

PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA DISCUSSÃO SOBRE O OLHAR DOS ALUNOS DE LETRAS

ENGLISH PROFICIENCY AND TEACHERS EDUCATION: A DISCUSSION
ABOUT FUTURE TEACHERS' VIEWS

Bárbara Cristina GALLARDO
(Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT)
barbarag@unemat.br

Eliana KOBAYASHI
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo – IFSP)
likobayashi@yahoo.com

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo em andamento, que registra a percepção de professores de inglês em formação sobre proficiência e avaliação. Treze participantes fizeram um teste (simulado) internacional de proficiência e responderam a um questionário. Os objetivos foram verificar o nível de proficiência apontado no teste, o nível que os participantes acreditavam ter e identificar os aspectos que norteiam o processo de avaliação. Trata-se de um estudo de caso, cujos resultados mostraram que a maioria dos participantes desconhece seu nível de proficiência e acredita que a prova escrita ainda é a melhor forma de avaliação.

Palavras-chave: testes de proficiência; formação de professores; avaliação em língua inglesa.

ABSTRACT: *This article presents the partial results of an ongoing study that focused on the perception of English teachers to be on the notion of proficiency and assessment. Thirteen participants took an international (mock) proficiency test and answered a questionnaire. The objective was to verify the level of proficiency indicated and the level that the participants believed they had and identify the main aspects that guide the assessment process of these teachers. It is a case study which showed that most participants did not know their proficiency level and believe that written tests are still the best way to assess students.*

Keywords: *proficiency tests; teacher education; English language assessment.*

0. Introdução

A globalização exige o repensar de práticas consolidadas na era analógica em inúmeros setores da sociedade, que não mais se sustentam na nova dinâmica sociocultural, política e econômica, local e global (Lévy, 1999; Selwyn, 2013). Uma preocupação crescente nas formas de produzir conhecimento no século XXI é a formação do professor crítico-reflexivo e ético, bem como a investigação de sua formação (Miller, 2013). Considerando o ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores, Alwright (2006 *apud* Miller, 2013: 103) aponta como um dos propósitos da Linguística Aplicada, a inclusão de "alunos como pessoas que buscam entendimentos e a noção de que professores e alunos desenvolvem simultaneamente seus entendimentos sobre o que estão fazendo como professores e alunos".

Com base nessas reflexões, investigamos neste artigo, a percepção do nível de proficiência em língua inglesa de professores de inglês em formação, de um curso de Licenciatura em Letras (Português-inglês), bem como seu conhecimento sobre avaliação. O trabalho está em fase inicial e foi elaborado a partir de dados coletados em 2015, em reuniões com um grupo de estudo formado por futuros professores sobre o trabalho do professor crítico-reflexivo (Dewey, 1933; Schön, 1983; Zeichner, 1993). A partir desses resultados, estabelecemos como objetivos deste artigo: analisar o nível de proficiência em inglês dos alunos de um curso de Letras (Português e Inglês) de uma universidade estadual por meio de um teste internacional (simulado) de proficiência; verificar a semelhança entre o nível de proficiência apontado no teste e o nível que o aluno acredita que tem; identificar os principais aspectos que norteiam o processo de avaliação adotado pelo professor em formação.

Tendo como parâmetro uma noção de proficiência, triangulamos os dados coletados nos resultados do teste internacional (simulado) e de um questionário referente à visão do aluno quanto ao seu conhecimento da língua inglesa. Este estudo foi motivado pela nossa inquietação como professoras formadoras de professores de inglês quanto à proficiência mínima nesta língua, necessária para a formação completa deste profissional, com ênfase na competência linguística. Tendo em vista que "a literatura sobre o processo de (trans)formação da competência de ensino do professor de inglês em contextos institucionais brasileiros já é consideravelmente extensa" (Castro, 2008: 307), sugerimos uma intervenção a partir de nossa experiência nos contextos de formação. Acreditamos que a clareza do nível de proficiência na língua-alvo é instrumento de trabalho do professor de línguas que pode provocar movimentos positivos em uma perspectiva identitária, em relação à criticidade do seu trabalho, a sua autoestima

profissional e influenciar o desenvolvimento da sua competência pedagógica.

