



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO CURSO DE LETRAS:  
A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

SANDRA REGINA PEIXOTO BRAGA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA - DF  
SETEMBRO/2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO CURSO DE LETRAS:  
A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

SANDRA REGINA PEIXOTO BRAGA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. VANESSA BORGES DE ALMEIDA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA - DF  
SETEMBRO/2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO CURSO DE LETRAS:  
A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

SANDRA REGINA PEIXOTO BRAGA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS  
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

---

PROFA. DRA. VANESSA BORGES DE ALMEIDA – UnB  
(ORIENTADORA)

---

PROFA. DRA. MARIA LUÍSA ORTIZ ALVAREZ – UnB  
(EXAMINADORA INTERNA)

---

PROF. DR. DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO - UNESP  
(EXAMINADOR EXTERNO)

---

PROFA. DRA. JOARA MARTIN BERGSLEITHNER - UnB  
(SUPLENTE)

BRASÍLIA  
SETEMBRO/2013

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

BRAGA, Sandra Regina Peixoto. **Avaliação de proficiência oral no curso de Letras: a visão de professores e alunos.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 167 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Braga, Sandra Regina Peixoto  
Avaliação de proficiência oral no curso de Letras: a visão de professores e alunos / Sandra Regina Peixoto Braga – Brasília, 2013. 167 f.  
Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.  
Orientadora : Vanessa Borges de Almeida.  
1. Avaliação. 2. Competência. 3. Proficiência Oral. 4. Professor de Língua Estrangeira. I. Universidade de Brasília. II. Título.

CDU 800:37

## DEDICATÓRIA

*À minha família – meu porto seguro.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, que é princípio, meio e fim.*

## ABREVIATURAS E SIGLAS

A - Ana (uma das professoras)

A1, A2, A3 – Aluno (a) não identificado (a)

C - Carlos (um dos alunos participantes)

CC – Competência Comunicativa

EALin – Ensino e Aprendizagem de Línguas

EPPE – Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

L-Alvo – Língua-alvo

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM - Língua Materna

L2 – Segunda Língua

N - Neide (uma das professoras)

OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas

PO – Proficiência Oral

R - Rodrigo (um dos alunos participantes)

S – Sandra (pesquisadora)

TEPOLI – Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

+	pausa breve (inferior ou igual a 1 segundo)
A00	fala do(a) aluno(a)
[4]	duração da pausa em segundos
[ ]	falas simultâneas
(INCOMP)	fala incompreensível
<i>itálico</i>	fala em outro idioma
P1	professora Neide
P2	professora Ana
?	entonação típica de pergunta
=	turno interrompido

## RESUMO

Este estudo de natureza qualitativa teve por objetivo investigar a avaliação de proficiência oral em um curso de Letras de uma universidade do Distrito Federal. Procuramos descobrir o que os participantes entendem por proficiência em uma língua estrangeira, que importância a proficiência recebe e como ela é desenvolvida e avaliada ao longo do curso de graduação. Também buscamos evidências do estabelecimento ou não de um nível de proficiência mínimo a ser alcançado pelos alunos até o final do curso. Nossos participantes foram duas professoras do curso de Letras e seus respectivos alunos. Para responder às nossas perguntas de pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observações das aulas e notas de campo, gravações de aulas, um questionário e uma entrevista semiestruturada. Os dados gravados foram transcritos. Nossa base teórica foram pesquisas na área de avaliação, de competências do professor de língua estrangeira e de proficiência oral. Os resultados apontaram que a proficiência é vista pela maioria dos participantes como a capacidade de usar o conhecimento de língua que se tem com o propósito da comunicação. Mostraram ainda que a oralidade é desenvolvida desde o semestre inicial e que os alunos recebem insumo e produzem na L-alvo ao longo de toda a graduação. No entanto, o processo avaliativo ainda não é construído juntamente com o aluno e cabe ao professor definir os critérios de avaliação. Não pudemos definir, contudo, qual é o nível mínimo de proficiência que os participantes elegem como desejável ao futuro professor de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Avaliação. Competência. Proficiência Oral. Professor de Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This qualitative study aimed at investigating the assessment of oral proficiency in a Letters course offered at a university in the Brazilian Federal District. We tried to discover the participants' concepts of proficiency in a foreign language, what importance proficiency receives and how it is developed and assessed throughout the undergraduate course. We also looked for evidence of the establishment (or not) of a minimum proficiency level to be reached by the students by the end of the course. Our participants were two professors and their respective students. In order to collect data to answer our research questions we employed the following instruments: classroom observation, field notes, tape recordings, a questionnaire and a semi-structured interview. The data recorded were transcribed. Our theoretical bases were researches in the field of language assessment, foreign language teacher competences and oral proficiency. The results showed that proficiency is seen by the participants as the ability to use the knowledge of the language one has with the purpose of communication. They also indicated that the speaking skills are developed since the first semester of the course. However, the assessment process is still not co-constructed between professor and students and it is the former's decision to determine the assessment criteria. We could not define the minimum proficiency level that the participants elect as desirable for the foreign language teacher.

**Key-words:** Assessment. Competence. Oral Proficiency. Foreign Language Teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>7</b>
1.1 Avaliação.....	7
1.2 Avaliação no ensino-aprendizagem de língua e a formação de professores de LE .....	11
1.3 A questão da oralidade e a fala do professor de LE.....	20
1.4 Proficiência e competência comunicativa.....	28
1.5 Competências do professor de LE .....	34
1.6 Proficiência para o professor de LE .....	39
1.7 Avaliação de proficiência de professores .....	43
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
2.1 Natureza da pesquisa .....	51
2.2 Contexto da pesquisa.....	53
2.3 Participantes da pesquisa .....	55
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.....	57
<b>CAPÍTULO III– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>63</b>
3.1 Como os participantes veem proficiência.....	63
3.2 A heterogeneidade das turmas ingressantes .....	76
3.3 Avaliação de proficiência e nível mínimo exigido dos alunos.....	96
3.3.1 Nível mínimo .....	97
3.4 Outras questões na graduação .....	105
3.5 Possíveis soluções ou sugestões e o novo currículo .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>ANEXO 1 – Listagem de ementa</b> .....	<b>133</b>
<b>ANEXO 2 – Listagem de fluxo de habilitação</b> .....	<b>136</b>
<b>APÊNDICE 1-</b> Termo de consentimento livre e esclarecido .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE 2-</b> Questionário aos alunos .....	<b>139</b>
<b>APÊNDICE 3 – Entrevista com o aluno Carlos</b> .....	<b>141</b>
<b>APÊNDICE 4-</b> Entrevista com o aluno Rodrigo.....	<b>148</b>

<b>APÊNDICE 5</b> – Entrevista com a professora Ana .....	157
<b>APÊNDICE 6</b> – Entrevista com a professora Neide .....	163

## INTRODUÇÃO

Avaliação é um termo que nos remete, geralmente, a prova, teste, ansiedade, nervosismo e classificação. Mas, na verdade, avaliar faz parte do nosso cotidiano, mesmo fora do universo escolar. Estamos avaliando e sendo avaliados quase o tempo todo ao longo de nossas vidas. Em todas as esferas nós atribuímos um valor, uma classificação ou uma apreciação às coisas ou às pessoas.

No âmbito do processo de ensino aprendizagem como um todo a avaliação é presença constante, pois é por meio dela que o professor verifica o progresso de seus alunos, detecta as possíveis falhas que ocorreram no próprio processo de ensino/aprendizagem e tem oportunidades de reavaliar seu planejamento e até mesmo sua própria prática avaliativa. Através da avaliação o professor acompanha o progresso dos alunos e pode detectar possíveis falhas no processo de ensino aprendizagem. Ele pode, então, ajudar seus alunos a reverem suas práticas de estudo e orientá-los em termos de adoção de estratégias mais eficazes de aprendizagem.

No entanto, raras são as situações em que os alunos são envolvidos no processo avaliativo, seja em forma de autoavaliação ou de sugestão de atividades avaliativas. Eles muitas vezes nem sabem os critérios que estão sendo utilizados por seus professores ao avaliá-los. Continuamos tendo uma avaliação de mão única, que não é dialógica e é quase sempre centrada no professor, e que muitas vezes visa apenas à nota (ROLIM, 1998; XAVIER, 1998/1999; SANTOS, 2001; MICCOLI; PORTO, 2007). Temos inclusive práticas de avaliação nas quais ela ainda é utilizada como forma de ameaça, punição e controle (ROLIM, 1998).

Nesta pesquisa investigamos a avaliação da proficiência oral em um contexto de formação de professores de língua inglesa (doravante LI). Nossa justificativa e interesse por esta área deve-se à constatação de que os professores que há muito tempo adentram as nossas escolas possuem níveis de competência linguística muito distintos. Trata-se de um tema relevante quando levamos em consideração o quadro complexo do ensino de línguas no Brasil há muito tempo, que é agravado pela falta de proficiência de muitos dos professores em exercício. O nível de proficiência dos alunos ingressantes nos cursos de Letras é geralmente heterogêneo. Muitos alunos ingressam na graduação com a expectativa de que aprenderão a língua estrangeira (doravante LE) no decorrer do curso. Outros, por sua vez, já chegam à universidade com alto nível de proficiência na LE.

Segundo Bonfim (apud ZOCARATTO, 2010 p.19), é preocupante que muitos cursos de licenciatura em Letras não alcancem êxito quanto à formação de professores de LEs. Há inúmeros cursos de graduação que oferecem a dupla licenciatura (Português/Inglês) com uma carga horária mínima para a LE que não levam em conta o baixo nível de proficiência em LI de muitos alunos ingressantes no curso (GIMENEZ, 2005). E ao longo da graduação temos a impressão de que pouca coisa muda pois, segundo Almeida Filho (1992), o que se vê são professores que saem da graduação com licenciatura dupla (Português/LE) que não compreendem, não escrevem e leem muito pouco na língua-alvo. Basso (2001) menciona como as escolas normalmente veem o desempenho desse professor afirmando que “ o professor de LE [...] é por vezes o ‘vendido’, o que só brinca por muitas vezes não saber e/ou nem ter o domínio da própria língua que ensina”(p.30). A respeito dos cursos de formação, Celani (2010, p.61) afirma que “a formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que

‘língua estrangeira não se aprende na escola’. De fato, não se aprende, com professores despreparados.”

Acreditamos que é necessário que essa proficiência seja desenvolvida e avaliada ao longo dos cursos de graduação em Letras -LE, a fim de minimizarmos os efeitos que levam ao ingresso de professores sem boa formação acadêmica nas salas de aula de nossas escolas. Consolo (2008) menciona esse círculo vicioso que acaba se instaurando, pois se o curso não preparar bem os novos professores, eles ingressarão no mercado de trabalho com proficiência limitada, não exercerão seu ensino com qualidade, fazendo com que os alunos saiam do ensino regular com aprendizagem insatisfatória e ingressem na faculdade sem o nível mínimo de competência na LE que seria esperado deles. E assim o círculo se perpetua. Precisamos formar professores mais proficientes e, para que isso ocorra, acreditamos que seja fundamental que haja uma mudança urgente nesse cenário.

Segundo Scaramucci (2006 apud CAMARGO, 2007), a proficiência “envolve o domínio de conhecimentos linguísticos, socioculturais, situacionais e discursivos, mas principalmente, a capacidade de usar, conjuntamente, esses conhecimentos em situações reais de comunicação”(pag.14).

Scaramucci (2000) faz uma distinção entre o sentido técnico e não-técnico de proficiência. No sentido não-técnico proficiência seria o domínio ou controle que se tem da língua e o automatismo para usá-la. Neste trabalho adotamos o sentido técnico do termo, utilizado na área de ensino e aprendizagem de línguas (doravante EALin), que é proficiência como uma meta a ser alcançada, que admite níveis de graduação, pois é um construto relativo e variável que leva em conta a especificidade do contexto de uso futuro da língua. O objetivo dos cursos de Letras na modalidade Licenciatura é formar professores de línguas (materna ou estrangeira). Portanto, a

meta a ser alcançada pelos alunos é tornarem-se professores. E um professor de LE precisa ser proficiente, pois ele é um modelo e uma fonte de insumo para seus alunos. Dentre as competências que Almeida Filho (1989) elenca como necessárias para um professor de LE está a competência linguístico-comunicativa (CC), que ele próprio define como:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. (p.56)

O insucesso do ensino de línguas na escola regular talvez se deva à baixa competência e proficiência linguísticas do professor. Uma das facetas desse problema refere-se à oralidade. Portanto, faz-se necessário definir a proficiência linguística do professor de LE com mais critério, pode ela pode variar de um nível mínimo exigido para que ele seja capaz de atuar em sala de aula até um nível superior almejado onde se demonstre uma proficiência de excelência. . Consolo (2004) afirma ser preciso investigar as necessidades o professor de LE com a finalidade de se estabelecerem níveis limiares de proficiência oral para o professor.

A compreensão oral é a habilidade mais usada na comunicação diária. Trabalhar essa habilidade, no entanto, é um desafio tanto para alunos quanto para professores no universo do ensino de línguas. Adquirir o domínio da fala é algo que os alunos almejam alcançar nas aulas de LE. Afinal, o mundo tornou-se uma aldeia global e até mesmo para o lazer faz-se necessário o domínio da língua oral, como para alguns jogos de vídeo game, interação em tempo real mediadas pelo computador, dentre outras.

Acreditamos que investir no desenvolvimento da compreensão oral (CO) ao longo da graduação seja um dos caminhos. Os aprendizes de LE têm normalmente como objetivo falar, interagir com as pessoas, negociar sentidos. No mundo globalizado em que vivemos, a presença da CO em sala de aula permite que o aluno relacione o que está aprendendo na escola com o mundo fora dela, através de filmes, música, Internet, vídeo games (SATO, 2011). Falar em LE é difícil, uma vez que a comunicação oral se dá em tempo real e os aprendizes dispõem de pouco tempo para planejar e produzir a LE, coisas que podem fazer ao escrevê-la. Talvez esteja aí a razão porque muitos aprendizes acabam se sentindo frustrados por não adquirirem proficiência na língua.

Assim, este estudo se justifica por tratar de um assunto de grande relevância para a área da Linguística Aplicada, que é a proficiência oral dos professores de LE. Se temos essa realidade alarmante de falta de sucesso no ensino de LE nas escolas de nosso país talvez tenha suas raízes na baixa competência e proficiência do professor. Faz-se necessário investigar como os professores em pré-serviço tem sido preparados ao longo da Licenciatura, bem como a maneira como sua proficiência vem sendo avaliada.

Por acreditarmos que um dos grandes problemas diz respeito à falta de competência linguístico-comunicativa dos egressos, nesta pesquisa investigamos o cenário do curso de graduação em Letras de uma universidade pública da região Centro Oeste do Brasil, com o intuito de conhecer o que os professores formadores, assim como os alunos (professores em pré-serviço), entendem por proficiência, que importância dão a ela e o que eles dizem a respeito de seu desenvolvimento, e de como ela é avaliada ao longo da graduação. Interessou-nos também saber como os alunos graduandos veem a prática avaliativa de seus professores, e o que eles

próprios assumem como sendo proficiência, enquanto alunos e ao mesmo tempo futuros professores de inglês. Buscamos também descobrir se há um nível mínimo de proficiência que tanto professores quanto alunos elejam como sendo condição *sine qua non* para o exercício da profissão. Em nossa visão pessoal enquanto professores de LE, espera-se que um curso de licenciatura em Letras prepare adequadamente os alunos para que eles possam assumir com autoridade a profissão de professores da LE por eles escolhida.

Portanto, as perguntas que orientaram este trabalho foram as seguintes:

1. O que alunos e professores entendem por proficiência?
2. Como os professores avaliam a proficiência de seus alunos?
  - 2.1 O processo avaliativo é co-construído com os alunos?
  - 2.2 Como as habilidades orais são trabalhadas e avaliadas?
3. Existe um nível de proficiência que os participantes acreditam ser o mínimo necessário para um futuro professor de inglês? Que nível é esse?

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira: uma introdução, que inclui a justificativa de escolha do tema; o primeiro capítulo, que traz a fundamentação teórica que guiou nossa pesquisa; o segundo capítulo, que apresenta a metodologia utilizada; o terceiro capítulo, onde analisamos e discutimos os dados, e encerramos retomando as perguntas de pesquisa e apresentando nossas considerações finais, as quais incluem as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A avaliação é um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um momento educativo por excelência.*

SCARAMUCCI

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica que guiou a nossa pesquisa. Primeiramente discutimos sobre avaliação em um sentido mais geral, para depois abordarmos a avaliação no ensino e aprendizagem de línguas (EALin), e como a mesma é abordada nos cursos de formação de professores de língua estrangeira (LE). Na sequência, tratamos dos conceitos de proficiência e competência linguístico-comunicativa, da questão da oralidade e das especificidades da fala do professor. Para concluir, discutimos a proficiência do professor de LE e finalizamos tratando da avaliação de proficiência para professores.

### 1.1 Avaliação

“Avaliar é um ato de amor que nos conduz a novos e diferentes caminhos e realizações” (SANT’ANNA, 2011). No entanto, quando se fala em avaliação, este termo nos remete, geralmente, a algo não muito prazeroso. Na verdade, este é um termo que causa um certo desconforto, uma vez que estamos acostumados a

associar avaliação com atribuição de nota. Mas é fato inegável que estamos avaliando e sendo avaliados o tempo todo ao longo de nossas vidas. As nossas escolhas baseiam-se em avaliações que fazemos. Em todas as esferas nós atribuímos um valor, uma classificação ou apreciação às coisas e às pessoas, ou seja, estamos sempre avaliando e sendo, ao mesmo tempo, avaliados. A avaliação, portanto está presente em quase todos os aspectos de nossa vida, mas existe um lugar onde ela pode determinar o destino dos sujeitos, e esse lugar é a escola. No âmbito educacional, tanto educadores quanto educandos preocupam-se enormemente com a avaliação e percebem a importância de investir nela, pois ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Scaramucci (1997) acredita que reside nela grande parte dos problemas e também das soluções de nosso ensino. Seu papel é tão significativo que muitos se arriscam a dizer que ela é a alma do processo educacional (SANT'ANNA, 2011). No entanto, de acordo com Miccoli (2010)

Quando chega o momento de se avaliar, tanto professores como estudantes estremecem. Para os professores, avaliar é o momento incômodo e trabalhoso de preparar, corrigir e atribuir notas. Para os estudantes, a prova é uma inimiga, porque poucas vezes lhes oferece a oportunidade de demonstrar o que realmente aprenderam. Ao contrário, a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade. (p.147)

Percebemos que avaliação aqui está sendo entendida como teste, prova, apenas. Tal fato ocorre, talvez, pelo não conhecimento da função educativa da avaliação e da “contribuição que um bom plano de avaliação pode oferecer a professores, estudantes, instituições educacionais e até à sociedade” (MICCOLI, 2010 p.150). É preciso mencionar também a dificuldade de se modificar as práticas avaliativas tradicionais. É por meio da avaliação que o professor verifica o progresso

de seus alunos, as possíveis falhas que ocorreram ao longo do processo de ensino-aprendizagem e tem a oportunidade de reavaliar seu planejamento e até mesmo sua própria prática avaliativa. Ela deveria, então, ser entendida como fonte de informação, como referência, e é a partir dela que certas decisões deveriam ser tomadas. Mas, ao contrário do que parece, “avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação” (ROMÃO, 1998, p.47).

No contexto educacional, a avaliação é um assunto que vem sendo tratado por muitos pesquisadores. Um deles é Luckesi (2005)<sup>1</sup>, que faz uma distinção entre examinar e avaliar. Segundo ele, a escola não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, pois um *exame* só se preocupa com o desempenho final do aluno. Os *exames* são pontuais, classificatórios, seletivos ou excludentes, pois aprovam ou reprovam o aluno. Já uma *avaliação* dentro do processo de aprendizagem opera com desempenhos provisórios, pois está em busca dos melhores resultados possíveis. Os resultados de uma avaliação não são pontuais; ela é inclusiva, pois lhe interessa o antes, o agora e o depois, uma vez que o olhar é para o permanente desenvolvimento do aluno enquanto ser humano. Neste trabalho, no entanto, utilizaremos os termos *prova*, *teste* ou *exame* para nos referirmos ao mesmo gênero textual, sem fazer distinção entre eles, embora saibamos que na área de avaliação um *exame* refere-se a uma bateria de provas..

Um outro pesquisador que trata de avaliação é Perrenoud (1999), segundo o qual ela é excludente quando usada como instrumento de mensuração apenas, e

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br) acesso em 20/09/2012.

acaba por criar hierarquias de excelência, as quais inspiram as desigualdades do êxito e colocam aprendentes em potencial às margens da sociedade, pois eles desistem quando veem pela frente a mesma oportunidade de fracasso que já experimentaram. Segundo ele, a avaliação está no centro do sistema de ensino e para mudá-la para uma avaliação menos seletiva e mais formativa, talvez devamos mudar a escola.

Há muito tempo a avaliação vem sendo centrada no professor, de uma forma autoritária, e é tida como sinônimo de atribuição de notas, objetivando resultados meramente quantitativos (SANTOS, 2001; XAVIER, 1998/1999; ROLIM, 1998; SCARAMUCCI, 1998/1999, 1997). De acordo com Luckesi (1994), avaliar implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao que está sendo avaliado. Daí resulta um caráter subjetivo ligado à nossa capacidade de julgamento.

Falar em avaliação não é fácil. Mudar a concepção que alguns professores têm a respeito dela e mudar a concepção da centralidade da avaliação no professor também não é. O professor ainda é muitas vezes tido como detentor do poder, o que dá à avaliação um caráter autoritário. Em qualquer situação de ensino, no entanto, à medida que a avaliação inclui o aluno em seu processo, ela pode tornar-se instrumento de motivação. O aluno deve ser o agente de sua própria formação e deve sempre estar incluído no ato de avaliar, o que o chama à responsabilidade por sua aprendizagem. Por causa do “efeito retroativo que exerce e do poder que a envolve” (SCARAMUCCI 1998/1999, p.115), a avaliação torna-se solução e não mais um problema do ensino. Para esta autora, o ato de avaliar deve ser negociado entre professor e aluno. Mais que negociada, ela deve ser entendida como um “ato amoroso”, portanto “acolhedor, integrativo e inclusivo” (LUCKESI, 1995 p.172). É preciso que se crie um ambiente de colaboração e interesse, onde o que importa

não seja o ensinar, e sim o aprender, o que daria à avaliação um caráter mais dialógico e menos autoritário. Coadunamos com Sant'Anna (2011), quando afirma que a avaliação só será eficiente e eficaz se houver interação entre professor e aluno e ambos caminharem na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.

## **1.2 Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas e a formação de professores de LE**

Se na área educacional como um todo a avaliação precisa ser melhor entendida e deve buscar envolver o aluno, na área de EALin não poderia ser diferente. Nota-se também os mesmos questionamentos, e uma preocupação entre os professores sobre a necessidade de se modificar a prática avaliativa (SCARAMUCCI, 1997, 1998/1999; ROLIM, 1998; XAVIER, 1998/1999; SANTOS, 2003; MARTINS, 2005; BARATA, 2006). Sabemos que ainda persiste uma visão bastante tradicional da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, que é a de que o professor é o único responsável pela avaliação dos aprendizes, tanto para a elaboração dos instrumentos avaliativos, quanto para a aplicação dos mesmos, ou ainda para a atribuição de notas (ROLIM, 1998; BUSNARDI, 2012). Para se desconstruir esta visão é necessário o reconhecimento da importância do papel que desempenha o avaliado no processo avaliativo. De acordo com Shohamy (2001 apud BUSNARDI, 2012), a inclusão dos aprendizes no processo avaliativo beneficia de várias maneiras o próprio processo de ensino e aprendizagem, pois suas experiências e opiniões sobre um determinado instrumento avaliativo podem servir

para caracterizá-lo melhor, tanto em relação ao instrumento em si, quanto em relação aos resultados obtidos através dele e suas consequências. No entanto, a inclusão dos alunos no processo avaliativo não é uma tarefa fácil, embora seja necessária e importante.

Como postula Scaramucci (1997 p. 78), é preciso conceber a avaliação de forma diferente, para que ela possa mostrar sua verdadeira dimensão educativa, uma vez que ela é um meio do qual o professor e a escola dispõem para alcançar seus objetivos e aprimorar continuamente o processo de ensino/aprendizagem. Desta maneira, avaliar tem a função de coletar informações de forma sistemática, para uma tomada de decisões e de consciência para mudar quando necessário e, inclusive, para redimensionar a ação e sua direção.

De acordo com Santos (2001), a avaliação é um instrumento que deve ser usado para orientar o processo de EALin. Ela desempenha um papel importante na educação e é por meio dela que são (ou deveriam ser) tomadas decisões para promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2010). No entanto, no universo de formação de professores de língua estrangeira, não se percebe um foco significativo na questão da avaliação nos cursos de graduação, o que corrobora o que diz Barata (2006 p.170) ao destacar que os cursos de formação necessitam dar mais atenção a esse tema (MICCOLI, 2010; TEIXEIRA DA SILVA, 2007). O espaço destinado à reflexão sobre a avaliação é mínimo diante de sua importância no processo de EALin. Não há disciplinas obrigatórias que lidem com o tema como um processo complementar ao ensino e à aprendizagem. Conforme exposto por Zocaratto (2010), o estudo sobre avaliação normalmente se dá apenas nas disciplinas de didática ou metodologia do ensino de línguas (MICCOLI, op cit), as quais são oferecidas nos últimos semestres da graduação. Miccoli (op.cit.)

acrescenta ainda que os cursos de formação de professores desvalorizam a avaliação e afirma que avaliar adequadamente exige conhecimentos que muitos professores não possuem. E isso pode se dever, talvez, pelo fato de raramente haver uma disciplina obrigatória que trate da avaliação na grade curricular dos cursos (MICCOLI; PORTO, 2007), ou até mesmo pelas práticas avaliativas a que muitos de nós fomos expostos durante nossa própria formação.

Muitas das dificuldades que os professores encontram a respeito de avaliação deve-se ao fato de que durante a sua formação esse assunto não seja muito abordado, o que faz com que a avaliação seja tratada de maneira mais tradicional, onde o professor é quem decide o quê, como e quando avaliar, sem incluir o aluno nesse processo avaliativo. É preciso que o professor divida com o aluno a responsabilidade pela aprendizagem (ROLIM, 1998). Faz-se necessário que as formas avaliativas sejam mais condizentes com as novas tendências para o ensino de línguas nos dias atuais. O aluno é participante ativo em seu processo de aprendizagem e ele precisa assumir a sua responsabilidade nesse processo. Cabe aqui mencionar que precisamos abrir espaço para a autoavaliação, a avaliação do programa e do próprio professor. Se a avaliação serve como termômetro para que tanto professor quanto aluno analisem os progressos alcançados, é através dela que possíveis mudanças ocorrerão ao longo do caminho. Pois, como defende Miccoli (2010):

“[...] convidar os estudantes a avaliarem a si mesmos, os colegas, o próprio professor e as aulas, de maneira construtiva e respeitosa, é uma forma de tornar a avaliação procedimento para o aprimoramento de cada um, individualmente, contribuindo para um grupo mais coeso e aulas mais eficientes. Desta forma, a avaliação deixa de ser vista como algo esporádico, passando a ser integral e essencial.” (p.156)

No que tange à autoavaliação, é preciso ressaltar que o aluno precisa ser educado para participar de tal processo estabelecendo quais os critérios que deve levar em conta quando se autoavalia, quando avalia uma disciplina ou o próprio professor. Esse é um processo que leva um certo tempo para ser assimilado pelo aluno, principalmente se ele é oriundo de um processo em que ele nunca aprendeu a avaliar, nem mesmo a si próprio; apenas foi avaliado. Muitas vezes a falta dessa autoavaliação também poderia ser explicada pelas diferentes relações de poder entre professores e alunos em uma sala de aula e até do autoritarismo de alguns professores, fato que poderia ser melhor discutido, mas não o faremos aqui nesta pesquisa por motivo de espaço.

No contexto de ensino de línguas, percebemos uma certa contradição entre teoria e prática. Mesmo que a abordagem utilizada pelo professor seja (ou tente ser) mais comunicativa, no momento de avaliar surge a dúvida a respeito de como se avalia num contexto de ensino comunicativo? Qual é o foco de uma avaliação comunicativa (LISBOA, 2007)? Frente a essas dúvidas, o professor acaba por utilizar os velhos modelos de avaliação voltada para itens linguísticos, com enfoque mais na gramática e no vocabulário, e por optar pela prova, que tradicionalmente é um instrumento de avaliação que tem como fim uma nota (MICCOLI, 2010 p. 152). Muitas vezes isso se dá pelo fato de a avaliação ser concebida como algo distinto do processo de ensino/aprendizagem e por não haver discussões durante a formação do professor a respeito de como se pode avaliar de maneira diferente, mais comunicativa e que envolva mais o aluno no processo (ROLIM, 1998; MICCOLI, 2010). É necessário que os cursos de Licenciatura formem professores capazes de ensinar e de avaliar. Acreditamos que é na graduação que ele conhecerá diversos

instrumentos formais e informais de avaliação de que pode dispor para uma avaliação formativa ou processual (ROLIM, 1992). Um professor deste novo século deve utilizar vários mecanismos para assegurar uma avaliação que envolva mais o aluno, uma avaliação diária, com observação do progresso do aluno, com *feedback* formativo para que ele se mantenha motivado. O professor deve insistir na autoavaliação pois, de acordo com Harris (1997 apud SOUTO FRANCO (2011)) através dela o professor compartilha com o aluno a responsabilidade por seu aprendizado, dando-lhe um pouco de poder para que possa decidir como aprender melhor. Isso abre espaço para mais interação entre professor e aluno e cria-se um clima de confiança que favorece o processo avaliativo. Aprendemos a avaliar avaliando e acreditamos que práticas avaliativas positivas podem fazer com que os alunos resignifiquem algumas experiências negativas com avaliação. Ensinar como avaliar de maneira mais dialógica, formativa e contemporânea deve fazer parte do currículo do curso de Letras.

Na área da Linguística Aplicada, no âmbito do ensino de línguas em uma perspectiva comunicativa, Almeida Filho (1993) elenca, no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), quatro dimensões distintas dentre a miríade de tarefas que aguardam o professor que adentrar uma sala de aula para ensinar línguas. São elas:

- o planejamento de cursos (unidades)
- a produção de materiais de ensino ou a sua seleção
- as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos
- a avaliação de rendimento dos alunos (e a própria autoavaliação do professor).

De acordo com Almeida Filho (1993), a abordagem utilizada pelo professor influencia essas quatro dimensões, as quais podem ser trabalhadas de forma ordenada (do planejamento à avaliação) ou podem sofrer alterações iniciadas em qualquer das fases. Quanto mais no final ocorrer a alteração (iniciando-se na avaliação), mais efeito retroativo ela possuirá sobre as demais dimensões. Quanto mais no início (iniciando-se no planejamento), maior será o potencial proativo. Quando o foco do trabalho passa a ser a avaliação, acabam-se modificando as demais etapas, modificando inclusive o planejamento, pois, segundo constatado por ele, a avaliação do rendimento pode promover mudanças significativas nas fases anteriores, pois a avaliação “ tem alto poder de controle nas instituições justamente por seu efeito retroativo nas fases anteriores da operação de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, op. cit. p.19) . Assim, a avaliação ao longo do processo de EALin acontece em um movimento cíclico, com efeitos proativos ou retroativos, tal como o modelo de OGEL nos mostra.

Parece-nos, no entanto, que a avaliação nos cursos de Letras não tem provocado esse efeito retroativo; não tem gerado mudanças muito significativas no ensino oferecido por muitos cursos de licenciatura em Letras, no que se refere à formação de professores de inglês como língua estrangeira (ILE). Talvez isso se deva à maneira como os futuros professores vêm sendo avaliados, principalmente no tocante à suas habilidades orais na LE. Ou talvez justamente por não se ter uma cultura de avaliar a proficiência oral dos graduandos em LE antes de eles deixarem a graduação e, possivelmente, a falta de uma avaliação eficaz das demais competências necessárias a eles para o efetivo exercício de sua profissão, é que a cada dia o mercado recebe um contingente de novos professores que não são capazes de mudar o quadro de descaso com o ensino de inglês nas escolas

regulares. Não se detectam melhorias significativas na qualificação desses novos professores, muitos dos quais ainda nem podem ser considerados usuários proficientes na LE (menos ainda denominados professores), mas que são autorizados pela instituição da qual são egressos, que os legitima como professores para atuarem nas salas de aula de todo o país. E isso se reflete no ensino. Podemos ver, por exemplo, que vários autores, dentre eles Almeida Filho (1991), Consolo (1990, 1992), Santos (2003) alertam para o pouco uso da língua-alvo nas aulas de LE nas escolas de ensino fundamental e médio como ponto crucial. Teixeira da Silva (2000) acrescenta que também nos cursos de Letras (foco de sua pesquisa) falta o uso da língua-alvo. Os resultados de sua pesquisa datam do ano 2000 e percebemos que, após quase 12 anos, a realidade não se apresenta muito diferente. Na academia, a falta de preparo dos professores de LE vem sendo discutida por vários pesquisadores após essa data (CONSOLO, 2002, 2004; MARTINS, 2005; BAFFI-BONVINO, 2007; BORGES-ALMEIDA, 2009; MARCELINO, 2010; FERNANDE, 2011; BUSNARDI, 2012, dentre outros).

No tocante aos cursos de formação, concordamos com Gimenez (2004), quando afirma que durante boa parte do tempo do curso de Licenciatura em Letras os alunos são tratados como aprendizes de inglês e isso faz com que eles tenham dificuldade em se posicionarem ou se projetarem como professores. Apenas ao final do curso é que a identidade profissional desses alunos começa a ser desenvolvida nas aulas das disciplinas de Prática de Ensino. Não cabe apenas a disciplinas como as de Prática de Ensino ou Metodologia a formação do futuro professor. As aulas de LE devem ser também aulas de formação, embora isso não pareça muito claro para os alunos e nem mesmo para seus professores formadores. Isso vem ao encontro do que postulam Xavier e Gil (2004, p. 157), quando afirmam que para que haja

professores reflexivos e mais preparados é necessário que o acadêmico não se posicione no curso apenas como aluno, mas que se projete na posição de professor através da elaboração, aplicação e avaliação de atividades, inclusive discutindo os resultados.

