de línguas:

Não é por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina (a língua que ensina), com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).

O professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de seu papel na sociedade.

Porém, para que consigamos esse perfil de profissional, é na universidade que devemos atuar, onde os cursos de formação de professores estão inseridos e têm um papel essencial na reestruturação desse quadro, pois entende-se que a universidade é o local privilegiado para pesquisa, reflexão, pensamento crítico. Entretanto, nas universidades particulares, onde temos a grande massa de alunos nos cursos de formação de professores, não há normalmente incentivo à pesquisa, não há a atualização de seus docentes, propiciando que modelos antigos, prescritivos se propaguem.

O profissional que almejamos é aquele que deve ter uma combinação de três aspectos ou dimensões, que segundo Medley and Shannon (1994) são: eficácia, competência e desempenho. A eficácia está relacionada ao grau pelo qual o professor consegue efeitos desejados em seus estudantes, o desempenho é a forma pela qual o professor se comporta no processo de ensino, enquanto que a competência são os conhecimentos e habilidades definidas como necessárias ou as qualificações desejadas para o ensino, sendo, principalmente, proficiência na língua-alvo. Como a proficiência é relativa e não absoluta, podemos variá-la de um nível mínimo, até um nível superior almejado.

Brown (1993:12) afirma que “o desafio em educação de L2 é promover o ensino através do profissionalismo. Esse envolve um reconhecimento que um ensino eficaz não se origina em uma teoria particular de aquisição de língua ou em uma abordagem. Quando o professor investe toda a sua metodologia de ensino em uma única teoria ou

abordagem, ele se torna um mero técnico, reproduzidor de um conhecimento. Se esse for o caso, uma avaliação baseada no desempenho cujo arcabouço teórico esta relacionado a determinadas teorias ou metodologias pode parecer inadequado. Assim, é muito mais provável que se obtenha como resultado o profissionalismo quando o professor é encorajado a tomar decisões de acordo com uma variedade de abordagens teóricas e filosóficas.

2. Qual é o tipo de avaliação utilizado nos exames para professores de Inglês como língua estrangeira apresentados no mercado internacional e que tipo de avaliação almejamos com um exame de proficiência que satisfaça o contexto de ensino/aprendizagem nacional?

A complexidade da linguagem e a falta de um consenso da natureza exata da proficiência acaba por demonstrar que a questão relativa a proficiência vai além de questões terminológicas revelando divergências teóricas, quanto à diferentes visões de linguagem, dificultando, assim, na elaboração de um exame. Exames de proficiência devem estar baseados em uma determinada teoria ou modelo de proficiência, normalmente aquele que é predominante na época em que o modelo foi proposto.

A escola estruturalista, por exemplo, forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência, predominando a visão de que para ser proficiente em uma língua pressupunha-se dominar seus elementos de forma isolada. Essa visão atomística da linguagem, em que a língua para ser avaliada, deve ser quebrada em seus componentes lingüísticos e habilidades sendo os mesmos testados separadamente continua a ser utilizada.

Nos certificados analisados neste estudo, o TKT e o ACE, em sua primeira parte, utilizam um exemplo de teste de item isolado (discrete-point test), sendo que os elementos avaliados não se referem à língua, porém testes feitos a partir de questões teóricas relacionadas à língua, uso da língua e à prática de ensino/aprendizagem de línguas. Sabemos que professores de línguas precisam mais do que proficiência lingüística para ajudar seus alunos a atingir bons resultados. Os professores também precisam de conhecimento pedagógico para desenvolver a língua em sala de aula da

melhor forma possível, entretanto, não vai ser através de um exame de itens isolados, através de questões de múltipla escolha, com conteúdo teórico, relacionado à aspectos da língua e metodologia de ensino, que poderemos avaliar se o professor tem competência em uma sala de aula, ou não. Considerando-se os tipos de habilidades lingüísticas que subjazem a um desempenho profissional adequado, temos que o professor deve ser capaz de se expressar adequadamente tanto na forma oral quanto escrita. Deve ser capaz de dar instruções, fazer/ responder à questionamentos, além de saber usar a língua em contextos sociais e culturais.

Os outros dois certificados, ACE e CELTA não são exames de proficiência, porém cursos de capacitação para pessoas que possuem um certificado de proficiência em língua inglesa e que desejam ser professores de inglês, porém não têm familiaridade com os princípios pedagógicos e metodológicos que acompanham o ensino/aprendizagem de línguas. Os candidatos são avaliados continuamente através de provas de rendimento e de apresentações que simulam situações de sala de aula.

Entretanto, concluímos que nenhum desses certificados são adequados ao contexto nacional. O que precisamos são avaliações que utilizem uma combinação de habilidades, denominada de avaliação integradora, utilizando tarefas comunicativas que exijam uma representação mais direta do uso da linguagem, aproximando-as de situações próximas das reais de comunicação, levando-se em conta aspectos relativos à habilidades pedagógicas.

Essa visão de linguagem visa a comunicação social, indo além daquela visão simplista de que saber uma língua é ter uma boa pronúncia, gramática correta e reconhecimento de regras de polidez. Saber uma língua e saber como usar essa língua e envolve o conhecimento e o controle de vários componentes interdependentes (fonologia, gramática, vocabulário, regras de uso) e elementos que interagem entre si (falar, ouvir, ler e escrever) e que são afetados pela natureza da situação na qual a comunicação acontece, além de aspectos relacionados à pedagogia de sala de aula.

Esse tipo de exame considera outros aspectos do candidato, levando-se em conta o contexto social, acadêmico e físico do candidato e outros aspectos de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, enquanto partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência (Hamayan, 1995).

Através de um conjunto de medidas é possível a construção de um perfil do candidato somente trabalhando com tarefas integradoras, sem ter que se organizar provas práticas para a demonstração da habilidade do professor em sala de aula.

