

## PROFICIÊNCIA EM INGLÊS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO: AS VOZES DE ALUNOS E EGRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS

**Eliana KOBAYASHI**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*

**Barbara Cristina GALLARDO**

*Universidade do Estado de Mato Grosso*

**Resumo:** Este artigo traz os resultados de um amplo estudo desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública com o objetivo de investigar o nível de proficiência em inglês esperado de um professor em formação. Neste artigo, são trazidas especificamente as vozes dos discentes e egressos, público selecionado visando: identificar se os participantes estão cientes sobre o nível de proficiência a ser atingido em diferentes etapas da graduação e se a proficiência adquirida ao longo do curso permitiu ao egresso atender as expectativas que o mercado de trabalho exige, além de possíveis reflexões sobre o período da graduação. Esta investigação classifica-se como um estudo de caso qualitativo que utilizou como principal instrumento de coleta o questionário, composto de perguntas abertas e fechadas. Os resultados indicam que os alunos em sua maioria desconhecem o nível de inglês que precisam apresentar tanto no início quanto no fim do curso. Além disso, egressos e discentes apontam para a importância da aplicação de exames de proficiência para analisarem as suas habilidades em diferentes momentos do curso. Os resultados apontam também que, devido ao baixo nível de proficiência que apresentam, os egressos reconhecem a impossibilidade de atuação no ensino.

Palavras-chaves: Proficiência em língua inglesa. Formação de professores de inglês. Exame de proficiência em inglês.

## ENGLISH PROFICIENCY IN TEACHING EDUCATION: THE VOICES OF STUDENTS AND GRADUATES FROM A LETTERS COURSE

**Abstract:** This paper presents the results of a broad investigation on the proficiency level of undergraduate students of a Letters course (Portuguese/English) in a public university. Students and graduates' voices are brought into the research in order to identify if they are aware of the English level to be achieved in different stages of the course and whether such proficiency allowed the graduates to meet the work market requirements. Reflections and opinions on the undergraduate course are also described. This work is a qualitative case study and the main data collection tool was the questionnaires with open and closed questions. The results show that most of the students do not know the English levels required in the beginning and the end of the course. In addition, graduates and students point out to the relevance of proficiency tests

application so their skills can be assessed in different stages of the course. Results also indicate that due to their low English level some graduates acknowledged their inability to work in English teaching posts.

**Keywords:** English language proficiency. English teaching training. English proficiency test.

## COMPETENCIA EN INGLÉS DEL PROFESOR EN FORMACIÓN: LAS VOCES DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS DE UN CURSO DE LETRAS

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de un amplio estudio desarrollado en el curso de Licenciatura en Letras (Portugués / Inglés) de una universidad pública con el objetivo de investigar el nivel de dominio del inglés que se espera de un docente en formación. En este artículo se plantean específicamente las voces de los alumnos y exalumnos, un público seleccionado con el objetivo de: identificar si los participantes conocen el nivel de competencia a alcanzar en las diferentes etapas de graduación y si la competencia adquirida a lo largo del curso permitió al egresado para cumplir con las expectativas que el mercado laboral requiere, además de posibles reflexiones sobre el período de graduación. Esta investigación se clasifica como un estudio de caso cualitativo que utilizó el cuestionario, compuesto por preguntas abiertas y cerradas, como principal instrumento de recolección. Los resultados indican que los estudiantes, en su mayoría, desconocen el nivel de inglés que necesitan presentar tanto al principio como al final del curso. Además, graduados y estudiantes señalan la importancia de aplicar exámenes de suficiencia para analizar sus habilidades en diferentes momentos del curso. Los resultados también señalan que, debido al bajo nivel de competencia que presentan, los egresados reconocen la imposibilidad de actuar en la docencia.

**Palabras clave:** dominio del idioma inglés. Formación de profesores de inglés. Examen de dominio del inglés.

### INTRODUÇÃO

Discutir o nível de proficiência em língua inglesa dos professores em formação de cursos de Licenciatura (Português/Inglês) envolve inúmeros aspectos, desde políticas linguísticas a qualidade do ensino-aprendizagem de inglês na educação básica.

Alinhados aos objetivos da Linguística Aplicada que tratam da educação para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, ações no mundo todo, conduzidas por estudos em avaliação indicam o potencial de uma política nesta área para a promoção de melhorias no processo e resultados traçados pelos cursos e disciplinas voltados para proficiência (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ALDERSON; WALL, 1993; KOBAYASHI, 2016). Dentre essas ações, destacam-se o processo de elaboração de uma avaliação e os procedimentos no ato de avaliar e ser avaliado, não se limitando, assim, somente ao produto final.

Entretanto, projetos voltados à mera checagem dos resultados sem uma preocupação com o processo não são uma exceção, mesmo com a vasta literatura disponível sobre os componentes que integram a área de avaliação e que salientam a relevância de um planejamento estratégico para a obtenção de metas desejadas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, uma versão preliminar de uma Base Nacional Comum para Professores (BNCP), lançada em 2018, pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, define níveis de competência profissional, instrumentos de avaliação e controle de desempenho para professores, mas não estabelece níveis de proficiência linguística para o ensino da língua estrangeira (GIMENEZ, 2019).

Baseada em diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países<sup>1</sup> que possuem bons indicadores de desempenho, de acordo com os resultados do PISA<sup>2</sup>, o texto atual da BNCP registra, dentre outras conclusões extraídas desses relatórios, que “a maioria dos países estabelece critérios de acesso aos cursos da formação inicial, tais como seleção dos melhores alunos ao final do Ensino Médio”, e ainda que “a maioria dos países prevê avaliação dos cursos de formação inicial”. Destaca-se na primeira conclusão incluída no texto preliminar da BNCP, a descontextualização em relação à realidade dos cursos de licenciatura no Brasil. Na segunda, apesar de os cursos de Licenciatura no Brasil também passarem por processos de avaliação, níveis de proficiência em língua estrangeira para professores em formação não fazem parte das exigências. Diferentemente deste panorama, na América Latina, o Chile, possui *standards* para a formação, metas e avaliação de proficiência nos cursos de formação de professores.