Acreditamos que isso seja de suma importância para a qualificação do futuro professor, uma vez que a licenciatura em Letras é um campo onde se tomam decisões importantes sobre o profissional que se quer formar (GIMENEZ, 2004).

No que tange à formação de professores de LE, existem ainda os cursos de graduação que oferecem dupla licenciatura, em língua materna e língua estrangeira, e em muitos casos o ensino dessa LE para os graduandos fica delegado apenas para um ano, que geralmente é o último (caso de algumas instituições de ensino superior privadas). O curso não disponibiliza tempo suficiente nem mesmo para que a língua seja efetivamente aprendida e/ou praticada. O que causa espanto, no entanto, é que após esse único ano de “aprendizagem” de LE o aluno recebe uma certificação de que está apto a ministrar aulas desta LE, pois “os cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em LE são espaços legitimadores que licenciam professores desse idioma-alvo” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p.16). A instituição os lança no mercado legalmente como professores de uma LE que eles mal conhecem, portanto não conseguem demonstrar proficiência nela.

Mas, conforme afirma Almeida Filho (2001), existe no Brasil a tradição de aprender e ensinar baseada ainda na abordagem gramatical e há uma distância considerável entre teoria e prática, entre o que os acadêmicos, teóricos e pesquisadores projetam e aquilo que se pratica na sala de aula. Ou seja, os avanços teóricos não alcançam a sala de aula de maneira efetiva no contexto escolar brasileiro. A formação de professores muitas vezes não busca incentivar uma

reflexão da prática de maneira que essa prática esteja sustentada em ações teoricamente bem definidas, além, é claro, do fato de que os professores não apresentam desempenho comunicativo e acabam por ficar desestimulados a ensinar de maneira comunicativa (ALMEIDA FILHO, op. cit).

Talvez seja mais do que o momento de repensarmos a estrutura dos cursos de licenciatura em Letras, de revermos a maneira como a língua estrangeira vem sendo trabalhada. É vital analisar como a proficiência vem sendo avaliada, como as disciplinas didática e prática de ensino têm sido oferecidas, e quais as competências que os futuros professores têm adquirido ao longo dos cursos de graduação. Também é preciso repensar qual é o perfil do profissional que a sociedade contemporânea necessita. Através da observância dos resultados que estão sendo obtidos há tanto tempo, é preciso investir em possíveis mudanças que venham a melhorar a qualidade de nossos cursos de formação. Isso poderia implicar a melhoria do ensino nas nossas salas de aula. É urgente respondermos à seguinte pergunta: Qual é o perfil do profissional de LE que os cursos de graduação estão colocando no mercado, nas salas de aula brasileiras todos os anos? Basso (2001) menciona o fato de os cursos de Letras não terem um projeto político pedagógico que lhes permita traçar o perfil do profissional que querem lançar no mercado de trabalho e que seja condizente com o perfil desejado pela a sociedade na qual eles exercerão sua profissão. Ela buscou mapear as competências dos professores ingressantes no curso de graduação e aquelas alcançadas no último ano do curso e as confrontou com as competências esperadas pela sociedade para propor um perfil do professor de LE que atenda às exigências do mercado.

A língua inglesa é obrigatória nos sete anos que englobam os ensinos fundamental e médio.<sup>2</sup> Com duas aulas semanais ao longo de sete anos teríamos uma média de 466 horas de aprendizado de Língua inglesa (LI) aproximadamente. Esse é o número de horas que um aluno necessita para atingir um nível entre o PET e o FCE dos exames de Cambridge Esol<sup>3</sup>. Acreditamos que se trata de um tempo razoável para que o aluno aprenda a se comunicar através dessa LE, para desenvolver um pouco de CC na L-alvo, mesmo que não chegue a atingir um nível dos níveis mencionados acima.

Tendo em vista que nosso trabalho se direciona para a proficiência oral do (futuro) professor de LE, discutiremos a seguir questões referentes a esse aspecto.

### **1.3 A questão da oralidade para o professor de LE**

Interessa-nos aqui analisar qual é a real importância de o professor ser proficiente na língua que se propõe a ensinar. Sendo assim, analisaremos o que dizem alguns pesquisadores a esse respeito e tentaremos mapear as competências que julgamos ser as mais básicas ou necessárias a um professor de LE.

De acordo com Alderson e Bachman (2004)<sup>4</sup>, “falar uma língua estrangeira é muito difícil e a competência no falar leva muito tempo para ser desenvolvida”.<sup>5</sup> Mas, apesar dessa dificuldade característica do falar, os autores mencionam que o objetivo de muitos aprendizes é serem capazes de falar com amigos, visitantes e até

---

<sup>2</sup> Essa discussão se estende também para as outras línguas estrangeiras.

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/generalenglish/fce/faqs>

<sup>4</sup> Esta e as demais traduções constantes neste trabalho são de autoria da própria pesquisadora.

<sup>5</sup> No original: “[...] speaking in a foreign language is very difficult and competence in speaking takes a long time to develop.” (in Luoma 2004,p. IX).

mesmo com estranhos na língua por eles falada, ou numa língua que ambos possam entender. Mas, para poderem falar, os aprendizes necessitam:

- a) dominar o sistema sonoro da língua
- b) ter acesso a um vocabulário apropriado
- c) entender o que está sendo dito e responder apropriadamente para manter relações amigáveis ou alcançar seus objetivos comunicativos.

E isso se dá em tempo real, pois ao falarem, os aprendizes não têm muito tempo para planejar, processar e produzir a língua estrangeira como o fazem ao escreverem.

As estruturas da fala e da escrita são muito diferentes, uma vez que na escrita há tempo para editar e corrigir o que é produzido (BACHMAN; ALDERSON, 2004). A língua oral é um veículo importante na vida cotidiana, tanto para a socialização, quanto para a vida profissional e na interação entre as pessoas. Na aquisição de língua materna, a oralidade antecede a escrita, uma vez que primeiro aprendemos a falar e só posteriormente é que aprendemos a escrever. Falar, assim como ouvir, são as primeiras habilidades que desenvolvemos ao aprendermos nossa língua materna e, a nosso ver, deveria ser assim também ao se aprender uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). A exceção seria para casos específicos, quando o objetivo do aprendiz é a leitura (caso em que o uso instrumental da LE se aplica).

Saber falar uma língua é, entre outras coisas, ser capaz de se comunicar através dessa língua. Mas, quando o falante é um professor dessa LE, sua fala precisa ser diferenciada da fala de um outro falante ou usuário comum da L-alvo. Isso porque a fala do professor de LE está inserida em um contexto de comunicação único e complexo, uma vez que, nesse contexto, a língua é ao mesmo tempo, meio e objeto

de ensino (FERNANDES, 2012). Em um contexto comunicativo, a fala do professor é construída na interação deste com os alunos, e uma parte considerável de sua fala se desenvolve com base nas falas desses mesmos alunos.

Deriva daí uma preocupação com a qualidade do insumo (KRASHEN, 1982) que ele oferece aos seus alunos. Esse insumo é muito importante para a aprendizagem da L-alvo e, enquanto professor, ele tem a responsabilidade de orientar a fala e a interação entre os alunos. Desta forma, evidenciamos que o domínio da habilidade de falar do professor de LE, ou sua proficiência oral na língua, tem sido motivo de muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Vários autores já defenderam que a competência linguístico-comunicativa, com ênfase na produção oral, é de suma importância para a identidade e confiança profissional do professor de inglês (MARCELINO, 2010; BORGES-ALMEIDA, 2009; BAFFI-BONVINO, 2007; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; MARTINS, 2005; CONSOLO, 2000 a,b; 2001; 2005; BASSO, 2001, dentre outros). Como apontado por Consolo (2002), um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de LE é a competência linguístico-comunicativa na L-alvo.

Como afirma Miccoli (2010 p.138), o uso da LE como meio de comunicação na interação entre professor e aluno é fundamental para que o aluno seja iniciado no processo de escuta e na compreensão da fala. De acordo com Krashen (1984), a fala do professor é o tipo de insumo mais importante para a aquisição de LE. Apesar de atualmente o professor não ser uma das únicas fontes de insumo para seus alunos, pois eles têm hoje muito mais acesso à fala em LI através de filmes, músicas, vídeo games e interações com falantes de LE via Internet, inclusive em tempo real, ele continua sendo uma forte fonte de insumo compreensível. É isto que postula Krashen (op. cit.) e que também se coaduna com a posição de Consolo

(2005a, p.269), quando afirma que o professor de LE deve desempenhar dois papéis fundamentais: “atuar no processo de geração de insumo para a aquisição da língua-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da proficiência oral dos mesmos”. Em sala de aula a comunicação é mediada pelo professor. No entanto, embora muito já se tenha escrito sobre ensinar uma LE de maneira comunicativa, de modo que a LE faça sentido para o aprendiz, a realidade da sala de aula, tanto nas universidades, quanto nos ensinos fundamental e médio ainda é bem distinta e muito aquém daquela que se idealiza. Percebe-se uma distância entre a teoria da qual se trata no mundo acadêmico e a prática diária dos professores em serviço (BASSO, 2001; OLIVEIRA, 2004; ALVARENGA, 2004).

Não podemos subestimar a importância da compreensão oral (CO) e do desenvolvimento das habilidades orais como um todo no ensino-aprendizagem de uma LE, pois essa habilidade é crucial e, em muitos casos, dificilmente alcançada pelos professores de língua inglesa no Brasil. Por sermos um país onde a LI é uma LE, e também por termos extensão continental e não fazermos muitas divisas com países anglo-falantes, muitas vezes falta a oportunidade de vivenciarmos a língua oral fora do ambiente de sala de aula, de interagirmos verbalmente com outro falante na LI. Apesar dos avanços tecnológicos, do advento da Internet, a realidade de uma grande parte da população não tem acesso a essa tecnologia, pois ela não está acessível a todos os cidadãos. Para muitos alunos da escola regular, o maior insumo em LE advém do professor de inglês durante as aulas.

A maioria dos aprendizes de LI (entre eles inclusive professores graduados em Letras) demonstram o desejo de falar a L-alvo, e a impossibilidade de que isso ocorra se deve, talvez, pelo fato de, na grande maioria dos casos, a CO não ser tão enfatizada no ensino das escolas regulares e às vezes nem mesmo na universidade.

Mas acreditamos que em um curso que certifica professores de LE, trabalhar as habilidades orais receptivas (ouvir) e produtivas (falar) seja fundamental para a formação dos futuros professores, para que eles tenham segurança ao adentrar uma sala de aula para ministrar aulas de LI. Estudos como o de Pazello (2011) mostram que professores em exercício anseiam por poderem falar melhor a LI e terem mais confiança enquanto professores dessa língua, e, assim, melhorarem sua autoestima.

Percebemos muitas vezes uma certa frustração por parte de professores por julgarem não possuir essa competência, por não se considerarem falantes proficientes, portanto não se vendo como bons professores de inglês. Um grande número de professores que atuam desde o ensino regular até a universidade ministra aulas de LE em língua materna (LM) por não terem segurança ou não se sentirem capazes de dominar e usar a língua-alvo (L-alvo) para exercer seu trabalho em sala de aula de maneira competente. Isso os leva, geralmente, a optarem pelo ensino da gramática e da leitura, por pensarem que têm domínio dessas áreas ou por julgarem que elas sejam mais fáceis de serem trabalhadas. Desta forma, os alunos perdem a oportunidade de receberem insumo de qualidade durante as aulas de LE e de conseqüentemente produzirem nessa língua.

Em um estudo sobre as variações na fala de professores, Yousif (1996) relata que muitos professores de LE modificam sua linguagem (fala facilitadora) para ajudar os aprendizes a processarem a mensagem transmitida. De acordo com este autor, isso deve de fato ocorrer. Os professores de LE devem modificar o insumo quando estiverem lidando com alunos menos proficientes, mas os aprendizes precisam ser expostos tanto a estruturas mais simples quanto a mais complexas, também, para que seu aprendizado não fique limitado.

O que percebemos muitas vezes é que o professor evita usar a L-alvo em sala de aula por motivo de insegurança. De forma geral, e na maioria dos gêneros orais, a fala não é tão controlada quanto a escrita e se desenvolve na interação entre os falantes (na sala de aula, entre os alunos e entre estes e o professor). Vários estudos narram exemplos de frustração de professores de inglês que não se sentem confiantes para falar com seus alunos usando a língua-alvo. Barcelos, Batista e Andrade (2004) mencionam o despreparo e a insegurança por parte de alunos do curso de Letras, os quais se questionam a respeito de sua competência comunicativa e pedagógica. As autoras citam a dificuldade dos professores em formação com relação à sua falta de fluência na LE juntamente com outras crenças que eles possuem.

Consolo, Martins e Anchieta (2009) afirmam em sua pesquisa que uma porcentagem de alunos formados em cursos de Letras no Brasil não atinge níveis de proficiência oral adequados para lecionar satisfatoriamente nas línguas estrangeiras de suas certificações, e que este fato influencia negativamente a qualidade do ensino de LE no país.

De acordo com Almeida Filho (1993), os professores tendem a imitar os procedimentos e práticas que viram seus professores de língua utilizando, ou seja, suas experiências anteriores. A respeito de experiências, Miccoli (2010) as define como sendo um processo, pois têm a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas nas interações em sala de aula. Quando exploramos o conteúdo das experiências, acabamos sabendo mais a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes as experiências vivenciadas enquanto alunos levam futuros professores a agirem da mesma maneira. Professores que não foram expostos a práticas de contato com a língua, que ao longo de sua vida escolar não

tiveram professores que fossem fontes de insumo para eles, que apenas ensinaram “sobre” a língua e não “a” e “na língua”, ao ingressarem na universidade precisam perceber (principalmente através da prática de seus professores formadores) que é possível fazer diferente. Caso isso não ocorra (e muitas vezes, infelizmente, não ocorre), eles provavelmente repetirão tais procedimentos e darão continuidade a esse círculo vicioso que foi citado por Consolo (2008): o aluno passa pela escola regular onde as condições de aprendizagem de LE são insatisfatórias e chega à universidade possuindo um baixo nível de proficiência. Muitas vezes esses níveis não se alteram durante a graduação e este aluno egressa da universidade com certificação de professor de LE, com níveis insuficientes de proficiência oral. Ao adentrar uma sala de aula, isso vai refletir na sua prática, afetando a qualidade de seu ensino e assim esse círculo não se altera positivamente. Almeida Filho (1992) também faz referência a esse círculo que se perpetua, ao afirmar que:

Para nos determos aqui apenas na problemática da formação linguística do profissional de ensino de LE na escola média, é urgente propormos, não uma solução, mas formas de ação que possam romper o ciclo vicioso em que se converteu o ensino neste país. O ciclo vicioso que se autoabastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo. (p. 78)

Essa formação insuficiente causa uma certa frustração nos professores, sejam eles recém-formados ou já em exercício há um certo tempo. A falta de proficiência oral na L-alvo é um problema frequentemente citado por eles como um dos principais entraves ao falarem de sua competência profissional. Para Perrenoud (2000), a competência na LE nem deveria ser considerada como uma nova

competência, já que *dominar o conteúdo da sua disciplina* é o mínimo indiscutível que todo profissional deve ter. No entanto, sabemos dos problemas que os professores enfrentam por sua falta de proficiência na LE. A esse respeito, Pazello (2011) relata a expectativa de seis professoras participantes de um curso de formação continuada oferecido pela universidade na qual ela trabalha. O foco do curso oferecido não era a fluência oral, mas o anseio das professoras participantes em falar inglês e melhorar sua fluência foi tamanha que a autora teve que adaptar o curso de extensão a fim de não frustrá-las. Pazello (op. cit.) menciona o fato de que quase todos os professores da escola regular manifestam a vontade de falar inglês melhor. Essa autora abre o artigo com uma paráfrase de Descartes: “Falo inglês, logo sei ensiná-lo”, mas as professoras participantes da pesquisa preferem ratificá-la por outra equação: “Sei falar o idioma = sou validada e respeitada como professora de inglês” (p.135). Perante o desafio de falar inglês em sala de aula, instaura-se uma insegurança, a qual as professoras rotulam de incompetência.

De acordo com Pazello (op.cit. p.135), “a fluência oral se incorpora ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira como elemento definidor de competência profissional.” Uma vez que, como já mencionado, a oralidade não permite a possibilidade de retomadas e ajustes como na escrita, o resultado é a perda de confiança diante dessa natureza menos controlada de atividades que visam o desenvolvimento da competência oral em inglês.

Fica claro que desenvolver essa competência do falar traz segurança aos professores e aumenta sua autoestima enquanto profissionais. O pouco conhecimento que o professor de LE possui da língua que ensina é o que provavelmente explica a fragilidade de seu ensinar (ALVARENGA, 2004). Muitas vezes o professor recém-formado ao optar por dar aulas, apesar da insegurança, faz

pouco uso da LE e fica “preso” a uma abordagem tradicional, que às vezes não é a desejada, mas que lhe garante segurança no contexto de sala de aula (VELOSO, 2007).

Ao professor não basta apenas saber a LE que ensina. Ele precisa de outras competências sobre as quais discorreremos adiante neste trabalho. No entanto, acreditamos que saber bem a língua estrangeira que se ensina é condição *sine qua non* para todo professor que pretenda desempenhar seu papel na sociedade de maneira satisfatória. Portanto, professores e pesquisadores envolvidos na formação de professores indicam que é necessário haver uma (re)definição da proficiência oral para professores de ILE (CONSOLO, 2008), pois não faz sentido algum falar em outras competências para o professor de língua estrangeira quando um nível mínimo de proficiência na língua estrangeira não se faz presente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005).

Uma vez que o foco deste trabalho é a proficiência oral do (futuro) professor de LE, discutiremos a seguir conceitos importantes e que por vezes causam confusões quando tratamos desse tema.

#### **1.4 Proficiência e competência comunicativa**

Não é difícil perceber a confusão que se faz com os termos proficiência e competência comunicativa (CC). Em sua tese de doutorado, na qual investigou a questão da fluência oral de alunos formandos em Letras, Teixeira da Silva (2000) aponta para a dificuldade de se descrever não só os conceitos de CC e proficiência

oral (PO), mas também o de fluência oral, que em sua pesquisa está ligada à noção de desempenho. Segundo ela, é através do desempenho dos alunos que a fluência é percebida. Tentaremos neste momento fazer uma breve descrição de cada um destes termos.

O termo competência comunicativa surgiu com Dell Hymes (1972, 1967), em seu texto *On communicative competence*, no qual ele discorda da noção de competência proposta por Noam Chomsky (1965) que introduziu a dicotomia entre competência e desempenho. A primeira seria o conhecimento linguístico que um falante nativo tem da língua, e o segundo seria o uso concreto da linguagem por esse mesmo falante. Hymes (op. cit.) considera reducionista essa visão de competência de Chomsky, e expande o conceito incorporando a ele o termo *comunicativa*. Ao fazê-lo, Hymes demonstra uma preocupação com o uso, com fatores situacionais e socioculturais, os quais ele considera fundamentais, dando, assim, origem ao conceito de *competência comunicativa*. Ele destaca a importância do contexto para que, através da interação entre as pessoas, a CC se desenvolva. O indivíduo demonstra competência se sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem onde e de que maneira falar. Vale ressaltar que muitos mal-entendidos ao tentarmos definir o termo competência na Linguística Aplicada (LA) se deve a essa dualidade entre competência ser um conceito *estático* ou *dinâmico*, entre seu significado enquanto *estado* e *processo* (Llurda, 2000).

Canale e Swain (1980) propõem um arcabouço teórico de CC voltada para o ensino de línguas em uma abordagem comunicativa e também para a avaliação. Tal arcabouço divide a CC em três componentes: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica. Posteriormente Canale

(1983) expande o conceito de competência comunicativa e inclui uma quarta competência – a discursiva.

Bachman (1990; 1991) propõe um modelo de arcabouço teórico que denominou de capacidade linguístico comunicativa.<sup>6</sup> Para este autor, o componente principal que as discussões sobre CC trouxeram para o estudo das línguas foi o conhecimento que vai além das regras gramaticais, conhecimento da língua usado para se alcançar os objetivos comunicativos e o reconhecimento da língua como processo dinâmico. Ele concebe a CC como composta de três componentes: a competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos.

*A Competência linguística* - é subdividida em organizacional (gramatical e textual) e pragmática (ilocucionária e sociolinguística).

*A Competência estratégica* – tem como componentes a avaliação, o planejamento e a execução.

*Os mecanismos psicofisiológicos* - neles se distinguem os canais visual e auditivo e a habilidade produtiva da receptiva.

Posteriormente, Bachman (1991) revê seu modelo e o reformula passando a denominar competência linguística de conhecimento linguístico por acreditar que o termo competência carrega consigo uma grande carga semântica e, portanto, não seria mais tão útil como conceito. Este é o melhor modelo de capacidade linguístico-comunicativa já desenvolvido, segundo Scaramucci (2000 p.18).

Um outro ponto complicador para a compreensão do conceito de CC foi a confusão estabelecida entre este conceito e o de proficiência<sup>7</sup>, do qual trataremos a seguir. Scaramucci (op. cit.) menciona a grande variedade de termos que existem no

---

<sup>6</sup> Communicative language ability (CAL)

<sup>7</sup> Para mais informações sobre proficiência e CC, ler Scaramucci (2000) e Llurda (2000).

que se refere à avaliação de proficiência. De acordo com ela o que gera as divergências teóricas é a variedade de modelos com suas diferentes visões de linguagem, nas concepções do que seja saber uma língua que o termo proficiência representa.

Na Linguística Aplicada o termo proficiência é muito empregado na área de avaliação de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2) para referir-se à capacidade de uso da língua (LLURDA, 2000 ). Para Stern (1992 apud TEIXEIRA DA SILVA, 2000 p.45), proficiência é a capacidade de usar a língua que pode representar o domínio das habilidades – quão bem se lê, escreve, fala ou entende uma língua. Pode-se referir também ao nível em que o aprendiz se encontra. Para definir esses níveis utiliza-se um exame com objetivos e conteúdos específicos.

Bachman (1991 p.683) define proficiência como capacidade linguístico-comunicativa salientando que saber usar uma língua envolve “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados.”

A proficiência também pode ser vista como uma meta com objetivos pré-definidos (STERN, 1983; SCARAMUCCI, 2000). Dentre os elementos que fazem parte dela podemos citar a estrutura da língua, os aspectos da comunicação, que incluem fatores situacionais e socioculturais e a capacidade de uso, conhecimento da língua-alvo internalizado e colocado em prática de forma adequada. Em outras palavras, proficiência seria a capacidade de usar a língua enfatizando a comunicação e não a estrutura (STERN, 1983; LLURDA, 2000; SCARAMUCCI, 2000).

É relevante ressaltar que neste trabalho entendemos os conceitos de CC e proficiência como sinônimos, uma vez que tanto um quanto o outro se referem à

capacidade do indivíduo de usar os conhecimentos que possui a respeito da língua de acordo com o contexto no qual está inserido com o propósito da comunicação.

No âmbito da avaliação no contexto de EALin, proficiência é um construto relativo passível de gradação, mensurável e é de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículo (SCARAMUCCI, 2000).

De acordo com Scaramucci (op. cit.), ainda há confusões terminológicas, dúvidas e divergências em relação ao construto de proficiência. Ela distingue duas dimensões para proficiência: o uso técnico e o uso não-técnico. O termo proficiência encontrado no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* é definido como “competência, aptidão, capacidade; habilidade” e proficiente é aquele “que tem perfeito conhecimento; competente, capaz, hábil”. Scaramucci (2000) considera este sentido que aparece no dicionário como sendo o uso não-técnico, ou mais amplamente usado no nosso dia-a-dia. Para compreender melhor este conceito, imagina-se uma escala de 0 a 3 que teria um ponto de corte entre proficiente e não-proficiente no nível 3, ou seja, todos os níveis abaixo de 3 seriam considerados não-proficientes. Já o uso mais técnico ou restrito do termo, tendo em mente o contexto de avaliação de L2/LE, pressupõe uma gradação nos níveis de proficiência. Os níveis abaixo do 3 seriam considerados menos proficientes do que o nível 3, mas ainda assim proficientes. Temos assim um conceito mais relativo, que levaria em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua (SCARAMUCCI, 2000). Não teríamos uma proficiência absoluta e única, mas várias, a depender da especificidade ou do propósito da situação ou do contexto de uso da LE. Poderíamos dizer que alguém é proficiente *para* ser guia turístico, *para* ser professor de LE, *para* ler em inglês, por exemplo.

Assim, não se afirmaria que alguém seja ou não proficiente em uma determinada língua, mas sim que seja proficiente nessa língua para este ou aquele objetivo. Portanto, dizer que alguém é fluente ou proficiente em determinada língua, é o mesmo que dizer que a pessoa alcançou um nível de conhecimento e capacidade de uso naquela língua suficiente para se desempenhar nela com desenvoltura (BARCELOS, 1995) em determinados contextos e para um determinado fim.

A esse respeito Marcuschi (2003, p.13 apud BAFFI-BONVINO, 2007, p.23) afirma que:

[...] o domínio de uma língua ou a proficiência nessa língua (LM, L2 ou LE) não se dá como a apropriação de um sistema completo e acabado, mas como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados. Assim, ser proficiente não seria um domínio completo e total[...] mas um domínio para uma dada finalidade, o que nos permite falar em 'contextos ou domínios de proficiência'.

De acordo com Stern (1983), a proficiência é um construto acessível apenas através de inferências advindas do comportamento linguístico de um indivíduo. Ele resume as quatro características da proficiência em:

- a) domínio intuitivo das formas da língua;
- b) domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais da língua;
- c) capacidade de uso da língua enfatizando a comunicação, e não a estrutura; e
- d) criatividade no uso da língua.

O autor postula ainda que, no início do processo de aprendizagem de L2, a proficiência apresenta-se simples, desestruturada e ineficiente, mas à medida que o

processo de aprendizagem avança, a proficiência torna-se mais estruturada, mais complexa e eficiente.

Entretanto, cabe aqui a ressalva de que, quando nos referimos a proficiência para professores de LE, acreditamos que não basta que ele possua um domínio intuitivo nem das formas, nem dos significados. O professor precisa ter desenvolvida sua consciência linguística com relação aos aspectos acima citados.

Borges-Almeida (2009) afirma que, embora proficiência e capacidade linguístico-comunicativa sejam por vezes compreendidos como sinônimos, é possível distingui-los por seu enfoque. Ao passo que a capacidade linguístico-comunicativa inclui tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade para usá-la socialmente, proficiência parece enfatizar melhor a capacidade para o uso. O termo proficiência é utilizado quando se fazem inferências sobre a capacidade linguístico-comunicativa do falante através de amostras observáveis de desempenho na língua em contextos específicos. Esse talvez seja o motivo pelo qual o campo de avaliação de L2 e LE tenha se apropriado do termo proficiência (BORGES-ALMEIDA, 2009).

## **1.5 Competências do professor de LE**

Ao falarmos em competência de professores de LE, nos remetemos logo ao mapeamento das competências essenciais ao exercício da profissão feito por Almeida Filho (1993). De acordo esse autor, o professor age a partir das competências que ele possui e estas se manifestam no contexto de uma dada

abordagem de ensino. São elencadas por ele como necessárias ao professor as seguintes competências:

*Competência implícita* (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender línguas que vivemos); *competência teórica* (corpo de conhecimentos que podemos enunciar); *competência aplicada* (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos); *competência linguístico-comunicativa* (a língua que se sabe e se pode usar) e a *competência profissional* (nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros através da reflexão e das ações correspondentes). (ALMEIDA FILHO, 2005 p. 94)

Concordamos com Borges-Almeida (2011) ao afirmar que, com exceção da competência implícita, todas as demais precisam ser adquiridas e desenvolvidas, e os cursos de graduação são os locais propícios para que isso aconteça. Como estamos lidando com avaliação, partilhamos da opinião de Teixeira da Silva (2007), quando compreende que dentro da *competência aplicada* está uma subcompetência que se encaixa bem aos propósitos deste trabalho – a *competência para avaliar*. Defendemos a ideia de que esta competência precisa ser desenvolvida nos futuros professores ao longo dos cursos de formação. Miccoli (2010) menciona esta competência como sendo parte das *competências pedagógicas*, juntamente com a *competência para monitorar o aluno*, que implica em acompanhar suas atividades visando o seu desenvolvimento.

Sabemos que muito do que os professores sabem sobre avaliação e praticam em suas salas de aula deriva de suas experiências enquanto alunos. Portanto, é importante que o futuro professor resignifique esses eventos não muito prazerosos com avaliação e, a partir de experiências novas, mais reflexivas e que envolvam o aluno, busque incorporá-las na sua prática.

No contexto brasileiro ainda predomina a avaliação somativa, que classifica o estudante mediante conceitos e notas. O objetivo desse tipo de avaliação é medir o conhecimento que foi adquirido ao final de um período através da atribuição de notas. Já a avaliação formativa tem como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de competências e habilidades. O professor de LE deve abrir espaço para que os alunos se autoavaliem, avaliem os colegas, as aulas e o próprio professor. Furtoso (2009) postula que o professor deve sempre dar *feedback* ao aluno, posto que eles são respostas avaliativas. São exemplos de *feedback* de sala de aula a correção explícita, os pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación, repetição e reformulação.

Além dessas competências, o professor precisa equipar-se de conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos, uma vez que ele usará a L-alvo para comunicar-se com os seus aprendizes e para falar a respeito da própria língua que ensina, e Almeida Filho (1993) denominou essa competência de competência meta. A metalinguagem insere-se no domínio de uso da língua específico para o professor, pois é uma das características que o diferenciam de outros falantes dessa mesma LE.

Vários autores investigaram estas competências elencadas por Almeida Filho, dentre eles Alvarenga (1999); Teixeira da Silva (2000); Basso (2001), dentre outros. A última autora, em sua pesquisa, faz um mapeamento das competências em LE que os graduandos em Letras possuem ao egressarem da universidade, e o que ela constatou é que o curso de graduação não parece ter colaborado muito para o desenvolvimento das competências de que um professor necessita, principalmente a capacidade de uso da L-alvo.

Sabemos que o ideal é que o professor possua todas essas competências (implícita, teórica, aplicada, linguístico-comunicativa, profissional, meta), que é importante desenvolvê-las ao longo da graduação (e depois, também), mas, a nosso ver, a competência linguístico-comunicativa se destaca dentre as demais, pois concordamos com Vieira-Abrahão (2005) quando diz que “de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor, se o mesmo não possui a ferramenta básica para o ensino que é a própria língua-alvo”. Defendemos a ideia de que ser proficiente na língua que se pretende ensinar seria o mínimo a ser exigido de um professor de LE. Há quem advogue que o fato de o professor ser linguisticamente competente não garante o sucesso na aprendizagem. Professores muito proficientes às vezes não são capazes de adequar o insumo para torná-lo compreensível a seus alunos. Como exemplo temos um estudo conduzido por Elder (1993) para medir o quanto um teste de proficiência é capaz de prever o desempenho de professores ainda em formação em sua atuação acadêmica. Os resultados desse estudo mostraram que altos níveis de proficiência na língua não necessariamente fazem com que o futuro professor apresente desempenho satisfatório ao realizar atividades que exigem o uso da linguagem de sala de aula, da linguagem específica de um professor (FERNANDES, 2011).

No entanto, acreditamos que quando o professor não é proficiente, ele tenha muita dificuldade de tentar mudar as velhas práticas de ensino baseadas na gramática e tradução, porque uma aula mais comunicativa acaba exigindo um nível mais alto de proficiência na língua-alvo por parte do professor. A aprendizagem do aluno se dá na interação entre ele, o professor e os colegas. Se o professor não for capaz de interagir na L-alvo, buscando tratar de assuntos relevantes e que façam sentido para o aluno, fornecendo insumo de qualidade, a aula de LE perderá a sua

dimensão comunicativa. Não estamos afirmando que bastaria ao professor ter alto nível de proficiência, possuir domínio excelente da LE e não ter uma boa prática pedagógica, sem competência profissional (que leva à reflexão sobre a prática) ou teórica (que lhe permite transmitir os conhecimentos que possui). Não nos atreveríamos aqui a dizer que uma competência seja mais importante do que outra, porém se uma delas estiver visivelmente fraca, ela com certeza afetará todas as outras, prejudicando a prática docente. E, em geral a CC, ou mais especificamente a proficiência na língua, tem se mostrado a mais fraca de acordo com as pesquisas de Consolo (1996), Martins (2005), Basso (2001), Teixeira da Silva (2000), Almeida Filho (1992), dentre outros. Na nossa concepção, a baixa proficiência, ou a falta de CC compromete e limita todas as demais competências. Isso coaduna com o que disse Almeida Filho (2004), ao elencar como mais básicas ao professor as competências linguístico-comunicativa e a implícita e com a posição de Consolo (2011), ao considerar como mais essenciais a competência linguístico-comunicativa e a prática de ensino. Ambos reconhecem que a competência linguístico-comunicativa é fundamental para o bom desempenho do professor de LE. Poderíamos dizer que as outras competências (implícita, teórica, aplicada, profissional) nos identificariam como professores, mas residiria na CC a nossa identificação como professores de LE. Portanto, a nosso ver, o professor deve investir em se equipar para estar preparado para os desafios linguísticos da sala de aula.

## 1.6 Proficiência para o professor de LE

Tanto alunos quanto professores esperam que a língua-alvo possa ser usada na sala de aula efetivamente. Almeida Filho (1992) reafirma a expectativa de que o professor possa fazer uso da LE na sala de aula:

[..] mais de 90% desses professores ainda pensa que o professor de LE deveria falar só essa língua em sala de aula se as condições fossem ideais. O registro desse fato vale para conferirmos uma expectativa latente entre os mestres de que o professor de LE deve mesmo possuir uma firme proficiência de uso em sala de aula de língua que se propõe a ministrar.(p.81)

Segundo Murdoch (1994 apud MARCELINO, 2010), para professores de inglês não nativos, a proficiência sempre será a base de sua confiança profissional. A alta proficiência na L-alvo para professores não nativos ainda é o aspecto mais valorizado da competência desses professores ( MURDOCH, 1994 apud BUTLER, 2004). Em seu trabalho, Butler (op. cit.) menciona que a Coreia, o Japão e Taiwan querem melhorar a proficiência em inglês e as habilidades didáticas dos professores da escola elementar. De acordo com esse autor, há uma lacuna entre os níveis de proficiência que os professores veem como sendo necessários para que ensinem a língua inglesa adequadamente e o seu nível atual de proficiência. Tal estudo propôs uma autoavaliação para tentar identificar a percepção dos professores sobre sua proficiência e seu interesse em oportunidades de melhorar sua habilidade linguística com o objetivo de ensinar a língua inglesa de maneira eficaz.