3. De que forma um exame de proficiência para professores pode exercer um efeito-retroativo nos cursos de Letras ?

O curso de Letras é o principal lugar para a formação de professores de Inglês proficientes na língua. Entretanto, como foi mostrado neste estudo, o curso não está cumprindo seu papel de forma adequada, formando profissionais despreparados para o ensino do idioma, gerando assim um círculo vicioso, pois a grande maioria dos alunos que chega aos cursos de Letras são oriundos de escolas públicas, que possuem professores fracos, os quais formam alunos fracos. Esses alunos ao chegarem aos cursos de Letras, por serem fracos, em três anos saem da faculdade um pouco melhores, entretanto ainda fracos, formando, por sua vez, alunos fracos.

Exames podem, em geral, causar efeito retroativo em qualquer situação acadêmica, entretanto, influenciam principalmente as situações de saída de um determinado curso e como mecanismo de controle de acesso (*gate keeping*) ao mercado de trabalho. Os exames podem ser considerados de baixa relevância (*low-stakes test*) sem que o resultado interfira no encaminhamento da vida do indivíduo e de alta relevância (*high-stakes test*) por produzirem mudanças importantes na vida do candidato.

Atualmente as empresas que contratam funcionários para seus quadros de trabalho dão preferência a candidatos que apresentem certificados de exames na sua área de atuação. Em alguns casos uma forma de desempate entre candidatos é a apresentação de um certificado referente à sua área profissional. Nesse caso o exame é considerado de alta relevância (*high-stakes test*), pois significaria mudanças importantes de vida.

Assim, quanto maior a percepção de relevância do exame, maior será a possibilidade de que ele venha afetar as pessoas envolvidas, portanto é muito mais

importante para os elaboradores de exames fornecer evidências adequadas das conseqüências de usar esses exames de modo benéfico e não prejudicial ao candidato.

Alderson & Wall (1993) consideram a possibilidade da inexistência de efeito retroativo em determinadas situações e chamam a atenção para o fato desse construto carecer de mais investigações empíricas.

Apesar do instrumento de avaliação não estar ainda sendo desenvolvido e, portanto, não podemos descrever seu formato ou o tipo de tarefas que serão desenvolvidas, uma descrição do conhecimento lingüístico e das habilidades necessárias desse professor para sua eficiência já foram apresentadas na seção 2.10.

Entretanto, apesar das observações acima apresentadas, consideramos que um exame de proficiência para professores possa vir a exercer um efeito retroativo benéfico promovendo uma reformulação nos cursos de Letras, funcionando como elemento re-direcionador dos cursos de formação de professores e cursos de formação continuada, definindo conteúdos e objetivos, produzindo dessa forma uma “alavanca para mudanças” fazendo com que o ensino venha eventualmente a se adaptar ao exame, pois a importância que a avaliação exerce na escola e na vida das pessoas em geral faz dos exames instrumentos muito poderosos de mudanças (Scaramucci, 2004).

Um exame de proficiência para professores poderia funcionar como um pré-requisito para a contratação de profissionais da área, em todos os ambientes em que a língua inglesa fosse ensinada, principalmente na rede pública, pois é aí que temos a maior concentração de alunos e professores, causando, dessa forma, um efeito-retroativo, por fazer com que egressos de cursos de Letras, ou professores que já se graduaram há mais tempo, se preparem para preencher esse pré-requisito, além de fazer com que os alunos dos cursos de Letras comecem a se dedicar com mais afinco às disciplinas de língua inglesa, gerando uma exigência maior de seus professores e coordenadores, podendo potencialmente influenciar também o aluno do ensino médio e até do fundamental.

Além de tudo, um exame de proficiência funcionaria como:

- a) uma certificação - uma maneira de comprovar, para fins educacionais e profissionais, a proficiência do professor em inglês;

- b) uma contribuição para a carreira desse profissional, fornecendo um parâmetro (*benchmark*, Elder, 1994) para seu crescimento profissional e pessoal a partir de uma análise de seu desempenho, fornecendo, assim, elementos de uma boa prática de ensino;
- c) uma representação realista da competência do profissional, tornando seu trabalho mais visível para coordenadores e diretores, fornecendo um quadro real para seleção desses profissionais, plano de carreira e uma revisão de seu desempenho;
- d) uma forma de promover a imagem pública do ensino de Inglês como língua estrangeira nas escolas da rede pública, particulares e centros de idiomas.

Conclusão

Este estudo procura apresentar sugestões para a elaboração de um instrumento de avaliação do professor de inglês. Como já foi mencionado anteriormente, concordamos com Bachman & Palmer (1996) que uma avaliação de línguas deve ser desenvolvida “com um propósito específico, para um grupo particular de candidatos e com um domínio de uso específico de língua”. Por essa razão, os autores enfatizam que tarefas lingüísticas que os professores geralmente desempenham em cenários acadêmicos é vital na elaboração de instrumento de avaliação adequado.

Esperamos que este estudo possa contribuir na tentativa de se preencherem algumas lacunas sobre a necessidade de um exame de proficiência para professores de Inglês e acreditamos que este trabalho pode ser relevante não só para professores da área de língua estrangeira, mas para todos que estejam direta ou indiretamente ligados ao ensino/aprendizagem de línguas, entretanto sabemos que várias lacunas ficaram para serem preenchidas com novas pesquisas e que pesquisadores que se dedicam a estudos relacionados à área de formação de professores poderão contribuir com novos questionamentos sobre o assunto.