Na seção a seguir, discorreremos sobre a formação de professores e apresentamos a definição de proficiência a qual embasa este estudo. A metodologia adotada é o próximo tópico que introduz a seção sobre a discussão dos dados. Finalizamos com algumas considerações sobre os resultados e implicações deste estudo.

1. Formação de professores na atualidade

As novas atribuições do contemporâneo advindas do desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), da internacionalização da educação e de novos modos de ensinar e aprender graças aos avanços tecnológicos, exige do professor de línguas estrangeiras uma nova postura perante as novas necessidades dos alunos e as exigências do conhecimento compartilhado. Nessa perspectiva, este artigo insere-se na área de linguística aplicada porque investiga como um curso de Letras está preparado para lidar com esse cenário, tendo em vista a formação de futuros professores de inglês considerando a língua que vão ensinar e, ao mesmo tempo, oferece alternativas metodológicas que incluem a agentividade de professores formadores e em formação, a partir das lacunas detectadas no processo educacional.

Assim como pontua Lieff (2003), o que temos presenciado no Curso de Letras no qual atuamos é um impasse entre aprender a língua que os futuros professores vão ensinar e aprender a ensinar essa língua. Leffa (2011) destaca que há pouca preocupação em avaliar a competência comunicativa dos alunos em tais cursos. Sobre este assunto, Gimenez (2011) destaca a carência de políticas educacionais para o aprendizado de línguas estrangeiras em cursos de graduação no Brasil, o que contribui para uma formação inadequada dos professores de língua inglesa. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000) não fazem menção a um nível de proficiência desejável para o professor de línguas estrangeiras, fato que, segundo nosso entendimento, pode ser um empecilho para o avanço da área de formação de professores.

Com base neste cenário, a elaboração de uma política linguística com atenção à necessidade de melhor investigar o nível de proficiência em inglês dos alunos de graduação, o nível de proficiência exigido nesses cursos e a concepção de avaliação do futuro professor são ações de fundamental importância. Ricento (2006 *apud* Gimenez; Passoni, 2016) advoga que as políticas linguísticas podem ser atos oficiais de governos e países e também ter relação com acontecimentos culturais e históricos que influenciam atitudes e práticas de uso, aquisição e status de uma língua. Sugerimos que a oferta de testes de proficiência

durante o curso de graduação em Letras faz parte de uma política linguística engajada com uma formação mais consciente e consistente.

Os resultados do grupo focal, que realizamos no ano de 2015, com professores em formação, ingressantes e no último semestre do curso, mostraram um desencontro entre o conhecimento do uso-forma da língua quando ingressam na universidade e o que aprenderam ao longo do curso. O discurso dos ingressantes ficou fortemente atrelado à concepção de linguagem como estrutura, que é o modo como aprenderam na escola, segundo relataram nos encontros. Essa concepção também foi registrada no discurso dos participantes do último semestre, que mostrou uma preocupação excessiva com o conhecimento de gramática, contextualizada ou não. O que mais nos chamou a atenção, nesse caso, foi a crença de que para ser professor de inglês é preciso dominar regras para que sejam 'transmitidas' aos alunos. Os resultados indicaram ainda, a falta de intimidade dos futuros professores com a língua que vão ensinar. Dentre outras reflexões, esse resultado indicou que os participantes da pesquisa não tinham uma visão clara sobre sua formação/profissão. Tendo em vista a língua como uma prática social materializada em contextos de uso, a falta de habilidade da língua estrangeira interfere negativamente na performance do professor e conseqüentemente, contribui para o fracasso do ensino de línguas no Brasil (Consolo, 2002, 2004; Anchieta, 2010).