Aqui no Brasil, também, a proficiência oral é motivo de muitas frustrações para professores, conforme constatado, por exemplo, por Teixeira da Silva (2000),

Consolo, Guerreiro e Hatugai (2001), Baghin-Spinelli (2002), e Martins (2005), dentre outros.

O que se percebe no cenário atual, de acordo com Almeida Filho (1992), é que o professor de LE muitas vezes não é proficiente na língua que ensina:

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

Uma vez que o professor é tido como modelo para os seus alunos, como já afirmamos, cremos que sua fala precisa ser diferenciada da fala de um outro falante, pois, como afirma Becker (2011, p. 178), “o professor não é um falante qualquer, mas alguém que além de falar, serve de modelo ao ensinar a língua em questão”. Ao falarmos da proficiência para professores de inglês com língua estrangeira (ILE), poderíamos nos questionar a respeito de qual seria a proficiência necessária para que esse professor pudesse se desempenhar bem em sala de aula, sendo fonte de insumo de qualidade e modelo para seus alunos (CONSOLO, 1991, 1994, 1996 apud TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

Acreditamos que proficiência para o professor de LE seria a sua capacidade de usar a LE para comunicar-se, expressar-se, interagir, negociar sentidos, criar e manter um discurso em situações e contextos tanto dentro quanto fora da sala de

aula. O processo comunicativo usado pelo professor ultrapassa o discurso pedagógico, pois segundo Elder (2001, p. 152), a sua proficiência inclui

[...] tudo o que se espera que um falante-usuário da língua seja capaz de realizar, tanto em contextos formais como informais de comunicação, além de uma gama de habilidades específicas.”

[...] “Essas habilidades linguísticas especialistas incluem o comando da terminologia específica da disciplina e metalinguística, por um lado, e a competência discursiva exigida para a comunicação efetiva do conteúdo da disciplina em sala de aula, por outro lado. A condução efetiva da aula necessita de elementos linguísticos. Instruções são um desses elementos e são cruciais para estabelecer procedimentos de sala de aula e tarefas de aprendizagem. Uma gama de técnicas interrogativas também é essencial para que o professor seja capaz de monitorar a compreensão do aluno. O professor também vai precisar empregar mecanismos de sinalização retórica e estratégias de simplificação para falar sobre áreas específicas de conhecimento e fazê-lo de modo que seja compreensível aos alunos.

Ou seja, as habilidades específicas do professor devem incluir a competência metalinguística para que ele possa utilizar a terminologia relativa aos assuntos tratados em sala de aula, para que saiba usar a LE para falar sobre o seu funcionamento, para dar instruções e também para avaliar a produção de seus alunos na LE. O seu discurso pedagógico deve ser fonte de insumo significativo para o aluno e é necessário para que ele saiba gerenciar seu discurso cotidiano em sala de aula, inclusive modificando-o quando necessário.

De acordo com Elder (op. cit.), há quatro aspectos centrais na proficiência do professor:

a) capacidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto de instrução/ensino;

- b) capacidade de modificar o insumo para torná-lo compreensível ao aluno;
- c) capacidade de produzir um insumo estruturado (com precisão gramatical e boa pronúncia, por exemplo);
- d) capacidade de atrair os alunos para as características formais da língua-alvo (metalinguagem).

As diferenças entre o que é exigido de um falante que seja competente na LE/L2 e de um professor dessa LE/L2 reside, principalmente, no uso da metalinguagem. Uma das dimensões do discurso metalinguístico, de acordo com Cicurel (1984 apud FERNANDES, 2011), é a dimensão explícita com uso de terminologia específica, que é quando o professor usa termos referentes à língua para explicar sobre a própria língua. E “essa é a característica que define a sala de aula como um contexto diferente dos demais contextos de comunicação” (p. 73). Portanto, a observação de como o professor utiliza o conhecimento que ele possui da LE em sua prática de sala de aula permite que se determine o quanto ele consegue servir de modelo para seus alunos. Dentro do aspecto de capacidade de modificar o insumo podemos mencionar que o professor utiliza-se muitas vezes de fala facilitadora (VELOSO, 2007; MACHADO, 1992), que também é chamada de insumo simplificado pois foi “modificado/refeito para o conforto e conveniência do aprendiz” (SMITH, 1986 apud VELOSO; BORGES-ALMEIDA, 2009). As principais características dessa fala facilitadora são a velocidade de fala mais lenta, uma articulação mais cuidadosa, a opção por utilizar itens lexicais mais frequentes visando assegurar a comunicação, longas pausas, sentenças mais curtas, uso de gestos e pouco uso de expressões idiomáticas. O discurso do professor é simplificado consciente ou inconscientemente com o propósito de facilitar a compreensão por parte dos alunos (MACHADO, 1992). Ser um professor proficiente

compreende, dentre todas as características já mencionadas, que ele seja capaz de mobilizar seu conhecimento e adequar sua fala para torná-la compreensível para seu aluno, caso isso se faça necessário. Esta adequação da fala do professor também constitui um traço de sua proficiência.

Percebemos a necessidade de o trabalho ao longo dos cursos de Letras ser diferenciado para os alunos da Licenciatura, pois eles precisam se apropriar do uso da metalinguagem, precisam se projetar como futuros professores e ir construindo aos poucos sua identidade profissional.

### **1.7 Avaliação de proficiência de professores**

As avaliações de PO, conforme afirmou Scaramucci (2000), enfocam o uso futuro da língua, o que nos leva a afirmar que elas se baseiam naquilo que o examinando possa realizar após o exame, tendo em vista o objetivo da situação de uso linguístico. Dentro do contexto de avaliação, o jargão sobre proficiência nos remete a testes padronizados, a exames externos e com objetivos futuros.

Testes de proficiência padronizados podem ser usados para definir os objetivos que se deseja alcançar, pois visam medir o quanto o candidato é capaz de realizar na LE em situações comunicativas que simulam situações reais. Um candidato que se submete a um teste externo de PO estará sendo avaliado em sua capacidade para fazer algo com a LE no futuro, ou seja, visam avaliar o uso que será feito da língua depois do teste. Supomos que se os professores formadores dos cursos de Letras soubessem que ao final da graduação os seus alunos (professores em formação) seriam submetidos a um exame de proficiência, muitos deles

modificariam sua prática, os cursos adequariam seu currículo e buscariam melhorar a qualidade de seu ensino a fim de que os graduandos tivessem êxito nesse exame. Isso poderia causar um efeito retroativo positivo nos cursos. Em sua pesquisa Kol (2009), pontua que vários autores já pesquisaram a respeito desse impacto ou poder que os exames exercem, dentre eles Hughes (1989), McNamara (1997; 1998), Shohamy (2001), Scaramucci (2004) e Consolo (2005). Kol (op. cit.) afirma ainda que, uma prova pode ter um impacto, ou efeito tanto no tipo quanto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem que ela visa avaliar, o que chamamos de “efeito retroativo” (SCARAMUCCI, 2004). Esse efeito pode ser benéfico ou não. Se os exames forem consideradas com alto grau de validade e confiabilidade<sup>8</sup> o efeito será benéfico. Mas, se os exames não avaliarem com precisão os conhecimentos ou as competências que deveriam avaliar, o efeito seria considerado nocivo (HUGHES, 1989).

Em relação a isso, Borges-Almeida (2009) afirma que um impacto positivo satisfatório de um exame de proficiência pode ocorrer se seus resultados forem utilizados para certificação profissional além do diploma de graduação. Para tal, é necessário haver políticas públicas educacionais que regulem a exigência desse exame, pois se o mercado de trabalho não o exigir, o impacto social dele seria pequeno. A autora acredita que os cursos de formação de professores poderiam se interessar em melhorar sua qualidade se houvesse a exigência de uma certificação profissional, o que seria um efeito retroativo bastante positivo, capaz de gerar mudanças não só em nível pré-serviço, como também na formação continuada do professor.

---

<sup>8</sup>Validade refere-se a quanto um teste mede de forma precisa aquilo que pretende medir (ALDERSON et al, 1995; HUGHES, 1989; FULCHER; DAVIDSON, 2007 ). Confiabilidade pode ser compreendida como a consistência dos resultados de um teste de proficiência (ALDERSON et al, 1995; FULCHER; DAVIDSON, 2007; LUOMA, 2004).

Percebemos a necessidade de estabelecer-se um conceito de proficiência com níveis a serem alcançados pelos futuros professores que possa orientar as decisões tomadas por programas de ensino. Faz-se necessário, por exemplo, que se determinem níveis de proficiência para o professor de LE que vai atuar nos ensinos fundamental, médio, superior de nossas escolas, principalmente as públicas. Os alunos saem da graduação com o diploma de professores e eles deveriam apresentar um nível de proficiência mínimo que os capacitasse a ministrar aulas na L-alvo fornecendo insumo de qualidade para seus alunos e sendo também modelo para eles.

Quando falamos em um teste de PO de professores estamos também falando de um teste para fins específicos. Douglas (2000) faz uma descrição dos elementos específicos que devem ser considerados ao se elaborar um exame para fins específicos. Ele afirma que:

Um exame para fins específicos é aquele em que o conteúdo do exame e os métodos são derivados de uma análise de uso específico da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas do exame e o conteúdo sejam representantes autênticos de tarefas na situação-alvo, permitindo por um lado, uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e por outro lado as tarefas do exame. Tal exame permite-nos fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua em domínios específicos. (p.19)

Uma vez que a situação de uso é que determina a especificidade do tipo de linguagem de que necessita o profissional em sua área de trabalho, sabemos que a linguagem do professor tem suas particularidades, como mencionado anteriormente.

Para o professor, não basta apenas falar a língua; ele precisa conhecer o jargão ou linguagem técnica específica existente na área do EALin ao usar a metalinguagem para explicar o funcionamento da LE, para dar instruções, fazer correções e dar explicações na L-alvo, além de interagir com os alunos.

Os caminhos para um ensino de LE de qualidade devem ser revistos como devem também ser discutidas políticas para uma efetiva avaliação da PO dos professores de ILE tendo em vista as necessidades linguísticas dos professores aqui no Brasil. Um exame específico para avaliar a proficiência de professores de LE poderia ser útil para as instituições de ensino na hora da escolha de seu quadro de profissionais. Sabemos que existem no mercado vários testes de proficiência, mas nenhum desenhado especificamente para o cenário brasileiro (FERNANDES, 2011). cremos que a adoção de um teste de proficiência para a certificação do professor de ILE após sua formação universitária seria uma maneira de melhorarmos a qualidade do ensino na escola de modo geral. Os cursos de idiomas já fazem sua seleção baseando-se na proficiência do candidato. Muitas vezes os conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos do professor não têm muita importância, haja vista que muitos cursos possuem metodologias próprias. Na hora da contratação de profissionais a condição *sine qua non* é que o professor tenha bom domínio da língua para que possa trabalhar nesses locais. Aos demais professores, aqueles muitas vezes sem esse domínio desejável da LE, restam as escolas regulares (em geral as públicas) como mercado de trabalho. Estas últimas, aliás, são muitas vezes consideradas como o provável local de trabalho dos professores com menor desempenho na LE.

Sabemos que existe a crença de que não se aprende inglês na escola pública, e de que ser professor nessas escolas é mais fácil porque não é preciso ter um bom

desempenho linguístico para lecionar lá. Nos questionamos se trata-se ainda apenas de uma crença ou se ela é um fato que constatamos com frequência. “A escola pública é lugar de quem não tem uma boa competência linguística” e, assim, professores com pouca fluência podem nela lecionar (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004 p. 20). Com tantos professores de inglês chegando ao mercado de trabalho, e sendo o inglês uma língua estrangeira obrigatória nas nossas escolas regulares, cremos que deveríamos ter um teste que viesse ao encontro daquilo que nossa realidade demanda, tendo como ponto de partida o público-alvo que esses professores recebem.

Precisamos, então, discutir políticas para a avaliação da proficiência oral considerando o contexto de nosso país. Daí a perspectiva da adoção de um teste de proficiência para professores desenvolvido aqui no Brasil, e não um que seja aplicado em nível internacional. Este último pode medir a proficiência linguística do professor brasileiro, mas certamente não as especificidades da realidade que temos. Se adotássemos um teste internacional para certificação profissional aqui no Brasil, supõe-se que, como consequência, seriam adotadas metodologias e abordagens ditadas pelas instituições elaboradoras de tais testes, que não retratariam o nosso contexto (KOL, 2009), além de implicações políticas como imposição econômica e cultural dos países e instituições elaboradoras do teste. De acordo com Consolo (2007), a formação de professores deve se basear nas necessidades do cenário brasileiro, levando-se em conta as necessidades linguísticas dos professores de inglês como ILE no Brasil. Sendo o Brasil um país de tamanhas proporções e com tanta diversidade de oferta de cursos de formação, acreditamos ser válido pensar em um teste de proficiência local que viesse validar a PO dos egressos dos cursos

de Letras. Sabemos que iniciativas já existem em alguns lugares, e poderíamos citar aqui o TEPOLI e o EPPLÉ, sobre os quais discorreremos brevemente.

Dentro desta perspectiva de certificação profissional e com o intuito de se obter dados sobre a proficiência em ILE de alunos formandos do curso de Licenciatura em Letras é que foi criado o Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI) (CONSOLO, 2004; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007). O objetivo deste teste foi o de ser um instrumento de avaliação útil para se delinear a PO de professores em formação e contribuir para que se pudesse definir melhor o que se espera do professor de LE em relação a níveis de proficiência. De acordo com Fernandes (2011), sua primeira versão foi aplicada em 2002 e consistia em uma interação verbal face a face entre examinado e examinador em formato de entrevista individual. Sua primeira escala de proficiência foi desenvolvida em 2003 e sofreu alterações entre 2003 e 2004. Em 2005, o teste passou a ser realizado em duplas e foi criada uma escala de proficiência para o uso da metalinguagem, a qual é também composta por faixas de proficiência. Nessa escala, era avaliado o uso da metalinguagem para a resolução de problemas que ocorrem em sala de aula de LE.

A partir de 2008 os dados e conclusões que emergiram a partir do TEPOLI foram utilizados para o desenvolvimento de um exame maior, o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira, o EPPLÉ<sup>9</sup> (CONSOLO et al, 2009, 2010). Tal exame ainda se encontra em fase de implementação, mas tem sido discutido em congressos e universidades e tem o propósito de ser um exame que possa oferecer certificação (com validade e confiabilidade nacional) para o professor de ILE no contexto brasileiro de acordo com o nível de proficiência deste professor nas quatro habilidades linguísticas. Trata-se de um exame atualmente realizado por meios

---

<sup>9</sup> Para mais informações sobre este exame, consultar Consolo et al (2008). O leitor também pode encontrar mais informações em [www.epplebrasil.org](http://www.epplebrasil.org).

eletrônicos que pode ser aplicado a distância e que contempla “as habilidades de compreensão e produção da LE nas modalidades escrita e oral, por meio de tarefas especificamente pensadas para o professor de línguas”(BORGES-ALMEIDA, 2009). Ele é composto de dois testes distintos: um integrado de leitura e produção escrita, e um integrado de compreensão e produção oral. O teste escrito possui tarefas que se baseiam em situações típicas para professores de LE, como fazer correções no texto de um aluno, por exemplo. O teste oral era, a princípio, realizado em pares e dividido em duas partes. A primeira parte era baseada na compreensão e discussão de um trecho de vídeo e a segunda exigia que o candidato demonstrasse proficiência no uso da metalinguagem ao propor a solução de problemas reais que os alunos geralmente enfrentam em sala de aula. (CONSOLO et al, 2008; FERNANDES, 2011). Hoje o EPPLE é todo aplicado em formato digital e feito individualmente, utilizando-se um computador.

Conforme já pontuamos, cremos que a possibilidade da adoção de um exame de certificação profissional é mais que bem-vinda e necessária pois, segundo Martins (2005), isso poderia levar a um redirecionamento dos cursos de Letras e de formação continuada, promovendo mudanças. Tais mudanças no currículo dos cursos de formação de professores poderiam fazer com que viéssemos a ter (quem sabe), em um futuro breve, professores mais proficientes e capazes de implementar mudanças em suas salas de aula de LE que levem à melhoria da qualidade do ensino de inglês no Brasil. A partir do momento em que as experiências de aprendizagem de LE na sala de aula na escola regular se tornarem mais eficazes e significativas para os alunos e forem de maior qualidade, provavelmente teremos alunos ingressantes na universidade com mais competência e proficiência na língua. Assim, eles poderão tirar mais proveito do que lhes for ofertado nas Licenciaturas

em Letras aprofundando seus conhecimentos na LE. Imaginamos que, por conseguinte, ao deixarem a universidade e ingressarem no mercado de trabalho, eles possam fazer a diferença. E, assim, o círculo vicioso que temos hoje, possa se transformar em um círculo virtuoso.

Neste capítulo discutimos a respeito do conceito de avaliação, dentro e fora do contexto de EALIn, bem como abordamos o modo como a mesma é tratada nos cursos de formação de professores. Apresentamos também a importância do domínio da oralidade para o professor de LE, e destacamos as competências necessárias a esse professor, dentre elas a competência para avaliar. Tratamos de conceitos como competência comunicativa e proficiência, enfatizando a necessidade de o professor ser proficiente na língua que se propõe a ensinar. Abordamos também a questão da avaliação de proficiência e apontamos para a possibilidade e necessidade de adoção de um exame para avaliar a PO dos futuros professores de ILE.

No capítulo seguinte trataremos da descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo trata da descrição da natureza da pesquisa e do método utilizado para a concretização da mesma. O texto está dividido em seções que tratam separadamente da natureza da pesquisa, do método de estudo de caso, do contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como de seus participantes, dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

#### **2.1 Natureza da pesquisa**

Esta é uma pesquisa inserida dentro do paradigma qualitativo de caráter interpretativista, pelo qual se busca analisar um fato em seu ambiente natural. Tal tipo de pesquisa, também conhecida como naturalista, considera o contexto sócio-cultural em que o fenômeno ocorre de fato, sem qualquer manipulação do pesquisador. Muitos pesquisadores veem a abordagem qualitativa como adequada às investigações no campo das Ciências Sociais por permitirem a descrição mais acurada do contexto em que se desenvolve a pesquisa e possibilita a integração de diferentes perspectivas, que não apenas a do pesquisador. Dessa forma, a pesquisa qualitativa compreende a importância de se conhecer e desenvolver o contexto em que o fenômeno ocorre a partir da visão de todos os atores sociais envolvidos (BORGES-ALMEIDA, 2009).

Segundo Larsen- Freeman e Long (1991), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o comportamento humano e tem como referência o próprio indivíduo, utilizando-se, por exemplo, de entrevistas orais e questionários.

A pesquisa configura-se ainda como um estudo de caso, metodologia de pesquisa que se tornou muito viável para as pesquisas da área educacional (YIN, 2004). De acordo com esse autor, “comparado a outros métodos, a força do estudo de caso é sua capacidade de examinar, a fundo, um ‘caso’ dentro de seu contexto de ‘vida real.’ ”<sup>10</sup> Em um estudo de caso o pesquisador volta sua atenção para uma única entidade, faz observações diretas, coleta os dados e os analisa no ambiente natural em que ocorrem. O caso investigado pode ser um professor, um aluno, uma sala de aula, uma agência, uma comunidade, uma instituição dentre outros. Ainda segundo Yin (2004), o estudo de caso não se limita a apenas uma fonte de dados, mas se beneficia de múltiplas fontes de evidência como questionários, observações, entrevistas, análise documental, registros gravados.

Segundo Johnson (1992), o número de entidades investigado deve ser sempre pequeno, por permitir uma análise criteriosa, uma vez que a essência deste tipo de estudo é um olhar holístico e bem cuidadoso por parte do pesquisador. Este, guiado pelas perguntas de pesquisa (que podem advir da teoria ou de sua própria experiência) estuda o caso em seu contexto, busca descrevê-lo, analisá-lo, e pode obter informações ricas sobre processos de aprendizagem. Esses processos envolvem características individuais dos aprendizes, tais como sua personalidade, as estratégias que são utilizadas por eles para atingirem seus objetivos, a

---

<sup>10</sup> No original: “Compared to other methods, the strength of the case study method is its ability to examine, in-depth, a “case” within its “real-life” context.

personalidade dos participantes, bem como sua maneira de agir/interagir (atitudes) nesse processo de aprendizagem.

Para Johnson (1992) os estudos de caso são naturalistas, uma vez que a coleta de dados acontece no ambiente natural em que se realiza o estudo. São descritivos, pois descrevem um fenômeno, mas podem interpretar, também, uma cultura, um contexto. São normalmente longitudinais pelo fato de as observações se realizarem por longos períodos de tempo, embora alguns estudos possam ser de curta duração, como no caso de nossa pesquisa. São de caráter qualitativo, apesar da possibilidade de eles proverem informações de caráter também quantitativo.

Segundo Ludke e André (1986), os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que os pressupostos teóricos tenham sido o ponto de partida do investigador, ele procura se manter atento o tempo todo a novos elementos importantes que podem surgir durante o estudo. O pesquisador explora os dados obtidos e os analisa a fim de buscar responder suas perguntas iniciais.

Nosso ponto de partida foi o curso de Letras da instituição investigada, a sala de aula o ambiente natural onde o “caso” ocorreu e nosso interesse foi analisar como proficiência oral dos alunos é trabalhada e avaliada nas aulas das disciplinas observadas.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade da região Centro Oeste do Brasil, mais especificamente no Distrito Federal. Foram observadas aulas de duas

disciplinas relacionadas à compreensão e à produção oral em língua inglesa (LI), denominadas de compreensão oral e expressão oral. Ambas as disciplinas são oferecidas semestralmente. A disciplina cujo foco era a compreensão oral é uma disciplina para ingressantes no curso de Letras, não possui pré-requisitos, tem uma carga horária de duas aulas semanais e, durante a coleta de dados, os encontros aconteceram em dois ambientes distintos: no início das observações as aulas eram ministradas no laboratório de línguas, onde os alunos faziam uso dos fones de ouvido para as atividades de *listening*, e a partir da metade do semestre elas passaram a ser ministradas em uma sala de aula convencional. A ementa desta disciplina prevê “estudo e práticas avançadas em contextos específicos dos sons e estruturas semântico-gramaticais da língua inglesa essenciais à compreensão auditiva, *extensive and intensive listening*, decodificação de *listening*, técnicas de predição semântica e gramatical, técnicas que possibilitem anotações em aulas, palestras e se submeter a provas orais”<sup>11</sup>.

Já a turma de expressão oral é cursada por alunos que já se encontram na metade do curso, por volta do quarto ou quinto semestre, e tem como pré-requisito que os alunos tenham cursado a disciplina de expressão oral anterior a esta. As aulas aconteceram quase todas em sala de aula convencional, à exceção de um momento de apresentações formais que se deu em um auditório. A ementa desta disciplina prevê que se trabalhe a “comunicação formal por meio de debates e informes”.

As turmas eram compostas por alunos de Letras nas habilitações Licenciatura, Bacharelado e Tradução. Nosso foco maior recaiu sobre os alunos da modalidade Licenciatura, uma vez que investigamos a visão de proficiência dos

---

<sup>11</sup> Extraído do site da universidade.

futuros professores. Apesar de serem habilitações diferentes, o currículo é comum tanto para os alunos da Licenciatura quanto do Bacharelado. A diferença entre as modalidades é que os alunos da Licenciatura cursam, mais ao final da graduação, algumas disciplinas a mais direcionadas para a formação de professores e sua prática pedagógica. Tais disciplinas são ministradas por professores da Faculdade de Educação e normalmente são oferecidas a alunos de diversos cursos de graduação. Quando, ao final do semestre, convidamos os alunos de ambas as turmas para as entrevistas alguns deles já não estavam frequentando todas as aulas, e muitos nem retornaram nosso convite. Assim sendo, tivemos um participante direto cursando Licenciatura (Carlos) e o outro cursando Bacharelado (Rodrigo), mas acreditamos que tal fato não alterou os dados relevantes para a pesquisa, pois, como já mencionado, os alunos das duas modalidades são colocados nas mesmas turmas e as disciplinas são trabalhadas da mesma maneira, sem ter um foco diferenciado ou específico para quem cursa Licenciatura ou Bacharelado até o momento de nossa coleta de dados. Talvez seja esse o motivo, de muitos acabarem optando pela dupla habilitação ao longo da graduação

### **2.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes de nossa pesquisa foram duas professoras do curso de Letras, Ana e Neide<sup>12</sup>, e seus respectivos alunos. Na turma de compreensão oral, ministrada pela professora Ana, havia 20 alunos. Todos eles receberam um Termo

---

<sup>12</sup> Os nomes das professoras e dos alunos participantes focais são fictícios.

de Consentimento livre e esclarecido. Treze assinaram o termo e o devolveram e apenas cinco responderam e devolveram os questionários, pois eles nunca se lembravam de trazê-lo para nos entregar. Embora tenham sido convidados, nenhum deles demonstrou interesse em participar da entrevista que ocorreu mais ao final do semestre. Desta forma, os alunos desta turma foram nossos participantes indiretos.

Na turma de expressão oral, ministrada pela professora Neide, havia dez alunos, sendo que todos os dez assinaram e devolveram o Termo de Consentimento e responderam ao questionário. Entretanto, como o semestre já se aproximava do fim, muitos alunos pararam de ir à universidade diariamente e não atendiam aos nossos telefonemas. Portanto, apenas dois alunos desta turma se tornaram nossos participantes diretos uma vez que, pois participaram de todas as etapas da pesquisa e também foram entrevistados pela pesquisadora. Assim sendo, foram quatro os nossos participantes focais: as duas professoras – Ana e Neide – e os dois alunos acima citados – Carlos e Rodrigo.

Rodrigo tinha 19 anos, estudava inglês há 10 e aprendeu a língua inglesa em aulas particulares. Seu contato com a língua além da universidade se dava através de música e da televisão. Ele já atuou como professor de LI em um curso de idiomas e cursa Letras- Bacharelado, mas disse que em um semestre posterior iria requerer a Licenciatura.

Carlos também tinha 19 anos e estudava inglês há cinco. Aprendeu inglês em um curso de idiomas. Seu contato com a LI além da faculdade se dava através de filmes, música e por ser também professor em um curso particular de línguas. Ele cursa Letras-Licenciatura.

A professora Ana começou a estudar inglês na adolescência em curso de idiomas. Fez alguns cursos alternados com duração de dois meses fora do Brasil

antes de ingressar na universidade. É doutora em Letras e Linguística e disse que sua formação continua até hoje. Ela afirmou estar sempre se matriculando em disciplinas em outras universidades fora do país, pois, ela acredita que “a formação de professor nunca termina”. Ela disse preocupar-se com sua formação não apenas teórica, mas linguística também, pois declarou que “ninguém está pronto linguisticamente falando, nem em sua língua materna, nem na segunda língua”.

A professora Neide começou a estudar inglês aos 11 anos de idade em curso livre de idiomas e, após ter concluído o nível avançado ingressou na universidade no curso de Letras. Em seguida fez cursos de aperfeiçoamento oferecidos por cursos de idiomas, os *post graduate course in English*, conforme informado por ela. É doutora em Linguística Aplicada. Ela declarou só ter viajado para o exterior depois de algum tempo, após ter se casado.

Os demais participantes da pesquisa foram nossos informantes indiretos e contribuíram com suas participações nas atividades propostas pelas professoras, fornecendo-nos dados valiosos para esta investigação.

Passaremos agora à descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados que utilizamos nesta pesquisa.

## **2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados**

A coleta de dados seguiu a seguinte ordem: primeiramente fizemos contato com as professoras a fim de obter sua permissão para a realização da pesquisa em suas turmas. Em seguida as professoras nos apresentaram às turmas, momento no

qual justificamos nossa presença nas aulas seguintes e entregamos a eles um Termo de Consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 01). Nesse documento, explicamos que a pesquisa visava a analisar como a proficiência oral era trabalhada e avaliada ao longo do curso de Letras e que após o consentimento dos alunos/informantes poderíamos, então, usar os dados das atividades desenvolvidas em classe, e divulgá-los em publicações e/ou eventos. Foi assegurado a todos eles que sua identidade seria preservada, uma vez que a pesquisadora usaria nomes fictícios ou números ao se referir aos participantes no decorrer do trabalho.

O início das observações se deu em meados do mês de setembro, portanto não estivemos presente nas aulas iniciais de nenhuma das turmas, não tendo presenciado o primeiro contato de ambas as professoras com seus respectivos alunos. A partir de então começamos a assistir as aulas. Foram assistidas nove aulas na turma de expressão oral e dez na turma de compreensão oral durante o segundo semestre do ano de 2011, quando foram coletados os dados para esta nossa pesquisa.

Os questionários semiabertos (APÊNDICE 02) continham 16 perguntas e foram entregues aos alunos logo no início das observações das aulas. Alguns foram respondidos e devolvidos imediatamente, ao passo que outros foram entregues em aulas posteriores ao longo do semestre letivo, e alguns outros não nos foram devolvidos. Com o questionário pretendeu-se obter o perfil dos participantes, a idade de cada um deles, sua trajetória de contato com a língua estrangeira (doravante LE), suas concepções a respeito de proficiência, como os mesmos avaliavam a própria proficiência na língua, se e onde eles haviam aprendido a LE anterior à universidade. Questionou-se também a respeito da importância dada por eles às habilidades, principalmente as orais, bem como se eles possuíam dificuldade em

alguma delas. O questionário também indagava se os alunos se consideravam preparados para atuarem como professores de LE e pedia que eles opinassem a respeito de como o curso de graduação os preparava para o exercício da profissão, além de pedir sugestões para uma possível melhoria para o curso de Letras.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foram as gravações. De início escolhemos gravar quase todas as aulas. Em alguns encontros houve a gravação simultânea em forma de áudio e vídeo. Em outros, houve a gravação apenas em áudio e alguns encontros ou apresentações foram gravados apenas em vídeo. No entanto, por problemas de constrangimento dos alunos durante as gravações, principalmente em vídeo, optamos por utilizar as notas de campo na maioria dos encontros. Preferimos, então, restringir as gravações a apenas algumas aulas e apresentações dos alunos. Acreditamos que tal procedimento não tenha afetado a confiabilidade da pesquisa, haja vista que foram utilizados outros instrumentos além das gravações.

Durante as observações das aulas a pesquisadora acompanhou algumas das diferentes atividades propostas pelas professoras, o que possibilitou-nos ter uma visão de como elas trabalhavam e avaliavam a proficiência oral de seus alunos ao longo do semestre. Com a gravação e a transcrição das aulas procuramos analisar algumas produções orais dos alunos como apresentações individuais, trabalhos em pares, discussões em grupos e *role plays*. Utilizamos os dados tanto dos alunos que cursavam o semestre inicial quanto dos que já estavam no segundo ano de graduação. Nosso intuito foi o de tentar responder à pergunta de pesquisa sobre a proficiência dos alunos que estão no nível de ingresso e no decorrer da graduação. Sabíamos que não seria possível chegarmos a uma conclusão a respeito de “ganhos em proficiência” através desta pesquisa, uma vez que o estudo não foi

longitudinal, mas apenas um recorte e, portanto, tivemos participantes diferentes em duas etapas diferentes na graduação. No entanto, o estudo possibilitou-nos uma amostra de qual é, no geral, o nível de proficiência dos alunos tanto ingressantes quanto daqueles que já se encontram na metade do curso e como esta proficiência é trabalhada ao longo da graduação em Letras nessa universidade, pelo menos nesses dois momentos.

Posteriormente ocorreram as entrevistas, tanto com os alunos quanto com as professoras, as quais foram realizadas no final do mesmo semestre (2º de 2011). Utilizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos e outra com as professoras. Durante as entrevistas com as professoras (APÊNDICES 05 e 06) buscamos questioná-las quanto à sua posição frente à avaliação da oralidade e ao nível de proficiência que os futuros professores necessitam ao concluírem a graduação. Procuramos também conhecer como o processo avaliativo é construído e se o aluno participa ou não na construção desse processo.

Por meio das entrevistas com os alunos (APÊNDICE 03 e 04) procuramos conhecer a sua visão em relação ao curso de Letras e a importância que os mesmos dão à oralidade, a serem proficientes enquanto futuros professores.

Tanto através das entrevistas com as professoras quanto com os alunos buscamos, de maneira geral, coletar informações a respeito dos pontos de vista dos informantes sobre a importância da oralidade, sobre a forma como essa oralidade era trabalhada e como se avaliava a proficiência do aluno neste curso de Letras. A entrevista nos proporcionou maior flexibilidade para aprofundar-nos em alguns aspectos mais relevantes para a pesquisa. Foi através deste instrumento que pudemos questionar tanto as professoras quanto os alunos a respeito da heterogeneidade das turmas e sobre a universidade oferecer ou não ferramentas

para os alunos que não conseguem acompanhar o andamento das aulas. Pedimos sugestões que pudessem minimizar problemas existentes e também buscamos conhecer a opinião dos participantes em relação ao modo como as habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever em LE) eram trabalhadas na graduação tendo em vista a maneira como o currículo estava estruturado no momento da pesquisa.

O Quadro 01 a seguir apresenta os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados, os objetivos pretendidos com a utilização de cada um, com quem foi aplicado cada instrumento e quando isso se deu.