Abstract

This study aims to provide valuable information as a contribution to the preparation of a proficiency exam for English teachers within the Brazilian context. After an analysis of documents and related studies, we verified that the majority of Letras courses are not playing their role in qualifying foreign language teachers. An indirect action, in the medium run, would be the implementation of a proficiency exam for those teachers, given the importance of such exams as tools for redirecting teaching/learning activities, serving as proficiency reference in foreign language for students completing a Letras course, for graduated English teachers, and for professionals in a number of areas using the language as work tools. Based on theoretical principles of language testing, washback effect, test development and a needs analysis developed by Elder (1993) on communicative language ability and three proficiency exams for teachers offered worldwide, we listed a number of essential competencies for the development of language teachers, giving special attention to the communicative language ability that is basic for a proficiency exam and one of the requirements for definition of the profile of a desirable language teacher.

Keywords: proficiency tests, washback, English teachers' education

Referências Bibliográficas

ABERCROMBIE, D. (1949). Teaching pronunciation. *English Language Teaching*, 3, p. 113-122.

ABRAHÃO, M.H.V. (1992). Um Estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/ UNICAMP.

ABRAHÃO, M.H.V. (1996). *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.

ABRAHÃO, M.H.V. (2002). Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da Universidade de Londrina, p. 59-76.

ABRAHÃO, M.H.V. (2004). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*.(org.) Pontes, Campinas.

AFONSO, A.J.(2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez.

ALDERSON, J.C.(1988). Testing and its administration in ESP. In D. Chamberlain & R. Baumgardner (eds), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT document 128, p.87-97.

ALDERSON, J.C . (1991). Language testing in the 1990s: how far have we come? How much farther have we to go ? In S.Anivan (ed.), *Current developments in language testing*. Singapore: Regional Language Centre, p.1-26.

ALDERSON, J.C., CHAPHAM, C. and WALL, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge; Cambridge University Press.

ALESSANDRINI, C.D. (2000 a) *Oficina criativa e análise microgenética de um projeto de modelagem em argila*. Tese de doutorado apresentada ao IPUSP.

ALLESSANDRINI, C.D.(2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.(1992). "O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que Ensina?A Questão da Instrumentalização Lingüística." *Revista Contexturas*. v.1: 77-85.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993). "Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas"._Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1997a). "A abordagem Orientadora da Ação do Professor". In: Almeida Filho, J.C.P. (org) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*, Campinas: Pontes.p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1997c). O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: Almeida Filho, J.C.P. e Lombello, L.C. (orgs.) *O ensino de português para estrangeiros:pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1999). "Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira". In: Almeida Filho, J.C.P. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes. p.11-28.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2004). "O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional". (no prelo).

ALVARENGA, M.B. (1999). "Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Lingüística Aplicada". In: Almeida Filho, J.C.P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*.Campinas: Pontes.p. 111-126.

- ANDREWS, S.(1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness* 6 (2&3), p. 147-161
- ANDREWS, S. (1999a). Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. In: *Language Awareness*. Vol 13 (3),p. 161 – 177.
- ANDREWS, S. (1999b). The metalinguistic awareness of Hong Kong secondary school teachers of English. Unpublished PhD thesis, University of Southampton, UK.
- ANDREWS, S. (2001). "The Language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact Upon Pedagogical Practice" In: *Language Awareness*. Vol 10(2,3), p. 75 – 90.
- ARTHUR, B., WEINER, J. CULVERY, L YOUNG AND D. THOMAS (1980). The register of impersonal discourse to foreigners: verbal adjustment to foreign accent. In : Larsen-Freeman, D. (Eds.) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley Mass.: Newbury House, p. 111-124.
- BACHMAN, L.F.(1991). "What Does language Testing Have to Offer?"In: *TESOL QUARTERLY* 25(4), p. 671-701.
- BACHMAN, L.F. and PALMER, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKHTIN, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARCELOS, A .M.F. (2003). What's wrong with a Brazilian accent?. *Horizontes de Lingüística Aplicada* 2 (1), p. 7-21.
- BASSO, E.A. (2001). *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de letras em estudo*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. IEL/Unicamp.
- BAILEY, K.M. (1999). "Washback in Language Testing". In: TOEFL Monograph Series. New Jersey.
- BERWICK, R. (1989). Needs Assessment in language programming: from theory to practice. In: R.K.Johnson (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRIGUGLIO,C. and KIRKPATRICK,A. (1996)*Language Teacher Proficiency Assessment:Models and Options* .Perth: NLLIA Centre for Literacy,Culture and Language Pedagogy,Curtin University of Technology.
- BRINDLEY, G. (1989). *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*, National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.
- BRINDLEY, G. & WIGGLESWORTH, G.(1987) *Access: Issues in language test design and delivery*.Sidney: Macquaire University.
- BROPHY, J. (1991). *Advances in Research on Teaching, vol. 2*. Greenwich, CT:JAI Press.
- BROWN, H.D.(2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, Inc.
- BUCK, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal* 10. p. 15-42.
- CANALE, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In: Richards, J. e Schmidt, R. (orgs.) *Language and Communication*. London: Longman.