Com base nos dados apresentados, acreditamos que a oferta de testes de proficiência durante a graduação em Letras-Inglês (na entrada, no meio e no final do curso) pode funcionar como um incentivo para o desenvolvimento profissional de professores de inglês, para o desenvolvimento da competência linguística e como um instrumento de intervenção pedagógica. Shohamy (1992: 513) sugere "a utilização de testes de língua externos para influenciar e direcionar a aprendizagem de língua estrangeira"¹. Nesse sentido, a aplicação de tais testes tem condições de oferecer uma representação realista da competência do profissional em uma escala internacional e trazer benefícios para a área de educação em língua estrangeira como um todo.

Na seção a seguir, apresentamos o significado da proficiência, a qual nos referimos neste artigo.

2. Proficiência em língua estrangeira

Uma vez que o termo *proficiência* é muito utilizado em avaliação de línguas e também em outros campos, torna-se necessário enfatizarmos as suas diferentes concepções. Conforme Scaramucci (2000), esse termo pode ser usado de forma não técnica e técnica.

¹ the utilization of external language tests to affect and drive foreign language learning.

Baseando-se na definição dicionarizada de proficiência no *Collins Cobuild*, a autora aponta que em áreas além da linguagem, o termo indica conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade. Por outro lado, na maioria das vezes, as pessoas, ao se referirem à proficiência em segunda língua ou língua estrangeira, fazem-no por meio de julgamentos impressionistas, tendo como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal. Para Scaramucci, nessa utilização parece haver um ponto de corte entre proficiência e não proficiência, e todos os níveis abaixo desse estariam enquadrados como não proficientes. Nesse caso, proficiência surge como um conceito absoluto, ou seja, ou a pessoa é proficiente ou não é proficiente. Tal utilização é denominada, pela autora, como não técnico.

Por outro lado, de acordo com Scaramucci (2000), há o uso técnico, no qual proficiência é um conceito relativo que considera a situação de uso futuro da língua. Dessa forma, haveria uma gradação de proficiência, com níveis definidos de acordo com a situação específica para a qual o teste foi proposto. Segundo esta autora,

em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso. Em vez de dizer 'Ele é proficiente em Inglês', seria mais apropriado dizer 'Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra' (uso mais geral) ou 'Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico'(...). (Scaramucci, 2000: 14)

Esta pesquisa considera a visão técnica, uma vez que o professor de inglês como língua estrangeira tem, em seu contexto de atuação, especificidades que devem delinear o seu nível de proficiência.

Além disso, considerando que o professor de inglês, devidamente habilitado para exercer essa função, deve ser graduado em licenciatura em língua inglesa, a universidade possui papel fundamental para que o nível mínimo de proficiência dos futuros profissionais seja alcançado. Tendo como base os exemplos citados por Scaramucci (2000), como seria, então, a descrição da proficiência desse professor? Ou seja, "ele é proficiente em inglês, para o quê?".

Diante desta indagação, o primeiro aspecto que deve ser analisado está relacionado à clareza da descrição do nível de proficiência que o aluno deve atingir até a sua graduação. Além disso, é importante que os estudantes conheçam o seu próprio nível de proficiência no início do curso para que possam projetar o desenvolvimento necessário para atingir o objetivo esperado. Essa situação favoreceria também os docentes do curso na medida em que os planejamentos de aula poderiam ser adaptados diante do perfil de proficiência da sala.

No entanto, para avaliar o nível de proficiência de um candidato, um teste precisa, como um dos requisitos mais importante, ser válido. O conceito de validade foi amplamente discutido (por exemplo, em Messick, 1989; Bachman, 1990; Alderson, Clapham, Wall, 1995; Chappelle, 1999), na perspectiva de mostrar a complexidade em se responder, como questionado por Lado (1961: 321): “um teste mede aquilo que realmente deveria medir?”. Em uma visão mais moderna, a validade deixa de ser uma característica do teste, conforme ressalta Scaramucci (2009: 34), “é um argumento relativo à interpretação e uso: o grau em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados”.