A lacuna instaurada pela ausência de planejamento, nos cursos de formação de professores de língua estrangeira que contemplem a área de avaliação, desde o letramento em avaliação à cultura de preparação para a avaliação de competências específicas, expõe a situação de muitos cursos de dupla Licenciatura no Brasil, e aumenta o descrédito dos professores de inglês das escolas públicas (QUEVEDO-CAMARGO, 2017). Tampouco é levada em consideração,

---

<sup>1</sup> Os dez países selecionados foram Austrália, Canadá (British Columbia), Chile, EUA (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura. Um dos objetivos do estudo feito para a confecção da BNCP foi o de verificar as principais características das políticas de formação docente nesses países, tais como critérios de ingresso na formação inicial e sistema de certificação.

<sup>2</sup> O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um exame comparativo que acontece a cada três anos, nos países-membros da OCDE, dentre eles, o Brasil. É promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

a participação de professores de língua estrangeira atuantes e em formação, para a ampliação do debate sobre a diversidade de contextos do Brasil onde a formação acontece.

Por outro lado, o baixo domínio da língua por parte dos professores surge como uma questão amplamente identificada e debatida (ALMEIDA FILHO, 1992; GIMENEZ, 2005; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). No entanto, mudanças favoráveis para a alteração desse panorama não parecem estar ocorrendo visto que estudos mostram que os alunos, no geral, ainda atingem o ensino superior com um nível proficiência insuficiente para participarem de programas de internacionalização (KOBAYASHI, 2016), indicando possíveis deficiências na formação educacional.

Portanto, investigar a formação de professores de língua inglesa implica analisar vários aspectos como, por exemplo, a infraestrutura da instituição de ensino, perfis docentes e discentes, prática de ensino, material didático, programa de curso, planos de aula, processos avaliativos, processo seletivos, documentos norteadores entre outros.

Diante desse amplo quadro, no qual diversas variáveis atuam concomitantemente, um recorte com o objetivo de viabilizar investigações torna-se necessário para a viabilização do trabalho de pesquisadores. Neste estudo, optou-se a delimitar o contexto a ser investigado, restringindo-se a um curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública brasileira.

Tendo como pergunta de pesquisa: ‘qual o nível de proficiência em língua inglesa estabelecido, ou que pode ser inferido, pelo curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês) para os seus alunos na entrada e na saída?’, este artigo apresenta os resultados obtidos junto aos alunos e egressos deste curso.

A relevância do desenvolvimento de estudos como este reside na possibilidade de contribuição para a universidade, que pode analisar os resultados para futuros encaminhamentos. Como demonstrou Adelman, Jenkins e Kemmis (1976), nas discussões iniciais sobre o estudo de caso, há a possibilidade de ideias, resultantes dessa metodologia de pesquisa, serem usadas para diversos propósitos, como a elaboração de políticas de educação e de avaliação formativa.

Para apresentar o estudo realizado, este artigo traz, nas próximas seções, algumas visões sobre o conceito de proficiência; sobre a ausência e a necessidade de um modelo de referências para línguas, especificamente para professores de línguas; a metodologia utilizada; a discussão dos dados obtidos e as considerações finais.

## **1. TIPOS DE TESTES E CONCEITO DE PROFICIÊNCIA**

Abordar a questão de nível de proficiência em língua inglesa remete a perguntas fundamentais relacionadas a tipos de testes e descrição de níveis segundo um modelo/quadro de referências para o inglês. Esses aspectos são necessários na medida em que afirmar que um candidato tem um determinado nível de proficiência em inglês significa, primeiramente, a existência de um quadro de referências onde os diversos níveis são descritos e, além disso, que o teste aplicado pode ser equiparado a tal referência. Conforme aponta Bachman (1990) a consideração mais relevante no desenvolvimento de testes, assim como nas interpretações de seus resultados, consiste no propósito ou propósitos que esses instrumentos visam atender. No contexto educacional, são aplicados diversos tipos de testes, cada qual com um propósito específico. O estudo seminal de Alderson e Wall (1993) sobre o efeito retroativo dos testes, por exemplo, identificou influências positivas ou negativas que exames exercem no ensino e na aprendizagem. De acordo com os resultados deste estudo, apresentados adiante, consideramos o efeito retroativo que os testes podem causar, uma ação relevante para ser aplicada no contexto desta pesquisa.

De acordo com Hughes (1993), há quatro tipos de testes utilizados na avaliação de língua estrangeira: de proficiência, de rendimento, de nivelamento e de diagnóstico. Todos eles podem ser regularmente aplicados em quaisquer cursos, variando quanto à etapa de desenvolvimento do ensino e os objetivos.

Neste estudo, focaliza-se o teste de proficiência, que objetiva avaliar as habilidades do candidato independentemente de qualquer curso, pois não precisa necessariamente estar inserido no contexto educacional nem analisar o progresso do aluno em aulas. Para Hughes (1988), neste caso, o termo proficiência remete ao comando suficiente da língua para um determinado propósito. A base desse teste são as especificações do que os candidatos devem ser capazes de executar para serem considerados proficientes.

Neste momento, torna-se necessário discutir a abrangência do termo proficiência visto que concepções distintas podem ser utilizadas provocando eventuais problemas na compreensão e discussões sobre o assunto.

Conforme Scaramucci (2000), o termo proficiência tem sido usado de duas maneiras: a não técnica e a técnica. A autora lembra que a utilização desse termo ocorre também em áreas não pertencentes à linguagem, com o significado de domínio, conhecimento, capacidade, controle, habilidades, segundo o dicionário *Collins Cobuild*.

Quando associado à língua estrangeira ou segunda língua, é comum as pessoas referirem-se à proficiência por meio de julgamentos impressionistas ligando o termo ao controle operacional de um falante nativo ideal. Nessa concepção, que reflete o uso não técnico do termo, parece existir um corte entre proficiência e não proficiência, refletindo um conceito absoluto em que um falante é proficiente ou não proficiente (SCARAMUCCI, 2000).

Por outro lado, de acordo com a autora, no uso técnico de proficiência, o termo reflete um conceito relativo que reflete as especificidades da situação de utilização futura da língua, tendo, por isso, uma gradação com níveis definidos conforme as situações as quais o teste foi proposto.

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, p. 14)

Nessa perspectiva, há diferentes níveis de proficiência as quais a capacidade dos candidatos pode ser equiparada. No entanto, no contexto investigado, não foi identificado nenhum teste de proficiência aplicado junto aos alunos e, conseqüentemente, descrições dos diferentes níveis da gradação da proficiência do professor em formação. Também não foram identificados documentos norteadores do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) da instituição que especificassem claramente a descrição da proficiência esperada do aluno (KOBAYASHI, GALLARDO, 2018).