- CANALE, M e SWAIN, M.(1980).Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v.1(1): 1-47.
- CANDLIN, C.N. (1987). Towards task-based language learning. In C.N.Candlin e D. Murphy *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Internacional.
- CASTRO, S.T.R. (1999). *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP.
- CATHCART-STRONG (1986). Input Generation by Young Second Language Learners. *TESOL Quarterly*, 20, p. 515-530.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. (1991). Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 17:133-144.
- CAVALCANTI, M.C.(1999). Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: Almeida Filho, J.C.P. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes.
- CELANI, M. A. A. (1981). Learner-based teaching in unfavourable classroom situations. In *EDUCAÇÃO PARA CRESCER*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês- 1o e 2o graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul-1991-1995. Secretaria da Educação.
- CELANI, M. A. A. (1987). As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. In *EDUCAÇÃO PARA CRESCER*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês- 1o e 2o graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul-1991-1995. Secretaria da Educação.
- CELANI, M. A. A. (1996b). O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda ? In: *I Encontro Nacional de Políticas de ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- CELANI, M. A. A. (2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: V. Leffa (org.). *O ensino de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT. p. 21-40.
- CELANI, M. A. A. (2003). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- CHASTAIN, K. (1997).The ACTFL proficiency guidelines: a selected sample of opinions. *ADFL Bulletin* 20: 47-51.
- CHAUDRON, C.(1983). Foreigner Talk in the Classroom – an aid to learning ?. In Seliger, H. and M. Long (eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CHOMSKY, N.(1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- CLARK, H.H.(2000). O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, no9, p.1-72.jan-mar.
- CONSOLO, D.A . (1990). *O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.
- CONSOLO, D.A . (1994). Viewing “ teachertalk” as ‘formulaic Language’: a contribution towards non-native teachers’ oral performance?. *Contexturas*, v. 4, p. 17 – 28.
- CONSOLO, D.A. (1996). *Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EF Lessons in Brazil*. Tese de doutorado, The University of Reading.

- CONSOLO, D.A. (1999). NS/NNS Teachers in ELT: A Study on Teachers' views in Brazil. *Revista Contexturas*, v.4, p. 25 – 40.
- CONSOLO, D.A. (2004). On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research. *Melbourne Papers in Language Testing*, (no prelo).]
- CRAWFORD, W.W. (1987).The pronunciation monitor: L2 acquisition considerations and pedagogical priorities. In: J. Morley (ed.), *Current perspectives on pronunciation: Practice and anchored in theory*. Washington DC:TESOL, p. 101-121.
- CRYSTAL, D. (1996). The past, present and future of English rhythm. *Speak Out*, 18, p. 8-13.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DAVIDSON, F. & LYNCH, B. (1993). Criterion-referenced language test development: a prolegomenon. In: A. Huhta, K.Sajavaara, and S. Takala (eds.), *Language testing: new openings*. Jyväskylä, Finland: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, p. 73-89.
- DAVIES, A, BROWN,A, ELDER, C, HILL, K, LUMLEY, T AND MCNAMARA, T. (1999): *Dictionary of language Testing, Studies in Language Testing*. Volume 7, UCLES/CUP.
- DEMO, P. (1996). *Educar pela Pesquisa*.Campinas: Autores Associados.
- DOUGLAS, D.(2000). *Assessing languages for specific purposes: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGLAS, D. (2002). Three Problems in Testing Language for Specific Purposes: Authenticity, Specificity, and Inseparability. In S. Troudi, S. Riley, & C Coombe (Eds.). *EFL Challenges in the New Millenium: Selected papers from the 2001 International Conference* (pp. 16-22). Dubai, UAE: TESOL Arabia.
- DUDLEY-EVANS, A. and ST JOHN, M.J. (1998). *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DULAY, H., M. BURT and S. KRASHEN (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- ELDER, C. (1993a). Are raters' judgements of language teacher effectiveness wholly language-based? *Melbourne Papers in Language Testing* 3(2),p. 40-59.
- ELDER, C. (1993b). The Proficiency Test for Language Teachers: Italian, Volume 1: Final Report on the test development process. Melbourne: NLLIA Language Testing Centre, University of Melbourne.
- ELDER, C. (1993c). The Proficiency Test for Language Teachers: Italian, Volume 2: appendices. Melbourne: : NLLIA Language Testing Centre, University of Melbourne.
- ELDER, C.(1994). Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel. Journal Of the Federation of Modern language Teachers Associations* 29 (2), p. 9-19.
- ELLIS, R.(1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1988). *Classroom Second Language Development*. Hertforscheire: Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R.(1994). *The Study of Second Language Acquisition*._Oxford: Oxford University Press.

- FILGUEIRAS dos REIS, M.R. (1992). Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. *Revista Contexturas*, v.1, p.71-76.
- FREITAS, M.A (1996). *Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.
- GILBERT, J. (1980). Prosodic development: Some pilot studies. In: R.C. Scarcela & S.D. Krashen (eds.) *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*. Rowley, MA:Newbury House, p. 110-117.
- GIMENEZ, T.N. (1994). *Learners Becoming Teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Lancaster: Lancaster University, 346p. Tese de Doutorado.
- GIMENEZ, T.N. (1999). *Reflective Teaching and Teacher Education: Contributions from Teacher Thinking*. (mimeo)
- GIMENEZ, T.N.(org) (2002). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina. Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- GOMBERT, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York: Harvester, Wheatsheaf.
- HAMAYAN, E.V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 212-226.
- HAMMERLY, H. (1987) . The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition Through Classroom Communication. *Modern Language Journal*, 71, p. 395-401.
- HARLEY, B. AND M. SWAIN (1978). An analysis of the verb system by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, vol.3, nº 1, p. 35-79.
- HATCH, E.(1974). Second Language Learning – Universals? *Working Papers on Bilingualism*, 3, p.1-17.
- HATCH, E. (1983). *Psycholinguistics: a Second Language Perspective*. Rowley, Mass: Newbury House.
- HAWKINS, E.W. (1981). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E.W. (1984). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUGHES, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHINSON, T. and A. WATERS. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- HYMES, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J.B. & J.Holmes (eds.) *Sociolinguistic*, Middlesex: Penguin Books.
- JENKINS, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal* 52 (2), p. 119-126.
- KRASHEN, S. (1980). "The Input Hypothesis". In Alatis, J. (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington DC: Georgetown University Press, p.168-190.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- LADO, R.(1961). *Language testing*. Londres, Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners'. *Language Learning* 26, (1), p. 125-134.
- LARSEN-FREEMAN, D. and M.LONG. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- LEECH, G. (1994). Students' grammar – teachers' grammars – learners' grammar. In: M. Bygate, A. Tonkyn and E. Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, p. 17-30.
- LEFFA, W. (2001). *O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas: ALAB.
- LIGHTBOWN, P.(1980). The acquisition and use of questions by French L2 learners. In: Felix, S. (Ed.) *Second Language Development*, Tübingen: Gunter Narr, p. 151-175.
- LONG, M.(1981). Questions in Foreigner Talk Discourse. *Language Learning*, 31 (1), p. 135-157.
- LONG, M. (1988). Instructed Interlanguage Development. In: Beebe, L. (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Cambridge, Mass: Newbury House, p. 115-141.
- LLURDA, E. (2000). On competence, proficiency and communicative language ability. In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol 10, nº 1, p.85-95.
- MACAULAY, R. (1988). RP R.I.P. *Applied Linguistics* 9 (2), p. 115-124.
- MACEDO, L. de. (1999) *Eixos teóricos que estruturam o ENEM. Competências e habilidades. Situações problema como avaliação e como aprendizagem. Propostas para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM*. Brasília: MEC, INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- MACHADO, R.O.A.(1992a). A Questão da Fala Facilitadora na Licenciatura em Língua Estrangeira : Implicações para a Formação do Professor. *Revista Contexturas*. v.1: 55-64.
- MACHADO, R.O.A .(1992b). *A fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/ UNICAMP.
- McNAMARA, T.F. (1996). *Measuring second language performance*. London and New York: Addison Wesley Longman.
- MEDLEY, D.M. & SHANNON, D.M. (1994). Teacher evaluation. In: T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International encyclopedia of education*, 2nd edn, Vol. 10, p. 6015-6020. Oxford: Pergamon.
- MESSICK, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13 (3), p. 241-256.
- MINAYO, M.C.S.(Org.). (1999). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes,.
- MITCHELL, R. (1994). Grammar, syllabuses and teachers. In: M. Bygate, A. Tonkyn and E. Williams (eds) *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, p.90-104.
- MOITA LOPES,L.P.(1996). *Oficina de Lingüística Aplicada:A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino / Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado das Letras.