Normalmente, testes internacionais de proficiência elaborados e administrados por instituições reconhecidas consistem em instrumentos de avaliação de alta validade visto que pesquisas para assegurar esse aspecto são realizadas regularmente, como no caso dos exames da *Cambridge English Assessment* (Universidade de Cambridge) (Thighe, 2006; Ashton, 2006; Falvey, Shaw, 2006). Esse fato fundamentou a nossa escolha pela utilização dos testes de tal instituição no contexto investigado.

Além disso, acreditamos que um aspecto essencial para a compreensão sobre níveis de proficiência consiste na descrição detalhada sobre a capacidade de uso de língua esperadas para cada nível. Por isso, torna-se fundamental para auxiliar o aprendiz de uma língua classificar a sua proficiência de acordo com parâmetros internacionalmente utilizados, o que pode ser realizado por testes internacionais de proficiência em língua estrangeira assim balizados, como ocorre com aqueles que seguem o Quadro Comum Europeu de Referências (QCER) (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*).

O Quadro Comum Europeu de Referências (QCER) consiste em um padrão de referência internacionalmente reconhecido e utilizado para a elaboração de programas de ensino de línguas e diretrizes para materiais didáticos e exames. Abrange bases para modos de aprendizado, as habilidades necessárias à utilização da língua visando à comunicação e avaliação de proficiência. São estabelecidos três níveis de proficiência, cada um com duas subdivisões, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

A – BÁSICO

A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
------------------------	--

A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
---------------------	---

B – INDEPENDENTE

B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
----------------------------	---

B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
--------------------------------------	---

C – PROFICIENTE

C1 - Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2 Domínio Pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: British Council – Brasil (2018)

A necessidade do aprendiz conhecer tanto o seu nível de proficiência quanto as expectativas do nível exigido no contexto em que está inserido não se aplica somente aos cursos de graduação em Letras (português/inglês). Em seu estudo sobre autoavaliação de proficiência, Von Elek (1985) busca lidar com as queixas de imigrantes adultos que aprendiam sueco, sobre o desconhecimento de sua própria

proficiência e também sobre o nível que deveriam atingir para serem capazes de atuarem profissionalmente no país. Dessa forma, o autor teve que buscar instrumentos para avaliar a proficiência que os imigrantes possuíam inicialmente, demonstrando com esse problema de pesquisa, a importância dos níveis de proficiência: atual e futuro do aprendiz de língua estrangeira.

Este artigo relata uma parte de nosso estudo, focalizando primordialmente os alunos do curso de Letras com o objetivo de identificar aspectos que se sobressaem quando olham para a sua própria proficiência tanto como estudantes que ainda devem enfrentar um percurso de desenvolvimento na universidade quanto como futuros professores.

Nesta primeira fase da pesquisa, exploramos a compreensão dos alunos em relação ao seu nível de proficiência na língua inglesa. Entretanto, entendemos que não podemos considerar as opiniões dos alunos, aqui futuros professores, acerca da avaliação de proficiência de forma isolada uma vez que as suas escolhas podem refletir a questão do *habitus* e de percepções. Para Bourdieu (1991), *habitus* está relacionado a um conjunto de disposições pelas quais os sujeitos são influenciados em seu modo de agir e pensar, formado a partir de intuições e experiências vividas. Em termos de ensino, o *habitus* do professor reflete as concepções, atitudes e valores resultantes de sua própria experiência de aprendizado. Além disso, o conceito de percepção é fundamental para a compreensão dos posicionamentos dos professores em formação e seriam, segundo Singer (1987: 35), “processos pelos quais um indivíduo seleciona, avalia e organiza estímulos do meio externo ambiente”.