**Quadro 01-** Instrumentos utilizados para coletar os dados

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Quem</b>	<b>Quando</b>
Observação das aulas e notas de campo  Gravações em áudio e vídeo e transcrição das aulas	Obter dados sobre como a produção oral é trabalhada nas aulas  Registrar procedimentos para futura triangulação dos dados.	Pesquisadora (observação e gravação de alunos e professoras)	Durante o segundo semestre de 2011
Questionário	Obter o perfil dos participantes e conhecer suas concepções sobre proficiência na LI	Alunos e professoras participantes	Metade do segundo semestre de 2011
Entrevista semiestruturada gravada em áudio	Conhecer os conceitos e percepções dos alunos sobre a avaliação da proficiência oral.	Alunos participantes	Final do segundo semestre de 2011
	Conhecer as		Final do segundo

Entrevista semi-estruturada gravada em áudio	percepções e conceitos que o professor possui a respeito da avaliação da proficiência dos seus alunos.	Professoras das disciplinas	semestre de 2011
--	--	-----------------------------	------------------

Os diferentes instrumentos citados acima foram utilizados para a coleta de dados e posteriormente procedemos à triangulação desses dados. De acordo com Allwright e Bailey (1991), essa triangulação é um procedimento fundamental para se garantir a confiabilidade da pesquisa. Para estes autores, alguma imperfeição de algum instrumento pode ser compensada com a utilização de várias fontes de dados e tem-se maior segurança ao interpretar os dados quando os mesmos provêm de diferentes instrumentos de pesquisa.

Para Burns (1999) e Wallace (1998), ao dar voz aos participantes da pesquisa e por se utilizar de instrumentos diferentes, a triangulação garante validade e confiabilidade dos resultados por permitir uma “subjetividade controlada” por parte do pesquisador.

Utilizando-nos, portanto, de todos os instrumentos mencionados, fizemos a triangulação dos dados a fim de responder às perguntas que nortearam este trabalho, o que discutiremos no capítulo a seguir que trata especificamente da análise dos dados.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados por meio dos instrumentos citados no capítulo anterior, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Tendo em mente o referencial teórico que guia nossa pesquisa, apresentamos os resultados separadamente, por tópicos, para que possamos discuti-los mais detalhadamente.

#### **3.1 Como os participantes veem proficiência**

Proficiência, para a professora Ana, é a capacidade de entender e se fazer entendido nos vários contextos em que a pessoa pretenda participar, mas engloba também o conhecimento dos aspectos formais, da estrutura da língua. Segue o excerto da entrevista onde ela descreve o que, a seu ver, é um falante ou professor proficiente:

Excerto 01 - (Ana – ENTREVISTA)

[...] eu acho que uma pessoa que sabe participar, linguisticamente falando, né na língua estrangeira e participar ativamente. Significa se comunicar né, se fazer entendido e entender e que esse se fazer entendido e esse entender tenha também a ver com o [5] os aspectos formais da língua, né? Não adianta você, pra você ser professor não adianta você simplesmente saber se comunicar,

porque aí quando a gente fala “ah basta saber se comunicar” entra muita coisa, né? mas acho que a pessoa tem que ter um determinado nível formal da língua de conhecimento da língua formal dos aspectos formais da língua.

Percebemos aqui que a professora Ana acredita que ser proficiente é saber se comunicar, mas demonstrou preocupar-se bastante com a os aspectos formais da língua para a aprendizagem de LE, já que ela os citou várias vezes durante a entrevista. Bachman (1991) em seu arcabouço teórico chamou de capacidade linguístico- comunicativa a capacidade que o falante tem de usar o conhecimento da língua (portanto é preciso que se conheça o seu funcionamento, os aspectos formais) combinado com as características do contexto para assim poder criar e interpretar significados. Esse conhecimento de língua deve então, ultrapassar as regras gramaticais visando alcançar objetivos comunicativos.

Pelo que observamos das aulas dessa professora, ela tinha uma preocupação com a comunicação. Seu ensino não era pautado sobre itens gramaticais, embora ela tenha demonstrado preocupação com a estrutura da língua, fazendo correções quando estas se fizeram necessárias. Dentro dos posicionamentos dos alunos durante os debates, na hora de apresentações individuais quando erros eram cometidos, eles eram corrigidos e a aula prosseguia normalmente. Esta disciplina foi ministrada para alunos do primeiro semestre do curso, e alguns não demonstravam muita proficiência. Parecia ser a primeira vez que eles estavam realmente utilizando a LE na modalidade oral, e isso, a nosso ver, fez com que a professora exigisse mais precisão gramatical, a fim de que certos desvios fossem minimizados. Quando ela afirmou que para se comunicar “entra muita coisa”, podemos inferir que uma delas seja que o falante domine as estruturas da língua, que saiba o que é linguisticamente apropriado ou não para uma determinada situação.

Em classe a professora tentou envolver os alunos com os diferentes temas que eram discutidos, e os vários tipos de atividades proporcionaram a participação de todos. A disciplina visava a compreensão oral, e para tal, Ana utilizou diversificadas atividades nas quais os alunos ouviam, buscavam compreender o que ouviam, discutiam sobre um assunto em duplas, em pequenos grupos, preparavam atividades em casa (como a apresentação de um áudio ou vídeo sobre *burnout*, e um *listening* com uma música da preferência deles que tratasse de um assunto específico), aprendiam vocabulário novo, defendiam seus pontos de vista e davam suas opiniões. Não havia um livro didático a ser seguido, portanto, a professora trazia as atividades e os temas para serem trabalhados em sala de aula. Durante as aulas, a professora circulava pela classe, sempre acompanhando os alunos de perto e aproveitava o momento para comentar suas produções orais e ao mesmo tempo fazer as devidas correções.

Entendemos que para a professora Ana a proficiência está relacionada com a comunicação, com a possibilidade de o falante participar dos contextos em que está inserido, mas também podendo fazer uso dos aspectos formais da LE, pois ele os conhece e sabe como, quando e onde usá-los. Ela demonstrou possuir uma visão de proficiência, segundo a qual não basta apenas o saber se comunicar, mas um saber se comunicar de acordo com o que a situação exige, utilizando a forma mais apropriada. Foi o que concluímos através das observações das aulas e de sua entrevista, onde ela afirmou que “entra muita coisa” no saber se comunicar utilizando a LE. Inclusive porque ela parece ter em mente estar formando futuros professores de inglês e, segundo ela, para um professor não basta apenas esse saber comunicar-se, mas ele precisa ter um determinado nível de conhecimento dos aspectos formais da língua.

A professora Neide demonstrou ter uma concepção de proficiência relacionada à interação social, à comunicação e não a um falar sempre corretamente. Ela afirmou ter discutido com os alunos sobre a possibilidade de se cometerem erros, e de que ela tentaria deixar o ambiente propício para que os alunos pudessem participar das aulas mais efetivamente. Sua postura frente aos erros cometidos por eles era a seguinte: se os erros não interferissem na comunicação, ela não os interromperia com o intuito de corrigi-los. O foco de suas aulas era na comunicação, no expressar-se despreocupadamente. De acordo com ela, os erros, assim como possíveis pronúncias incorretas, seriam comentados e alunos e professor iriam construindo juntos essa proficiência. Em alguns momentos durante as aulas, geralmente após uma apresentação individual ou em grupos, ela comentava com eles sobre a melhor forma ou estrutura a ser utilizada através de outros exemplos, mas sem dar muito enfoque para a gramática. Ela também buscava usar em um outro contexto uma palavra que alguém havia pronunciado de maneira diferente, para que aquele aluno percebesse a diferença entre a forma como ele a pronunciou e a forma correta, mas sem chamar a atenção diretamente para o erro em si. Ela mencionou na entrevista que exigia deles uma certa precisão (*accuracy*), mas acreditava que a partir de um trabalho conjunto é que isso seria alcançado.

Excerto 02 – (Neide – ENTREVISTA)

[...] na minha concepção a proficiência ela tá ligada com a comunicação. Então eu não vejo por exemplo o aluno, aquele nível de proficiência perfeito porque ele não comete erros linguísticos nem gramaticais, ou né? Essas não são pistas (de proficiência) pra mim porque eu trabalho com a comunicação, né. Esse é o meu objetivo principal quando eu ensino eu quero que eles também... isso é muito

discutido em sala de aula, a possibilidade de nós criarmos uma atmosfera de liberdade de [2] em que eles se sintam a vontade pra errar isso é bem estabelecido desde o início né

[...] a gente tenta criar também uma interação muito grande entre eles uma liberdade uma um nível de interação mesmo através das atividades propostas pra que eles possam se desenvolver então é claro que é exigida essa *accuracy* né mas ela é alcançada a partir de um trabalho conjunto com o grupo né e essas pistas elas vão surgindo na interação uns com os outros na interação com o professor [...]

Sua prática em sala de aula foi condizente com sua declaração. Neide não interrompeu as falas dos alunos durante suas apresentações ou colocações a fim de ressaltar ou corrigir possíveis erros ou desvios. Percebemos que a professora fazia anotações durante as atividades e alguns pontos foram comentados em um momento posterior às falas dos alunos, mas sem focar ou destacar muito a precisão gramatical. Outros erros passaram despercebidos, uma vez que os alunos tinham liberdade para se expressarem de forma bem natural, de fazerem suas colocações sem que houvesse interrupções de suas falas em função da ocorrência de erros. Os alunos se mostraram fluentes em suas participações e o ambiente e a interação entre os alunos e a professora era descontraído, possibilitando a troca de ideias entre eles. No entanto, não presenciamos nenhum momento em que a avaliação dos alunos foi explicitamente comentada com eles, nenhum momento em que ela tenha mencionado os critérios utilizados na avaliação. Em uma aula na qual a pesquisadora não estava presente, a professora nos informou ter dado um *feedback* de algumas atividades individualmente para cada aluno. Isso ocorreu em uma aula posterior a uma das atividades propostas por ela, na qual eles apresentaram um discurso formal, sobre um de tema de interesse deles e por eles

pesquisado. Eles o apresentaram formalmente como se fossem os especialistas dando uma palestra a respeito daquele assunto. Após este *Formal Speech*, os alunos fizeram uma avaliação oral informal das palestras elegendo, por exemplo, aquela que eles consideraram a melhor, o aluno que dominou mais o tema, o assunto mais interessante. Essa foi a avaliação feita pelo grupo de alunos, orientados pela professora, mas não presenciamos nenhum momento em que tenha sido mencionado o critério que ela própria usaria para avaliar cada um individualmente.

Os comentários que a professora Neide fez após as apresentações, fossem elas individuais ou em pequenos grupos, foram feitos de maneira geral, focando mais no assunto, na maneira como o tema foi tratado, na criatividade, na originalidade, na relevância do tema tratado, ou na fluência do aluno.

Excerto 03 - (Notas de campo – aula de 03/11/11)

Durante a apresentação sobre fotografia e como ela vem evoluindo, cada aluno pesquisou em casa um tema relativo ao assunto e trouxeram para a sala nome de sites e blogs que tratavam do futuro da fotografia. Após cada apresentação a professora pediu que um aluno dissesse qual aspecto da apresentação do colega ele havia gostado mais, qual era novo para ele e com qual ele concordava ou não. A participação de todos foi solicitada. A professora disse que eles estavam construindo juntos o conhecimento (*we are constructing knowledge together*) sobre o assunto e comentou a respeito de um erro gramatical cometido por uma aluna ao dizer "*I don't know nothing about photography*". Ela explicou/relembrou em momento oportuno que não se usa dupla negativa em inglês e deu mais exemplos.

Excerto 04 – (Notas de campo – aula de 29/09/11)

Nesta aula a professora Neide nos disse como ela conduz o curso de expressão oral. Há uma parte que visa a avaliação e outra ela

trabalha Linguística Aplicada em forma de textos que os alunos leem, preparam e apresentam na sala. Alguns já são professores e disseram a ela que os tópicos os ajudaram nas suas salas de aula, como não propor uma atividade sem objetivos. No final desta aula Neide falou sobre *fluency* e *accuracy* (assunto que todos já haviam discutido) e eles comentaram sobre a correção de erros, que não é bom corrigir o tempo todo, mas que alguns gostam de ser corrigidos.

A professora solicitava que os colegas se posicionassem, que comentassem os trabalhos uns dos outros, mas ela não mencionava especificamente como eles estavam sendo avaliados, quais aspectos ela estava considerando mais ou menos importantes, que peso tinha cada aspecto analisado, que critérios estavam sendo utilizados para avaliá-los. Como não estivemos presentes na primeira semana de aula, pode ser que os critérios tenham ou não sido explicados a eles anteriormente. Portanto, a visão de proficiência que ela demonstrou possuir é de que proficiente é a pessoa que seja capaz de se comunicar, de interagir com outros falantes na LE, de maneira natural, mesmo com possíveis transgressões gramaticais ou linguísticas, pois para ela, ser proficiente não é falar sem cometer erros linguísticos ou gramaticais, mas sim, comunicar-se. Falar sem cometer erros linguísticos não é sinônimo de ser proficiente para Neide.

De maneira geral, a visão de proficiência destas professoras se alinha com o que propôs Stern (1983) ao postular que proficiência seria a capacidade de usar a língua enfatizando a comunicação e não a estrutura, mas que pressupõe que o falante tenha domínio das formas da língua e as utilize com o objetivo de comunicar-se. Também se alinha com o modelo de Bachman (1991), que a definiu como sendo a capacidade que o falante tem de usar o conhecimento da língua de acordo com o contexto para poder criar e/ou interpretar significados.

Pudemos perceber pelos relatos de nossos participantes, que há pouca divergência entre a visão que os alunos e as professoras possuem a respeito de proficiência.

Através do questionário aplicado no início das observações obtivemos algumas concepções dos alunos acerca do que significa ser proficiente em LE:

Excerto 05 –(QUESTIONÁRIO)

A12- “Ter conhecimento suficiente para se comunicar sem problemas com nativos”.

Excerto 06 (QUESTIONÁRIO)A13- “Ser capaz de compreender e ser compreendido de maneira eficaz.”

Excerto 07 - (QUESTIONÁRIO)

A14-“Ser capaz de se comunicar e negociar sentido com um nativo.”

Excerto 08 - (QUESTIONÁRIO)

A15-“Poder expressar pensamentos e opiniões sobre assuntos variados e compreender informações dadas por outros indivíduos.”

Excerto 09 - (QUESTIONÁRIO)A16- “A pessoa capaz de se comunicar efetivamente em um outro idioma.”

Excerto 10 - (QUESTIONÁRIO)A17- “Saber se expressar com fluência, de forma correta tanto gramatical quanto fonologicamente, sem muitas interrupções e que também seja coerente no plano semântico.”

Excerto 11 - (QUESTIONÁRIO)A18- “Poder transitar entre as quatro habilidades sem muitas dificuldades. É se expressar com certa “naturalidade”.

Pelas definições acima é possível perceber que muitos deles mencionaram que a proficiência tem a ver com a comunicação, com o entender e se fazer entendido, com o falar sobre diferentes assuntos e participar em diferentes contextos. Apenas um aluno mencionou que é preciso expressar-se de maneira gramaticalmente correta para ser considerado um falante proficiente. Uma vez que

entendemos proficiência como sendo a materialização da competência comunicativa, a qual engloba o conhecimento das regras de uso da língua sendo usadas para alcançar um objetivo comunicacional, essa interpretação também é pertinente. Alguns demonstraram ter a percepção de que é preciso saber as quatro habilidades, ser capaz de negociar sentidos e isso tudo levando em consideração o contexto de uso da LE. Para outros, proficiência é vista como sendo o mesmo que fluência, com o falar de maneira natural, sem muitas pausas ou interrupções. Essa é, segundo Scaramucci ( 2000 ) a visão leiga do termo, ou o seu uso não-técnico, que é compartilhado por muitas pessoas. Outros ainda mencionaram que é poder se comunicar com um falante nativo sem problemas de compreensão, o que significa que estes alunos tem o falante nativo como um parâmetro de comparação. Se você consegue entender e se fazer entendido por um nativo, isso significa que você é proficiente na LE. Mas de que nativo estaríamos falando? Nativo de onde? De um país em que a LI é LM ou L2? É preciso que essas questões sejam amplamente discutidas ao longo da graduação e que algumas visões ou crenças equivocadas sejam desconstruídas<sup>13</sup>.

Para Carlos, um dos participantes focais desta pesquisa, ser proficiente é ser capaz de se comunicar, e quando ele mencionou comunicar-se “corretamente” perpassou a ideia de precisão, de que ele se preocupava com o saber sobre a estrutura da língua e também de que maneira usá-la. Tanto que ele mencionou na entrevista que sua professora não corrigia os erros que os alunos cometiam. Isso revelou que para ele é relevante que o falante saiba utilizar a LE para se comunicar, mas que para tal utilize as estruturas de maneira precisa. Ele ainda fez uma

---

<sup>13</sup> Para mais informações, ver WIDDOWSON, H. The ownership of English, *TESOL Quarterly*, 1994, 28, 2, 377-389; COOK, V. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching, *TESOL Quarterly*, 1999, 33, 2, 185-209.

diferenciação entre proficiência e fluência, como se pode ver no próximo excerto. Com essa fala, ele demonstrou ter bem clara a noção de que não basta falar com desenvoltura, sem muita hesitação, fazendo a língua fluir (com fluência) para que se possa dizer que a pessoa é proficiente. É preciso mais do que isso. É necessário saber sobre o funcionamento da língua.

Excerto 12– ( Carlos - ENTREVISTA)

Eu acho que (proficiente) é aquela pessoa capaz de se comunicar, né, diferenciando da fluência, que respeitando um fluxo, mas é a pessoa que ela é capaz de se comunicar propriamente, né, corretamente.

Ele se posicionou em relação à importância da oralidade para o professor de inglês. Se o professor não for proficiente e não souber dar certas explicações ao aluno, ou se ele explicar algo de maneira incorreta, ele pode vir a confundir-lo. Isso porque, na opinião de Carlos, hoje em dia o professor não é mais a única fonte de insumo para o aluno, uma vez que há muito mais acesso à modalidade oral em LE, quer seja através de filmes, músicas, jogos em tempo real ou pela interação virtual através da Internet. Portanto, segundo Carlos, o professor precisa saber como se expressar corretamente para que possa auxiliar seu aluno quando este tiver alguma dúvida. Vemos aqui a importância que ele dá para o fato de o professor poder ser um parâmetro para o aluno, de conhecer o que é ou não apropriado para uma determinada situação de uso ou para um determinado contexto. Veja-se o próximo excerto:

Excerto 13 – (Carlos – ENTREVISTA)

Eu acho que se a gente se expressa mal, ou se expressa de uma forma incorreta, a gente acaba causando confusões na cabeça do

aluno, né? Por exemplo, o professor disse isso, mas eles não usam isso na verdade, na realidade, então é importante.

Rodrigo ao mencionar proficiência falou sobre a importância da oralidade para quem aprende uma L2 ou LE. Na opinião dele a habilidade oral é a mais importante, pois é ela que as pessoas usam mais na comunicação de umas com as outras. Ele mencionou que é imprescindível a pessoa saber se expressar e também se fazer entender oralmente, pois no cotidiano a fala é bem mais usada do que as demais habilidades da língua:

Excerto 14 – (Rodrigo – ENTREVISTA)

[...] na minha opinião a oralidade é o mais importante no processo de você aprender mesmo a sua língua mãe mas no caso aqui, né, no contexto, uma língua estrangeira. Porquê? Não porque seja bom você ser um analfabeto na outra língua, mas eu acho que a oralidade é o que abre as portas pra você depois aprender a codificar aquilo que você já codifica oralmente na forma escrita...

[...] mas pro aluno que tem a pretensão de realmente dominar a língua na minha opinião a parte oral tanto a compreensão quanto a expressão é mais importante porque na vida real é o que você usa mais então se você for ah vou passar um mês nos Estados Unidos, o que você vai mais usar? A oralidade, então eu acho que é o mais importante você saber se expressar, mas também conseguir compreender[...]

Percebemos aqui que este aluno possui uma visão sobre o que é aprender uma língua em que a oralidade antecede a escrita, sendo o primeiro contato que o indivíduo tem com essa língua. A habilidade oral é considerada maior do que as demais. Assim como ocorre quando se aprende a LM, na visão dele deve também

acontecer com a L2 ou LE. Primeiro nós aprendemos a falar e a escrita vem juntamente com a alfabetização, quando aprendemos a codificar os sons que usamos ao falar, transformando-os em sinais gráficos e a decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons. Essa visão de língua que ele possui o leva a defender a ideia de que o aprendizado de uma língua deve iniciar-se com a fala, pois é primeiramente através dela que a comunicação se torna possível. No cotidiano das pessoas, a comunicação se dá muito mais através da fala do que da escrita. Ouvimos e falamos quase que o tempo todo. Interessante perceber que ao mencionar a proficiência na língua, ele fez uma distinção entre o que seja ser um falante proficiente e ser um professor proficiente, que se assemelha ao que disse a professora Ana. Ele vê a proficiência para o professor como algo muito mais abrangente do que para um falante comum. Para ele, ser proficiente pressupõe que esse falante seja capaz de se comunicar “perfeitamente”:

Excerto 15- (Rodrigo – ENTREVISTA)

Eu acho que em geral ser proficiente na LE fora do contexto do professor é você, por exemplo assim, você pega, você viaja, você entende alguém, você consegue se comunicar perfeitamente, você entende perfeitamente, pode ter uma palavra ou outra que você não entenda, mas isso acontece mesmo com os nativos, acontece isso com a gente em português e tudo o mais. Mas você assim assiste um filme, entende, ouve uma música, entende, você consegue falar, você consegue produzir oralmente ou na escrita. Você consegue produzir um material consistente nessa língua e isso é pra mim ser proficiente. No contexto do professor aí eu acho que vai mais além porque, não que seja exigente, mas vai além porque o que é exigido, é diferente. Assim, são outras habilidades, por exemplo, você está apto a tirar dúvidas porque um proficiente genérico não necessariamente vai estar apto a conseguir explicar. Muitos falantes do português aqui, nativos, não conseguiriam explicar um conceito

de gramática se alguém, se um estrangeiro chegasse e perguntasse como isso funciona. A gente sabe usar, mas a gente não sabe explicar. E a mesma coisa uma pessoa que é proficiente, mas só é proficiente na língua, mas fora do contexto educacional; essa pessoa, ela sabe usar os conceitos, ela sabe usar tudo, mas não necessariamente ela estaria apta a explicar. Como é que isso funciona? Ah eu sei usar, mas como é que é, eu não sei explicar, eu teria dificuldade. O professor, não. É exigido do professor que o professor proficiente ele esteja apto a, não assim, sem dificuldade, é claro que não. Também não é o professor perfeito, mas assim que ele esteja... Espera-se dele que ele, ou saiba diretamente, ou ele pelo menos tenha as ferramentas pra, ok próxima aula eu te explico isso porque isso eu não tenho exatamente certeza, vamos descobrir juntos e tenha as ferramentas pra assistir aquele aluno.

Embora ele não tenha explicado sua concepção de comunicar-se “perfeitamente”, acreditamos que ele tenha se referido a ter um domínio de língua que permita que a pessoa se comunique com eficácia utilizando a LE e que possa assistir a um filme e entendê-lo, ouvir uma música e entender a letra. Sua visão de proficiência se assemelha ao que propõe Scaramucci (2000), que é ser proficiente para uma determinada situação, como uma meta a ser alcançada. Neste caso, ser professor de LE.

De acordo com Rodrigo, para o professor, ser proficiente vai muito além do que apenas saber a língua e ser capaz de usá-la. A ele cabe também dar explicações a respeito de como as coisas funcionam nessa língua. Isso nos remete ao que postula Elder (2001) quando afirma que a proficiência para o professor de LE inclui uma gama de habilidades específicas que vão muito além daquilo que um falante proficiente, mas não especialista da língua, possa realizar. Essa sua colocação é semelhante à de Carlos, quando afirma que o professor precisa saber dar explicações a seus alunos.

Portanto, para esses dois alunos, existe uma diferença entre ser um falante (altamente) proficiente, mas leigo, e ser um professor (altamente) proficiente, pois além de todas as habilidades que um falante comum considerado proficiente precisa possuir, faz-se necessário ao professor saber explicar o funcionamento dessa LE.

A seguir abordaremos a heterogeneidade existente entre os alunos no nível de ingresso na graduação e suas implicações para o desenvolvimento das aulas.

### **3.2 A heterogeneidade das turmas ingressantes**

Durante as entrevistas, três dos nossos participantes diretos, os alunos Carlos e Rodrigo e a professora Ana, afirmaram haver na graduação, principalmente no nível de ingresso, uma heterogeneidade grande na turmas, no que se refere à competência linguística dos alunos na língua inglesa (LI). A professora Neide, no entanto, foi a única cuja opinião diferiu da dos demais. Ela declarou acreditar que os alunos já ingressam com uma compreensão “boa” e com um “ nível de proficiência bom”, e julga que a maior parte já estudou em cursinhos ou nos centros de língua mantidos pelo estado, o que favorece o desempenho dos mesmos no decorrer do curso, conforme o excerto 16:

Excerto 16- (Neide – ENTREVISTA)

Eu acho que eles vêm com uma proficiência boa de língua, têm um nível de compreensão desde o primeiro semestre, eles já ingressam

assim, com uma compreensão muito boa; eles são muito articulados na língua, se expressam muito bem.

Ela mencionou que, nessa universidade onde a pesquisa se deu, o estudo da LI na graduação não se inicia no “bê-a-ba” e acrescentou que esta cidade “tem uma realidade diferente” do que acontece em outros estados. De acordo com ela, dificilmente os alunos ingressam sem uma boa bagagem de conhecimento da LI. Ela afirmou ainda que em seus cinco anos trabalhando com ingressantes nessa universidade, apenas uma de suas alunas não possuía proficiência razoável para o bom andamento das aulas, o que se pode ver pelo excerto 17:

Excerto 17 – (Neide – ENTREVISTA)

[...] embora a gente não tenha assim um grande número de alunos que não venham com um nível já pelo menos “básico” da língua, porque a gente não tem. É muito difícil acontecer um aluno que venha assim...nesses cinco anos que eu tenho de ensino no nível de ingresso, eu tive uma aluna apenas que entrou que não tinha ainda “proficiência” na língua.

Nas aulas que foram observadas na turma de Ana, que era do primeiro semestre da graduação e tinha como foco a compreensão oral em LI, foi possível perceber que espera-se ou supõe-se que o aluno já tenha chegado ali com um certo domínio da língua. Para a realização de algumas atividades no semestre inicial do curso, de acordo com o que prevê a ementa (ANEXO 01), pressupõe-se que o aluno seja capaz de ouvir um texto na LE e compreender pelo menos boa parte dele a fim de responder àquilo que foi lhe proposto, utilizando a LE. Percebemos durante as observações que, como a professora Neide afirmou, no início da graduação, os professores formadores conduzem suas aulas ou suas atividades acreditando que

os alunos já possuem um certo nível de conhecimento da língua, mas isso não significa que todos os ingressantes se desempenham da mesma maneira, nem que já possuam um bom nível de proficiência na LE.

A oralidade sempre foi trabalhada, tanto na habilidade de recepção (*listening*) quanto na de produção (*speaking*), uma vez que as aulas foram ministradas na L-alvo. Os alunos utilizaram a LI para se comunicarem com os professores e com os colegas em classe. As atividades foram propostas, realizadas e corrigidas na L-alvo, ou seja, ela é o meio pelo qual a comunicação se dá no ambiente de sala de aula, conforme exposto pelo aluno Rodrigo:

Excerto 18 – (Rodrigo – ENTREVISTA)

[...] a modalidade oral ela acaba sendo trabalhada sempre nas aulas de escrita porque as aulas são em inglês, nas aulas de oral com foco no oral porque é o propósito, mas mesmo nas aulas de literatura, de morfossintaxe, em tudo é trabalhado a oral, porque as aulas são em inglês, você produz em inglês. Tipo assim, pra tirar dúvida, você fala em inglês, pra participar dar aula é tudo em inglês, então você está sempre, a oralidade está sempre presente.

O que percebemos no decorrer das aulas observadas na disciplina do primeiro semestre da graduação, foi que os alunos receberam todo o insumo na LI, e foram capazes de participar das atividades propostas pela professora, demonstrando que havia compreensão oral, pois eles entenderam o que lhes foi proposto, argumentaram e se posicionaram também por meio da LI. Eles até foram capazes de fazer brincadeiras usando a L-alvo. No entanto, no que diz respeito à produção oral dos mesmos, era perceptível que o nível de proficiência de alguns alunos estava muito aquém do de outros, evidenciando que a proficiência dos alunos

ingressantes era heterogênea, como ilustraremos mais adiante. Esse fato foi mencionado pelos participantes focais da pesquisa, à exceção de Neide. A afirmação dela, de que o nível dos alunos iniciantes era muito bom, não se assemelha à opinião de Carlos e Rodrigo, e nem à da professora Ana, que considera as turmas bastante heterogêneas e com alunos com níveis de proficiência bastante diferenciados, como podemos verificar a seguir:

Excerto 19 – (Ana – ENTREVISTA)

[... ] porque a gente tem alunos de níveis bastante diferentes. Enquanto você tem um aluno de nível bem avançado, que dependendo do conteúdo que você leva, ele fica completamente entediado, você tem outro aluno de um nível bem mais elementar, que dependendo do conteúdo que você leva, ele fica completamente frustrado e desanimado.

Foi possível perceber durante as observações que o nível de exigência do aluno no início da graduação não é mesmo tão básico. A professora abordou temas variados dentro de diferentes contextos e com graus de dificuldade distintos, mas nada que se possa descrever como muito “iniciante”, com vocabulário ou estruturas muito básicas.

O aluno ingressante necessita possuir conhecimento prévio da LI para desenvolver as atividades das disciplinas. Um aluno que tenha chegado à universidade com nível de proficiência baixíssimo ou até mesmo sem nenhum nível de proficiência, o que chamaríamos de proficiência zero, provavelmente não conseguiria acompanhar o andamento das aulas. A LI foi utilizada em todos os comandos da professora, nas atividades propostas e nas correções. Ela não se utilizou de fala facilitadora. Os alunos receberam insumo na LI o tempo todo, tanto da professora quanto dos colegas. Um bom exemplo dessa diversidade de níveis de

proficiência pôde ser visto através de uma atividade realizada pelos alunos da professora Ana, na disciplina de compreensão oral, uma turma de alunos ingressantes na universidade. Na atividade proposta por Ana cada aluno deveria gravar um áudio ou vídeo para ser apresentado para a turma sobre *Burnout Syndrome*, assunto esse que já havia sido discutido e trabalhado com os alunos em classe. Durante a apresentação de um aluno, o restante da classe deveria responder, por escrito, algumas perguntas sobre a atividade que o colega estava apresentando, tais como:

- o áudio/vídeo alcançou os objetivos propostos para a atividade?
- o colega apresentou ideias originais sobre o assunto ou foi apenas uma repetição?
- havia algo no vídeo que o tornava diferente dos demais?

Com exceção do aluno que gravou o vídeo, os demais alunos deveriam responder as perguntas, usando a LI, e justificar suas respostas escrevendo pelo menos uma frase que confirmasse a sua resposta, portanto não bastava responder apenas *Yes* ou *No*.

Durante as apresentações das gravações, notamos que houve uma diferença significativa entre o desempenho dos alunos. Embora todos os alunos estivessem cursando uma disciplina do início do curso, percebemos diferentes níveis de proficiência e de fluência nas apresentações. Houve gravações em que o aluno apresentou pronúncia clara, falou com fluência e entonação apropriadas, com as pausas necessárias, usando a gramática, vocabulário, e expressões adequadas. Suas falas diferiram em graus de complexidade. Umas com construções mais básicas e outras com estruturas características de quem já possui um nível maior de proficiência, outras nas quais os alunos não se fizeram entender de maneira clara,

pois suas falas incluíram muitas pausas, o que tornou difícil a compreensão. Muitas palavras foram pronunciadas de maneira incompreensível o que complicaria o entendimento por parte dos colegas caso tais palavras fossem novas para eles. No entanto, a maior parte desse vocabulário já havia sido trabalhado em sala, quando a professora apresentou um vídeo sobre o assunto *burnout* e explorou bastante o vocabulário referente ao tema. Em algumas das apresentações, os alunos não demonstraram muita fluência, como exibe o excerto 20, de uma atividade realizada por uma dupla de alunas que fizeram o trabalho em forma de um diálogo. Sem muitas pausas a atividade não impôs dificuldades para a compreensão dos ouvintes.

Excerto 20- (Gravação da aula em áudio – 08/12/11)

A01: I'm too busy I have so many things to do.

A02: really?

A01: yeah you know + I have to take care of my little brother and I have to do stuff from college and I don't really have time for myself + do you know what I mean?

A02: yes I know + this morning I didn't want to wake up because I'm really exhausted

A01: you know + I just remember our study last class you know + oral comprehension and she said something about burnout and it really makes sense

A02: yeah I agree we're dealing with a lot of things at the same time

A01: yeah and think about something + if we that are students are under pressure imagine the teachers like they have test to correct and like too many things also

A02: that's true and you know we're teachers to be so we really need to know how to avoid burnout

A01: it's difficult to avoid it like we need to do what we feel pleasure doing but we're so overwhelmed and we feel like we have to satisfy everybody but we don't need to

A02: yeah but to avoid we really need to respect our body and mind needs you know take a rest and slow down

Podemos perceber que as alunas fizeram o trabalho de acordo com o que lhes foi proposto. Elas usaram a criatividade para fazer um vídeo no qual o tom da conversa foi o mais natural possível, como um bate papo, com uma pronúncia bem clara que possibilitou a compreensão por parte dos ouvintes. Notamos traços de proficiência no diálogo, como o fato de elas não usarem palavras ou termos muito básicos que são característicos da linguagem de alunos iniciantes. Elas usaram o termo “*stuff*” ao invés de “*things*”, “*exhausted*” ao invés de “*tired*”, “*teachers to be*” quando poderiam ter usado “*future teachers*” ou “*undergraduate students*”. Elas optaram por perguntar “*do you know what I mean?*” quando um aluno de nível básico poderia ter empregado algo como “*do you understand?*”. Elas usaram expressões que incluem *phrasal verbs* como “*dealing with*”, “*makes sense*”, “*slow down*” e colocações como “*under pressure*”, que é algo mais complexo e que normalmente um aluno de nível muito elementar não usaria. No entanto, em contraste com o excerto deste o vídeo onde as duas alunas demonstraram mais fluência em sua apresentação, o excerto 21 apresenta a transcrição da produção oral de outra aluna da mesma turma do semestre inicial que não demonstrou bom desempenho, e que evidencia a heterogeneidade dos alunos que faziam parte desta turma.