- MORAES, M.G. (1990). *O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma formação crítica*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.
- MORLEY, J. (1991). The pronunciation component of teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25, p. 481-520.
- MORROW, K.E.(1979). Communicative language testing, revolution or evolution? In: Brumfit, C. &K. Johnson (orgs.) *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- MUNRO, M.J. & DERWING, T.M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), p. 73-97.'
- NIKOLIC, V. & CABAJ, H. (2001). *Estou Ensinando Bem? Estratégias de Auto-Avaliação para professores*. São Paulo: Edições Loyola.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (Ensino Fundamental e Médio).(1999). Brasília: Ministério da Educação,.
- PATROCÍNIO, E.M.F. (1993). *Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Sala de Aula de Português-Língua Estrangeira : Uma Perspectiva Estratégica*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.
- PATROCÍNIO, E.M.F. (1995). Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v.26, p.17-35.
- PENNINGTON, M.C. & RICHARDS, J.C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20, p. 207-225.
- PERRENOUD, P. et all (org.) (2001). *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre : Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002) *As competências para ensinar no século XXI – A Formação dos Professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PRAHBU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PLANN, S. (1977). Acquiring a Second Language in an Immersion Situation. In: Brown, H, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington DC: TESOL, p. 204-212.
- KLINTOWITZ, J. (2005) *A vanguarda do atraso*. In: Revista VEJA, 19/01/05, p. 60-61.
- RIBEIRO, F. M. (2003). Investigando as representações que o professor de Inglês da rede pública faz de si mesmo. In: Celani, M. A . A. (org). *Professores e Formadores em Mudança*.Campinas: Mercado de Letras,p. 149-159.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. & WEBER, H.(1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics* London: Longman.
- RUZ, J.R. (1998). Formação de Professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: R. V. Serbino (org.) *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

- SARAIVA, F.R. dos S.(1993). *Novíssimo dicionário latino-português. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.* 10 ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte, Livraria Garnier.
- SAVIGNON, S.(1983). *Communicative Competence; theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison- Wesley.
- SCARAMUCCI, M.V.R.(1999). "CELPE-BRAS: um exame comunicativo". In: Cunha, M.J. e Santos, P. (orgs). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília,D.F., p. 75-81.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (2000). Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada.*, Campinas, (36), p. 11-27.
- SCARAMUCCI, M.V.R . (2001). "O Projeto CELPE-BRAS no Âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa". In: Almeida Filho, J.C.P. *Português para Estrangeiros. Interface com o Espanhol*.Campinas: Pontes, 2ª ed., p. 77-90.
- SCARAMUCCI, M.V.R . (2003). Conceitos e (pré) conceitos em avaliação de LE. Palestra apresentada no XIX JELI, Cotia, São Paulo.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, 43 (2)*, p. 203-226.
- SCHACHTER, G. (1986). Three Approaches to the Study of Input. *Language Learning, 35 (2)*, p. 211-225.
- SCHIMIDT, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics 13*, p. 206-226.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- SCHÖN,D. A. (1988). Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SHOHAMY, E. (1992). Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *The Modern Language Journal, 76*. p. 513-521.
- SHOHAMY, E. (1993b). A collaborative/diagnostic feedback model for testing foreign languages. In D. Douglas & C. Chapelle (Eds.), *A new decade of language testing research* (p. 185-202). Alexandria, VA: TESOL Publications.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n. 2, p. 4-14.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n. 1, p.1-22.
- SILVA, V.L.T. (2000). *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras / LE*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada. IEL/UNICAMP.
- SPOLSKY, B. (1973). What does it mean to know a language? Or, how do you get someone to perform his competence? In J.Oller and J.Richards (eds.), *Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, MA:Newbury House, p.164-176.
- SPOLSKY, B. (1975). *Language testing: art or science?* Paper presented at the 4th AILA International Congress, Stuttgart.