Para explorar a percepção de proficiência dos alunos de um curso de Letras – Português e Inglês de uma universidade estadual brasileira, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual o nível de proficiência dos alunos do curso investigado? Esse nível é adequado para um professor em formação?
2. O aluno acredita que o seu nível está adequado ao de um professor em formação?
3. Como os participantes acreditam que devem avaliar os seus futuros alunos?

Na próxima seção, descrevemos o percurso metodológico que seguimos para confecção deste estudo.

3. Metodologia

Esta investigação pode ser classificada como um estudo de caso, que, segundo Merriam (1988), consiste em uma descrição e análise de uma única entidade apoiada amplamente em um raciocínio indutivo para a interpretação dos dados provenientes de várias fontes.

Descrição do cenário, participantes e instrumentos

O objeto desta pesquisa é um curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública, localizada na região centro-oeste do país. A escolha se deu pela proximidade que temos com este curso. Em atividade há 17 anos, a universidade responsável oferece duas entradas anuais, uma em janeiro e outra em julho por meio do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) respectivamente, como testes de entrada. No total são 80 vagas por ano, todas no período noturno.

Os treze participantes são provenientes dos 2º, 6º, 7º e 8º semestres que concordaram com a participação, uma vez que este estudo envolve a aplicação de teste em inglês e outros instrumentos que demandam disponibilidade e tempo, assim como interesse do participante em conhecer o seu nível de proficiência. Buscamos uma representatividade na amostra de alunos dos diferentes semestres do curso e, também, uma boa performance nas disciplinas de língua inglesa. Para isso, checamos o histórico escolar de cada um e selecionamos os alunos que atingiram nota acima de 7,0 ao longo do Curso.

Quanto aos instrumentos de coleta utilizados junto aos sujeitos desta investigação, foram aplicados um questionário e um teste de proficiência.

Para Nunan (1992), o questionário possibilita a coleta de informações em campo e os dados em si são mais fáceis de quantificar do que os discursivos como em transcrições de linguagem oral, por exemplo. Entretanto, o autor alerta para complexidade da construção de questões válidas e confiáveis para compor o instrumento.

Dessa forma, elaboramos um questionário abordando três temas principais: aprendizagem da língua inglesa, incluindo visão do aluno, expectativas quanto à universidade e metodologia; características de um professor de língua inglesa; e nível de proficiência e avaliação. O objetivo consistiu em traçar um perfil dos alunos coletando dados que poderiam ser triangulados com outras fontes utilizados nesta pesquisa. Optamos por itens abertos e fechados na medida em que além da identificação da escolha de respostas determinadas por nós, pesquisadoras, nas questões fechadas, os participantes pudessem expressar suas opiniões mais livremente, nas questões abertas.

Quanto ao teste de inglês, selecionamos o exame Cambridge English: Key (KET), equivalente à classificação A2 do QCER, pois, conforme demonstra o Quadro, refere-se à capacidade de uso básica de um estudante de língua inglesa.

Conforme as descrições do teste, veiculadas na página da internet da *Cambridge English Assessment*, instituição elaboradora e administradora do KET, o sucesso no exame demonstra que o

candidato pode: compreender e usar frases e expressões básicas; compreender textos escritos simples, se apresentar e responder questões básicas sobre si mesmo e interagir com falantes de inglês no nível básico. Assim, esse exame constitui uma prova de que o candidato tem habilidade para se comunicar em situações simples.

Devido aos custos que a aplicação do exame acarretaria, optamos por aplicar simulados do *Key English Test (KET)*, disponibilizados pela própria instituição elaboradora. Em relação às habilidades, avaliamos nesta primeira fase, a compreensão de leitura e a produção escrita, que fazem parte do *Paper 1*, do simulado. Decidimos avaliar as habilidades de escuta (*Paper 2*) e produção oral (*Paper 3*) na segunda fase da coleta de dados, pois concluímos que a aplicação do *Paper 1* já seria suficiente para a análise dos resultados parciais desta pesquisa.