Excerto 21- (Gravação da aula em áudio – 08/12/11)

A03– ok I'll talk about burnout + what is burnout? burnout is a psychologic problem [4] how much stress you felt and how close the person is to burnout is a serious problem and burnout syndrome stands beyond the stress you +*left* exhaust and you feel like you can do nothing + well and my opinion about this is+ when *you do work* but let's start work *with you like* because you do this for a long time and try to do work in your work don't let work *for home* and because in your home you have *others* other priorities + and relax because everybody *need to fun* and if *you is* not to do different get vacation and maybe pass ten days *far away the* problems this is a good solution for you + and *this is*

A pronúncia da aluna identificada como três (03) não estava muito nítida, não havia fluência no seu falar, o que pôde ser notado pela quantidade de pausas. Houve desvios na pronúncia de muitas palavras. Como exemplo, temos: *psychologic* que foi pronunciado /paɪskɒlədʒɪk/, *because* / /bɪkaʊz/ e *far* /fɑː/. Parecia-nos que a aluna estava insegura, como se falasse “para dentro”, receosa de se comunicar de fato. Embora a gravação do áudio tenha sido feita previamente pelos alunos e depois tocada na sala de aula, a aluna nos pareceu bastante nervosa. Houve também desvios da língua padrão, como omissão de preposições. Quando ela disse “*everybody need to fun*” imaginamos que ela sua intenção fosse dizer “*everybody needs to have fun*”, ao dizer “*far away the problems*” faltou a preposição “*from*”, no que seria “*far away from the problems*”. Ela terminou a fala dela com a expressão “*and this is*”, quando quis provavelmente dizer “e é isso”. Não ficou claro o que ela quis dizer com as frases: “*when you do work but let’s start work with you like*” e “*and if you is not to do different*”. As frases não faziam muito sentido, estavam um tanto desconexas e faltava algo para que elas se tornassem compreensíveis. Na comparação, o nível de proficiência desta aluna estava muito aquém do nível das outras duas. Essa diferença ocorreu também com alguns outros áudios ou vídeos ao longo das apresentações, o que demonstrou a heterogeneidade da turma.

Em relação a esta atividade especificamente, nem mesmo o fato de que as gravações tenham sido feitas anteriormente e fora da sala de aula fez com que todos os alunos apresentassem o mesmo nível de fluência em seus trabalhos. Sabemos que se tratava de uma turma que cursava o primeiro semestre, porém o contraste entre as diversas apresentações deixou claro que havia uma heterogeneidade visível no semestre inicial da graduação, pois os alunos não ingressaram na universidade com o mesmo nível de proficiência. No entanto,

percebemos que os alunos se empenharam para a realização das atividades, cada um dentro das suas limitações. Em momentos que antecederam as apresentações dos áudios/vídeos, quando os alunos estavam conversando livremente com a professora, percebemos fragmentos de fala que demonstram falta de proficiência por parte de alguns alunos, mesmo que em um nível de estrutura mais básico, o que se pode ver nos excertos abaixo:

Excerto 22- (Gravação em áudio - em 08/12/11)

A04 – [...] if comes somebody else...

No excerto 22, o aluno identificado como número quatro (04) usou uma estrutura bem próxima à do português. Ele apenas transpôs as palavras de uma língua para a outra: “ Se vier mais alguém...” = “*If comes somebody else...*”. Isso é um indício de falta de proficiência, uma vez que uma pessoa com um pouco mais de competência na língua não usaria tal estrutura, provavelmente optaria por dizer “*If somebody else comes...*”

Excerto 23 - (Gravação em áudio – em 08/12/11)

A05 - ok first I must apologize for my sleepy face

No excerto 23, o aluno número cinco (05) se desculpa com a classe por estar com o semblante sonolento no vídeo usando o verbo “*to apologize*”, quando o que seria mais comum para um aluno de nível mais básico seria que ele dissesse: “*I’m sorry for my sleepy face*”, o que por si só já não é estrutura de alguém em nível iniciante. Esse aluno demonstra um pouco mais de contato com a língua, ou poderíamos dizer que na comparação ele seria um pouco mais proficiente do que o aluno 04 do excerto anterior.

Foi possível identificar os diferentes níveis de proficiência dos alunos no desenvolver de outras atividades também. Alguns dos excertos de fala que não consideramos linguisticamente corretos foram:

Excerto 24- (Gravação da atividade de apresentação de *listening* pelos alunos em 01/11/11)

A06- “Every [??] can see the connection between the pictures and the music?”

Excerto 25-

A07- “Everybody *finish* or [??] *you need* more time?”

Excerto-26-

A08- “Listen [...] the song – *need pay* attention”

Excerto 27-

A09- “*It’s possible* [??] answer this?”

Excerto 28-

A10- “What *you and your pair* talking about this video?”

Excerto 29-

A11- “[??] Everybody *agree* [??] Marcela?”

Percebemos a falta de proposições em algumas construções, bem como de verbos auxiliares e, inclusive, de sujeito. Sabemos que, por se tratarem de alunos iniciantes na graduação, eles têm um longo caminho a percorrer para melhorarem seu desempenho na LE até o final do curso.

A opinião de Carlos e Rodrigo, em relação a essa heterogeneidade existente nas turmas desde o início é que os professores muitas vezes ficam sem saber se nivelam as aulas para os mais proficientes (para cima, como eles disseram) ou para os menos proficientes na língua (para baixo). A situação do professor, segundo eles, torna-se complicada quando a diferença de níveis de proficiência entre os alunos é grande. Se ele conduzir a aula de modo que os menos proficientes possam ter a

oportunidade de participar, os mais proficientes se sentirão desmotivados com as aulas de LI, pois muitas coisas serão repetitivas para eles. Se optar por ministrar aulas que sejam mais significativas para os alunos mais proficientes, os outros ficarão desencorajados de prosseguir, por sentirem dificuldade de acompanhar a turma. Teixeira da Silva (2000, p.88) já mencionava que esse nivelamento por baixo realmente acontece em algumas instituições, em função da heterogeneidade existente. Muitos alunos que não conseguem acompanhar as aulas acabam evadindo ou mudando de curso. Essa é a realidade de muitas instituições, e sabemos que em muitos contextos, a heterogeneidade das turmas acaba perdurando até o final da graduação.

Quando o nível de proficiência da maioria dos alunos de uma mesma sala de aula é mais alto, o aluno menos proficiente acaba não conseguindo acompanhar os demais e sente-se deslocado nas aulas por não conseguir participar efetivamente. Carlos declarou ter sentido um impacto no início da graduação, não se sentindo capaz de acompanhar as aulas, ao se deparar com um nível de exigência muito maior do que ele e seus pares esperavam.

Excerto 30 - (Carlos – ENTREVISTA)

[...] Tinha gente [3] eu era um dos que não dava conta, né, no início porque ou eu ia, né, puxava, acelerava ou ficava pra trás, né? Porque sabe, sei lá, eu nunca viajei, nunca, sabe, meu contato com a língua, eu já tinha, já fiz um curso antes da universidade, mas era o quê, um curso básico, né, então...

[...] Eu fiz dois anos na escola de idiomas, né, então, depois que eu cheguei na universidade eu vi: meu Deus todo mundo aqui já sabe falar inglês, eu tenho que acelerar né, e aí se você não aprender, fica complicado.

[...] Uma coisa que assustou muita gente quando a gente chegou no curso era que o professor já tava falando inglês. A gente já esperava

isso, né, só que foi uma, foi uma... A gente esperava menos, assim, a gente esperava que o professor exigisse menos da gente.

Abrimos um parêntese aqui para analisar a fala desse aluno no que se refere a suas crenças sobre aquisição de inglês como LE. Uma delas é a de que se aprende inglês melhor morando em um país onde a LE é a língua oficial. Percebemos isso quando ele menciona “eu nunca viajei”. Essa é uma crença compartilhada por muitos alunos ao descobrirem um interesse por aprender uma LE. Muitos imaginam que é quase impossível aprender bem um idioma estrangeiro sem sair de seu país e fazer uma espécie de imersão (*lá fora*) no país onde tal idioma é falado (BARCELOS, 2005).

Uma outra crença que ainda persiste é a de que na escola regular não se aprende LE, e de que é preciso ingressar em um curso de idiomas (BARCELOS, 2011). Essa crença se deve às experiências vivenciadas por alunos, professores e pelas pessoas de um modo geral ao longo de seu ensino regular, ou de sua vida escolar. Com pelo menos sete anos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira obrigatória nas escolas, imagina-se que um aluno deveria ter aprendido essa língua a ponto de chegar à universidade com um nível pelo menos básico. No entanto, não é isso que a realidade nos mostra. Isso corrobora o que diz Consolo (2005), ao ressaltar que uma parte dos ingressantes nos cursos de Letras não possui um nível de competência oral suficiente, apesar de terem tido uma experiência de contato com a língua inglesa por vários anos.

Carlos, o aluno que assumiu ter tido muita dificuldade no primeiro semestre, afirma ter batalhado, se dedicado e estudado muito a fim de conseguiu resgatar aquilo que ele julgava lhe fazer falta. De acordo com o que ele colocou, poderíamos dizer que ele teve autonomia e assumiu a responsabilidade por seu aprendizado,

tornando-se assim protagonista neste processo de construção de seu próprio conhecimento. Segundo suas palavras, através de seu esforço, conseguiu equiparar-se aos alunos que no início da graduação ele julgava ter maior proficiência que ele. Segundo ele próprio:

Excerto 31 – (Carlos – ENTREVISTA)

[...] eu corri atrás pra poder acompanhar quem tava ali, né, porque senão... desiste. O curso de inglês tem um alto índice de desistência. O curso de Letras em si tem um índice de desistência muito grande.

Com base nos relatos deste aluno, percebemos que há uma certa heterogeneidade também na forma como os professores conduzem suas aulas e até mesmo no modo como os avaliam. Ele relatou ter tido aulas com um professor muito rígido, que exigia demais dos alunos a ponto de deixá-los inquietos e inseguros quanto a se expressarem oralmente, diferentemente da professora da disciplina cujas aulas observamos, a professora Neide:

Excerto 32– (Carlos – ENTREVISTA)

[...] Olha, eu tive uma disciplina né, você já sabe, né... que o professor ele era terrível. Ele era, assim, todo mundo... O professor chegava a gente já ficava assim, meio... inquieto, meio inseguro de falar.

[...] Era, acho que era a posição dele, a rigidez dele, sabe? Ele não fazia a gente se sentir confortável, à vontade pra falar. Diferentemente da Neide né, que você fala errado e ela não tá nem aí... mas eu acho isso correto. A avaliação ela não é uma coisa que você tem uma prova e você vai avaliar o aluno dentro daquele momento, né? Eu acho que a avaliação como já foi feita, ela acontece em vários momentos e aquilo ali vai formar o seu conceito, a sua menção ao longo do semestre.

Pelo que a fala de Carlos nos indica, parece-nos que o referido professor tem uma grande preocupação com a forma, com o falar corretamente e faz correções de erros sempre que eles acontecem. É interessante observar como a visão dos alunos muitas vezes difere da visão dos professores. O aluno Carlos mencionou que os alunos cometem erros e a professora parece não se incomodar (“não está nem aí”, nas palavras dele). Essa percepção que ele tem em relação à correção de erros é semelhante à que muitos alunos possuem. Sempre que um aluno erra, os outros que perceberam o erro e até o próprio aluno que errou, esperam que o professor os corrija de imediato. É como se isso indicasse que o professor também identificou o erro e foi capaz de fazer a devida correção. Quando o professor opta por não corrigir o aluno na hora, para esses alunos é um indício de que o professor não se deu conta do erro, portanto não o corrigiu. No entanto, alguns professores dizem preferir esperar um momento certo para fazer correções, principalmente quando o aluno está falando, para evitar interrompê-lo. A professora Neide, por exemplo, disse que prefere esperar o momento certo para comentar a respeito dos erros para que eles fiquem à vontade para falar e para errar também, pois ela tem como foco a comunicação entre eles.

Excerto 33 - (Neide – ENTREVISTA)

[...] na minha concepção não é importante a correção dos erros por si só durante todo o tempo

[...] a gente focaliza muito a fluência né

[...] eu trabalho com a comunicação né esse é o meu objetivo principal quando eu ensino, eu quero que eles também isso é muito discutido em sala de aula a possibilidade de nós criarmos uma atmosfera de liberdade de em que eles se sintam à vontade pra errar isso é bem estabelecido desde o início né

Foi possível ver essa prática nas aulas que foram observadas. Durante uma aula em que a professora abordou o assunto fotografia, houve um momento que uma aluna disse: “ *I don't know nothing about photography*” e a professora usou essa oportunidade para fazer a correção. Na hora dos comentários, após os posicionamentos dos alunos, Neide ressaltou o fato de não se usar dupla negativa em inglês e , inclusive, deu outros exemplos.

Excerto 34 -(Notas de campo – dia 27/10/11)

Durante a discussão sobre fotografia a aluna A02 disse que não sabia nada do assunto “ *I don't know nothing about photography...*” mas falou o que sabia e participou da aula dando opiniões. Enquanto os alunos falavam, a professora anotava algo em seu caderno. Depois que todos falaram a professora comentou sobre não se usar dupla negativa em inglês, deu mais dois exemplos, e comentou umas formas verbais incorretas, mas ela não expôs os alunos que tinham cometido tais erros pois não os interrompeu de imediato.

A maneira como ela corrigiu os erros pode ter parecido aos olhos de Carlos que ela não se incomodava com o fato de eles serem cometidos, mas essa era a maneira como ela afirmou preferir conduzir tais correções. Nem todos os desvios, no entanto, foram mencionados ou corrigidos.

Imaginamos que talvez por essa turma não estar mais cursando um nível tão básico ela tenha preferido investir na fluência, no expressar-se mais naturalmente na LE.No entanto, pelo fato de serem expostos a práticas mais tradicionais de avaliação durante a maior parte de sua vida escolar, ou talvez até por uma espécie de imaturidade acadêmica, os alunos acabam por não saber interpretar uma maneira mais aberta de conduzir a avaliação, onde o aluno pode se posicionar, pois ele é agente do seu processo de aprendizagem. Normalmente os professores não dão

espaço para a autoavaliação, e muito menos para uma avaliação da sua disciplina como um todo, do seu trabalho propriamente dito (MICCOLI, 2010). Uma vez que o resultado da avaliação pode ser decisivo para a vida acadêmica do aluno, nada mais justo que ele participe efetivamente desse (SACARAMUCCI, 1997; SANTOS, 2001) O que muitas vezes ocorre é que há muita divergência entre as visões que alunos e professores possuem a respeito de como uma língua deve ser aprendida também como deve esse aprendizado seja avaliado. Dentro de um processo de avaliação continuada, por exemplo, a cada dia o aluno está sendo avaliado, o professor dá um feedback das atividades realizadas também avaliada (FURTOSO, 2009).

O aluno Rodrigo, diferentemente de Carlos, relatou ter ingressado na universidade com um “alto nível” de proficiência e disse inclusive que já ministrava aulas particulares de LE. Sua participação nas aulas foi sempre efetiva e quando ele falava demonstrava fluência e precisão. Segundo ele o aluno do curso de Letras normalmente espera aprender inglês durante o curso, e ingressa na universidade sem ter um conhecimento prévio da língua, e isso dificulta inclusive o trabalho do professor, pois é preciso lidar com níveis de proficiência distintos em uma mesma sala de aula. Imaginamos que um professor em tais situações deva acabar optando por um nível intermediário, pois seria difícil optar por um nível muito elementar (para auxiliar os menos proficientes) ou por um nível mais avançado (para não desanimar aqueles mais proficientes). Rodrigo inclusive mencionou o fato de que alguém está sempre deslocado na sala de aula em função dessa heterogeneidade existente na graduação, principalmente nos semestres iniciais do curso. Na opinião dele, para os mais proficientes, a aula é muitas vezes desmotivadora, e nós inferimos que, com base nas colocações de Carlos, para os alunos sem muita proficiência, poder

participar efetivamente da aula na L-alvo é muito difícil e exige um esforço muito grande da parte deles. Como declarou Rodrigo (Excerto 19), o currículo do curso prevê que os alunos cheguem ali sabendo a língua estrangeira, e aqueles que ainda não sabem acabam ficando à margem. Ou seja, sempre há alguém deslocado na sala de aula.

Excerto 35- (Rodrigo – ENTREVISTA)

[...] os professores não sei se por, eu acho honestamente que não seja por falha pessoal, mas por falha do sistema em si, eles não conseguem trabalhar ambos os casos de alunos que chegam já sabendo e alunos que tem muita dificuldade. Eles não conseguem isso. Ou a aula ela é voltado pros que têm dificuldade e aí ela se torna extremamente, extremamente ou monótona ou de certa forma inútil entre aspas pro que já sabe ou já tem um bom domínio ou o contrário ou ela é voltada pro que já tem um bom domínio e se torna extremamente difícil pro que não tem.

[...] acho pelo que eu percebo as pessoas elas têm, elas acham que quando elas vão entrar elas vão aprender desde o começo e acaba não sendo assim. Elas entram na ilusão de que, achando que ia ser *facinho*, que elas iam começar...

[...] de qualquer forma, sempre tem alguém que tá perdido nas aulas... essa é a maneira como eu percebi assim, ou é o que sabe mais que fica perdido porque a aula não tem nenhum propósito pra ele, ou é o que sabe menos porque a aula acaba perdendo um pouco do propósito porque tá muito acima do que ele entre aspas consegue. ..assim porque eu já vi muita gente assim que entra com um nível mais baixo, mas ele vai atrás e se esforça e se esforça e consegue.

[...] mas assim, eu também via a dificuldade que os colegas tinham, assim que era muito difícil pra eles porque era uma coisa fora da realidade do nível deles e também do que eles estavam acostumados

Ainda em relação à heterogeneidade das turmas nos semestres iniciais, a professora Ana disse ter uma intuição de que há nesta universidade uma cultura de contato ou de convivência com línguas estrangeiras maior do que em outros estados. Para ela talvez as famílias invistam mais no fato de seus filhos aprenderem um outro idioma. Ela acrescentou que os alunos também têm a oportunidade de cursarem LE nos centros de línguas mantidos pelo estado. No entanto, na opinião dela, as turmas são heterogêneas como em todo lugar, apesar de haver um número maior de alunos proficientes nessa universidade. Neide também afirmou que a realidade desta cidade difere da de outras. Não sabemos ao certo se os parâmetros de comparação que elas utilizaram para fazer tal afirmação advêm de suas experiências (Miccoli, 2010) em outras localidades, ou dos resultados de pesquisas como as de Almeida Filho (1992), Teixeira da Silva (2000), Basso (2001), Martins (2005), Marcelino (2010) dentre tantos outros que já mostraram o baixo nível de proficiência dos alunos dos cursos de Letras pelo Brasil afora.

Ana demonstrou uma preocupação com o fato de os alunos ingressantes se depararem com um nível muito avançado logo no ingresso à universidade. Ela percebeu que há uma evasão significativa de alunos durante o curso (fato também citado pelo aluno Carlos) e disse ter pedido para os alunos com mais competência na língua que a ajudassem a resgatar e a *incluir* (grifo da pesquisadora) os menos proficientes, a fim de que eles conseguissem prosseguir no curso. De acordo com ela, se não existe uma prova específica para ingresso desses alunos na universidade, é responsabilidade da instituição ensinar inglês a eles, pois eles têm esse direito. O excerto 36 apresenta a posição dela a esse respeito:

Excerto 36- (Ana – ENTREVISTA)

[...] pra esse semestre eu decidi que a minha aula seria uma aula de oportunidade para os alunos que precisam aprender inglês pra prosseguir com o curso. Afinal de contas, essa disciplina de compreensão oral é uma disciplina para calouros, então nada mais justo que você dê oportunidade para que os calouros se encontrem no curso. É muito frustrante para os alunos encontrarem já no início um nível tão avançado em que eles não têm nem chance de participar. Então isso tem me preocupado bastante, na verdade acho isso tem me angustiado

[...] a gente tá vendo esse problema de alunos, a gente tá com uma evasão; eu não diria grande, mas uma evasão importante de alunos no curso. Tem calouros entrando sem saber a língua e entrando com a expectativa de que vão aprender. E a gente faz o que com esses alunos? A gente simplesmente exclui? Então eu acho que ensinar inglês aqui na universidade é uma responsabilidade nossa, sinceramente

A fala dessa professora demonstrou a presença de uma das muitas competências que o professor de LE precisa ter – a Competência Profissional (Almeida Filho, 1993). Ela demonstrou ter consciência de que se recebeu um aluno sem um bom domínio da língua, é tarefa dela, enquanto professora, e da instituição, como ela mesma mencionou ao usar a expressão “responsabilidade nossa”, buscar ajudar esse aluno a aprender a língua durante a graduação.

Pudemos observar nas aulas dela que ela incentivava a participação de todos os alunos e dava oportunidade para que eles participarem de todas as atividades. Supomos que isso se deva a essa preocupação dela em resgatar aqueles alunos menos proficientes, de incluí-los nas atividades durante as aulas .O excerto 37 traz um trecho de sua fala a esse respeito durante a entrevista:

Excerto 37- (Ana – ENTREVISTA)

[...] eu tenho essa preocupação nas minhas aulas eu fico contando quantas vezes cada aluno participa, quantas vezes cada um toma a palavra na sala de aula, se os conteúdos estão propiciando que eles falem, que eles tenham a oportunidade de aprender porque a gente tem alunos de níveis bastante diferentes. Enquanto você tem um aluno de nível bem avançado que dependendo do conteúdo que você leva ele fica completamente entediado você tem outro aluno de um nível bem mais elementar que dependendo do conteúdo que você leva ele fica completamente frustrado e desanimado

Através desses relatos e de nossa própria observação nas aulas das duas disciplinas, ficou claro que as turmas são heterogêneas, que nem todos os alunos ingressam com um nível de proficiência na LI que lhes permita um desenvolvimento excelente ao longo da graduação. No entanto, não percebemos entre os alunos participantes de nossa pesquisa nenhum aluno que poderíamos dizer que estivesse em um nível elementar de domínio da língua. Todos eles foram capazes de realizar as atividades propostas, embora cada um tenha se desempenhado de acordo com o que lhes era possível realizar. Nenhuma aula foi ministrada em língua materna e as falas das professoras não foram reguladoras ou facilitadoras<sup>14</sup> com o intuito de propiciar que esses alunos menos proficientes acompanhassem e/ou participassem mais efetivamente das atividades. O desenrolar das atividades procedeu de maneira igual para todos os alunos, independentemente do nível de competência ou proficiência de cada um separadamente.

---

<sup>14</sup> Segundo Larsen-Freeman & Long (1991), a fala do professor em sala de aula possui um vocabulário mais restrito. Ele utiliza enunciados sintaticamente mais simples e evita formas que são exceções às regras, bem como muitas expressões idiomáticas com o intuito de simplificar seu discurso e essas modificações podem ser decisivas na aprendizagem da L-alvo. Ver também VELOSO (2007) e MACHADO (1992) para mais detalhes sobre a fala (facilitadora) dos professores de LE.

No próximo item abordaremos a forma como as professoras avaliam a proficiência dos alunos e o possível estabelecimento de um nível mínimo de proficiência e a ser alcançado por eles nas disciplinas e.

### **3.3 Avaliação de proficiência e definição de um nível mínimo**

Ao ser questionada durante a entrevista sobre como avaliava a proficiência de seus alunos, Ana não citou especificamente como procedia ao avaliar o desempenho dos alunos em termos de compreensão e produção oral. No entanto, ela mencionou que há pistas ou elementos que indicam proficiência, o que nos possibilita ter uma ideia de quais aspectos ela considerava ao avaliá-los. Para ela, a prontidão ao dar uma resposta sem hesitação, o não responder apenas aquilo que foi perguntado, mas colocar as impressões pessoais, e a opção por estruturas que não são parecidas com estruturas da LM são indícios de proficiência que ela observava ao avaliar os alunos. Isso pode ser percebido no excerto 38:

Excerto – 38 (Ana – ENTREVISTA)

[...] os alunos que respondem prontamente, imediatamente quando se pergunta; os alunos que respondem fazendo relação exatamente com o que você está perguntando [...] que conseguem incluir na resposta a própria opinião deles além daquilo que você está perguntando; [...] aqueles que incluem também a opinião deles, a visão deles na própria resposta isso é um elemento de proficiência. Também os alunos que usam [...] termos, usam expressões que diferem da língua portuguesa, por exemplo [...] ele faz determinadas construções que se distanciam das construções, das expressões que

a gente tem na língua portuguesa, então você entende que o aluno já tá avançando né na língua inglesa, não tá simplesmente fazendo transposição de uma língua pra outra o tempo todo.

### 3.3.1 Nível mínimo

Ana declarou que o curso prevê que os alunos já possuam um nível que os capacite a se comunicar em diversos contextos sobre temas variados e isso é inclusive previsto pelas ementas (ANEXO 01) desde o primeiro semestre, como já discutimos anteriormente neste capítulo. Ela afirmou existir um nível mínimo de competência oral e escrita que o aluno precise ter ao final do curso para ser considerado capaz de exercer seu papel de professor de língua inglesa. No entanto, ao ser questionada sobre que nível seria esse, ela achou difícil estabelecer o nível mínimo mas, segundo ela, talvez um “intermediário”, ou um “*low advanced*”. Estabelecer esse nível é uma tarefa difícil, uma vez que não há uma concepção comum sobre o que realmente seria um nível elementar, limiar, básico, intermediário ou avançado. No entanto, na entrevista ela deixou claro o que entende como sendo um nível mínimo que um professor precisar ter para ser considerado proficiente na LE :

Excerto 39- (Ana – ENTREVISTA)

[...]. olha existe um nível mínimo sim eu acredito que existe um nível e as teorias também de formação de professores também dizem que eh o professor ele precisa ser apto para ele precisa conhecer o conteúdo que ele ensina né então a língua que ele vai ensinar [...] eu acho que o professor que vai pra essa sala de aula ele tem um mínimo de competência linguística que ele precisa ter assim claro.

Ele precisa conhecer esse conteúdo que ele vai ensinar. Agora a gente precisa formar professores tendo em vista isso- que a competência ela não termina com o final, a aquisição da competência ela não termina com o final do curso de formação. O aluno está, a gente está sempre em formação, o tempo todo.

[...] nível mínimo é um professor que seja capaz de [2] quando vai ministrar um determinado conteúdo [2] ir além. Ele já tenha um mínimo pra ir além sozinho, pra ir além [2] eu acho que isso não passa pela formação, também essa autonomia de ir buscar né, de ir além

Ana não soube dizer ao certo que nível seria esse que o futuro professor precisa ter, mas ela demonstrou saber que ele existe, e mencionou que o professor não pode e nem deve parar no nível que conseguir atingir na graduação. Ela insistiu no fato de que esse professor precisa buscar melhorar seu conhecimento de língua a cada dia,. precisa dominar o conteúdo que ele ensina, ter competência linguística que vá além daquilo que ele necessita para atuar em determinado nível.

Essa formação continuada mencionada por ela é fundamental a todo profissional e com o professor de LI não seria diferente. Muitas vezes, dependendo do local de atuação do professor, ele tem poucas oportunidades de usar a LI no seu dia-a-dia (Almeida Filho, 1992), portanto, deve ter autonomia e iniciativa para buscar esse contato em outras fontes, a fim de se sentir confiante enquanto professor e falante da LI.

No que diz respeito à avaliação de proficiência e possíveis níveis a serem alcançados, a professora Neide afirmou que o nível de proficiência é estabelecido com base na ementa, que é a exigência do curso e que o aluno tem que demonstrar proficiência em algumas habilidades específicas. Para a disciplina ministrada por ela no semestre em questão, a ementa (ANEXO 1) prevê conversas telefônicas, debates, discussões orais e que o aluno saiba sintetizar ideias expressando-se

claramente, com desenvoltura, de forma gramaticalmente correta. No entanto, apesar de afirmar que o nível é estabelecido em conformidade com a ementa, Neide declarou que procura estabelecer o nível de proficiência de acordo com o desenvolvimento de cada aluno individualmente.

Excerto 40 – (Neide – ENTREVISTA)

[...] uma coisa também que eu procuro observar é o nível individual. Não é então que se você tem um aluno com nível de proficiência bem alto, então os alunos eram avaliados não a partir do nível de proficiência mais alto da turma, mas a partir do desenvolvimento de cada um, a forma como cada um mostrava ter desenvolvido ou ter avançado em cada uma das etapas

Essa colocação nos levou a questionar sobre quais são as consequências de se avaliar cada um conforme aquilo que ele é capaz de produzir. Qual seria o nível esperado de cada aluno individualmente, então? Ele teria que alcançar alguma meta ao final do semestre? Que nível seria esperado dos alunos como um todo ao término da disciplina? E ao término da graduação? Parece-nos que seria necessário que se estabelecessem níveis a serem alcançados pelos alunos, sejam eles elementar, intermediário, avançado ou qualquer uma outra denominação que se queira dar.

Neide declarou fazer uma avaliação por processo, em várias etapas ao longo do semestre (o que denominamos de avaliação formativa ou processual). Ela mencionou que nas primeiras semanas de aula (nas quais a pesquisadora não estava presente) foram realizados testes para que se identificassem os estilos cognitivos, as crenças, as necessidades, os interesses e o nível de proficiência de cada aluno. Afirmou ter utilizado testes orais simulando os exames de Cambridge e TOEFL para identificar o nível de proficiência dos alunos. Uma vez que os alunos não seriam separados por níveis, acreditamos que o intuito dela tenha sido o de

fazer uma avaliação diagnóstica, para saber qual era o nível de proficiência de cada aluno individualmente no início do semestre para que ela pudesse avaliá-los de acordo com o seu desenvolvimento individual, como ela informou ser seu procedimento. Essa avaliação contínua permite que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno e dê *feedback* a ele ao longo do processo de aprendizagem. Ela acrescentou que ao longo do semestre foram utilizadas diferentes formas de avaliação que passaram por debates, contação de histórias, *speeches* e *role plays*, algumas das quais foram individuais, outras em duplas ou grupos. Entretanto, ela não mencionou ter discutido com os alunos sobre como eles seriam avaliados, que critérios exatamente ela utilizaria durante esses momentos avaliativos, apenas pontuou que ela avaliava cada aluno de acordo com seu próprio desempenho. Assim não ficou claro para a pesquisadora se isso foi ou não discutido com os alunos. Essa informação corrobora o que o aluno Rodrigo disse na entrevista, ao ser questionado a respeito da forma de avaliação. Segundo ele, o parâmetro usado para avaliar um aluno com um baixo nível de competência na língua não é o mesmo usado para avaliar quem já possui um domínio muito bom, como podemos verificar no excerto 41:

Excerto 41– (Rodrigo – ENTREVISTA)

[...] é mais individualizado, porquê? ...um bom exemplo: quando eu fiz compreensão oral 1 tinha uma menina na minha turma que não sabia nada de inglês. Nada. Ela não falava, ela não sabia absolutamente nada e aí ela passou. Mas porquê? Ela trabalhou. Ela se esforçava muito e ela progrediu. Você vê que ela saiu de um nível X e foi para um nível X + 3 ou X + 4. Só que esse parâmetro usado pra avaliação dela não foi o mesmo do meu, por exemplo. Porque eu... não fui de um X ...” [...] É mais a sua produção, assim, é, na expressão oral é muito mais subjetivo, então é nítido que o

parâmetro não é o mesmo. Você vê que o que é esperado do aluno que já entra muito melhor não é o mesmo esperado do aluno que não entra. Então, assim, às vezes eles têm a mesma nota, mas o nível de produção não foi o mesmo porque o nível de exigência não foi o mesmo.

No tocante às avaliações, do ponto de vista dos alunos, a forma de avaliar dos professores de maneira geral não é tão negociada assim com eles. Carlos comentou que eles têm acesso à maneira como os professores pretendem avaliá-los em termos dos diferentes instrumentos avaliativos, e por vezes discutem isso com os professores tentando sugerir alguma modificação, a substituição de um instrumento avaliativo por outro, mas, no final, ele afirmou prevalecer a forma original que o professor havia pensado.

Infelizmente a maioria dos professores ainda vê a avaliação como algo que cabe apenas a eles decidir. A avaliação continua sendo muito centrada no professor. Muito poucas vezes esse é um processo onde há realmente negociação (SCARAMUCCI 1998/1999). Ela não é dialógica e não se levam em conta, por exemplo, os diferentes estilos de aprendizagem. Normalmente há apenas uma forma de avaliação para uma classe inteira, desconsiderando que cada um aprende a seu modo. O professor quase nunca solicita que os alunos façam uma avaliação de sua própria aprendizagem (autoavaliação), tampouco uma avaliação do trabalho realizado por ele naquela disciplina. Como afirma Miccoli (2010):

[...] convidar os estudantes a avaliarem a si mesmos, os colegas, o próprio professor e as aulas, de maneira construtiva e respeitosa, é uma forma de tornar a avaliação procedimento para o aprimoramento de cada um, individualmente, contribuindo pra um grupo mais coeso

e aulas mais eficientes. Desta forma, a avaliação deixa de ser vista como algo esporádico passando a ser integral e essencial. (p.156)

Na visão de Carlos, não há a participação dos alunos nas decisões acerca das avaliações:

Excerto 42- (Carlos – ENTREVISTA)

[...] Os cursos que eu já fiz, todos tiveram a discussão, a apresentação da disciplina, a apresentação da ementa. Eu acho assim, né, uma coisa complicada é que às vezes, assim, tá ali na ementa, mas o professor não aceita que tenha uma mudança ali. Ele sugere, “olha vocês tem alguma sugestão?” Olha, eu até tenho uma sugestão, mas eu sei que não vai mudar. É como se você sugerir “Professor, eu acho que não vai ficar muito legal da gente fazer...” Mas aí acontece “ Ah, vai, sim, não sei o quê” o professor acaba encontrando meios de fazer com que aquela atividade proposta seja realizada [...]Não há muita negociação

Percebemos ainda a avaliação como uma via de mão única, sendo que ela não deveria ser. O resultado da avaliação é que deveria guiar os próximos passos do professor, uma vez que ela pode dar a ele um norte, pode servir como um guia para uma nova tomada de atitude frente ao processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda em se tratando de um contexto de formação de professores, os quais em um futuro próximo passarão também a avaliar os seus alunos. Sabemos que nossas experiências enquanto alunos exercem um papel importante na formação da nossa cultura de avaliar (ROLIM, 1998; BARCELOS, 1995; MICCOLI, 2010). Muitas vezes o professor avalia da mesma maneira como foi avaliado enquanto aluno, pois é a maneira que ele conhece. Se não houver a prática de uma avaliação mais dialógica e negociada, que envolveria o aluno em sua própria avaliação, possivelmente

teremos a repetição de velhos modelos. As experiências anteriores com avaliação enquanto alunos muitas vezes direcionam o modo como o futuro professor avaliará (MICCOLI, 2010). Conforme já pontuamos, a competência para avaliar deve ser desenvolvida na graduação (TEIXEIRA DA SILVA, 2007). Assim, se a avaliação não passar do plano implícito para o plano explícito, se o professor em pré-serviço não for exposto a uma avaliação baseada em critérios, que envolva o aluno nas decisões, é provável que eles reproduzirão as práticas a que estão acostumados.