- SPOLSKY, B. (1995). *Measured words: the development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. (1983). Models of second language learning and the concept of proficiency. In: *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- STREVENS, P. (1987). Cultural barriers to language learning. In: Larry E. Smith (org.) *Discourse across cultures: strategies in world englishes*. New York: Prentice Hall, p. 169-178.
- SUTER, R. (1976). A New Account of Language Transfer. In: Gass, S. and Selinker (Eds). *Language Transfer in Language Learning. Vol 26, p. 233-253*.
- SWAIN, M. (1982). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Seliger, H and M. Long (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Seliger, H and M. Long (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- TAYLOR, D.S. (1988). The meaning and use of the term 'competence'. in *Linguistics and Applied Linguistics*. In: *Applied Linguistics, 9 (2)*, p. 148-168.
- TEDICK, DJ and WALKER, CL (1995) From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28 (4), p. 499-517.
- THORNBURY, S. (1997). *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOSTSKY, L.S. (1993) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOSTSKY, L.S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALKER, R. (2001). International Intelligibility. *English Teaching professional 22*, p. 10-13.
- WEIR, C. (1993). *Understanding & developing language tests*. Londres: Prentice Hall International.
- WEIR, C. (2005). *Language Testing and Validation*. Basingstoke. Palgrave Macmillan Ltd.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. (1974). *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- SCHNETZLER, R. P. (1998). Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no ensino de ciências naturais. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 9. Anais. São Paulo, p. 386-401.

ANEXO 1

ACCESS

**CERTIFICATE IN
ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

SAMPLE QUESTIONS

Access
Certificate in
English Language Teaching

Sample questions

 Pitman
Qualifications

- 1-1 Which one of the following is NOT a feature of teacher talk? [Harmer page 3]
- A more exaggerated tone of voice.
 - Using simpler grammatical structures.
 - Speaking more quickly.
 - Using simpler vocabulary.
- 1-2 What is the recommended way of using L1 when giving classroom instructions? [page 4]
- Getting one student to translate the teacher's instructions as a check.
 - As a method of ensuring that all students understand what the teacher wants them to do.
 - As a way of ensuring that the instructions are as simple and comprehensible as possible.
 - The teacher should give instructions twice – first in English and then in L1.
- 1-3 Which TWO are features of 'comprehensible input'? [page 4]
- The language is slightly above the current level of the students.
 - Students can understand most of it.
 - The language is adjusted to the current level of the students.
 - Students can understand all of it.
 - The language is slightly below the current level of the students.
 - The students can understand some of it.
- 1 and 2
 - 2 and 3
 - 3 and 4
 - 4 and 5
 - 5 and 6
- 2-1 Good language learners are described as [p 7]
- Having an aptitude for foreign languages.
 - Always doing their homework.
 - Having good motivation for learning.
 - Always practising more than weak learners.
- 2-2 According to Harmer, the best way to encourage student autonomy is [page 9]
- Doing written exercises on their own.
 - Investigating a grammar issue by themselves.
 - Encouraging students to take charge of their learning.
 - Getting students to do homework.
- 2-3 False beginners are [page 12]
- Students who think they know more English than they actually do.
 - Students who know quite a lot of English which they can't activate.
 - Students who know a few English words.
 - Students who are not truthful about the amount of English they have learnt in the past.
- 3-1 What is the teacher's most important tool for effective classroom management? [p 16-17]
- The voice.
 - The textbook.
 - The board/blackboard.
 - The fingers.
- 3-2 'In such circumstances, orderly rows may well be the best or only solution.' What sort of circumstances is the author referring to? [p 19]
- A class of young learners.
 - In large classes.
 - When the teacher is explaining a grammar point.
 - When the teacher wants to maintain contact with all students in the class.
- 3-3 Which TWO class arrangements are recommended for giving students greater independence? [p 21]
- Separate tables.
 - Whole class activities.
 - Pairwork.
 - Solowork.
 - Groupwork.
- 1 and 2
 - 2 and 3
 - 3 and 4
 - 4 and 5
 - 1 and 3
 - 3 and 5
 - 2 and 4
- 4-1 Complete the blank in the following paragraph with one of these words: [p 24]
- | | |
|----------------|---------------|
| a) communicate | d) produce |
| b) exposed | e) understand |
| c) motivated | f) use |
- Successful children and successful adults seem to share certain similarities in their learning experiences. First of all, they are continually _____ to language, which they more or less understand even if they can't produce the same language immediately.
- 4-2 Here is an outline of a tasked-based lesson:
- The teacher explains that a murder has been committed and the police have three suspects.
 - Learners work in pairs to analyse the statements of the three suspects and 'arrest' the murderer. The teacher circulates and makes a note of language problems.
 - The teacher writes examples of good and bad language use on the board. Learners decide which examples are good, which are bad and correct the bad examples.
- What type of lesson is this? [p 31]
- Engage-Study-Activate
 - Engage-Activate-Study
 - Study-Engage-Activate
 - Activate-Study-Engage
- 4-3 *Inviting, agreeing/disagreeing* and *suggesting* are examples of [p 32]
- grammar items
 - communicative items
 - functions
 - appropriacy
- 4-4 Communicative language teaching tends to emphasise [p 32]
- engaging
 - activation
 - study and to downplay
 - engaging
 - activation
 - study
- 1 and 4
 - 2 and 5
 - 3 and 6
 - 1 and 5
 - 2 and 6
 - 3 and 4
- 5-1 Which of the following is an example of an uncountable noun? [p 36-37]
- book (I recommend this book)
 - sense (Use your common sense)