A seção de leitura é composta por cinco partes, cada uma com um ou mais textos e questões que avaliam desde o conhecimento de vocabulário até a compreensão de todo o texto. A prova de produção escrita apresenta quatro partes, sendo que três delas medem conhecimento de vocabulário, ortografia e palavras, e uma tarefa de redação com 25 a 35 palavras.

4. Discussão dos dados

Os dados obtidos com o questionário, que foi aplicado após os alunos realizarem o simulado do exame KET, revelaram que a maioria - sete do total de treze - não possuía um certificado de proficiência em língua inglesa. No entanto, a análise desses certificados indicou que somente dois deles atestaram o nível de proficiência desses alunos de acordo com o QCER (níveis A2 e B2). Os outros quatro indicaram o nível básico (três) ou intermediário (um), sem uma base de referência, a não ser o término dos semestres que frequentaram, em cursos de idiomas. Inferimos, a partir desses dados, que a proficiência em inglês não é algo que os futuros professores almejam, porque desconhecem o seu significado e importância para a profissão. Mesmo os que já tinham algum certificado, não estavam mais frequentando nenhum curso na época da pesquisa. O aluno com nível B2 já era professor na escola em que terminou o curso de inglês e não estudava mais, pois considerava seu nível adequado e suficiente para um professor de inglês.

Mesmo com esses primeiros resultados, depois de lerem sobre o que o aprendiz é capaz de fazer e compreender em cada nível de proficiência indicado pelo QCER, a maioria dos alunos respondeu que tem o nível de proficiência B2 (cinco participantes); dois participantes acreditam que têm o nível A2; um participante classificou seu nível como A1 e um participante, como C1. Os demais não responderam à questão sobre o seu nível de proficiência. O fato de serem bem-sucedidos nos testes das disciplinas relacionadas ao inglês, na

universidade pode ser um dos motivos que os levaram a acreditar que têm um nível acima do que realmente indicou o desempenho deles no simulado. Esse resultado salienta a necessidade do trabalho com a perspectiva do professor crítico-reflexivo não somente em relação a sua atuação profissional, mas também no que concerne a sua formação, uma vez que esses dois pontos estão atrelados.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa - o aluno acredita que o seu nível está adequado ao de um professor em formação? - perguntamos primeiramente que nível de proficiência os alunos participantes acreditavam que um professor de inglês deve ter para ensinar. Apesar de a maioria das respostas indicarem o nível de proficiência a partir do B1 (seis alunos), respostas como 'nível A1' (citado por um aluno) e 'nível A2' (dois alunos), foram detectadas nos dados. As outras respostas foram: B1 (um aluno), B2 (dois alunos), C1 (um aluno) e C2 (dois alunos). Quatro alunos não responderam essa questão. Tal distinção de níveis demonstra a falta de clareza para os alunos tanto quanto ao nível de proficiência esperado para a sua atuação como professor, quanto ao seu próprio nível, o que nos leva a enfatizar a necessidade da discussão e ações voltadas a esse tema, assim como o tema sobre fundamentos de avaliação, durante o percurso da graduação. Ressaltamos também a necessidade de ações que promovam a formação do professor crítico-reflexivo, não somente de sua prática, mas também de sua formação, capazes de promover agência, em relação ao seu próprio ensino, aprendizagem e a sua formação.

Conforme a tabela a seguir, a análise dos resultados do simulado aplicado - compreensão de leitura e a produção escrita: *Paper 1*, indica que o nível de proficiência dos participantes varia, mas limita-se, no máximo, ao QCER A2. Apenas um aluno atingiu nota maior que 90%; dois acima de 80%; um acima de 70%. Os restantes (oito alunos) podem ser classificados no nível A1, visto que a pontuação alcançada no teste foi abaixo de 60%.