Quanto aos Documentos oficiais, como as ementas e programas de cursos, eles descrevem os objetivos de cada disciplina de maneira geral, pois eles (ainda) não mencionam os níveis esperados que os alunos atinjam em cada disciplina. Cabe, então, ao professor decidir como ele pretende avaliar os seus alunos e estabelecer os seus próprios critérios (e talvez os níveis que ele pretende que seus alunos atinjam). Assim sendo, se continuarmos a nos guiar pelas ementas pouco descritivas em termos de níveis de proficiência, e não estabelecermos níveis a serem atingidos pelos alunos, possivelmente a heterogeneidade existente nas turmas no início da graduação persistirá até o final.

Se não houver um parâmetro ou uma meta, apenas a capacidade e o progresso individual, não é possível estabelecer qual é o nível de proficiência desejado para um aluno que almeja ser um futuro professor de LI. Torna-se difícil também definir qual é o nível de proficiência esperado do aluno ingressante no curso de Letras, pois na maioria das vezes os cursos de Licenciatura em Letras não deixam claro qual é o nível mínimo que se espera que professor em pré-serviço alcance ao final da licenciatura. Essa também é a posição de Consolo (2008), quando afirma que há a necessidade de se descrever com mais critério a proficiência linguística do professor, pois pode haver uma variação muito grande, desde um nível mínimo que

o professor precisa para atuar como tal, até um nível superior almejado para aqueles que demonstrem uma proficiência linguística de excelência.

Em não havendo um conceito absoluto para o construto proficiência (Scaramucci, 2000), devemos pensar em níveis desejáveis de proficiência, pois a mesma envolve os objetivos e contextos de uso da língua. O aluno utilizará essa língua estrangeira ao término da licenciatura como professor de LI, portanto é necessário que sejam estabelecidos os perfis de professores que queremos formar para que este processo de formação se comprometa com a qualidade futura que desejamos (ALMEIDA FILHO, 1992; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; MARTINS, 2005; CONSOLO, 2008; BORGES-ALMEIDA, 2009). Segundo Barcelos, Batista e Andrade (2004, p.20), entre os alunos do curso de Letras existe as crenças “não adianta fazer nada de bom na escola pública”, “a escola pública é lugar de quem não tem uma boa competência linguística”, portanto, muitos formandos menos proficientes acabam se sentindo capazes de ministrar aulas nestes estabelecimentos, pois lá persiste ainda a repetição de práticas antigas de ensino envolvendo gramática e tradução em que muitas vezes a aula de LE é ministrada em LM. Já para trabalhar em uma escola de idiomas pairaria uma insegurança em muitos profissionais, pois a L-alvo é ao mesmo tempo meio e objeto de ensino (FERNANDES, 2012) e um nível maior de proficiência é exigido deles.

Essa crença precisa ser mudada, pois também na escola pública é possível ensinar a LI através dela mesma, embora a quantidade de alunos que se tem por sala dificulte um pouco o processo. No entanto, os professores de LE dos diversos tipos de instituição precisam ser bem formados, pois seus alunos merecem um ensino de qualidade. Assim sendo, é fundamental que sejam estabelecidos os níveis que os alunos dos cursos de Licenciatura em Letras devem atingir ao final da

graduação para que este professor possa exercer sua profissão com qualidade. Ele precisa ser capaz de ensinar seu aluno a usar a língua por ser ele próprio capaz de usá-la, mesmo que esse uso seja o minimamente necessário para sua atuação profissional. Não se pode mais pensar em um professor que apenas saiba ensinar uma LE, mas que não seja capaz de usá-la.

Além do que já foi relatado aqui em termos de proficiência oral e avaliação existem ainda outras questões a serem consideradas no curso de Letras dessa universidade, conforme os participantes relataram nas entrevistas.

### **3.4 Outras questões na graduação**

Uma outra questão apontada pela professora Ana é a idade dos alunos que estão chegando ao curso de Licenciatura em Letras. Ela mencionou o fato de os alunos ingressarem muito novos na graduação e ainda se verem apenas como alunos, sem se projetarem como futuros professores. A nosso ver, isso se dá muitas vezes porque alguns na verdade não têm como objetivo serem professores de LE. Estão ali no curso de Letras por gostarem da LE e quererem aprendê-la melhor. Só que sabemos que com o passar do tempo muitos acabam mudando de ideia e acabam tornando-se professores. Segue a opinião de Ana a esse respeito:

Excerto 43 – (Ana – ENTREVISTA)

[...] a gente tem alunos muito novos aqui. Eu tenho uma turma que metade da turma tem dezessete anos, estão muito imaturos, muito jovens, né pra pensar sobre, pra se verem ainda como estando num

processo de formação e adquirindo fluência, adquirindo uma nova língua pra esse processo de formação...

Ela ainda acrescentou que eles muitas vezes esperam encontrar na universidade uma continuidade do processo ao qual eles estavam acostumados na escola regular. Na opinião dela a universidade é um lugar para os alunos produzirem mais do que receberem, e que essa imaturidade típica da idade os impedem de assimilar tais coisas. Muitos ainda atribuem o sucesso ou o insucesso de sua aprendizagem ao professor, o qual ainda é o responsável pela aprendizagem deles. Eles não se veem como agentes de sua própria aprendizagem. Geralmente são alunos recém saídos do ensino fundamental, muito jovens, que são alunos passivos, na grande maioria, e que dependem muito das orientações de seus professores. Essa falta de maturidade impede muitas vezes que o aluno se projete na profissão de professor desde o início da graduação e os impede de buscar conhecimentos além dos que ele recebe enquanto aluno, e assim ele passa a maior parte do curso de maneira passiva. Ele só vai se dar conta disso ao cursar as matérias mais específicas como Prática de Ensino, por exemplo. A nosso ver, essas questões também precisam ser abordadas nos cursos desde o início, pois estamos falando de um curso de Formação de Professores, e o aluno está ali, salvo as exceções que sempre existem, para se preparar para exercer a função de professor de LE. Tais mudanças proporcionariam que a competência profissional pudesse ser desenvolvida bem cedo. Portanto, todo e qualquer assunto relacionado à função que eles estarão exercendo dentro de um curto período de tempo, devem ser tratados desde o início a graduação, inclusive com estágios em vários ambientes onde se ensina LE. Isso faria com que muitos já antevíssem os possíveis cenários de sua atuação e decidissem bem cedo se é aquilo mesmo que eles almejam para si.

O posicionamento do aluno Carlos coaduna com o da professora Ana a respeito da postura que muitos alunos têm no início da graduação que, segundo ele, não difere da postura de alunos do ensino médio, onde eles veem o professor ainda como o responsável pelo aprendizado deles, pois eles não se dedicam e não têm ainda autonomia para buscarem a construção de seu conhecimento.

Acreditamos que essa seja uma das dificuldades que muitos professores enfrentam, pois mesmo estando em um curso de graduação, ao final do qual eles serão professores, uma grande parte dos alunos ainda se vê na dependência de que tudo venha do professor. Esta, aliás, é mais uma crença relacionada à aprendizagem de LE, a de que o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno (BARCELOS, 2005). Os alunos não se veem como protagonistas da sua aprendizagem e enquanto eles não se perceberem como professores em formação, sua postura não será de autonomia, de pesquisa e reflexão. Como as disciplinas de Prática de Ensino, Metodologia e os estágios só são ministradas nos semestres finais do curso, muitos chegam com essa postura até lá. E isso acaba fazendo com que os professores formadores ainda ajam com os alunos da graduação como o fazem os professores da escola regular, impedindo-os muitas vezes de adotarem outras práticas em sala de aula que viabilizariam um crescimento maior do aluno enquanto futuro professor.

Carlos disse ter tido uma outra atitude, o que foi fundamental pra seu crescimento enquanto falante de LE. Segue o comentário que ele fez:

Excerto 44 – (Carlos – ENTREVISTA)

[...] Agora aqui na universidade, não. Por ter essa coisa de fazer você ir mais pra frente, você tem que se dedicar, você tem que viver aquilo, você tem que absorver e entender o quê que você tá estudando, então foi... eu corri atrás pra poder acompanhar quem

tava ali, né, porque senão... desiste. O curso de inglês tem um alto índice de desistência. O curso de Letras em si tem um índice de desistência muito grande...

Ambas as professoras citaram o fato de o currículo ser antigo e trabalhar separadamente as habilidades da língua: compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita. Só que, de acordo com Neide, os professores acabam, de certa maneira, integrando algumas habilidades em sua prática de sala de aula, pois muitas vezes uma habilidade quase inexistente sem a outra, como mostra o excerto 45:

Excerto 45 (Neide –ENTREVISTA)

[...] eles tem muita oportunidade pra o desenvolvimento das habilidades, todas elas né? Embora ainda separadas, a gente precisa né... se bem que eu acho que o currículo tá separado, mas na prática os professores, as habilidades estão integradas. Então na prática isso já vem acontecendo a gente precisa efetivar

Ana demonstrou uma preocupação com o desenvolvimento da proficiência do aluno dentro desse currículo atual, que é fechado, segundo ela, nessa divisão das habilidades e disse que procura proporcionar oportunidades que para que eles participem oralmente no contexto de sala de aula.

Excerto 46 - (Ana – ENTREVISTA)

[...] essa é uma questão que me preocupa muito e eu tenho ministrado aulas de expressão escrita de compreensão oral é e isso tem me preocupado bastante porque eu fico pensando quais as oportunidades de desenvolvimento da proficiência ...

[...] eu tenho essa preocupação com o nosso currículo muito fechado nessa habilidade e que não nem sempre propicia a oportunidade pro aluno prosseguir avançar na oralidade e na proficiência dele eu tenho essa preocupação nas minhas aulas eu fico contando quantas vezes

cada aluno participa, quantas vezes cada um toma a palavra na sala de aula se os conteúdos estão propiciando que eles falem que eles tenham a oportunidade de aprender

Parece-nos pela fala dela que somente falando, praticando a oralidade é que os alunos irão realmente aprender e desenvolver essa proficiência. Portanto, entendemos que ela associa proficiência como sinônimo de proficiência oral. Com um currículo que divide as habilidades, em algumas disciplinas (com foco na escrita e na leitura, por exemplo) a oralidade não teria muito enfoque, o que para ela não é algo muito positivo.

Obtivemos também a visão dos alunos em relação a essa divisão das habilidades. Carlos afirmou que na realidade as disciplinas são separadas no currículo, mas que os professores acabam por trabalhar algumas delas de forma integrada, o que coaduna com a fala da professora Neide.

Excerto 47 - (Carlos – ENTREVISTA)

[...] apesar delas serem separadas, né, muitos professores tem essa consciência de que uma coisa não fica sem a outra, né? A gente teve professores que nas aulas de expressão escrita, né, eles trabalhavam leituras, eles trabalhavam vídeos, trabalhavam essas coisas né, não ficava a própria expressão oral aqui a gente trabalhou textos, poesias, essas coisas. Eu acho que tá bom, mas podia ser melhor do jeito que tá.

Para Rodrigo, o fato de as habilidades da língua serem trabalhadas separadamente é positivo, pois isso possibilita que o professor se aprofunde mais em cada uma delas, coisa que se torna mais difícil quando o professor precisa trabalhar bem as quatro habilidades dentro de um mesmo semestre, e ele acaba trabalhando mais com alguma habilidade em detrimento de outra.

Excerto 48- (Rodrigo – ENTREVISTA)

[...]Eu acho que funciona mais, porque eu acho que você, assim, você dividindo, você consegue aprofundar muito mais, principalmente na parte da escrita, na parte da expressão oral acaba que chega um ponto em que fica um pouco repetitivo, mas na escrita eu acho positivo realmente, porque você consegue trabalhar de verdade, por exemplo, as modalidades de escrita que você não conseguiria com tanta profundidade ou com tanta clareza se fosse tudo junto, entendeu? Eu acho é realmente positivo principalmente no foco da escrita.

Foi possível perceber através dos relatos a respeito das habilidades orais e escritas, tanto de compreensão quanto de expressão, que o currículo em vigor nesta instituição na data da pesquisa se preocupava com o desenvolvimento e o aprofundamento de cada uma delas durante a formação dos professores e o fazia ofertando-as separadamente. É fato que na prática muitas vezes mais de uma habilidade caminham juntas a fim de que determinadas atividades possam ser desenvolvidas. Não sabemos ainda se o novo currículo que estava para ser implementado traria mudanças a esse respeito, mas esperamos que todas as possíveis mudanças sejam para a melhoria do curso como um todo.

### **3.5 Possíveis soluções ou sugestões e o novo currículo**

Carlos sugeriu que houvesse disciplinas mais introdutórias na graduação. Assim, as pessoas que já tivessem um pouco de conhecimento ou um certo nível de proficiência poderiam ser dispensadas dessas disciplinas dando oportunidade de

participação para os menos proficientes. Ele mencionou o fato de que nas demais línguas estrangeiras como o francês e o espanhol a pessoa não precisa saber a língua antes de ingressar na universidade, pois o ensino dessas línguas inicia-se no básico na graduação. Já no caso do inglês, há como que um pré-requisito que o aluno ingressante já saiba a LI, embora isso não seja explicitado no processo seletivo ( vestibular). Ele também disse que poderia haver um maior contato entre os alunos veteranos e os calouros, de modo que aqueles pudessem orientar os novatos, dando algumas dicas a respeito do curso. Acrescentou que a universidade deveria fazer uma transformação nas turmas, usando a heterogeneidade existente em favor delas mesmas, de forma que todos pudessem se beneficiar de alguma maneira com essa heterogeneidade. Uma das maneiras que imaginamos de lidar com esta situação seria talvez selecionando os alunos mais proficientes para serem monitores dos menos proficientes, por exemplo. Uns estariam auxiliando os outros e já praticando um pouco o ser professor durante as disciplinas. Acreditamos que essa iniciativa seria positiva e produtiva.

As colocações de Carlos parecem seguir uma linha de pensamento semelhante à da professora Neide, quando ela sugeriu que houvesse um teste de nivelamento que viesse com o intuito de atender os alunos de acordo com as necessidades de cada um. Um teste de nivelamento seria o ideal para que os alunos pudessem ser encaixados de acordo com seus níveis, o que tornaria as turmas mais homogêneas e que o trabalho pudesse fluir melhor.

Excerto 49- (Neide – ENTREVISTA)

[...] eu acho que a gente precisa em primeiro lugar talvez buscar a realização de testes de nivelamento, né em que a gente possa oferecer às turmas, né as aulas de acordo com os níveis de ingresso desses alunos, de acordo com as necessidades dos interesses

deles. Eu acho que o nivelamento seria uma das iniciativas importantes

Rodrigo também sugeriu algo parecido com o que propõe Neide quanto a um possível nivelamento, que seria oferecer duas turmas para cada disciplina: uma para o básico e uma para o avançado. Assim, segundo ele, muito mais em termos de gramática e linguística, por exemplo, poderiam ser tratados com mais profundidade, visto que os alunos estariam em um mesmo nível e poderiam se dedicar muito mais a ele. Esse aprofundamento, em nossa interpretação, faria toda a diferença na formação profissional e linguística desses futuros professores. Não conseguimos imaginar, no entanto, em que momento esses dois níveis paralelos convergiriam, ou se eles seguiriam dessa maneira até o final da graduação..

Um outra sugestão dada por Rodrigo foi que houvesse, além da prova do processo seletivo do vestibular, uma prova específica, como já ocorre em outros cursos, para os alunos que quisessem cursar a LI na graduação. Dessa forma haveria mais igualdade nas turmas, pois os alunos que ingressassem no curso teriam mais ou menos o mesmo nível de proficiência, ou pelo menos os requisitos mínimos que a própria instituição espera que eles possuam (de acordo com o que preveem as ementas).

Excerto 50- (Rodrigo – ENTREVISTA)

[...]eu acho que deveria ter uma prova específica pra ingressar. Eu acho que como a arquitetura, esses cursos, música, desenho industrial, todos esses tem, eu acho que teria que ter [...]uma prova de proficiência na língua estrangeira de escolha, mas assim, diferenciada. Não só a prova de língua estrangeira do vestibular, não, teria que ter uma diferenciada realmente uma prova específica pra quem quer ingressar naquele curso porque realmente cria uma

situação de desigualdade quando entra assim, o que não acontece nos outros cursos. Se entra pra Direito, todo mundo entra igual [...] todo mundo entra igual. Ninguém ali sabe Direito Penal ninguém ali entra sabendo Direito Constitucional. Em Letras as pessoas entram sabendo

No tocante ao que foi sugerido por este aluno, se houvesse esse nivelamento, através do processo seletivo, é bem possível que a formação linguística do professor tivesse um outro viés, pois a graduação seria um espaço para formar profissionais com um nível de proficiência diferenciado. No entanto, se pensarmos nas implicações de se estabelecer que a prova de conhecimento de língua no processo seletivo do vestibular fosse eliminatória, como ocorre com arquitetura ou música, estaríamos fechando as portas da universidade para muitos alunos que demonstram um interesse enorme em cursar Letras. Tal atitude seria excludente, pois há vários alunos que ainda tem interesse em aprender a LI e tornar-se professor. No entanto, como o ensino de LI nas escolas regulares de nosso país tornou-se um círculo vicioso (CONSOLO, 2007), após um período de sete anos de educação básica tendo o inglês como LE obrigatória, eles acabam não adquirindo o conhecimento mínimo necessário que lhes permita o ingresso à graduação (CONSOLO, 2005). O que fazer, então, para assegurar que se lancem no mercado bons professores de LE?

Uma proposta vigente é a instauração de uma avaliação de proficiência ao final do curso de graduação. Existe a proposta de um exame de proficiência para professores de línguas estrangeiras (o EPPLE, que mencionamos no referencial teórico) que vem sendo discutido entre professores e pesquisadores preocupados com a qualidade do ensino de LE nas escolas regulares, dentre eles Martins (2005), Baffi-Bonvino (2007), Consolo (2004;2005; 2008), Borges-Almeida (2009). Tal

exame visa a dar uma certificação aos futuros professores ao final do curso de graduação. Ele contempla as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, através de tarefas pertinentes para o cotidiano de um professor de LE. Cremos que a implementação de um exame dessa natureza poderia vir a contribuir consideravelmente para a melhoria dos cursos de formação de professores, pois ele poderia exercer um efeito retroativo positivos nos cursos de formação de professores.

Encerramos aqui a parte de análise e discussão dos dados. A seguir, trataremos das considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto na introdução, nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar o curso de Letras dessa universidade a fim de conhecermos a visão que tanto alunos quanto professores têm sobre proficiência e obter informações a respeito de se e como ela é avaliada dentro da graduação. Retomamos então as perguntas de pesquisa a fim de analisar as respostas que foram obtidas.

### **1. O que alunos e professores entendem por proficiência?**

Vimos que as visões de proficiência dos professores e dos alunos se assemelham e que a finalidade da comunicação se faz sempre presente. Os participantes, de maneira geral, entendem proficiência como sendo a capacidade de expressar-se com fluência, de saber usar o conhecimento sobre os aspectos formais da língua com o propósito de comunicar-se em diferentes situações e contextos. Eles enxergam o professor como alguém que, além de ser um falante proficiente, é também um modelo para seus alunos. Ele deve ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas dos alunos, portanto, precisa ter domínio da metalinguagem. A linguagem do professor ser cuidada durante toda a graduação. Para apropriar-se dela o futuro professor precisa ser exposto a diversas questões que envolvem saber uma língua como gramática, sociolinguística, literatura, cultura, Linguística Aplicada, fonética, fonologia, enfim, tudo aquilo que faz parte do universo do professor de LE. Se o curso de Letras é o espaço de formação por excelência para formar professores

competentes e proficientes, todos os aspectos da língua devem ser explorados durante essa formação.

## **2. Como os professores avaliam a proficiência de seus alunos?**

Através dos relatos dos informantes e dos dados coletados, foi possível perceber que as professoras utilizaram diferentes instrumentos para avaliar as produções dos alunos. Ambas propuseram uma gama de atividades diversificadas que permitiram aos alunos se expressarem e serem avaliados sob vários aspectos, tanto escritos quanto orais. No entanto, nenhuma delas nos detalhou que critérios utilizavam para avaliarem a proficiência dos alunos. O foco dado a cada disciplina contribuiu para que um ou outro aspecto da LI receba mais atenção do professor, inclusive porque a disciplina de cada professora era voltada para o desenvolvimento de uma habilidade diferente. Enquanto uma trabalhava mais a compreensão oral da LI (*listening*), a outra trabalhava mais a expressão oral (*speaking*). Na prática, sabemos que as habilidades receptivas e produtivas acabam não sendo trabalhadas isoladamente. Dentro do que as disciplinas requeriam, ambas as professoras proporcionaram oportunidades para o desenvolvimento da proficiência de seus alunos. Contudo, não podemos citar aqui quais foram os critérios que elas levaram em consideração ao fazerem a avaliação desta proficiência dentro de suas disciplinas. Mas, mesmo assim, ousamos dizer que o simples fato de os alunos serem expostos a uma quantidade enorme de insumo na LI desde o primeiro semestre, e tendo como modelos as professoras competentes que tiveram, as quais exigiram que eles

produzissessem na LI (*output*), certamente já contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de sua proficiência.

## **2.1 O processo avaliativo é co-construído com os alunos?**

Diante do que nos foi dito nas entrevistas e do que presenciamos em sala de aula, não há ainda um diálogo entre professores e alunos quando o assunto é avaliação. Os professores planejam e propõem as atividades avaliativas no início do semestre. Segundo os alunos, eles até chegam a sugerir a troca de uma atividade por outra, mas quase sempre prevalecem aquelas atividades que haviam sido pensadas e propostas pelo professor. Embora saibamos, por nossa própria experiência no ensino de inglês, que muitas vezes propomos atividades das quais os nossos alunos se esquivam (ou se esquivariam, caso pudessem), percebemos que o processo avaliativo ainda não é co-construído entre ambas as partes do processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos). Não se trata ainda de um processo dialógico como a avaliação deve ser. Os alunos são parte integrante e essencial deste processo e, portanto, nele devem ser incluídos. Como o curso de Licenciatura em Letras forma professores, este processo avaliativo precisa ser discutido e trabalhado conjuntamente com os alunos para que eles saibam o quê e como avaliar. Não se deve deixar essa discussão para os semestres finais da graduação. Os professores em pré-serviço precisam se projetar na posição de professores de LE desde muito cedo no curso, a fim de irem construindo suas identidades profissionais. Há que se abrir espaço para a autoavaliação, para a avaliação da disciplina como um todo. O aluno precisa se ver como protagonista de sua aprendizagem e, para tal, precisa estar envolvido no processo que o avalia.

Precisamos formar professores críticos que possam futuramente formar cidadãos críticos também.

## **2.2 Como as habilidades orais são trabalhadas e avaliadas?**

A oralidade em LI é trabalhada o tempo todo na sala de aula. O foco de ambas as disciplinas era a oralidade, seja na habilidade de recepção ou produção. Foram utilizadas várias estratégias para que os alunos fizessem uso da LI, como apresentações individuais, apresentações em duplas ou em pequenos grupos, *role plays*, debates. Certas atividades exigiram um tom mais formal ao passo que outras foram conduzidas de maneira mais informal. Os alunos se envolveram com as atividades e a LM quase nunca foi usada. O diálogo entre professoras e alunos se dava sempre em LI. Os alunos do primeiro semestre, cuja disciplina visava trabalhar a compreensão oral, produziram muito oralmente e utilizaram a LM, apenas em momentos em que estavam falando entre si, longe da professora. Apesar de estarem no semestre inicial da graduação, eles se comunicavam mais na LE durante as aulas do que em LM, inclusive para pedir esclarecimentos sobre as atividades. Diferentes temas foram abordados durante as atividades em ambas as disciplinas, proporcionando o aprendizado de vocabulário diversificado. A comunicação entre todos os participantes aconteceu na L-alvo, bem como todas as instruções das professoras. O que não conseguimos saber com exatidão, no entanto, foram os critérios que as professoras utilizaram ao avaliar as diversas atividades realizadas pelos alunos.

### **3. Existe um nível de proficiência que os participantes acreditam ser o mínimo necessário para um futuro professor de inglês? Que nível é esse?**

Tendo por base todos os dados que conseguimos reunir, pudemos perceber que existe um nível esperado que os participantes entendem como sendo o mínimo para um professor de LE. Entretanto, nenhum dos participantes soube pontuar que nível seria esse. Nem mesmo as professoras puderam apontar esse nível com clareza. Reconhecemos que muitas vezes é difícil estabelecer um nível de proficiência que seja identificado como sendo o mínimo desejável para que o professor de LI possa exercer sua função social de maneira competente.

Nossa posição é que sendo a universidade o espaço de produção de conhecimento, e que prepara um aluno para ser professor, ela deve estipular que este aluno alcance um nível de proficiência que lhe permita ensinar a LE de sua opção competentemente. Pelos resultados das pesquisas lidas para orientar nosso trabalho, percebemos a quantidade de estudos que mostram que ao final da graduação muitos professores estão inseguros e com medo de assumir uma sala de aula, pois não se sentem linguisticamente competentes o bastante para ensinar a LE para seus alunos. Nós acreditamos que a formação linguística deste professor deve ser consistente, que ele precisa não só conhecer as estruturas da língua, mas também ser capaz de usá-las adequadamente de acordo com o tipo de contexto para que ele possa, também, ensinar aos seus alunos como eles devem proceder

nas diversas situações ao usarem a LE. Não basta apenas saber falar sobre o funcionamento da língua.

Faz-se necessário discutir mais a respeito do estabelecimento de um nível de proficiência que os alunos devam atingir dentro de cada disciplina e, conseqüentemente, ao final da graduação. Precisamos formar professores que sejam falantes mais proficientes na LE. Os cursos de Licenciatura precisam investir na instrumentalização linguística dos professores em pré-serviço para que o ensino de LI seja mais eficaz nas escolas brasileiras.

A questão da proficiência do professor de LE é um assunto que vem sendo investigado e explorado. Mais pesquisas precisam ser conduzidas na área a fim de que os diversos cursos de graduação exijam que os graduandos atinjam pelo menos esse mínimo de proficiência. Cientes desta dificuldade de estabelecimento de níveis, poderíamos então pensar em uma certificação (através da adoção de um exame, como o EPPL, por exemplo) a ser obtida por todos os egressos dos inúmeros cursos de Licenciatura em LE do país a fim de fazer com que o círculo vicioso que temos hoje possa começar a se transformar em um círculo virtuoso novo (ALMEIDA FILHO, 1992 p.78).

Devemos mostrar para a sociedade que é possível que a LI seja ensinada com qualidade nas nossas escolas, principalmente as públicas, e que através dela podemos promover uma maior inclusão de nossos alunos nesse mundo globalizado da atualidade.

## Limitações da pesquisa

Durante o período da coleta dos dados tivemos algumas limitações. Uma delas foi que as turmas cujas aulas assistimos foram: uma do primeiro semestre e outra do quarto semestre. Não foi possível observar uma turma do último semestre, por exemplo, a fim de termos uma visão do nível de proficiência dos alunos no início, na metade e no final da graduação. Como nossa pesquisa foi um recorte do curso de Letras dessa universidade, e não uma análise longitudinal, também não foi possível mostrar que houve ganho de proficiência por parte dos alunos de um semestre para o outro ao longo da Licenciatura.

Outra limitação deve-se, não ao desenho da pesquisa, mas, talvez, aos procedimentos de coleta de dados, por exemplo, na condução das entrevistas. Muitas vezes durante uma entrevista, o pesquisador não consegue respostas para aquilo que está buscando exatamente, pois a entrevista semiestruturada funciona como um guia para dialogarmos com os participantes. Novas informações surgem ao longo da entrevista, e por vezes o foco acaba sendo desviado para outras questões de também grande relevância para a pesquisa. Não perguntamos aos nossos participantes (principalmente às professoras), por exemplo, a respeito de suas experiências com avaliação, sua história de vida enquanto alunas, embora saibamos da influência que as experiências podem exercer no nosso fazer enquanto professores. Poderíamos também ter insistido em algumas questões como a dos critérios que elas utilizam ao avaliarem a PO seus alunos e, assim, talvez ter

conseguido responder de maneira mais consistente nossa segunda pergunta de pesquisa.

Uma outra limitação foi não ter tido acesso ao registro das avaliações das professoras, o que nos teria permitido começar a perceber, senão seus critérios, pelo menos alguns aspectos por elas considerados (de antemão, no planejamento do curso) relevantes para a avaliação dos alunos.

### **Contribuições da pesquisa e sugestão de pesquisas futuras**

Acreditamos que a pesquisa contribui para a área de formação de professores por relatar as práticas de duas professoras dessa universidade e por concluir que neste curso de Licenciatura exige-se que os alunos façam uso da L-alvo em todas as aulas de LI desde o primeiro semestre. Estar exposto a esse insumo durante toda a graduação enriquece o aluno e faz com que aqueles que não se sintam capazes de participar efetivamente das aulas busquem essa equiparação, seja dentro ou fora da instituição. É preciso encontrar uma maneira de diminuir a heterogeneidade das turmas nos semestres iniciais, mas julgamos que seja melhor para o aluno estar em um curso que lhe exija muito linguisticamente do que em um que não lhe acrescente muito em termos de ganhos linguísticos e de proficiência. O fato de haver matérias específicas que lidam com cada uma das habilidades da língua separadamente, tanto as receptivas (*listening* e *reading*) quanto as produtivas (*speaking* e *writing*), faz com que todas elas sejam trabalhadas ao longo da graduação, mesmo que cada professor as aborde à sua maneira.

Percebemos que a avaliação não é discutida, dialogada nem construída em uma parceria entre professores e alunos. Precisamos abrir espaço para essas discussões a fim de que as práticas avaliativas sejam modificadas gradativamente nas nossas instituições.

Para pesquisas futuras poderiam ser feitos estudos que investiguem se e como os temas avaliação e proficiência vêm sendo tratados nos diversos cursos de Letras. Precisamos conhecer as práticas avaliativas dos professores formadores e os critérios por eles utilizados para tais avaliações, principalmente em termos de habilidades orais em LI. Outros estudos poderiam investigar a quantidade de *input* em LI que os graduandos recebem e a quantidade de *output* que eles produzem, de forma longitudinal, a fim de se detectar (ou não) um ganho de proficiência ao longo da graduação. Também poderiam ser investigados cursos de Licenciatura de outras instituições de ensino superior, principalmente os cursos de Licenciatura dupla, a fim de que se possa conhecer o universo de alunos e professores destes cursos de formação para descobrir como a oralidade é trabalhada e avaliada nesse universo e buscar informações sobre o processo avaliativo levar ou não em conta a participação do aluno. Outro ponto relevante seria buscar descobrir se algum curso de Licenciatura em Letras – LE já tem estabelecido o nível de proficiência a ser alcançado pelos futuros professores ao final da graduação. Através dessas respostas poderíamos traçar um paralelo entre os diversos cursos oferecidos e talvez propor ações conjuntas, uma vez que todos os cursos de Licenciatura formam professores para a nossa sociedade.

Tendo em mente que o trabalho de cada instituição difere do trabalho das demais, o que a nosso ver possibilitaria o estabelecimento de um nível desejável a

ser alcançado pelo professor em pré-serviço em um espaço menor de tempo, seria a exigência de uma certificação em nível nacional, como mencionamos anteriormente. Acreditamos que isso levaria a uma melhora na qualidade dos cursos de formação de maneira geral, o que no médio prazo refletiria na melhora do ensino de LI em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, vol. 1, n.1, 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.(Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 3, n.1, 07-19, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

ALVARENGA, M. B. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 2005 p.111-126.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. BACHMAN, L. F.; PALMER, A. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAFFI-BONVINO, M. A. **A avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2007. BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - UFMG, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A .M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.(Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p.157-178.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca do lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol.13, Campinas: Pontes Editores, 2011.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal: um curso de Letras em estudo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

BECKER, M. R. O ensino-aprendizagem da pronúncia da língua inglesa: uma experiência de formação continuada. In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. Z., HALU, R. C. **Formação “desformatada”- práticas com professores de língua inglesa**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol.15, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BORGES-ALMEIDA, V. Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

BORGES-ALMEIDA, V. Com a palavra, o aluno formando em Letras: percepções sobre proficiência e avaliação da produção oral. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.) **Produção oral em Linguística Aplicada**, vol. 19. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p. 129-152.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4 ed. San Francisco: Longman, 2000.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999

BUSNARDI, B. **Análise de um teste de proficiência de futuros professores de língua inglesa em formação no curso de Letras: linguagem oral e padrões gramaticais**. Relatório de Iniciação Científica. UNESP: São José do Rio Preto, 2008.

BUTLER, Y. G. What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. In: **TESOL QUARTERLY**, vol.38, n.2, p.245-278, 2004.

CAMARGO, G. P. Q. P. **Análise de um exame internacional como instrumento de avaliação do conhecimento sobre ensinar do professor de inglês.** Dissertação ( Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. UEL:Londrina, 2007.

CONSOLO, D. A. O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada),Campinas:UNICAMP.1990.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, vol. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

CONSOLO, D. A. **(In) Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Estrangeira:construto e tendências na formação do professor.** Projeto integrado de pesquisa ( CNPq). São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

CONSOLO, D. A. Competência linguístico-comunicativa: (re) definindo o perfil do professor de Língua Estrangeira. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

CONSOLO, D. A. **Competência linguística em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira.** Projeto de pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral de professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 269-282

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto: HN, 2007.

CONSOLO, D. A., GUERREIRO, G. M. S., HATUGAI, M. R. Mapeamento da competência linguístico-comunicativa em línguas estrangeiras de alunos de Licenciatura em Letras. Relatório de Estágio de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

CONSOLO, D. A.; LANZONI, H. P.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. **Anais do II CLAFPL**, Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2008, no prelo.