## 1.2 A AUSÊNCIA E A NECESSIDADE DE UM MODELO DE REFERÊNCIAS PARA LÍNGUAS

A viabilização deste estudo girou em torno da existência de parâmetros, modelos ou quadros referenciais para que os participantes pudessem analisar suas habilidades em inglês e do futuro professor da língua, segundo a concepção que tinham na época.

Atualmente, a maioria dos testes internacionais de inglês como língua estrangeira, tais como o TOEFL, TOEIC, IELTS e os exames da *Cambridge English Assessment* apresentam as pontuações atingidas pelos candidatos juntamente com o nível de proficiência equivalente, que pode estar representado em uma escala de *bands* como no IELTS, que utiliza nove *bands*, ou o TOEFL cujo relatório de pontuação apresenta de quatro a cinco níveis de proficiência, conforme a habilidade avaliada. Por outro lado, todos eles apresentam também a equivalência da pontuação do candidato de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) ou o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, mundialmente utilizado, e ao qual os materiais didáticos internacionais de língua inglesa estão também referenciados. Como demonstrado no documento, um dos objetivos da criação do CEFR foi auxiliar na descrição dos níveis de proficiência exigidos por padrões já existentes, testes e exames para facilitar a comparação entre diferentes sistemas de qualificações (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001).

É possível levantar questionamentos sobre as especificidades da proficiência de um professor de inglês que poderiam levar a necessidade de testes para propósitos específicos (DOUGLAS, 2000) e não exatamente as competências linguísticas descritas no CEFR que estão voltadas ao uso geral da língua. Entretanto, apesar desse aspecto, acredita-se que o CEFR apresenta descritores adequadamente elaborados, amplamente investigados e validados justificando a sua utilização como referência dos principais testes internacionais de inglês, sendo, diante disso, apropriados para os propósitos deste estudo.

O quadro a seguir traz a descrição do modo global dos níveis de proficiência do CEFR. Descritos como A1, A2, B1, B2, C1 e C2, esses níveis refletem uma escala ascendente de domínio da língua, que inicia com capacidades limitadas e utilização de enunciados simples em situações concretas de comunicação até a compreensão e expressão sem esforço e espontâneo, com exatidão e em situações complexas.

**Quadro 1:** Níveis de Proficiência, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas

<b>A1</b> 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.
<b>A2</b> 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>B1</b> 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.
<b>B2</b> 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.
<b>C1</b> 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.
<b>C2</b> 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<sup>3</sup>

Diante disso, decidiu-se utilizar esses descritores junto aos alunos e egressos com o objetivo de auxiliar e facilitar a resposta dos questionários utilizados e para se evitar referências a níveis de proficiência resultados de concepções subjetivas e distintas entre os próprios participantes.

## 2. METODOLOGIA UTILIZADA NA CONDUÇÃO DO ESTUDO

O foco deste trabalho consiste na análise em profundidade de um contexto em específico com o objetivo de compreender a atuação dos seus diversos atores e os seus eventos. Dessa forma, esta investigação pode ser classificada como um estudo de caso que, para Simons (2009, p.21), refere-se a “ [...] uma exploração em profundidade por meio de perspectivas múltiplas da complexidade e singularidade de um projeto específico, política, instituição, programa ou sistema na vida real”.

Como descrito por Flyvberg (2011), muito do que se conhece sobre o mundo empírico foi demonstrado por pesquisa de estudos de casos e, por essa razão, diversos dos clássicos em cada área são estudos de casos. Para tanto, o autor cita os trabalhos em psicologia de Piaget, Freud, Money entre outros.

Por outro lado, Merriam (1988) destaca que o estudo de caso possibilita uma intensa descrição e a utilização de várias fontes. Além disso, toda investigação qualitativa tem como objetivo compreender os fenômenos através dos significados que as pessoas envolvidas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Somadas a discussão da natureza metodológica selecionada para esta investigação, estão, nesta seção, o cenário, os participantes e os instrumentos de coleta utilizados.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> acesso em 04-05-19

## *2.1 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO: O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS E LITERATURAS) E A UNIVERSIDADE*

O curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) investigado neste estudo, foi implantado em 1990 e pertence a uma universidade pública estadual da região centro-oeste do Brasil. Desde 2001, o curso de Letras também passou a oferecer a Licenciatura em Português/Espanhol e Literaturas de Língua Portuguesa.

São ofertadas anualmente 80 vagas para o curso de Letras Licenciatura (Português/Inglês e Literaturas) e Licenciatura (Português/Espanhol e Literaturas) divididas igualmente com 40 vagas para cada uma. Há dois processos seletivos, um em janeiro e outro em julho para o preenchimento das vinte vagas de cada curso.

A distinção entre tais processos está no tipo de prova utilizada. No primeiro, a universidade aplica o vestibular, elaborado pela própria instituição, que conta com uma seção de interpretação de textos em inglês. No processo de julho, a instituição seleciona os candidatos de acordo com as pontuações obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento de avaliação elaborado, aplicado e administrado pelo Ministério da Educação. Ressalta-se que, além de examinarem somente a habilidade de compreensão escrita em inglês, o número de questões tanto do vestibular quanto do ENEM é de, no máximo, cinco, todas analisando a ideia geral do texto apresentado.

A carga horária do curso é de 3.200 horas divididas em oito semestres. Especificamente sobre as disciplinas relacionadas diretamente ao inglês, oferecidas na grade curricular obrigatória, foram identificadas oito: leitura, fonética e fonologia, compreensão oral, produção escrita, produção oral, morfossintaxe, gêneros acadêmicos e estágio supervisionado. A carga horária é de 60 horas para cada matéria e duração de um semestre. A disciplina de estágio supervisionado é a única com carga superior, 120 horas, mas também com um semestre de duração. As literaturas inglesa e norte-americana são ministradas em dois semestres distintos, cada uma com carga horária total de 60 horas. O curso é ministrado no período noturno de segunda a sexta feira.