- c) stick (I don't need a walking stick)
d) hall (Meet me at the town hall)
- 5-2 Which is the stressed syllable in *correspondence*? [p 50]
a) co
b) re
c) spond
d) ence
- 6-1 There are many ways of explaining the meaning of a word. Which method is recommended as 'perhaps the easiest'? [p 55]
a) translation
b) showing a picture or photograph
c) showing the drawing
d) holding up the object (realia)
- 6-2 What are 'false friends'? [p 62]
a) English words which are like L1 words in form or sound, but different in meaning.
b) English words which are like L1 words in meaning, but different in form or sound.
c) English words which are like L1 words in form, but different in sound and meaning.
d) English words which are like L1 words in sound, but different in form and meaning.
- 6-3 The first strategy that is recommended when correcting a student is [p 63]
a) to ask the student to give the correct answer
b) for the teacher to correct the error him/herself
c) to ask the student who made the error to correct it.
d) To wait and elicit the same language point from the same student later in the lesson.
- 7-1 There are many reasons for teaching reading. Which TWO of the following reasons would contribute to an integrated skills lesson? [p 68]
1 Many students need to be able to read English texts.
2 Some of the language of reading text sticks in students' minds.
3 Reading texts are good models for English writing.
4 Reading texts provide opportunities to study language.
a) 1 and 2
b) 2 and 3
c) 3 and 4
d) 1 and 3
- 7-2 A teacher begins a lesson by giving students a newspaper headline and asking them to think about it. What reading skill is the teacher trying to encourage? [p 70-71]
a) skimming
b) scanning
c) reading for detailed comprehension
d) prediction
- 7-3 Which TWO types of reading texts are recommended for elementary learners? [p 68-69]
1 simple authentic texts, eg menus, timetables, signs, etc.
2 authentic texts such as newspapers.
3 traditional language teaching materials, which are at the right level but may look artificial to native speakers.
4 texts specially written or adapted for the learners' level.
a) 1 and 2
- b) 2 and 3
c) 3 and 4
d) 1 and 4
- 8-1 The most important reason for teaching writing is [p 79]
a) it reinforces language taught at other times
b) it contributes to learners' language development
c) some learners learn best through practising writing
d) it is a valuable language skill
- 8-2 What are the TWO recommended methods of correcting students' writing? [p 84]
1 The teacher should correct every mistake.
2 The teacher selects one or two language points and corrects only these.
3 The teacher merely indicates the error in the margin.
4 The teacher merely writes a comment at the end of a student's writing.
a) 1 and 2
b) 2 and 3
c) 3 and 4
d) 1 and 4
- 8-3 'Writing from left to right is particularly difficult for some students.' What kinds of students? [p 84-85]
a) left-handed students
b) right-handed students
c) students not using the same script as English
d) young students who have not learned to write in their L1
- 9-1 'Describe and Draw has many elements of an ideal speaking activity.' Identify THREE of these elements of this kind of activity. [p 88]
1 It is motivating.
2 There is an information gap.
3 Language can and must be used to complete the task.
4 It rehearses the language that is needed in real world situations.
a) 1,2 and 3
b) 2,3 and 4
c) 1,2 and 4
d) 1,3 and 4
- 9-2 Read the following text and then choose the most appropriate conclusion. [p 94]
Many teachers watch and listen while speaking activities are taking place. They note down things that seemed to go well and times when students couldn't make themselves understood or made important mistakes. When the activity has finished, they will say that they did hear one or two mistakes and they can then either discuss them with the class, write them on the board or give them individually to the students concerned. In each case they will.....
a) ask the student who made the mistake to identify the problem and correct it.
b) ask the class to identify the problem and correct it.
c) identify the problem and correct it for the class.
d) ask the class to identify the problem and then the teacher corrects it.
- 9-3 Which ONE of the following speaking activities is an information-gap task? [p 95-96]
a) Two students have slightly different pictures. They have to find the differences without looking at each other's pictures.

- b) Students think of five famous people. They have to decide on the perfect gift for each person.
- c) In groups, students look at five different photographs. They have to decide which one will win a photographic competition.
- d) Students give a prepared talk on a given topic or person.
- 10-1 What are the TWO major reasons for teaching listening? [p 97-98]
- 1 Exposure to a variety of accents.
 - 2 Listening is important for good pronunciation.
 - 3 As a model for spoken language.
 - 4 It helps language acquisition.
- a) 1 and 2
b) 2 and 3
c) 3 and 4
d) 1 and 4
- 10-2 'Playing the tape without sound' is a common video technique. Put the four steps of this technique (1-4) into the best sequence. [p 109]
- 1 The students describe what they see/what they have seen/what the characters are saying.
 - 2 The teacher starts the videotape but switches off the sound.
 - 3 The students check how their predictions match the actual sound.
 - 4 The teacher rewinds the video and plays it with the sound.
- a) 1,2,3,4
b) 2,3,4,1
c) 2,1,4,3
d) 3,4,1,2

SAMPLE OBJECTIVE TEST - Answer Key

1-1	c
1-2	a
1-3	a
2-1	c
2-2	d
2-3	b
3-1	a
3-2	b
3-3	f
4-1	b
4-2	b
4-3	c
4-4	e
5-1	b
5-2	c
6-1	d
6-2	a
6-3	c
7-1	c
7-2	d
7-3	d
8-1	d
8-2	b
8-3	c
9-1	a
9-2	b
9-3	a
10-1	d
10-2	c
11-1	d
12-1	a
13-1	b
13-2	c

- 11-1 Complete the gaps in the following paragraph with one of the following: [Harmer pages 111-112]
- a) omit
 - b) replace
 - c) add to
 - d) adapt

Using textbooks creatively is one of the premier teaching skills. However good the material is, most experienced teachers do not go through it word for word. Instead they use the best bits, supplement exercises which lack opportunities for student engagement and _____ others which he or she would rather do differently

- 12-1 The starting point of a lesson plan should be [Harmer pages 122-123]
- a) the students
 - b) the language to be taught
 - c) the activities that will be used
 - d) what went on in the previous lesson
- 13-1 'Big groups have one main advantage.' What is this? [Harmer page 129]
- a) Pairwork and groupwork are more suitable.
 - b) The class atmosphere is often better.
 - c) The school needs fewer teachers.
 - d) It is easier to use the whole-class activities.
- 13-2 A language learning contract is recommended as a means of [Harmer page 131]
- a) getting students to do their homework
 - b) identifying the problems of uncooperative students
 - c) getting students to agree on ways of behaving in class
 - d) getting students to arrive for class on time

ANEXO 2

Teaching Knowledge Test

Sample Questions

MODULE 1

Sample test

2

For questions 1-5, match the example language with the grammatical terms listed A-F.