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência. **Em aberto**, Brasília, vol. 22, n. 81, p. 31-45, ago 2009.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada** vol.10, n. 2, 2011.

COOK, V. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching, **TESOL Quarterly**, 1999, 33, 2, 185-209.

DOUGLAS, D. **Assessing languages for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DUTRA, D. P.; MELLO; H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, vol. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELLIS, R. **Studies in second language acquisition**. 1.ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. LINN, R. **Quantitative and qualitative methods**. New York: Macmillan, 1996.

FERNANDES, A. M. **A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2011.

FERNANDES, A. M. A metalinguagem na avaliação da proficiência oral do professor de inglês como língua estrangeira. **Anais do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2012. Disponível em <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>> Acesso em 5 de março de 2013.

FURTOSO, V. B. Para além do “gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em Tandem. In: TELLES, J. A. **Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 297-340.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de língua no Brasil. In: FREIRE, M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 174 – 182.

GIMENEZ, T. Tornando-se professor de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de**

**língua estrangeira: experiência e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p.171-187.

HYMES, D. H. On communicative competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics.** Harmondsworth: Penguin, 1972.p. 269-293.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning.** 1. ed., Longman: Nova York, 1992.

KOL, J. P. T. **Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre a validade de uma certificação internacional.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UnB: Brasília, 2009.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamo, 19981.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research.** Longman,New York, 1991.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** 3. ed., Oxford: Oxford University Press, 2006.

LISBOA, M. F. G. **A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).- Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

LLURDA, E. On competence, proficiency, and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 10, n. 1, p. 85-96, 2000.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2, p.11-24.

LUOMA, S. **Assessing speaking.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARCELINO, R. G. **A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras –** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2010.

MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol.2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L.; PORTO, C. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 7, p. 35-66, 2007.

PAIVA, V. L .M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em 20 jan. 2013.

PAZELLO, E. Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFPR e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** n. 12,, p.5-21, 1999.

PERRENOUD P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999 (a)

PERRENOUD, P. Avaliação - da excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED. 1999 (b)

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: ARTMED. 2000.

PERRENOUD, P. **Formando o profissional competente.** Porto Alegre: ARTMED. 2001.

ROLIM, A .C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998. 136 p.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SANTOS, J. B. C. dos. **A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1993.

SANTOS, L. L. F. **Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SATO, E. T. N. A compreensão oral nos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna: Inglês no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In: ALMEIDA F., J.C.P (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, vol. 4, p. 115-124, 1998/1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

STERN, H. H. Models of second language learning and the concept of proficiency. In: **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras-LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

TEIXEIRA da SILVA, V. L. T. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. T. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p. 243-291.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Universidade Estadual Paulista, Assis, vol.5, n.2, p. 91-116, 2002.

VELOSO, F. S. **Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto. 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.(Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005. p. 29-50.

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

WIPF, J.A. Evaluating listening comprehension and speaking proficiency of prospective student teachers in German. In: **ADFL Bulletin** vol. 16, n. 2, p.25-28, January.1985.

XAVIER, R. P. Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. **Contexturas**, São Paulo, vol.4, p. 99-114, 1998/1999.

XAVIER, R. P., GIL, G. As práticas no curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiência e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, p.153-169.

WIDDOWSON, H. The Ownership of English, **TESOL Quarterly**, 1994, 28,2,377-389.

YIN, R. K. **Case study methods**. Cosmos Corporation, revised draft, 20 jan., 2004. Disponível em: <<http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2012.

YOUSIF, A. B. G. Variations in teachers' talk: the effect of proficiency. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 6, n. 2, p. 257 -273, 1996.

ZOCARATTO, B. L. A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UnB: Brasília, 2010.

## ANEXO 01- Listagem de ementa

### -Disciplina: **INGLES: COMPREENSAO DA LINGUA ORAL 1**

<b>Denominação</b>	<b>: INGLÊS: COMPREENSÃO DA LÍNGUA ORAL 1</b>
<b>Nível:</b>	<b>Graduação</b>
<b>Pré-requisito:</b>	Disciplina sem pré-requisitos
<b>Ementa:</b>	<p>ESTUDO E PRÁTICAS AVANÇADAS EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS DOS SONS E ESTRUTURAS SEMÂNTICO-GRAMATICAS DA LÍNGUA INGLESA ESSENCIAIS A COMPREENSÃO AUDITIVA.</p> <p>EXTENSIVE AND INTENSIVE LISTENING. DECODIFICAÇÃO DE LISTENING.</p> <p>TÉCNICAS DE PREDIÇÃO SEMÂNTICA E GRAMATICAL. TÉCNICAS QUE POSSIBILITEM</p> <p>ANOTAÇÕES EM AULAS, PALESTRAS E SE SUBMETER A PROVAS ORAIS.</p>
<b>Programa:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. COMPREENSAO GLOBAL<ul style="list-style-type: none"><li>. OUVIR FOR GIST (SENTIDO GERAL)</li><li>. COMPREENDER PONTOS CHAVES</li><li>. RECONHECER FALANTES DIVERSOS</li><li>. COMPREEDER A ORGANIZAÇÃO DE TEXTO</li><li>. RECONHECER A ATITUDE OU INTENSÃO DO FALANTE</li></ul></li><li>2. COMPREENSÃO DE DETALHES<ul style="list-style-type: none"><li>. OUVIR PARA INFORMAÇÃO ESPECÍFICA</li><li>. OUVIR E TOMAR NOTA</li><li>. RECONHECER VOCABULÁRIO</li><li>. ADIVINHAR VOCABULÁRIO DECONHECIDO</li><li>. COMPREENDER DETALHES</li><li>. PERCEBER ESTRUTURAS GRAMATICAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS</li></ul></li><li>3. COMPREENSÃO E REAÇÃO<ul style="list-style-type: none"><li>. DAR OPINIÕES</li><li>. AVALIAR O QUE FOI DITO</li></ul></li></ol>

## Disciplina - Listagem de Ementa/Programa

**Disciplina:** - INGLES: EXPRESSAO ORAL 2

**Denominação:** INGLES: EXPRESSAO ORAL 2

**Nível:** Graduação

**Pré-req:** INGLES: EXPRESSAO ORAL 1

**Ementa:** COMUNICAÇÃO EM SITUAÇÕES MAIS FORMAIS ATRAVÉS DE PEQUENAS NARRATIVAS,

DESCRIÇÕES GERAIS E DE PROCESSOS, UM PARTICULAR.  
TONICIDADE/ATONICIDADE  
DE CATEGORIAS DE PALAVRAS.

**Programa:**

01. DESCRIBING ROLES AND ROUTINES.
02. A PERSON'S BIOGRAPHY
03. DESCRIBING PROCESSES.
04. DESCRIBING TOOLS AND IMPLEMENTS.
05. PLANNING FOR THE FUTURE.
06. MAKING COMPARISONS AND RECOMMENDATIONS.
07. INTENTIONS
08. WARNINGS
09. HEALTH
10. PREDICTIONS
11. RESPONSIBILITY AND ADVICE.
12. ENTERTAINMENT
13. ACCOMPLISHMENTS

## Disciplina - Listagem de Ementa/Programa

**Disciplina:**- INGLES: EXPRESSAO ORAL 3

<b>Denominação</b>	INGLES: EXPRESSÃO ORAL 3
<b>Nível:</b>	Graduação
<b>Pré-req:</b>	INGLES: EXPRESSÃO ORAL 2
<b>Ementa:</b>	COMUNICAÇÃO FORMAL POR MEIO DE DEBATES E INFORMES.
<b>Programa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>01. REPORTING AND DESCRIBING TRENDS</li> <li>02. REPORTING AND SURVEY OR INVESTIGATION</li> <li>03. MAKING PROPOSALS</li> <li>04. DISCUSSING AN ISSUE: ARGUMENT</li> <li>05. MAKING SUPPOSITION</li> <li>06. CONDITIONAL SENTENCE</li> </ul>

## ANEXO 2- Listagem de fluxo de habilitação

Curso: Letras

### Opção: LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVA LITERATURA

PERÍODO DE REFERÊNCIA

Início:

Fim:

#### PERÍODO: 1 CRÉDITOS:24

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	F		INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA	004 - 000 - 000 - 004
	F		LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	002 - 002 - 000 - 004
	F		INTROD À TEORIA DA LITERATURA	004 - 000 - 000 - 004
	F		ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1	002 - 002 - 000 - 004
	F		INTROD A MORF DO INGLÊS	004 - 000 - 000 - 004
	F		INGLÊS: COMP. DA LÍNGUA ORAL 1	002 - 002 - 000 - 004

#### PERÍODO: 2 CRÉDITOS:16

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	F		INGLÊS: EXPRESSÃO ORAL 1	002 - 002 - 000 - 004
	C		ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 2	000 - 002 - 000 - 004
	F		INGLÊS: EXPRESSÃO ESCRITA 1	002 - 002 - 000 - 004
	F		FONÉTICA E FONOLOGIA DO INGLÊS	004 - 000 - 000 - 004
	C		INGLÊS: COMP. LÍNGUA ORAL 2	000 - 002 - 000 - 004

#### PERÍODO: 3 CRÉDITOS:12

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	F		MORFOSSINTAXE DO INGLÊS 1	004 - 000 - 000 - 004
	F		INGLÊS: EXPRESSÃO ORAL 2	002 - 002 - 000 - 004
	F		INGLÊS: EXPRESSÃO ESCRITA 2	002 - 002 - 000 - 004

#### PERÍODO: 4 CRÉDITOS: 24

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	F		LATIM 1	002 - 002 - 000 - 004
	F		LITERATURA INGLESA 1 - SÉC XX	004 - 000 - 000 - 004
	F		INGLÊS: EXPRESSÃO ORAL 3	002 - 002 - 000 - 004
	F		INGLÊS: EXPRESSÃO ESCRITA 3	002 - 002 - 000 - 004
	F		MORFOSSINTAXE DO INGLÊS 2	004 - 000 - 000 - 004
	F		SINTAXE PORT CONTEMPORÂNEO 1	004 - 000 - 000 - 004

**PERÍODO: 5 CRÉDITOS: 16**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	C		PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA	002 - 002 - 000 -
	F		FUND DE HISTÓRIA LITERARIA	004 - 000 - 000 -
	F		LIT INGLESA II - IDADE MÉDIA	004 - 000 - 000 -
	F		LITERATURA NORTE-AMERICANA I	004 - 000 - 000 -

**PERÍODO: 6 CRÉDITOS: 14**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	F		LIT INGLESA 3 SÉC XIX	004 - 000 - 000 - 00
	F		LITERATURA NORTE-AMERICANA II	004 - 000 - 000 - 00
	C		CULT E INST INGLESAS 1	002 - 000 - 000 - 00
30	C		INGLÊS: EXPRESSÃO ESCRITA 4	004 - 000 - 000 - 00

**PERÍODO: 7 CRÉDITOS: 12**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	F		LITERATURA INGLESA IV	004 - 000 - 000 - 00
	F		LITERATURA NORTE-AMERICANA III	004 - 000 - 000 - 00
	C		CULT E INST NORTE AMERICANAS	004 - 000 - 000 - 00

**PERÍODO: 8 CRÉDITOS: 12**

Pr.	Tipo	Cód.	Nome	Créditos
	C		OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	002 - 002 - 000 - 00
	C		LITERATURA INGLESA V	004 - 000 - 000 - 00
	C		LITERATURA INGLESA VI	004 - 000 - 000 - 00

## APÊNDICE 1



Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Letras e Tradução - LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Aluno(a),

Sou professora de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e atualmente realizo uma pesquisa como aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Meu projeto visa analisar como são trabalhadas as habilidades relacionadas à oralidade ao longo da graduação no curso de Licenciatura em Letras.

Espero que a presente pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão de como podem ser trabalhadas estas habilidades para uma formação eficaz dos futuros professores de língua estrangeira.

Para realizar minha pesquisa, preciso da sua colaboração e do seu consentimento. Desde já gostaria de esclarecer que sua autorização é de suma importância para a realização desse estudo e que a pesquisa pauta-se pela observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza.

Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas serão utilizadas para a análise dos registros e confirmação ou não) das hipóteses levantadas e poderão ser divulgadas em eventos e publicação, mas sempre tendo sua identidade preservada.

Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Comprometo-me, a título de reciprocidade, apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica. Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do email ... e dos telefones ....

Obrigada.

Sandra Regina Peixoto Braga

\_\_\_\_\_

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados (apenas para que possamos contatá-lo caso necessário).

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

(LOCAL) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

Assinatura:

## APÊNDICE 2

### Questionário para os alunos

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo obter informações relevantes para a nossa pesquisa sobre a questão da proficiência oral no curso de graduação em Letras e como ela é avaliada. Sua contribuição será muito valiosa para que nossos objetivos sejam concretizados. Leia as perguntas e sinta-se à vontade para respondê-las e comentá-las. Ressaltamos que sua identidade será preservada.

Antecipadamente agradecemos a colaboração!

Diga seu nome (apenas para fins de cruzamento de dados – seu nome não será divulgado)

---

Idade \_\_\_\_\_

1) Há quanto tempo você estuda inglês? \_\_\_\_\_

2) Você já possuía conhecimento da língua inglesa antes de ingressar na universidade?

( ) sim                      ( ) não

Se você respondeu afirmativamente a questão anterior, diga onde você aprendeu (escola regular, curso de línguas, residindo no país onde a língua é falada, etc.)

---

3) Qual é o seu curso de graduação? ( ) Letras Licenciatura – Inglês

( ) Letras Bacharelado – Inglês

( ) Letras Tradução – Inglês

( ) Outro: \_\_\_\_\_

4) Por que você está cursando esta disciplina na graduação?

---

5) Como você avalia a sua proficiência oral na língua inglesa?

( ) excelente ( ) ótima      ( ) muito boa      ( ) boa      ( ) regular      ( ) fraca

O que você avalia como positivo e como negativo em sua proficiência oral?

---

6) Você possui dificuldade em alguma das habilidades orais (ouvir e falar)?

( ) sim                      ( ) não

Em caso afirmativo, em que habilidade e em que situação?

---

7- Você elegeria uma dessas habilidades orais como sendo mais importante dentre as quatro (ouvir, falar, ler e escrever)? Em caso afirmativo, qual e por quê? Em caso negativo, por quê? \_\_\_\_\_

8- Além da sala de aula de língua inglesa você tem outra(s) fonte(s) de contato com a língua inglesa? ( ) sim ( ) não

Qual/quais? \_\_\_\_\_

Com que frequência? \_\_\_\_\_

9- Você considera que as matérias de compreensão oral e expressão oral na universidade contribuíram para melhorar seu desempenho oral em língua inglesa? ( ) sim ( ) não

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

10- Você atua ou já atuou como professor de língua inglesa? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, diga em que tipo de instituição e por quanto tempo.

11- Se você ainda não exerce a profissão de professor, mas almeja exercê-la um dia, você se sente linguisticamente preparado (a), ou seja, se julga competente para fazê-lo? Por quê?

12- Como você se sente durante uma avaliação oral em língua estrangeira?

13- O que você entende por ser proficiente na língua inglesa?

14- Para quem deseja ser professor de língua inglesa, o que você considera como fundamental a ser desenvolvido durante o curso de graduação?

15- Você considera que este curso de Letras prepara adequadamente os alunos para serem professores de língua inglesa competentes? ( ) sim ( ) não

Que aspectos você considera positivos? \_\_\_\_\_

Que aspectos você considera negativos? \_\_\_\_\_

16- Você teria alguma sugestão a dar para que o curso pudesse tornar-se ideal?

## APÊNDICE 3

### Entrevista com o aluno Carlos

S – No seu questionário você me falou que não possui dificuldade de se expressar oralmente, né? Qual é a importância que você vê pra você, futuro professor, de se expressar bem oralmente?

C- Eu acho que se a gente se expressa mal, ou se expressa de uma forma incorreta, a gente acaba causando confusões na cabeça do aluno, né? Por exemplo, o professor disse isso, mas eles não usam isso na verdade, na realidade, então é importante.

S- Quando a gente fala assim de proficiência, você como futuro professor de inglês é um aluno proficiente, o que é que passa na sua cabeça, que noção é essa dizer que alguém é proficiente na língua?

C- Eu acho que é aquela pessoa capaz de se comunicar, né, diferenciando da fluência, que respeitando um fluxo, mas é a pessoa que ela é capaz de se comunicar propriamente, né, corretamente.

S- Dentro da graduação, como é que você vê o fato das habilidades serem trabalhadas todas separadamente: há disciplinas para trabalhar o *listening*, há outras que é igual a essa de Expressão Oral, parece que há outras só para o *reading*, outra só pra *writing*...você acha essa a melhor forma ou você acha que se elas fossem todas agrupadas seria mais eficaz? Qual é o seu posicionamento?

C- Apesar delas serem separadas, né, muitos professores tem essa consciência de que uma coisa não fica sem a outra, né? A gente teve professores que nas aulas de Expressão Escrita, né, eles trabalhavam leituras, eles trabalhavam vídeos, trabalhavam essas coisas né, não ficava a própria Expressão Oral aqui a gente trabalhou textos, poesias, essas coisas. Eu acho que tá bom, mas podia ser melhor do jeito que tá.

S – O que você sugeriria para melhorar?

D- Eu sugeriria que o curso de inglês assim como os outros cursos de idiomas aqui da universidade tivessem disciplinas mais introdutórias, né? Porque, por exemplo, no espanhol, no francês, no francês a pessoa não precisa saber francês pra entrar no curso. Agora no inglês não; é como se houvesse um pré-requisito pra pessoa entrar na universidade. Se ela não sabe inglês ela vai ter muito mais dificuldade pra que quem já sabe e a gente vê disparidades muito grandes em relação ao conhecimento da língua inglesa com os alunos aqui dentro da faculdade, da universidade.

S- Você já estudou em salas que eram muito heterogêneas?

C- Já.

S- Em que as pessoas não conseguiam acompanhar o ritmo da aula por essa falta do conhecimento da língua?

C- Tinha gente, eu era um dos que não dava conta, né, no início porque ou eu ia, né, puxava, acelerava ou ficava pra trás, né? Porque sabe sei lá eu nunca viajei, nunca, sabe,

meu contato com a língua, eu já tinha, já fiz um curso antes da universidade, mas era o que, um curso básico, né, então...

S- Que curso você fez?

C- Eu fiz dois anos no (nome do curso) Idiomas, né, então, depois que eu cheguei na universidade eu vi : Meu Deus todo mundo aqui já sabe falar inglês, eu tenho que acelerar né, e aí se você não aprender fica complicado.

S- E qual é sua sugestão? Que houvesse esse pré-requisito, tipo assim, que houvesse uma prova de habilidade pra entrar ou que aqui dentro houvesse mecanismos pra que esse que entrou sem ter tanto desempenho na língua a universidade oferecesse mecanismos pra ele alcançar os outros? O quê que você acha?

C- Eu acho que disciplinas como Inglês Instrumental, essas disciplinas mais introdutórias deviam estar no começo do curso. Por exemplo, a pessoa tem um curso de inglês, ela tem um certificado, não, então ela vai lá, aplica pela obtenção de créditos e ela tá liberada daquela disciplina, daquela coisa introdutória. Mas é difícil quando você chega nos cursos no expressão escrita (nome da disciplina), numa coisa mais avançada que você chega lá, você perde algumas coisas, você não entende. Você vai pegar as disciplinas de gramática você, fica voando, né, então é complicado.

S- Vocês cursam Literatura?

C- Eu ainda não peguei nenhuma disciplina da Literatura porque eu estou inseguro pra pegar Literatura, mas semestre que vem eu tenho que pegar.

S- Aí você imagina essa pessoa que não tem esse desempenho na língua se a aula de Literatura for ministrada toda na língua inglesa.

C- Exatamente. Uma coisa que assustou muita gente quando a gente chegou no curso era que o professor já tava falando inglês. A gente já esperava isso, né, só que foi uma, foi uma...

S- Vocês esperavam num nível mais baixo?

C- Exato. A gente esperava menos, assim, a gente esperava que o professor exigisse menos da gente.

S- E no Francês isso já não deve acontecer porque supõe-se que todo mundo entra no nível zero e o professor vai começar a ensinar.

C- E é aquela, né, gera um impedimento até para quem já tem o conhecimento da língua, porque tá segurando né, a pessoa sabe muito, mas tá segurando ela ali e ela não consegue desenvolver porque a turma não tá naquele mesmo nível, né, como você disse, é bem heterogênea.

S- E se apostasse no monitoramento, você acha que seria... uma vez que aquele que é mais proficiente, que ele dedicasse tempo ou na sala ou fora da sala pra dar um upgrade nesse que tá aquém, digamos assim, da turma? Ou você acha que não seria uma boa estratégia?

C- Olha, eu não sei... eu acho que

S- Se você tivesse tido um colega

C- Na verdade eu tive, né, o Rodrigo, a Luana, né, que a gente já teve contato, né, que o Rodrigo ele, nasceu falando inglês praticamente, né, então o contato que a gente tem ajuda, né, os outros se a gente tem uma dúvida, acaba que aquela pessoa que tá ali do lado ela te apoia, né, te suporta, mas eu acho que o que a universidade precisava era, sei lá, transformar as turmas para que essa, essa forma heterogênea de turma seja uma vantagem e não uma desvantagem, né? Tanto uma vantagem pra quem já sabe quanto uma vantagem pra quem sabe menos, né?

S- É preciso desenvolver mecanismos, né?

C- Exato.

S- Na sua opinião, o curso prepara adequadamente em todos os aspectos aquele aluno que optou pela Licenciatura? Você está em qual semestre?

C- Eu to no quarto.

S- De quantos?

C- De oito.

S- Então você está bem na metade... Como você se vê hoje dentro do curso de Letras que daqui mais quatro semestres você vai sair autorizado a ser efetivamente professor de inglês? Você acha que o curso está te preparando bem? É lógico que tem disciplinas que você ainda vai cursar, mas qual a sua visão do que já viu até aqui com o que falta?

C- As disciplinas da Educação eu já peguei todas, né? (INCOMP), Didática, FDA, eu já optei, eu já fui fazendo isso porque eu queria fazer logo. Eu acho que o curso ele não prepara a pessoa assim, olha, você está pronto para ir para a sala de aula. Ele prepara você pra enfrentar o primeiro dia de aula, o primeiro mês, aquele primeiro contato. Porque eu não peguei Metodologia ainda né, e Estágio Supervisionado, mas, por exemplo, o Estágio ele tem um mecanismo que se você já tem um ano comprovado de trabalho, você já pode pegar Metodologia e Estágio ao mesmo tempo, e eu acho que isso não deveria acontecer. Porque uma coisa é você ter a sua prática de um ano de lecionar, né, de ensinar alguém e outra coisa é você entender como funciona aquele mecanismo de aprendizagem, como funciona aquele mecanismo de ensino

S- Até porque se você trabalha num curso particular tem uma metodologia a ser seguida que não necessariamente é a que você vai aplicar numa sala de escola, por exemplo.

C- Então, o curso ele não te prepara para você sair dando aula, ele te incentiva a começar a dar aula antes de terminar o curso, né? Eu acho positivo, mas ao mesmo tempo, traz um prejuízo, né, porque as escolas, por exemplo, não vão pegar uma pessoa que tá formada. Ela vai pegar uma pessoa que tá no começo, porque aí eles podem trabalhar toda a metodologia deles, né, podem fazer o que eles quiserem, né, modelar o professor, e aí acaba que o curso de Metodologia da faculdade, fica uma coisa assim: você tem uma metodologia empregada na faculdade e você tem a metodologia real, né que é aquela coisa que acontece na escola.

S- E você sonha, por exemplo, em enfrentar uma sala de aula regular ou só trabalhar em curso? Por exemplo, uma sala com quarenta alunos, de uma instituição...

C- Por exemplo no Ensino Médio?

S- Isso. Ou Fundamental.

C- Olha, eu não sei. Eu dou aula, né?

S- Onde?

C- No (nome do curso). E eu to gostando, né? Mas eu tenho o quê? Eu tenho doze alunos numa sala, tenho até menos numa outra sala. Então, é muito mais fácil, né? Agora você ir pra uma escola regular, você... Nossa, são tantas responsabilidades a mais... são...eu tava ajudando minha mãe a preencher diário, né, ela é professora...meu Deus, aquilo é muito doido... é...a escola ela te prende, né, por exemplo, a escola às vezes não tem o recurso que uma escola de idiomas teria. Não tem um data-show, não tem um som, não tem um silêncio, não tem como fechar pra ficar escuro, então, eu acho, eu não sei

S – A gente é mais um mágico...

C- Eu to pensando ainda, mas eu tenho vontade, sim, mas eu não tenho coragem.

S- Você vai ter, você vai ter. Me diz o seguinte: a maneira como a oralidade é trabalhada e avaliada nas disciplinas que envolvem a oralidade, tanto a Compreensão Oral quanto a Expressão Oral, a maneira como os professores avaliam, você acha que é produtiva, que é adequada? Pelos professores que você já teve. Suponho que você já cursou a Compreensão Oral 2. Só a parte oral. Lembra das aulas de oralidade.

C- Olha, eu tive uma disciplina né, você já sabe, né, a (nome da disciplina), que o professor ele era terrível. Ele era, assim, todo mundo... O professor chegava a gente já ficava assim, meio... inquieto, meio inseguro de falar.

S- E o que causava essa insegurança?

C- Era, acho que era a posição dele, a rigidez dele, sabe? Ele não fazia a gente se sentir confortável, à vontade pra falar. Diferentemente da Neide, né, que você fala errado e ela não tá nem aí... mas eu acho isso correto. A avaliação ela não é uma coisa que você tem uma prova e você vai avaliar o aluno dentro daquele momento, né? Eu acho que a avaliação como já foi feita, ela acontece em vários momentos e aquilo ali vai formar o seu conceito, a sua menção ao longo do semestre. Porque se você pegar uma prova, como acontece em outras disciplinas, você faz várias provas pontuais, né, vai saber o quê que acontece com o aluno...

S- E você acha que a forma de avaliar é justa? Os critérios são primeiro discutidos com vocês? Vocês tem acesso à maneira como o professor vai avaliar?

C- Sim, temos, temos. Os cursos que eu já fiz, todos tiveram a discussão, a apresentação da disciplina, a apresentação da ementa. Eu acho assim, né, uma coisa complicada é que às vezes, assim, tá ali na ementa, mas o professor não aceita que tenha uma mudança ali. Ele sugere, olha vocês tem alguma sugestão? Olha, eu até tenho uma sugestão, mas eu sei que não vai mudar. É como se você sugerir “Professor, eu acho que não vai ficar muito legal da gente fazer...” Mas aí acontece “ Ah, vai, sim, não sei o quê”; o professor acaba encontrando meios de fazer com que aquela atividade proposta seja realizada, né?

S- Então, não há muita negociação?

C- Não há muita negociação. A gente não sugere muito no currículo, não, na ementa, essas coisas assim. Na maioria dos professores, porque tem professor que...

S- Há algum momento pra autoavaliação? Pra avaliação da própria disciplina? Os professores deixam essa abertura em algum momento? “Vamos avaliar o semestre”, ou “ vamos avaliar como que tudo transcorreu”, ou são poucos?

C- Poucos. Poucos professores fazem, abrem esse momento. Geralmente acabou o semestre, o professor manda por e-mail, sei lá... só a menção, não tem uma conversa

S- E nada mais a discutir?

C- Nunca, assim... Poucos professores, né, tirando os professores da Educação, né, que, os professores da Educação tem outra mente, né, acho que...

S- Como assim?

C- Porque assim, tem uma disciplina que a gente não tem prova, né, a gente não faz prova. A gente faz durante o semestre vários textos, várias resenhas, várias coisas assim, nesse sentido, e a gente não tem prova, sabe?

S – E como avalia?

C- Avalia em cima dessa produção contínua

S- Dessa participação ao longo do período...

C- Não só da participação, mas as resenhas são avaliadas, tudo é... é uma avaliação contínua mesmo. Não é uma coisa assim pontual de prova. Sua nota vale aquilo, entendeu? Você é aluno daquela prova, você é aquela prova. Não, não é assim. Pode, alguns professores da Educação até tem prova, mas às vezes a pontuação não é tudo no curso... e as disciplinas de oralidade que eu fiz, todas foram nesse sentido eh não-pontual, né, que você tem várias atividades que você vai fazendo e que vão construindo a sua nota, né, que vão construindo a sua menção.

S- Então você acha que é justo.

C- Eu acho justo. Eu acho justo. Até porque é quase individual a avaliação né? E não tem como fazer uma avaliação coletiva numa Expressão Oral. Fazer uma prova, por exemplo. Uma prova de *collocations*. Acho que isso não existe, né? O aluno aprende a *collocations*, ele tem que querer aprender a *collocations*, ele tem que... e o professor tem que ver isso, né? Aquele aluno correu atrás, aquele aluno melhorou ... 10%, mas melhorou, sabe? Então cada aluno é um aluno

S- Uma curiosidade minha: você disse que no início sentiu essa dificuldade porque você estava se sentindo assim... meio inseguro. Você correu atrás. Que mecanismos vocês buscou? Foi a ajuda só dos colegas? As próprias disciplinas te ajudaram? Você retornou pro curso de inglês pra te dar mais esse suporte? Qual foi sua estratégia?

C- Sabe, quando a gente tá no curso de idiomas, no curso de inglês, e agora vendo como professor, né, estando do outro lado a gente vê que o aluno, ele não se dedica. O quê que acontece? A gente passa um exercício e ele faz o exercício e pronto. E eu era assim até então. Quando eu cheguei na universidade eu falei, “Ah, não vai dar pra ser assim”. Se você sabe se é aquela de aprender por osmose, sabe, num curso de idiomas. Agora aqui na universidade, não. Por ter essa coisa de fazer você ir mais pra frente, você tem que se dedicar, você tem que viver aquilo, você tem que absorver e entender o quê que você tá estudando, então foi... eu corri atrás pra poder acompanhar quem tava ali, né, porque

senão... desiste. O curso de inglês tem um alto índice de desistência. O curso de Letras em si tem um índice de desistência muito grande, e...

S- E a quem você atribui esse índice? A essa heterogeneidade dos alunos?

C- O curso de Letras é muito heterogêneo, ele é muito, assim... a gente não conversa com os veteranos. Geralmente a gente não sabe quem são os veteranos, né. No nosso caso a gente não foi recepcionado, a gente não teve trote, não teve, sabe, nenhuma coisa assim pra conhecer, pra chegar, mas é porque o curso é muito grande, tem muita gente. É um dos cursos maiores da universidade, então, é muito complicado e... sei lá, talvez esse contato com veterano seria mais útil, porque "olha, faz assim, faz assim desse jeito"...eles já sabem o que fazer.

S- Outra heterogeneidade que eu percebi foi nas diferentes modalidades: Bacharelado, Tradução, Licenciatura. Parece que muita coisa tem um currículo comum. Você concorda com isso? Você acha que as disciplinas que você estuda, você que é da Licenciatura, são as mesmas, ou deveriam ser as mesmas que quem faz o Bacharelado faz?

C- Olha, é tão comum que muita gente pega Bacharelado e Licenciatura, né, em inglês, por exemplo. Só que é engraçado porque o curso de inglês, pelo menos a nossa modalidade que é... assim, a gente começou tudo junto e nem todos estamos juntos, né? Então, o que acontece? A gente tem a tendência de pegar as mesmas disciplinas pelas mesmas pessoas. Isso é raro aqui na universidade, né? Mas é que é uma característica do curso de oferecer as mesmas disciplinas nos mesmos horários. Então por conta disso, a gente já pegou disciplina com o pessoal da Tradução, do francês... essas disciplinas mais introdutórias a gente pega né com o pessoal. Agora quando vai especificando mais, a tendência é que você pegue só o pessoal do seu curso... sabe só aquele pessoal mais focado na área de inglês, no nosso caso. E, ah, sei lá, no primeiro semestre, no segundo a gente pegou muita disciplina com o pessoal da Tradução, aí já no terceiro, não. Agora no quarto, na nossa sala mesmo só tinha gente de inglês.

S- E daqui pra frente, você acha que vai chegar o momento em que quem é da Licenciatura vai ficar separado de quem é do Bacharelado e quem faz Tradução, mesmo que a língua seja a mesma?

C- Não, não vai ficar separado porque, apesar dos pesares, quem pega Literatura, tem que pegar Literatura. Por exemplo, Inglesa 1, você tem que pegar Literatura Inglesa 1. Independentemente se você é Bacharelado ou Licenciatura. Então vai ficar todo mundo junto. A diferença vai ser foco, né? Enquanto o bacharel vai estar trabalhando em uma outra coisa, a gente vai tá dando aula, né? Então...

S- Então você acha que ao sair da graduação não tem nada que diferencia o profissional que vai adentrar a sala de aula pra ser professor de inglês com aquele que vai trabalhar fazendo outras coisas que não necessariamente vai envolver a Educação, a sala de aula e esse contato professor-aluno?

C- Eu acho que não tem muita diferença, não. Apesar da gente pegar as disciplinas da Educação, às vezes elas... assim, eu consigo abstrair, entender, e conseguir aplicar aquelas coisas Piaget, Vigotsky, nas aulas, né? Até questão de abstração, né, do aluno mais novo, etc. Agora, não é diferente, não. O profissional...tanto que tem professor que é bacharel. Não tem muita diferença, assim. Eu acho que o curso, ele devia, por exemplo, se alguém vai fazer Licenciatura, devia ter uma coisa, um ramo diferente assim que ele devia seguir, sabe? Todos uns galhos diferentes dentro do curso, mas não. A gente tá ali junto, mas com disciplinas a mais.

S- Quais seriam? Você vislumbra alguma?

C- Ah, não sei... tem o Estágio, né, mas o Estágio é uma disciplina lá no sétimo, oitavo semestre. Então, eu acho que devia ter Estágio a partir do quinto.

S - E na verdade, me parece que não há Estágio de observação. Já é o Estágio de regência. Você já entra na sala dando aula. Você acha que faz falta esse de observação?

C- Ah, seria muito útil.

S - Em diferentes contextos. Por exemplo, um num curso de línguas em que a aula é ministrada na própria língua, outro numa sala regular onde nem sempre o professor consegue usar a língua pra dar aula na própria língua?