### 2.1.2 PARTICIPANTES: DISCENTES E EGRESSOS

Visando ao aprofundamento da problemática levantada, buscou-se investigar a impressão de alunos matriculados e de egressos sobre o nível de proficiência. Para tanto, foram selecionados para o estudo, alunos correntemente matriculados no curso de Letras (Português/Inglês), no primeiro e segundo anos. O objetivo desse recorte foi buscar identificar e compreender as expectativas de desenvolvimento das habilidades em língua inglesa durante o curso, as percepções sobre o processo seletivo pelo qual passaram recentemente e os desafios enfrentados na aprendizagem da língua. Participaram, no total, dezessete alunos, número que representa aproximadamente 54,85% do total de discentes matriculados no primeiro e no segundo ano.

Por outro lado, os egressos selecionados foram aqueles que haviam se formado há, no máximo, dois anos, pois o objetivo era resgatar opiniões e percepções do período da graduação, além de conhecer a posição do agora professor graduado no mercado de trabalho. No total, oito egressos responderam ao questionário, o que representa 40% do total anual de formados com dupla licenciatura (Português/Inglês).

### 2.1.3 QUESTIONÁRIOS

Foram desenvolvidos dois questionários<sup>4</sup> para serem aplicados junto aos discentes e aos egressos. O questionário foi escolhido como instrumento diante da possibilidade de coletar informações em campo, conforme descreve NUNAN (1992). No entanto, para o autor, a construção dos itens do questionário é uma atividade complexa na medida em que precisam ser válidos e confiáveis.

O instrumento voltado aos alunos trouxe doze questões abertas que abrangem sinteticamente: o nível de proficiência esperado, na visão dos participantes, para diferentes etapas do curso de Licenciatura; a eficácia da prova de inglês do processo seletivo; a aplicação de testes de proficiência ao longo do curso e as habilidades linguísticas a serem avaliadas em tais instrumentos. Para orientar os alunos sobre a escala de proficiência, foi fornecida uma cópia da

---

<sup>4</sup> Os questionários propostos podem ser consultados no apêndice deste artigo.

descrição geral dos seis níveis do CEFR. O questionário foi aplicado pelas pesquisadoras durante a aula, o que permitiu a possibilidade de esclarecimento de dúvidas dos participantes.

Por outro lado, como o contato com os egressos teria que ser via e-mail, optou-se por itens em sua maioria fechados visto que dissertativos tendem a demandar mais tempo do participante, o que pode desestimular o preenchimento. As questões giraram principalmente em torno da atuação do egresso como professor de inglês no momento de sua participação na pesquisa, a compatibilidade entre o nível de proficiência na língua exigida pelo mercado e a apresentada pelo egresso, a contribuição das disciplinas oferecidas na graduação para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, a relevância da avaliação da língua ao longo do curso e a ciência sobre o nível a ser atingido nas diferentes etapas da graduação.

### **3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção, são discutidos os resultados da análise dos dados coletados pelos dois instrumentos. Primeiramente, são apresentados os resultados de cada um deles separadamente e, em seguida, é realizada uma discussão para responder à pergunta de pesquisa deste trabalho.

#### *3.1 AS VISÕES, PERCEPÇÕES E OPINIÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS)*

Alunos do primeiro e segundo anos do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) participaram do questionário totalizando 17 respondentes, uma média de 54,85% dos discentes desses períodos na época de aplicação.

Em relação à prova de inglês do processo seletivo, 58,9% dos alunos acham que as suas habilidades em usar da língua foram adequadamente avaliadas tanto pelo vestibular quanto pelo ENEM, enquanto 29,5% discordam e 11,8% não responderam à pergunta. Entre os motivos da discordância sobre a eficácia das provas, foram citados: número muito baixo de questões, nível de inglês muito alto, avaliação somente da habilidade de leitura. Além disso, dois participantes alegam que exames não definem a capacidade dos alunos.

Observa-se que a maioria dos alunos acredita que as provas de inglês do processo seletivo avaliam adequadamente os candidatos. Entretanto, verifica-se, de acordo com o número

reduzido de questões e o foco em uma única habilidade, uma superficialidade na avaliação e a inadequação de sua utilização como instrumento seletivo para um curso superior que visa à formação de um professor de inglês (KOBAYASHI; GALLARDO, 2018).

Sobre a visão dos participantes sobre avaliação e as expectativas de uso da língua no curso de graduação, manifestadas por quase 60% dos alunos, constata-se que o desenvolvimento de temas como letramento em avaliação e a descrição dos níveis de proficiência, com especificações sobre as habilidades linguísticas esperadas de um professor de inglês em formação, sejam explorados na graduação.

Além disso, a diversidade de instrumentos de avaliação foi uma característica identificada pelos participantes como desejável. Sessenta por cento (60%) deles apontou, no questionário, que a participação em sala e a avaliação de portfólios deveriam ser usados como instrumentos de avaliação em detrimento de provas escritas e orais. Associamos essa constatação à noção de justiça na confecção e aplicação de testes, que consiste em uma qualidade essencial de um teste adequadamente elaborado e administrado. A justiça na aplicação de testes pode ser caracterizada como ausência de favoritismo, tratamento igualitário aos candidatos e validade justificável da interpretação das pontuações do teste (AREA, 2014). Dessa maneira, exames, quando apropriadamente elaborados e administrados, podem avaliar as habilidades dos candidatos, de acordo com o construto proposto (BACHMAN, 2007). A ausência de objetivos no construto pode influenciar tanto a percepção que se tem dos testes quanto os resultados obtidos.

Quanto ao nível mínimo exigido para a entrada no curso, a maioria dos alunos, 41,2%, acredita que o A1 seria suficiente, 17,5% responderam A2 e 11,7% escolheram o B2. Por outro lado, 17,6% não responderam e 11,7% afirmaram que eles não sabiam. Ressalta-se que na análise das provas de inglês aplicadas no processo seletivo para o curso de Letras, Kobayashi e Gallardo (2018) destacam aspectos das questões que demonstram a equivalência ao nível A2 do CEFR quanto à habilidade de compreensão escrita. Dessa forma, esses dados demonstram que enquanto alguns alunos afirmam que a prova de inglês à qual foram submetidos foi difícil, outros acreditam que deveria ser mais complexa na medida em que selecionam o nível B2 adequado para a seleção de futuros alunos de Letras. Por outro lado, um índice elevado, quase 20% dos atuais alunos, não conseguiu se posicionar sobre esse assunto.