Uma análise separada do desempenho dos participantes, nas atividades de leitura e escrita mostrou que oito dos que obtiveram uma nota geral (das duas habilidades) superior a 60%, possuíam um conhecimento restrito de vocabulário, preposição, advérbios e conectivos. A não ser pela escrita de um bilhete, as questões de *writing* exigiam o preenchimento de lacunas. Nas lacunas presentes em uma carta, por exemplo (questões 41 a 50 – Parte 7), sete alunos acertaram menos que 50% e outros três não tiveram nenhum acerto nessa parte.

Na produção de um bilhete, quatro dos oito alunos que atingiram nota menor que 60% no total do teste, produziram este gênero de forma razoável, a partir da cópia e rearranjo das instruções. A produção dos outros quatro alunos ficou atrelada à língua portuguesa, o que demonstrou além da falta de domínio desse gênero na língua-

alvo, inadequações quanto ao uso de preposições, conectivos, expressões de saudação e despedida, informações sobre data e hora.

Porcentagem de acertos	Número de alunos
Mais que 90% - (94,5%)	1
Entre 89% e 81% - (87,5%; 80,5%)	2
Entre 79% e 70% - (78,5%, 71,5%,)	2
Entre 69% e 60% - (66%; 60,5%, 65%)	3
50% a 59% - (58%; 59%)	2
40% a 49% - (41%)	1
30% a 39%	0
20% a 29%	0
10% a 19% - (12,5%; 11%)	2

Tabela 1: resultado do simulado de língua inglesa

Quanto à questão 3 - Como os participantes acreditam que devem avaliar os seus futuros alunos? - a maioria dos participantes (85%) acredita que a escrita ainda é a melhor forma de avaliação. Nessa questão, os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa. Por esse motivo, a avaliação oral também teve uma alta porcentagem de escolha (70%), seguida da participação em sala de aula (61,5%) e do portfolio de atividades produzidas (53,8%). Consideramos positiva a escolha de outras formas de avaliação além da escrita, pois revela uma preocupação com a interação em sala de aula, uma atenção à experiência do aluno exteriorizada de forma mais informal, o que reflete uma visão mais atrelada às necessidades e práticas vivenciadas fora da escola, nos espaços compartilhados de troca de informação e conhecimento, característicos da nova dinâmica global. Todavia, não foi possível identificar os critérios que acreditavam ser prioritários na identificação da compreensão do conteúdo apresentado, ou ainda, o que avaliar na avaliação, seja qual for a habilidade privilegiada.

5. Considerações finais

Neste artigo, registramos os resultados iniciais de uma pesquisa que está em andamento sobre a percepção de professores de inglês em formação de um curso de Letras de uma universidade pública, sobre proficiência e avaliação. O objetivo foi verificar as semelhanças/diferenças entre o nível de proficiência apontado em um simulado de um teste de proficiência internacional e o nível que os participantes acreditavam ter; identificar os principais aspectos que norteiam o processo de avaliação desses professores. Para fundamentar o trabalho, apresentamos pesquisas na área de formação

de professores que apontam preocupações quanto à formação relacionadas à questão da proficiência desses professores na língua que vão ensinar, e sobre a importância do conhecimento sobre avaliação do futuro professor.

Os resultados parciais indicaram que os professores em formação, apesar de terem sido bem-sucedidos nas avaliações da disciplina de língua inglesa ao longo do curso de Letras onde acontece a pesquisa, não têm clareza quanto a sua proficiência. O resultado do simulado do teste internacional de inglês básico de *reading comprehension* mostrou níveis de proficiência inferiores aos das crenças desses professores, mesmo depois de terem lido as informações sobre as habilidades e competências de cada nível, de acordo com o QCER.

Quanto ao modo de avaliação, a maioria acredita que a melhor forma seja a escrita, mas também a avaliação oral e o portfólio. Apesar de considerarmos positiva a indicação de outras formas de avaliação que não seja a estritamente focada na escrita, não foi possível identificar o que consideram importante avaliar. Essa é uma questão que pretendemos incluir e verificar em uma das próximas etapas deste estudo.