Mark the correct letter (A-F) on your answer sheet.

There is one extra option which you do not need to use.

Example language

1 who, which, that

2 across, along, off

3 yourself, ourselves, themselves

4 your, his, our

5 above, against, by

Grammatical terms

A possessive adjectives

B relative pronouns

C reflexive pronouns

D demonstrative adjectives

E prepositions of place

F prepositions of movement

Candidate Name _____
Centre Number _____
Candidate Number _____

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS
English for Speakers of Other Languages

001
Sample Test
Teaching Knowledge Test

Language and background to language learning and teaching 1 hour 20 minutes

Additional materials
Answer sheet
Soft clean eraser
Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet if these are not already printed.

Do not open this booklet until you are told to do so.

There are eighty questions in this paper.

Answer all questions.

Mark your answers on the separate answer sheet. Use a pencil.

You may write on the question paper, but you must mark your answers in pencil on the answer sheet.

You will have no extra time for this, so you must finish in one hour and twenty minutes.

At the end of the test, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries one mark.

3

For questions 8-14, match the textbook rubrics with the activity aims listed A-H. Mark the correct letter (A-H) on your answer sheet. There is one extra option which you do not need to use.

Textbook rubrics

- 8 Complete the following sentences so that they are true for you.
- 9 Discuss with your partner the ways in which you revise vocabulary.
- 10 Match the adjectives in column A with the nouns in column B.
- 11 Look at the three sentences below. Then listen and mark the weak forms.
- 12 Now read the story again and answer the following true/false questions.
- 13 Read the story quickly and then put the four pictures in order.
- 14 Do the vocabulary quiz in teams.

Activity aims

- A to raise students' awareness of learning strategies
- B to give students practice in reading for specific information
- C to give students the chance to personalise the language
- D to revise language through a game
- E to give students practice in process writing
- F to give students practice in reading for gist
- G to highlight features of connected speech
- H to develop students' understanding of collocation

[Turn over

4

For questions 15-20, look at the stages and aims from a lesson plan about complaining. Two of the aims (A-C) in each stage are appropriate. One of the aims is **NOT** appropriate. Mark the aim (A, B or C) which is **NOT** appropriate on your answer sheet.

Stages

Aims

15

Lead-in

- The teacher asks the students when they last went on holiday and what problems they can have when travelling.
- The teacher elicits ideas about the problems and writes them on the board.

- A to create interest in the topic
- B to introduce the past simple tense
- C to personalise the start of the lesson

16

Listening

- Students listen to a customer complaining in a travel agent's.
- Students identify the problems mentioned on the tape.
- Students compare answers in pairs.

- A to check students' understanding of the tape
- B to provide a model of the target language in context
- C to pre-teach the meaning of new words

17

Language focus

- The teacher hands out the transcript.
- Students identify the language of complaining and apologising in the transcript.

- A to focus students' attention on the target language
- B to give students practice in reading for gist
- C to provide students with a record of language in context

18

Restricted practice

- The teacher shows the target language on an OHT.
- Students try to say the phrases.
- The teacher gives feedback, correcting and drilling where necessary.

- A to allow students to personalise the target language
- B to allow students to use the target language in a controlled way
- C to develop students' confidence in pronouncing the target language

MODULE 3

Sample test

10

For questions 56-63, match the classroom management strategies with the problems of group or pairwork listed A, B or C.
Mark the correct letter (A, B, or C) on your answer sheet.

Problems of group or pairwork

In group or pairwork ...

- A some students get bored.
- B some students use L1 too much.
- C some students always dominate.

Classroom management strategies

- 56 Plan extra activities for students who may finish before the others.
- 57 Make sure students know the language they need to complete tasks.
- 58 Introduce more challenge into the activities.
- 59 Arrange groups more carefully, and re-group students whenever necessary.
- 60 Create a purpose for doing group or pairwork in English.
- 61 Teach the language needed for frequent classroom activities.
- 62 Raise awareness of the importance of giving everyone a chance to take part.
- 63 Select topics and tasks that motivate the students.

9

For questions 50-55, choose the best option to complete each statement about ways of grouping students.
Mark the correct letter (A, B or C) on your answer sheet.

- 50 It is a good idea to group less able students together so that
 - A they feel more comfortable when speaking.
 - B they can help stronger students.
 - C they can work at a faster pace.
- 51 Group work is useful because it
 - A reduces teacher talking time.
 - B improves class discipline.
 - C makes all students work as hard as they can.
- 52 In mixed ability classes, using group work
 - A helps to identify weaker students.
 - B means the teacher can give attention to all students.
 - C encourages students to help one another.
- 53 Pairwork activities aim to encourage students
 - A to work independently of the teacher.
 - B to assess their own progress.
 - C to develop language awareness.
- 54 If a teacher wants to assess students' written work, it's best to do
 - A group work.
 - B individual work.
 - C mingling activities.
- 55 If a teacher wants to control what the students do as much as possible, it's best to do
 - A pairwork.
 - B team activities.
 - C whole class work.

[Turn over