Esses dados reforçam a ausência de clareza para os alunos sobre a proficiência mínima de um ingressante no curso de Letras e também do próprio nível do discente, favorável à aplicação de um teste de proficiência logo no início do curso (64,7%). Entre as habilidades linguísticas a serem avaliadas por esse teste, a compreensão oral foi a mais citada (cinco vezes) seguida pela produção escrita, três vezes, compreensão escrita, também três vezes, e produção oral, citada uma vez. A gramática foi apontada apenas uma vez, indicando que os participantes demonstram uma visão mais moderna de avaliação da língua, voltada para o *use* do que para o *usage* (WIDDOWSON, 1975; CARROLL, 1980).

Similarmente, essa ausência de consonância também foi encontrada entre os participantes deste estudo quanto ao nível de inglês a ser apresentado pelos alunos de Letras no término do curso. A variação registrada de A1 a C2 revela que os participantes desconhecem o nível de inglês esperado de um professor recém-formado. Como mostra a Tabela 1 (no final desta seção), os resultados estão pulverizados, visto que 11, 7% dos alunos acreditam que devem atingir o nível A1 no fim do curso, 17,6% o nível B1, 23,5% o B2, 17,6% o C1 e 5,8% o C2. Somado a isso, 17,6% não responderam.

Quando questionados se a universidade estabelecia o nível de inglês a ser alcançado no fim da graduação, 58,8% declararam que não. Entre aqueles que responderam positivamente, 23,5% apontaram o B1, 5,8% o B2 e 23,5% o C1 (Tabela 1). Apesar de afirmarem a existência de um nível alto a ser atingido, observa-se que não há clareza a respeito. Além disso, há inconsistências entre o nível que os alunos acreditam ser necessário alcançar e aquele que supostamente o curso de Letras exige.

Mesmo tendo essa visão subjetiva e particular sobre o nível de proficiência, a maioria dos alunos (52%) acredita que não será capaz de atingir tal nível até o fim do curso de Letras, enquanto 23% acham que atingirão, 11,5% não sabem, 5,9% não têm certeza, e 5,9% não responderam (Tabela 1).

A impossibilidade de se atingir o suposto nível de proficiência, na opinião dos alunos, são: falta de tempo para estudar, número insuficiente de aulas de inglês no curso, falta de dedicação aos estudos, falta de esforço dos alunos e professores, educação básica fraca e bloqueio no aprendizado. Esta última justificativa, segundo declarações do participante, poderia ser superada por meio de um programa de intercâmbio para o exterior.

Mesmo mencionando essas dificuldades, a maioria dos alunos, 76,5%, é favorável à aplicação de um teste de proficiência no fim do curso, sendo que 47% dos participantes acreditam que esse exame deveria ser obrigatório. Os demais discentes não sabiam responder ou não responderam.

Esses resultados revelam uma situação complexa quanto ao nível de proficiência, segundo os alunos, na medida em que a maioria aponta para o ponto mais baixo do CEFR na admissão (A1), e alguns, 17,6%, indicam esse mesmo nível para o final da graduação. Tal panorama reafirma a ausência de clareza para os discentes dos dois primeiros anos do curso sobre o nível de inglês que já deveriam apresentar e também aquele que precisam alcançar para se tornarem professor, configurando-se, assim, em um aspecto de reflexão relevante e futuros encaminhamentos para a universidade.

**Tabela 1:** Níveis de proficiência em inglês em diferentes etapas do curso de Letras, segundo os alunos participantes

Nível de proficiência mínimo para entrada no curso de Licenciatura (Português/Inglês)

Nível (CEFR)	A1	A2	B1	Não sabem	Não responderam
Número de alunos	7	3	2	2	3

Nível de proficiência a ser atingido até o fim do curso

Nível (CEFR)	A1	B1	B2	C1	C2	Não responderam
Número de alunos	2	3	4	2	1	2

Nível de proficiência exigido pelo curso a ser atingido até o fim da graduação

Nível (CEFR)	B1	B2	C1	Não responderam
Número de alunos	2	1	4	10

Fonte: produzida pelas autoras.

### 3.2 AS VISÕES, PERCEPÇÕES E OPINIÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS)

Um total de oito ex-alunos respondeu o questionário enviado por *email* a todos os formandos em Letras (Português/Inglês) nos últimos dois anos. Esse índice representa 40% da

média anual de formandos no curso. O questionário buscou verificar o processo de formação dos participantes e sua visão sobre a proficiência de um professor de inglês.

Os resultados indicam que 50% dos egressos estavam empregados no momento da aplicação do questionário, a maioria em instituições de ensino particulares. Além disso, 50% dos participantes acreditam que não tem o nível de inglês compatível com as exigências do mercado de trabalho ao passo que 37,5% acha que existe compatibilidade e 12,5% classifica como parcialmente.

Por outro lado, quando questionados sobre o nível exigido do professor de inglês no mercado de trabalho, 25% dos egressos classificam como A1; 12,5% como A2, 12,5% como B1 e 37,5% como B2. Os outros 12,5% não responderam. Esses dados levantam diversos questionamentos sobre visão de nível de inglês que os egressos têm. Primeiramente, os níveis A1 e A2 equivalem ao básico da escala e os usuários classificados nesse patamar são capazes 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 [...]” (CEFR, 2001, p.24). Portanto, tais níveis são muito baixos para uma atuação de professor de inglês o que leva ao segundo questionamento, este voltado às razões que fundamentam essa escolha realizada por egressos, ou seja, aqueles que vivenciaram e foram aprovados no curso de formação de professores.

Além disso, devido ao momento vivido pelos egressos na aplicação do questionário, metade atuando profissionalmente e os outros 50% sem colocação, é possível questionar também se o nível escolhido pelo participante foi resultado do seu aprendizado na universidade ou das exigências do mercado de trabalho. Devido ao fato de que metade dos egressos participantes não tinha colocação no mercado também possibilita a inferência de que esses problemas de proficiência estejam influenciando essa situação.