Esses são resultados parciais de um estudo mais amplo que está em andamento, mas acreditamos que já indicam que cabe aos cursos de formação preparar, ou pelo menos, oferecer exames de proficiência ao longo da formação, principalmente para futuros professores de línguas para capacitá-los no letramento em avaliação e na certificação desses professores. Além disso, acreditamos que os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento desses cursos deveriam registrar a importância da investigação sobre a concepção de proficiência que pode ser inferida e o nível de proficiência mínimo exigido para um professor de línguas. Esses documentos serão analisados na fase seguinte de nossa investigação.

Referências bibliográficas

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ANCHEITA, P. P. *Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, IBILCE, São José do Rio Preto, 2010.

ASHTON, K. Can Do self-assessment: investigating cross-language comparability in reading. *Research Notes*, v. 24, 2006, p. 10-14.

BACHMAN, L. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

GALLARDO, Bárbara Cristina; KOBAYASHI, Eliana. Proficiência em língua inglesa e formação de professores: uma discussão sobre o olhar dos alunos de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XLI: 25-40, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

BOURDIEU, P. *La noblesse de l'état*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989. BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. 81 p., 2000. Disponível em: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8896/32Apendiceprop_ostaformacao.pdf?sequence=25>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRITISH COUNCIL. *Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR)*. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>> . acesso em 18-02-2018.

CASTRO, S.T.R de. Formação da competência do futuro professor de inglês. IN: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª. Ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 307-321.

CHAPELLE, C. Validity in Language Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, Estados Unidos, v.19, p.254-272, 1999.

DEWEY, J. *How we think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised edition). Boston: DC Heath & Co. 1933.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 02, p. 265-286, 2004.

_____. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA*, Belo Horizonte, 2002.

FALVEY, P.; SHAW; S. IELTS Writing: revising assessment criteria and scales (Phase 5), *Research Notes*, 2006, v.23, p.8–13.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: Lima, D.C. (Org.). *Ensinar inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 47-54.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. English as a lingua franca and the internationalization of higher education in Brazil. In: FINARDI, K. (org.) *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina, EDUEL, 2016.

LADO, R. *Language Testing: The construction and use of foreign language tests*. Longman, 1961.

GALLARDO, Bárbara Cristina; KOBAYASHI, Eliana. Proficiência em língua inglesa e formação de professores: uma discussão sobre o olhar dos alunos de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XLI: 25-40, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso de LE na escola pública. LIMA, D.C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIEFF, C. D. O ensino da pronúncia do inglês numa abordagem reflexiva. In: CELANI, A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.107-17.

MERRIAM, S.B. *Case Study Research in Education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MESSICK, S. Validity. In R. L. Linn (ed.). *Educational measurement*. New York: Macmillan, 1989, p.13-103.

MILLER, I. K. Formação inicial e continuada de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

NUNAN, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SCARAMUCCI, M. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópico*, v. 07, n. 1, p. 30-48, 2009.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.36, p.11-22, 2000.

SHOHAMY, E. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *Modern Language Journal*, v. 76, p. 513-21, 1992.

SCHÖN, D.A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

SINGER, M. *Intercultural communication: a perceptual approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

THIGHE, D. Placing the International Legal English Certificate on the CEFR. *Research Notes*, v. 24, p. 5-7, 2006.

GALLARDO, Bárbara Cristina; KOBAYASHI, Eliana. Proficiência em língua inglesa e formação de professores: uma discussão sobre o olhar dos alunos de letras. *Revista Intercâmbio*, v. XLI: 25-40, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

VON ELEK, T. A test of Swedish as a second language: an experiment in self-assessment. In: LEE, Y. *et. al* (Eds.). *New directions in language testing*. Oxford: Pergamon Press, 1985, p. 47-58.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa. 1993.