Sobre avaliações de proficiência durante a graduação, apenas 12,5% afirmam que foram avaliados no início do curso, enquanto 87,5% negam. Por outro lado, 37,5% declaram que o nível de inglês foi avaliado no fim do curso, e 62,5% afirmam que não foram. Esses dados revelam que as aplicações de avaliações que analisam o nível de inglês do aluno ao longo do curso, caso tenham ocorrido, não estão claras para os egressos. Essa situação pode justificar os resultados

obtidos neste estudo a respeito do nível de inglês esperado de um professor, uma vez que desconhecer como o CEFR ou qualquer outra escala de proficiência funciona, assim como os seus descritores, dificulta ao usuário da língua identificar o seu próprio nível e aquele esperado de determinada função, como a de um professor de inglês.

Por outro lado, 100% dos egressos são favoráveis à aplicação de um teste de proficiência em inglês no início e fim do curso de Licenciatura. Entretanto, 50% afirmam que o teste poderia ser obrigatório para a graduação, 25% são contrários a obrigatoriedade e os outros 25% não responderam. Entre as justificativas dos favoráveis estão o aumento do padrão do curso e a melhor qualificação do profissional. Já entre as razões dos contrários estão a ausência de estrutura do curso que não oferece laboratório e o número insuficiente de aulas de inglês.

Esse resultado demonstra que alguns egressos identificam a potencialidade do efeito retroativo que um teste de inglês pode provocar (ALDERSON, WALL, 1993; CHENG, WATANABE, CURTIS, 2004; KOBAYASHI, 2016), visto que elevar o nível de ensino de um curso por meio de um exame e, conseqüentemente, da formação dos alunos pode constituir uma das áreas influenciadas por um teste.

Também foi identificado que as disciplinas oferecidas no curso não são ministradas em inglês, segundo resposta de 87,5% dos egressos. No entanto, 75% dos participantes acreditam que as disciplinas cursadas haviam contribuído para a prática da língua, enquanto 25% acreditam que essa contribuição foi parcial. Ressalta-se, diante disso, a relevância da visão de *use* no ensino (WIDDOWSON, 1975) de qualquer língua estrangeira, uma vez que a função comunicativa e a prática significativa são fundamentais para o aprendizado.

Os participantes afirmam que o aprendizado de inglês ocorreu, em sua maioria, por meio de cursos da língua (50%) aliados às disciplinas da graduação, enquanto 12,5% atribuem o aprendizado somente às disciplinas e os demais, 12,5%, afirmam que estudaram sozinhos. Entre as possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno durante o curso, os egressos citam a implantação de um centro de línguas, a aplicação de testes internacionais de inglês, ambos mencionados seis vezes, seguidos pelo aumento do número de aulas de inglês, juntamente com maior rigidez nas avaliações, citados quatro vezes. Novamente verifica-se que a visão dos egressos aponta para o potencial uso da avaliação como promotor de mudanças positivas no ensino de inglês.

Traçando um paralelo entre os resultados obtidos junto aos alunos e aos egressos, podem ser identificados três pontos em comum. O primeiro remete à relevância da aplicação de testes de proficiência logo após o ingresso do aluno no curso de Letras, o que indica o desconhecimento dos dois perfis de participantes, de seu próprio nível de domínio do inglês naquele momento. A maioria, em ambos os grupos, também é favorável à aplicação de teste no fim do curso de forma obrigatória para a graduação, sendo tais participantes numericamente superiores àqueles que desejam o teste, mas não de forma obrigatória.

Outro aspecto semelhante refere-se ao desconhecimento do nível exigido para a graduação. Verificou-se que alunos apontam para os níveis A do CEFR e os egressos acreditam que esses mesmos níveis, citados pelos alunos, são os exigidos pelo mercado de trabalho para os professores de inglês. Ambos os grupos apresentam dificuldades na descrição das habilidades em inglês esperadas de sua futura ou atual profissão.

Além disso, alunos e egressos indicam a necessidade de estudarem inglês durante a graduação por meio de cursos da língua. Há vários problemas para atingirem o nível que acreditam ser adequado para um professor de inglês, desde motivos particulares, como falta de tempo, mas também a ausência de oferta de aulas complementares pela universidade, assim como de um laboratório.

Com os dados em mãos, retornamos à pergunta de pesquisa desta investigação: “qual o nível de proficiência em língua inglesa estabelecido, ou que pode ser inferido, pelo curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês) para os seus alunos na entrada e na saída?”. Os resultados, na percepção dos alunos em formação e egressos revelam que os participantes desses dois grupos desconhecem o nível de entrada e de saída do seu curso de Licenciatura. Tal constatação foi baseada na análise do questionário: para o nível de entrada no curso, as respostas variaram entre A1 e B1, sendo que 29,4% dos participantes não responderam ou desconhecem essa informação. Para o nível de conclusão de curso exigido pela universidade, 58,8% dos participantes deixaram a resposta em branco. As respostas dos demais variaram entre B1 e C1. Também houve variação entre todos os níveis (A1 a C2) nas respostas sobre o nível a ser alcançado no final do curso. Mesmo com um baixo índice (11,7%), a resposta “A1” como nível de proficiência a ser alcançado no final do curso revela uma falta de sintonia dos participantes com o ensino e aprendizado de inglês, ou seja, com o instrumento de trabalho do professor.

Igualmente, 11,7% respondeu desconhecer o nível a ser alcançado no final da graduação. Esses índices revelam, ainda, o desconhecimento dos participantes da tendência relacionada à proficiência em língua estrangeira, adotada mundialmente, na maioria das instituições ligadas ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras.

Em relação à variação na escolha dos níveis, conclui-se que os alunos têm dificuldades em classificar seu nível de proficiência e acreditam na eficácia de testes para tanto. Nesse sentido, observou-se também que uma parte dos alunos e também dos egressos têm visão equivocada do nível mínimo de proficiência de um professor de inglês, uma vez que apontaram a base da escala do *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) como o esperado em termos de habilidades comunicativas desse profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo alertam para a necessidade de se estabelecer critérios que garantam um acompanhamento concreto do aprendizado da língua estrangeira que os futuros professores vão ensinar. O oferecimento de testes de proficiência ao longo da formação é a sugestão defendida neste estudo porque tem se mostrado um instrumento eficaz no direcionamento de vários cursos de língua estrangeira, no Brasil e no mundo. A consolidação dos critérios de nivelamento do CEFR nas habilidades e competências da língua estrangeira torna as especificidades apresentadas para cada nível, uma referência, seja para a proposição de testes internacionais ou de testes nacionais. Na análise dos dados, constatou-se que tal ação é relevante, principalmente para o conhecimento dos professores em formação, sobre os estágios de aprendizado da língua, para que desde a entrada no curso, tenham condições de estabelecer objetivos e metas ao longo de sua formação, especificamente sua formação para o ensino de inglês.

Sobre esses dados, cinco aspectos principais relacionados à opinião dos participantes sobre o nível de proficiência nos cursos de Letras foram detectados na análise. O primeiro deles é que os níveis mínimos de ingresso e conclusão da universidade não estão claramente definidos para os alunos. Isso faz com que eles não estabeleçam metas de aprendizado da língua. Além disso, embora a maioria dos participantes acredite que os testes de admissão (vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio) possam avaliar adequadamente sua capacidade de usar o inglês, aqueles que não pensam o mesmo, apontam motivos como poucas perguntas e apenas a

checagem da ideia principal do texto. O fato de a nota do vestibular corresponder ao desempenho geral do candidato ao invés de considerar a área específica do curso escolhido para ingresso contribui para o agravamento dessa condição.

Os participantes enfatizaram a importância de todo o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa e acreditam que um teste de proficiência deveria ser aplicado no primeiro e no último ano do curso, com o objetivo de medir essas habilidades. Entretanto, os participantes em formação não concordam que este teste seja obrigatório na saída do curso. Os egressos, por outro lado, acreditam que o instrumento poderia ser obrigatório, desde que a universidade oferecesse melhores condições para o aprendizado e melhor infraestrutura, como laboratório de línguas. Por fim, existem algumas questões relacionadas ao desenvolvimento do inglês dos alunos ao longo do curso que devem ser abordadas pela universidade como falta de tempo para estudar, falta de dedicação aos estudos, crenças, a fim de ajudá-los a compreenderem melhor seu nível de proficiência no curso e as possibilidades que essa proficiência proporciona no trabalho de professores de inglês.

## REFERÊNCIAS

ADELMAN, C., JENKINS, D., KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. **Cambridge Journal of Education**, v. 6, n. 3, p.139-150, 1976.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does Washback Exist? **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, 115-129, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **Contexturas**, v.1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BACHMAN, L.F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: OUP, 1990.

BACHMAN, L.F. **What is the Construct? The Dialectic of Abilities and Contexts in Defining Constructs in Language Assessment**, 2007. Disponível em: <https://books.openedition.org/uop/1563>. Acesso 01-04-2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC. Conselho Nacional de Educação. 3ª. Versão do parecer. Atualizada em 18/09/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso 25-08-2020.

**Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment** Cambridge University Press: Cambridge, 2001.

CARROLL, J. B. **Testing communicative performance**. London: Pergamon, 1980.

CHENG, L; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds), **Washback in Language Testing: Research Context and Methods**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, v. 6, n. 1, p. 59-68, 2000.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE1, **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2004.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e práticas**. Tradução Sandra Regina. Netz. Porto Alegre: Armed, 2006.

DOUGLAS, D. **Assessing Language for Specific Purpose**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FLYVBJERG, B. Case study. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**, 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 301–316, 2011.

GIMENEZ, T. Proficiência lingüística de futuros professores de inglês. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs.). **ENFOPLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**, 2005, p. 29-34.

GIMENEZ, T. Referenciais para a formação de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. In: FINARDI, K.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 243-265.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HUGHES, A. Achievement and Proficiency: The Missing Link? In Hughes, A. (ed) **Testing English for University Study**. ELT Documents: 127. Modern English Publications, 1988.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 2016.

KOBAYASHI, E.; GALLARDO, B.C. **Cambridge English tests to assess proficiency of Letters program students: an investigation**. Final report, 2018.

MERRIAM, S. B. **Case Study Research in Education: A Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SCARAMUCCI, M.V.R.; KOBAYASHI, E. Washback effect of Cambridge English: Key for Schools in São Paulo city, Brazil: A case study. **Research Notes**, v.54, 2013.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Orgs.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Coleção Linguagens, Unijuí: Editora da Unijuí, p. 49-64, 2006.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.36, p.11-22, Jul/Dez. 2000.

SIMONS, H. **Case study research in practice**. London: SAGE, 2009.

WIDDOWSON, H.G. EST in theory and practice. **English for Academic Study**. British Council, English Teaching Information Centre, 1975.

## APÊNDICES

### I. QUESTIONÁRIO PROPOSTO PARA OS GRADUANDOS PARTICIPANTES

1.	Você possui algum certificado de proficiência em língua inglesa?
	<input type="checkbox"/> Sim. Escreva o nome do certificado.....
	<input type="checkbox"/> Não
2.	Qual o nível de proficiência que você acredita que tem? Leia as especificações de cada nível no verso deste questionário.
	<input type="checkbox"/> A1 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> A2 – Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> B1 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> B2 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> C1 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> C2 - Quadro Comum Europeu (QCE)
3.	Onde você estudou inglês?
	<input type="checkbox"/> Somente na escola no ensino fundamental e médio
	<input type="checkbox"/> Na escola e em escola de idiomas
	<input type="checkbox"/> Na escola e sozinho
	<input type="checkbox"/> Outro. Especifique:
4.	Qual o nível de proficiência você acredita que um professor de inglês deve ter? Utilize o nível do Quadro Comum Europeu.
	<input type="checkbox"/> A1 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> A2 – Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> B1 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> B2 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> C1 - Quadro Comum Europeu (QCE)
	<input type="checkbox"/> C2 - Quadro Comum Europeu (QCE)
4.1	Caso você ainda não tenha o nível apontado na pergunta 4, como você, futuro professor (a) de língua inglesa, espera atingir tal nível até o término de sua graduação?
	<input type="checkbox"/> estudando em escolas de idiomas
	<input type="checkbox"/> estudando sozinho em cursos gratuitos <i>on line</i>
	<input type="checkbox"/> nas disciplinas da graduação
	<input type="checkbox"/> viajando ao exterior
	<input type="checkbox"/> outros. Especificar:
5.	Na sua opinião, qual (quais) a (s) melhor (es) maneira (s) de se aprender inglês
6.	O que você espera aprender na universidade em relação à língua inglesa. Assinale todas que achar adequadas.
	<input type="checkbox"/> abordagens de ensino
	<input type="checkbox"/> produção oral ( <i>speaking</i> )
	<input type="checkbox"/> produção de material didático

	<input type="checkbox"/> gramática
	<input type="checkbox"/> concepções de linguagem
	<input type="checkbox"/> compreensão oral ( <i>listening</i> )
	<input type="checkbox"/> gêneros textuais
	<input type="checkbox"/> compreensão escrita (leitura)
	<input type="checkbox"/> avaliação (como avaliar os alunos)
7.	Na sua opinião, quais as principais características que um professor de língua inglesa deve ter. Cite quantas considerar necessário.
8.	Você já trabalhou ou trabalha como professor de inglês?
	<input type="checkbox"/> Sim, em escolas de idiomas
	<input type="checkbox"/> Sim, em escolas públicas
	<input type="checkbox"/> Sim, dando aula particular
	<input type="checkbox"/> Não
9.	Quais instrumentos de avaliação você utiliza ou acredita que um professor de inglês deve utilizar em sala de aula? Assinale quantas alternativas desejar.
	<input type="checkbox"/> prova escrita sobre o conteúdo ensinado
	<input type="checkbox"/> prova oral
	<input type="checkbox"/> participação do aluno em sala
	<input type="checkbox"/> portfólio de atividades produzidas
	<input type="checkbox"/> Outros. Especificar:
10.	O que você acredita que deve ser avaliado em uma prova de língua inglesa? Assinale quantas alternativas desejar.
	<input type="checkbox"/> o conteúdo gramatical ensinado
	<input type="checkbox"/> habilidade de leitura
	<input type="checkbox"/> habilidade de produção oral ( <i>speaking</i> )
	<input type="checkbox"/> habilidade de compreensão oral ( <i>listening</i> )
	<input type="checkbox"/> habilidade de produção escrita ( <i>writing</i> )
	<input type="checkbox"/> Outros. Especificar:
11.	Você já leu algum texto acadêmico sobre avaliação em língua inglesa?
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Sim. Onde? (escola que trabalha, universidade ou outros)
12.	Você acha que deveria estudar sobre avaliação de língua inglesa na universidade?
	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Não sei

## II. QUESTIONÁRIO PROPOSTO PARA OS EGRESSOS PARTICIPANTES

**1. Você está trabalhando como professor de inglês atualmente? (escola pública, escola de idiomas, etc.)**

Sim  Não

Caso positivo, onde?: \_\_\_\_\_

**2. Você acha que o seu nível de inglês está compatível com as exigências do mercado?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_.

**3. Qual o nível, segundo o QCER, está sendo exigido para o seu trabalho atual? (ter em mãos o quadro).**

**4. As disciplinas de língua inglesa na universidade contribuíram para a sua prática?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_.

**5. O seu nível de inglês foi avaliado quando você entrou na universidade?**

( ) Sim ( ) Não

**6. O seu nível de inglês foi avaliado quando você saiu na universidade?**

( ) Sim ( ) Não

Caso positivo, de que forma? \_\_\_\_\_.

**7. As aulas eram ministradas na língua inglesa?**

( ) Sim ( ) Não

As aulas na universidade contribuíram para a sua formação profissional?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_.

**8. Você acha que deveria ter um teste de nível de inglês após a entrada no Curso de Letras para se conhecer o nível de todos os alunos?**

( ) Sim ( ) Não

**9. Você acha que deveria ser aplicado um teste de nível de inglês, no curso de Letras, na saída da universidade para se conhecer o nível de todos os alunos?**

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_.

**10. Você já ouviu falar sobre o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras (QCER)?**

( ) Sim ( ) Não

Caso positivo, onde? \_\_\_\_\_.

**11. Como você entrou na universidade: vestibular ou nota do ENEM? \_\_\_\_\_.**

**12. Seria interessante ter um teste de inglês para o aluno de Letras poder se formar?**

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_.

**13. Você tem algum certificado de teste de proficiência em inglês internacional**

( ) Sim ( ) Não

Caso positivo, qual o nome do exame? \_\_\_\_\_.

**Como você atingiu o seu nível atual de proficiência na língua inglesa?**

( ) Por meio das disciplinas estudadas na faculdade

( ) Em cursos de língua inglesa

( ) Ambas as alternativas acima

( ) Outros. Explicar: \_\_\_\_\_.

**14. De que forma a universidade poderia ter melhor contribuído para o seu nível de inglês estar mais adequado ao mercado?**

- ( ) Aulas em língua inglesa
- ( ) Oferecimento e obrigatoriedade de presença nos cursos do Centro de Línguas
- ( ) Oferecimento de testes internacionais de proficiência em língua inglesa
- ( ) Maior rigidez nas avaliações das disciplinas de língua inglesa

***Eliana KOBAYASHI***

Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, na área de avaliação de proficiência em língua inglesa. É mestra e doutora em Linguística Aplicada, pela UNICAMP. É graduada em Comunicação Social, pela UNESP e graduada em Letras, pela Universidade de Mogi das Cruzes. É especialista em Administração e Marketing, pela Universidade de Marília. Coordena o grupo de pesquisa “Avaliação de proficiência em língua estrangeira” (CNPq). Desenvolveu pesquisas com a Universidade de Cambridge (Inglaterra), na área de efeito retroativo de exames internacionais de proficiência (Cambridge ESOL Funded Research Programme, Round Three) e também sobre a avaliação de proficiência em língua inglesa na formação de professores (*Cambridge English Funded Research*).

***Barbara Cristina GALLARDO***

É doutora em Linguística Aplicada, pela Unicamp-SP, mestra em Letras, pela UFSC-SC e graduada em Letras (tradutor-Intérprete), pela Ibero-Americana-SP. É professora adjunta na Universidade do Estado de Mato Grosso, desde 2006, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Coordena o projeto de pesquisa “A dinâmica do ensino na era tecnológica, no Estado de Mato Grosso: contribuições da teoria Ator-Rede” e o Projeto de Residência Pedagógica de línguas estrangeiras. É membra do grupo de pesquisa “Avaliação de proficiência em língua estrangeira” (CNPq). Desenvolve estudos na área de formação de professores de inglês, dentre eles, o de avaliação de proficiência em língua inglesa na formação de professores (*Cambridge English Funded Research*).

***REVISOR DE LINGUAGEM***

***Norma Gisele de Mattos [giwell.mattos@hotmail.com]***

*Recebido em 25/abril/2023. - Aceito em 03/julho/2023*