C- Eu acho que com certeza seria muito útil observação, seria muito útil, mesmo, assim, até para você saber como lidar com o aluno porque às vezes você chega ali totalmente *fresh*, né, e não dá certo. Não dá certo.

S - É verdade.

## APÊNDICE 4

### Entrevista com o aluno Rodrigo

S- Você respondeu pra mim na entrevista, na entrevista, não, no questionário que você não possui dificuldade na parte oral com o inglês, certo? E eu quero saber que importância que você dá pra essa oralidade pra alguém que pretende ser professor de LI. Aliás, você faz bacharelado, mas já atua como professor, né? Pretende depois ampliar pra Licenciatura?

R- Pretendo. Acho que semestre que vem eu devo requerer a dupla com a licenciatura.

S- E por que razão você já não tentou a licenciatura de cara, o que você achava que diferia?

R- Foi assim, quando eu entrei na universidade, quando você faz o seu registro, sua matrícula, você coloca lá a sua opção né, bacharelado ou licenciatura e na hora eu não sabia se eu queria bacharelado ou licenciatura aí eu perguntei pra moça se eu podia deixar em branco e aí ela falou que podia aí eu deixei em branco só que no sistema não pode ficar em branco aí ela escolheu pra mim, quando foi, aí ela colocou bacharelado e eu falei tá, eu já pensava em tirar dupla mesmo, quando eu for tirar a dupla eu requiro a dupla.

S- É mais um semestre só? Ou nem um semestre, só disciplinas?

R- É, só as disciplinas, daí como eu to muito adiantado eu nem vou ficar mais nenhum tempo assim, é só eu pegar as disciplinas da Educação que aí pronto.

S- Entendi. E que importância que você dá pra essa oralidade pra pessoa que pretende ser professor de línguas ter esse domínio da parte oral, porque uma coisa é você sabe sobre a língua, as estruturas e ensinar sobre as estruturas usando a sua própria língua e outra coisa é você dar aula usando a própria língua.

R- Pra mim, eu sou talvez eu seja um pouco exigente demais, mas assim quando eu vou começar falando assim da minha, do meu processo de aprendizagem. Foi muito, muito focado assim a maneira como eu aprendi inglês foi muito focado na oralidade era praticamente só praticamente a gente trabalhava só a oralidade assim e a escrita era coadjuvante porque talvez tenha sido pela maneira como eu aprendi na minha opinião a oralidade é o mais importante no processo de você aprender mesmo a sua língua mãe mas no caso aqui, né, no contexto, uma língua estrangeira porquê? Não porque seja bom você ser um analfabeto na outra língua mas eu acho que a oralidade é o que abre as portas pra você depois aprender a codificar aquilo que você já codifica oralmente na forma escrita, então eu acho assim, e eu acho que no processo dependendo, depende do que você, do seu propósito eu acho também que tudo depende do que o aluno quer por exemplo o aluno que tá aprendendo inglês mas ele não tem a menor pretensão de viajar ou virar professor ou qualquer coisa assim. Ele só quer, vamos supor, aprender inglês pra ler livros, ele tem pretensão de ler livros e ele gosta de ler na língua original e pronto aí com esse aluno realmente a oralidade deve ser trabalhada de uma forma diferente, mas pro aluno que tem a pretensão de realmente dominar a língua na minha opinião a parte oral tanto a compreensão quanto a expressão é mais importante porque na vida real é o que você usa mais então se você for ah vou passar um mês nos EU, o que você vai mais usar? A oralidade, então eu acho que é o mais importante você saber se expressar, mas também conseguir compreender e na sala de aula especificamente, na minha opinião é o que, na minha opinião o método ideal de aprendizagem de LE é o uma conversação desde o início assim um processo de conversação, conversação, conversação e a escrita e a leitura elas

devem existir mas trabalhando como... complementando porque elas vão vir naturalmente. A mesma coisa a gramática. Eu acho que a gramática não deve ser trabalhada como foco ou que ela venha naturalmente, do mesmo jeito que ela vem na sua língua mãe quando você tá aprendendo a falar ninguém fica te falando ah essa aqui é um substantivo que vai trabalhar com o sujeito, isso é um verbo aqui são os tempos verbais, aprenda a conjugar os tempos verbais, ninguém faz isso você aprende naturalmente, eu acho que mesmo com a língua estrangeira independentemente da idade isso também vem naturalmente, com mais dificuldade, ou não, com o uso exatamente e o uso ele é muito intenso com a oralidade você vai falando você vai conjugando os tempos de acordo com a necessidade que você tem de se expressar de expressar aquilo que você quer expressar então naturalmente vai vir aquele tempo verbal que você precisa e você vai aprender então assim a oralidade na minha opinião é o que é mais importante e é o que vai abrir as portas pra tudo assim.

S- E como que você acha que essa oralidade é trabalhada na graduação? Você acha que é de uma maneira eficiente? Você já chegou aqui com um domínio da língua. Te ajudou a melhorar em algum sentido? E com as turmas que não são tão homogêneas provavelmente você deve ter tido colegas que estavam com um nível digamos de domínio abaixo. Foi proporcionado alguma coisa pra que esse aluno melhorasse? E como você acha que essas, porque não dá pra separar muito a compreensão oral da expressão oral porque elas são atreladas pra você falar você tá ouvindo o que alguém vai falar. A mesma coisa você ouve e não fica ali só ouvindo, né? Elas são integradas. Como que você acha que dentro da graduação você já passou pelas três Expressões Orais, né? Não sei se as três Compreensões também qual sua avaliação em cima disso?

R- Honestamente, eu acho que tem muitos assim...o que melhorar.Porque? Eu entendo a dificuldade de eu acho que na verdade é um problema na base que é o que faz com que as aulas que trabalham a questão da oralidade tenham esse, esse problema que é, os professores não sei se por, eu acho honestamente que não seja por falha pessoal, mas por falha do sistema em si, eles não conseguem trabalhar ambos os casos de alunos que chegam já sabendo e alunos que tem muita dificuldade. Eles não conseguem isso. Ou aula ela é voltado pros que tem dificuldade e aí ela se torna extremamente, extremamente ou monótona ou de certa forma inútil entre aspas pro que já sabe ou já tem um bom domínio ou o contrário ou ela é voltada pro que já tem um bom domínio e se torna extremamente difícil pro que não tem. Eu já experienciei ambos os casos. Por exemplo, a minha Expressão 1 era voltada pros que tinham dificuldade, então assim, eu não digo que era inútil porque não era, assim sempre tem a minha experiência com as aulas de (nome da disciplina) foram mais acho que de aprendizagem de vocabulário, eu aprendia mais vocabulário, assim dentro do contexto que a gente tá do que a gente tá discutindo aí vinha uma palavra ou outra que a gente não conhecia, né, foi o que eu posso dizer que me enriqueceu o meu domínio da língua inglesa com as aulas voltadas para a oralidade foi questão de vocabulário. Em questão de falar mesmo, muito pouco. Por que? Por exemplo, a 1 foi muito voltada pra, pra foi nivelada pra baixo e aí era aquela aula assim que eu ia e a aula que não me exigia nada somente exigia a presença

S- Você era desestimulado

R- Desestimulado. Exatamente, era assim, a única coisa que me era exigido era ir. A única coisa que eu tinha que fazer era ir porque eu não tinha que estudar em casa absolutamente nada e preparar por exemplo o método de avaliação eu preparei e pronto a minha apresentação, mas também era aquela coisa assim, eu não tinha que me preocupar, assim porque a questão da oralidade já estava, já tinha sido construída, então era só eu saber do que eu tinha que falar e falar. A (nome da disciplina), por outro lado, foi nivelada pra cima, então assim, pra mim eu achei bom porque também foi o que enriqueceu mais foi a questão do vocabulário, assim eu sentia a exigência era um pouco maior então você se sentia um pouquinho mais estimulado a fazer, a se sair bem né? Mas assim, eu também via

a dificuldade que os colegas tinham, assim que era muito difícil pra eles porque era uma coisa fora da realidade do nível deles e também do que eles tavam acostumados porque querendo ou não a gente na graduação e eu só posso falar da UnB nunca experienciei, nunca tive contato com o curso de Letras em outras faculdades, mas aqui o aluno fica muito mal acostumado pra baixo assim ele fica muito acostumado com as coisas sendo niveladas pra baixo então assim chega numa coisa que exige, por exemplo, chega na aula de Fonética e Fonologia, por exemplo, o aluno fica se sente “ah meu Deus” é uma aula que não é difícil o aluno genérico sente dificuldade porque ele tá muito mal acostumado com as coisas sendo muito fáceis

S- Quando puxa um pouquinho ele sente

R- Quando puxa um pouquinho ele sente, exatamente. Uma aula que não é difícil, Fonética e Fonologia por exemplo é muito tranquila aqui no nível da graduação eu acho que se você vai se especializar nisso não né, mas o que a gente vê aqui na graduação é muito tranquilo, mas quando chega os alunos ficam “Oh meu Deus” mas porque eles estão muito mal acostumados e na oralidade acontece a mesma coisa. Na (nome da disciplina) por exemplo a gente foi e muitos ficavam “oh, meu Deus, oh meu Deus” porque, porque o nível de exigência era maior

S- E aí? Eles ficavam pra trás ou havia esse resgate?

R- Eles é... porque era o, o, aí é que tá, a falha do professor acontece da mesma maneira. O professor que nivela pra baixo de um jeito que ele não consegue resgatar os que tão pra cima é a mesma coisa, o que nivela pra cima ele não consegue resgatar o que tá pra baixo. Ele tem eu sentia que ele tinha até um cuidado assim, por exemplo, se um aluno procurasse e falasse assim, “ah eu tenho dificuldade professor” ele ajudaria, mas ele por si só, ele não, ele não colocava as, as ferramentas ali à disposição, o aluno tinha que ir atrás. Mas se o aluno fosse atrás ele ajudava sem problema. E aí o quê que acontece? De qualquer forma, sempre tem alguém que tá perdido nas aulas assim a meu, essa é a maneira como eu percebi assim, ou é o que sabe mais que fica perdido porque a aula não tem nenhum propósito pra ele, ou é o que sabe menos porque a aula acaba perdendo um pouco do propósito porque tá muito acima do que ele entre aspas consegue. Ele tem que, entre aspas assim porque eu já vi muita gente assim que entra com um nível mais baixo, mas ele vai atrás e se esforça e se esforça e consegue. Não consegue um SS mas consegue um MS sofrido mas foi, a pessoa aprendeu e conseguiu sabe?

S- Mas você acha que isso é mérito do aluno que corre atrás ou a instituição oferece ferramentas pra que ele melhore?

R- Eu acho que a instituição oferece as ferramentas, não como se fosse assim, as ferramentas elas existem na instituição, mas a instituição, o processo da oferta dessas ferramentas por parte da instituição não é ativo, é passivo, no sentido que, as ferramentas, elas existem, as ferramentas de ajuda de assistência ao aluno que tem dificuldade.

S- Qual seria uma delas, que eu desconheço, por isso é que estou perguntando

R- Por exemplo, a biblioteca - ela até ajuda tem, umas coisas boas assim, mesmo no quesito da oralidade, assim tem uns livros bons, tem eu já ouvi falar eu não usei mas eu já ouvi falar de áudio, coisa de áudio, assim. Eu não sei se confere. Mas assim a biblioteca não vai até você, é você que tem que ir até a biblioteca, ou seja, a biblioteca é passiva nesse processo, você tem que ser o agente e ir lá e a mesma coisa o professor. O professor eu acho que o professor também é uma dessas ferramentas, mas ele de qualquer forma em ambos os casos, nivelando pra baixo ou pra cima, ele acaba sendo passivo na ferramenta de assistência ao aluno que não se encaixa no foco principal da aula. Por quê? Se o aluno

que está acima do foco o professor por si ele não chega lá ele não aborda o aluno e oferece uma coisa a mais

S- Você acha que esse aluno que está com o nível de proficiência além poderia, por exemplo, numa sala tão heterogênea funcionar como monitor daquele que tem menos proficiência? Se fosse sugerido isso pra você ou sugerido nessa turma que você vinha basicamente pela presença, que você fosse o tutor ou monitor de um aluno e tratasse do resgate dele seja fora da sala de aula e ficasse liberado da presença na sala, seria um incentivo a mais pra você e uma ferramenta a mais pro aluno que tava menos proficiente ou você acha que não funcionaria. Ou você nunca pensou nisso?

R- Hipoteticamente seria bom. Na realidade porque assim eu acho que o ponto positivo, o ponto principal positivo é que seria uma ferramenta de assistência ao aluno que tem dificuldade e uma ferramenta entre aspas de assistência ao aluno que não tem porque ele se sentiria incentivado a trabalhar o que ele conhece e tudo o mais, mas aí o ponto negativo também, também dentro do campo hipotético, talvez isso fosse criar um clima de desigualdade que talvez não fosse muito legal dentro da sala de aula. As pessoas da mesma turma que entraram juntas acabam sendo divididas, eu acho que talvez isso não fosse legal, em termos de convivência. E até talvez de, de talvez até de incentivo pro aluno que ta de nível inferior porque ele vai se sentir, ah, poxa, eu to aqui e tal, tal, tal e o outro já tá, ele não tá fazendo a mesma coisa

S- Você não acha que ele já sabe disso? Ele ingressou sabendo disso

R- Eu acho que ele não ingressa sabendo. Eu sinceramente acho pelo que eu percebo as pessoas elas tem, elas acham que quando elas vão entrar elas vão aprender desde o começo e acaba não sendo assim. Elas entram na ilusão de que, achando que ia ser facinho, que ela iam começar...

S- Mesmo quem vem pra fazer a Licenciatura, que vem com aquele sonho de sair daqui professor daquela língua mas ele acha que durante os anos da graduação é que ele vai aprender a língua?

R- Sim. Eu exatamente acho.

S- Essa crença ainda existe, na sua opinião, então?

R- Sim, pelo que eu percebo assim, na prática, assim das pessoas que eu estudo, com as quais eu estudo, certo? E o que acontece é que isso de fato acontece nas outras, nas outras línguas, porque no inglês a gente consegue escapar disso. Você vê que muita gente entra no inglês sabendo e as aulas já exigem um conhecimento determinado. Nas outras línguas, não. Nas outras línguas o início é realmente do início. Eles começam do zero. Os professores mesmo, o francês, por exemplo, a matéria inicial que no francês é as duas é a oral e a escrita junto. A do espanhol também. No japonês eu não sei, mas o espanhol e o francês é junto oral e escrito, teoria e prática do francês oral e escrito. Você do início você vê o básico, você começa vendo o comecinho da língua francesa mesmo, assim abc

S- Então tá todo mundo num nível só, num patamar só

R- Sim e não, porque tudo é a mesma coisa só que no francês já é institucionalizado, já é nivelado pra baixo, mas tem gente que entra em Letras-Francês sabendo francês porque já fez um curso fora e aí a pessoa fica naquela situação de eu já sei tudo isso que o professor ta me falando eu já sei

S- Talvez eu até já ensino isso pros meus alunos

R- Já ensino e eu sou obrigado porque às vezes a pessoa não tem um diploma de proficiência então a pessoa é obrigada a fazer essas aulas, mas a pessoa já sabe, e por questões legais também a pessoa não pode ser liberada. Então a pessoa é obrigada a ficar ali fazendo aquela coisa assim e vai só pra prova mesmo porque não importa o que esteja na prova, a pessoa já sabe, porque a pessoa já tem o domínio da língua, sabe? Então assim, no, nas outras línguas você vê que as pessoas e a instituição que reforçam isso você vê que as pessoas entram querendo aprender a língua mesmo. No inglês é menos, muito menos porque a instituição não reforça tanto isso, porque mesmo no básico, mesmo na Compreensão Oral e Compreensão Escrita a pessoa já tem que ter um nível, já é exigido de você um nível x

S- E você concorda?

R- Eu concordo. Na verdade, na minha opinião eu sou daqueles que eu acho que deveria ser, eu acho que deveria ter uma prova específica pra ingressar. Eu acho que como a arquitetura, esses cursos, música, desenho industrial, todos esses tem, eu acho que teria que ter uma pros cursos de língua estrangeira teria que ter uma prova de proficiência na língua estrangeira de escolha, mas assim, diferenciada. Não só a prova de língua estrangeirado vestibular, não, teria que ter uma diferenciada realmente uma prova específica pra quem quer ingressar naquele curso porque realmente cria uma situação de desigualdade quando entra assim, o que não acontece nos outros cursos. Se entra pra Direito, todo mundo entra igual, não importa se a pessoa fala cinco línguas ou se a pessoa não fala nenhuma, todo mundo entra igual. Ninguém ali sabe Direito Penal ninguém ali entra sabendo Direito Constitucional. Em Letras as pessoas entram sabendo, chega nas matérias Compreensão, Expressão, as pessoas entram já dominando aquilo que é trabalhado. Então cria um ambiente de desigualdade e eu não acho isso bacana

S- E na impossibilidade de se criar esse teste, você teria alguma outra sugestão? Se você fosse o professor de uma dessas disciplinas tão desiguais que você tem os alunos com baixíssima proficiência e os alunos que até já lecionam em outro lugar e tem o nível bom de proficiência, você enquanto professor faria o quê? Se você tivesse essa liberdade de tomar uma atitude pra tentar corrigir isso aí.

R- Eu já até pensei sobre isso, como assim trabalhar, mas eu não consegui pensar em um mecanismo porque mesmo do, o que eu até tinha esquecido de falar, mesmo o de monitoria ou de mini monitoria dentro da turma o que acontece eu acho que na prática isso também não funcionaria porque é... sendo pragmático mesmo assim os alunos, é... os alunos em geral muitos deles não são interessados e muitos dos que tem um nível bom assim é aquela coisa assim sendo honesto vendo a realidade eles não vão mesmo assim aquela coisa assim ah você tá liberado da aula porque você serve como você participa como um ajudante, uma forma de monitor, uma espécie de monitor mesmo que fosse fora do ambiente ali da sala de aula naquele horário fixo. A realidade é que eu não tenho a menor ilusão de que os alunos iam seguir isso

S- Nem os que necessitam?

R- Os que necessitam talvez, mas os que não necessitam eu não tenho ilusão de que eles iam se sentir realmente assim alguns claro, mas assim eu não tenho a ilusão de que eles iam realmente ter aquela consciência de que essa é a minha forma de participar da aula, não. Eles simplesmente não iam

S- Iam arrumar um motivo

R- É, eles iam arrumar um jeito de burlar, eles iam talvez conversar com o colega e falar assim não, fala que eu te ajudei e tal, tal, tal, sabe e no fundo talvez o colega ia aceitar,

porque no fundo quem quer ser o que vai falar não, quem quer ser o responsável pela reprovação do outro? Ninguém

S- Ia criar um clima

R- Criar um clima. Quem quer fazer isso? Ninguém. Então, assim, eu não tenho a ilusão de que eles iam respeitar e ter a consciência de que esta é a forma que eles tem de participar. Então, é, pra... não pra escapar desse, dessa situação, desse problema que a gente enfrenta que é a diferença de nível dos alunos que ingressam eu acho que talvez seria ...o processo seletivo que eu acho que seria uma boa, uma escolha boa e criar já, ou seja não excluir os outros, mas criar dois cursos duas turmas diferentes assim ter o mesmo curso mas duas turmas diferentes – o básico e o já avançado e eu acho que tem muita coisa da graduação que um aluno que tem um nível superior espera aprender e que não vê. Tem muita coisa assim em termos de gramática mesmo assim de linguística que devia aprofundar e não é aprofundado. Você tem que fazer por conta e mesmo assim se você lê porque você gosta ou esperar o mestrado, o doutorado às vezes até mesmo ter que ir pra fora pra ver aquilo que você quer ver na profundidade com a qual você quer ver. E aí eu acho que o que talvez o que a gente poderia fazer seria criar essa prova né com níveis

S- Com níveis de proficiência

R- E aí o quê que aconteceria? Seriam duas turmas pro inglês

S- Porque você disse que nas outras disciplinas todos já entram mais ou menos no mesmo nível, ou supostamente

R- É tudo, eu acho que mais gente espera, mais gente entra no nível baixo e o quê que acontece eu acho que mesmo na outra teria que ter mas na outra o quê que é mais complicado é porque menos pessoas entram sabendo e a outra é que teria que mudar realmente todo o sistema porque o sistema com o qual, não, o sistema no qual o curso funciona já é básico, entendeu? As pessoas, por exemplo, o curso de francês ele já começa básico mesmo, o que não acontece com o inglês. Então assim eu acho que

S- Que se mudasse o inglês para começar no básico você acha que isso seria ruim pra quem já entra com nível de proficiência maior

R- É porque eu acho que isso é um regresso

S- E qual é o quantitativo que você acha dessa diferença? Pelas turmas com as quais você já teve contato, quantos por cento você acha que já entram com um nível de proficiência que conseguiria, de um nível intermediário pra frente, e quantos realmente se enquadram no iniciante? Baixíssima proficiência ou nenhuma. Chegou ao caso de você dizer assim “esse é proficiente zero”?

R- Eu acho que assim, tem uns 30 por cento estão muito bem; talvez uns 20 por cento, e talvez uns outros, uns 20 por cento estão muito bem, outros 20 por cento estão muito mal e esse meio, a maioria está na média, ou seja, é o que impossibilita isso porque essa média nessa grande massa que tá ali no meio, pra eles o curso voltado pro básico seria muito básico já porque eles já passaram disso e o curso que seria mais avançado talvez eles teriam dificuldade. O que eu acho que seria, ou o que eu acho que é melhor ter um pouco de dificuldade e se esforçar pra acompanhar do que ficar tendo que, ficar numa graduação vendo coisa assim básica

S- Então eu já vou fazer um gancho aí: como é avaliada essa proficiência do aluno, tanto na compreensão quanto na parte de expressão oral

D- Na graduação?

S- Isso. Como que isso é avaliado? Existe, por exemplo, um nível mínimo? Se eu professora tenho uma turma que tem toda essa heterogeneidade, é estabelecido um nível mínimo pra que vocês sejam, digamos aprovados pro semestre que vem? Ou cada professor tem a liberdade de avaliar como quer, não é pré-estabelecido tipo assim “você não atingiu isso, então você não pode prosseguir”?

R- Eles...funciona mais ou menos assim: o parâmetro usado pra avaliar o aluno que entra com bom ou ótimo domínio da língua não é o mesmo usado pra avaliar quem entra com pouco, então assim...

S- É mais individualizado?

R- É mais individualizado, porquê? Por exemplo assim isso já, eu já vi isso em turmas das quais eu fiz parte. Por exemplo, o parâmetro usado pra...um bom exemplo: quando eu fiz (nome da disciplina), tinha uma menina na minha turma que não sabia nada de inglês. Nada. Ela não falava, ela não sabia absolutamente nada e aí ela passou, mas por quê? Ela trabalhou. Ela se esforçava muito e ela progrediu. Você vê que ela saiu de um nível X e foi para um nível X + 3 ou X + 4. Só que esse parâmetro usado pra avaliação dela não foi o mesmo do meu, por exemplo. Porque eu... não fui de um X ...

S- Mas numa mesma avaliação?

R- Numa mesma avaliação porque os processos de avaliação eram os mesmos, de apresentar e tal, tal, tal, os de escutar...No de compreensão é um pouco mais, é um diferente porque tinham as provas de compreensão mesmo, né de você entender

S- Então no de compreensão que tem um documento formal, digamos assim, uma avaliação formal, a forma de avaliar é diferente da de expressão oral em que é a sua produção

R- É mais a sua produção, assim , é, na expressão oral é muito mais subjetivo, então é nítido que o parâmetro não é o mesmo. Na (nome da disciplina) que tem aquela coisa concreta assim de entender, aí realmente é mais fácil pra avaliar. Então, assim, na de (nome da disciplina de compreensão) ela conseguiu mesmo, ela passou, assim porque 90% da nota eram as provas, então ela passou porque ela realmente compreendeu e cumpriu o que ela tinha que cumprir ali. Mas na de nome da disciplina de expressão) era um pouco mais subjetivo. Você vê que o que é esperado do aluno que já entra muito melhor não é o mesmo esperado do aluno que não entra. Então, assim, às vezes eles têm a mesma nota, mas o nível de produção não foi o mesmo porque o nível de exigência não foi o mesmo.

S- Foi compatível com o que a pessoa já sabia

R- Foi compatível com o que a pessoa podia inicialmente oferecer

S- Beleza. Nesse sistema em que tem a matéria para trabalhar compreensão e expressão oral e a para trabalhar a compreensão e expressão escrita, você acha que isso é mais positivo ou menos positivo? Porque eu já trabalhei em lugares em que era tudo junto. Em uma disciplina, por exemplo, Inglês 1, aí você como professor daquela disciplina você ia trabalhar as 4 habilidades juntamente com gramática, com tudo que tivesse que ser trabalhado. Você acha que é mais produtivo, ou do jeito que é na graduação aqui do Inglês você acha que funciona mais?

R- Eu acho que funciona mais, porque eu acho que você, assim, você dividindo, você consegue aprofundar muito mais, principalmente na parte da escrita, na parte da expressão

oral, acaba que chega um ponto em que fica um pouco repetitivo, mas na escrita eu acho positivo realmente, porque você consegue trabalhar de verdade por exemplo, as modalidades de escrita que você não conseguiria com tanta profundidade ou com tanta clareza se fosse tudo junto, entendeu? Eu acho é realmente positivo principalmente no foco da escrita. Da oral, porque a oral, a modalidade oral ela acaba sendo trabalhada sempre nas aulas de escrita porque as aulas são em inglês, nas aulas de oral com foco no oral porque é o propósito, mas mesmo nas aulas de literatura, de morfossintaxe, em tudo é trabalhado a oral, porque as aulas são em inglês, você produz em inglês. Tipo assim, pra tirar dúvida, você fala em inglês, pra participar dar aula é tudo em inglês, então você está sempre, a oralidade está sempre presente

S- E apesar de tudo isso, das falhas, dessa heterogeneidade, você acha que esse curso de graduação prepara bem aquele aluno que pretende se tornar professor de inglês, que vai sair daqui no final do último semestre apto a entrar numa sala de aula e ministrar uma aula, independente de onde seja, se é num curso de idiomas, se é numa sala regular?

R- Eu acho que não se o aluno, por exemplo um aluno que entra com um nível inferior, com um nível muito baixo assim de inglês, ele consegue se formar, ele consegue ir até o final, mas ele não vai estar pronto, ele não vai estar bem preparado para trabalhar na sala de aula. E eu acho que também não para o que, eu acho que em geral o curso não prepara bem, mas assim, quando o aluno já tem um nível melhor assim, ele consegue lidar com a situação e ele consegue trabalhar e talvez ele esteja preparado

S- E o que faz falta para que esse aluno, tenhamos por base o bom, o que já tem um nível de proficiência bom pra ele falar assim: “eu estou preparado para ser um professor de línguas”?

R- Por exemplo, aí depende do foco do que ele vai ser, por exemplo, se ele for numa escola de línguas, numa escola de idiomas, né? Aí um aluno que entra com um nível bom ele realmente sai bem preparado porque o foco numa escola de idiomas é mais a oralidade, e ficou realmente aquela coisa, batendo na tecla, batendo na tecla, vai até o 3, são três semestres, um ano e meio você vendo isso, na verdade 2 anos se você contar a compreensão oral. Então são 2 anos você trabalhando isso, uma coisa que você já tinha um bom domínio aí você sai muito bem preparado. Mas por exemplo, numa escola regular, não, porque na escola regular o que a gente vê mais? Gramática. E aqui no curso da graduação a gramática eu acho ela muito, muito pouco trabalhada, assim, é muito superficial, assim...acaba que na escola normal a discrepância não é tanta porque o inglês trabalhado lá também é superficial, aliás, muito superficial pelo que as pessoas sempre reclamam, né? “Ah eu sempre vejo a mesma coisa todo ano, tal, tal, tal, a mesma coisa, repetição de conteúdo, Verbo To Be”, na minha experiência na escola não era tão repetitivo, não. Eu acho até que, mas é aquela coisa assim

S- Você já deu aula em escola regular?

R- Não, só de idiomas, mas assim, na minha experiência como aluno, não era muito repetitivo não

S- Então porque seu professor conseguia avançar nos conteúdos

R- Era exatamente, era assim. O quê que acontece, eu estudava no (nome da escola regular), então assim, o nível dos alunos já possibilitava porque 99% dos alunos faz inglês fora, então assim, você conseguia avançar um pouquinho mais porque eles já tinham um certo domínio

S- Mas dentro da gramática a oralidade não era muito trabalhada

R- A oralidade não era, pra não falar que era zero trabalhada, era um pouquinho trabalhada assim quando pediam pra alguém ler. Só. Porque o professor falava em português, ele explicava os conteúdos de gramática em português, os alunos tiravam dúvida em português, tudo era em português, tudo, tudo, tudo. Então assim a oralidade só era trabalhada quando eventualmente alguém lia um texto, essas coisas assim. Só. Mas em termos assim de gramática ele até conseguia avançar um pouquinho mais porque o ambiente daquela escola específica possibilitava

S- Ele podia cobrar que os alunos conseguiram

R- Exatamente. Mas na escola genérica a gente sabe que não é a realidade. Nem todos alunos fazem inglês fora e mesmo os que fazem, nem todos tem condição de realmente acompanhar alguma coisa um pouco mais aprofundada, então assim acaba realmente ficando aquela coisa meio...você chega na sexta série é aquela coisa, chega na sétima série é aquela coisa mais um pouquinho, mas acaba sendo aquela coisa aí na oitava série consegue escapar, às vezes consegue trabalhar outra coisa, mas também é no mesmo nível de exigência, assim, básico. É um outro conteúdo, mas assim, básico também.

S- Então talvez esse professor pra esse ambiente ele consiga trabalhar

R- Exatamente então eu acho que talvez na nossa graduação talvez ele não saia tão despreparado porque o nível de exigência no mercado de trabalho genérico não é muito alto, mas no, vamos supor na, no ambiente ideal aí eu acho que o egresso dessa universidade não sai pronto porque ele vai ter algumas dificuldades

S- Pra você ser proficiente na língua estrangeira é... ou ser um professor proficiente

R- Eu acho que em geral ser proficiente na LE fora do contexto do professor é você, por exemplo assim, você pega, você viaja, você entende alguém, você consegue se comunicar perfeitamente, você entende perfeitamente, pode ter uma palavra ou outra que você não entenda, mas isso acontece mesmo com os nativos, acontece isso com a gente em português e tudo o mais. Mas você assim assiste um filme, entende, ouve uma música, entende, você consegue falar, você consegue produzir oralmente ou na escrita. Você consegue produzir um material consistente nessa língua e isso é pra mim ser proficiente. No contexto do professor aí eu acho que vai mais além porque não que seja exigente, mas vai além porque o que é exigido é diferente, assim, são outras habilidades, por exemplo, você está apto a tirar dúvidas porque um proficiente genérico não necessariamente vai estar apto a conseguir explicar muitos falantes do português aqui nativos não conseguiriam explicar um conceito de gramática se alguém, se um estrangeiro chegasse e perguntasse como isso funciona? A gente sabe usar mas a gente não sabe explicar. E a mesma coisa uma pessoa que é proficiente, mas só é proficiente na língua, mas fora do contexto educacional essa pessoa ela sabe usar os conceitos, ela sabe usar tudo, mas não necessariamente ela estaria apta a explicar. Como é que isso funciona? Ah eu sei usar, mas como é que é eu não sei explicar, eu teria dificuldade. O professor, não. É exigido do professor que o professor proficiente ele esteja apto a, não assim, sem dificuldade, é claro que não. Também não é o professor perfeito, mas assim que ele esteja...

S- Espera-se dele...

R- Espera-se dele que ele ou saiba diretamente ou ele pelo menos tenha as ferramentas pra, ok próxima aula eu te explico isso porque isso eu não tenho exatamente certeza, vamos descobrir juntos e tenho as ferramentas pra assistir aquele aluno.

## APÊNDICE 5

### Entrevista com a Professora Ana

S- Professora Ana, me fale sobre a sua formação em língua inglesa como você começou em que tipo de escolas você estudou.

A- então a minha formação eu comecei a estudar eu tinha na adolescência mais ou menos eh comecei a estudar numa escola de idiomas e ali eu desenvolvi eu estudei eu acho que uns cinco seis anos e aí eu desenvolvi a minha proficiência mas eu também já fiz curso fora assim fora eu digo assim rapidamente dois meses fora do Brasil depois eu ia mais dois meses e tal e então basicamente esta foi a minha formação inicial antes de entrar pra universidade e na universidade também eu tive um tempo de inglês não é de língua inglesa num primeiro instante e até hoje a minha formação continua porque quando eu tenho mas assim você tá falando de formação em escola formal isso formal eu to sempre tentando fazer um curso aqui um curso ali é on-line sempre me matriculo numa disciplina de em outras universidades fora do país porque eu acho que a nossa formação ela não termina a formação do professor de línguas não termina nunca você tem que tá sempre

S- depois você tem que me dar umas dicas porque eu também não me conformo de ficar parada

A - então exatamente se você fica muito tempo dando aula pra níveis mais básicos por exemplo a gente acaba deixando de utilizar muita coisa e acaba também esquecendo muita coisa não é então eu sou super ligada nisso eu acho que eu sou super preocupada também com a minha formação não só teórica mas linguística mesmo assim porque é uma coisa que a gente tem que cuidar né porque não tem ninguém pronto linguisticamente falando nem em português a gente não tá né imagina na segunda língua então a gente tem eu tenho essa essa agonia de estar sempre buscando

S- você citou o termo proficiência que no seu curso de inglês lá você foi desenvolvendo a sua proficiência e enquanto aluna antes de se tornar professora o que você entendia por proficiência? O que era dizer que você tinha proficiência porque a visão é meio diferente enquanto aluna e enquanto professora

A- era era diferente mas eu acho que a minha visão de mais era era diferente com certeza quando eu era aluna a minha visão de proficiência era uma visão mais de perfeição eu diria não é de conseguir alcançar de conseguir saber tudo hoje como professora eu não tenho passa longe disso o meu conceito de proficiência é muito mais voltado pra uma capacidade de entender e se fazer entendido né nos vários contextos que você tem interesse de participar então é bem diferente mas quando eu era aluna eu era bem bem neurótica eu acho eu achava que eu tinha que não a melhor mas eu tinha que saber tudo entender tudo então eu era bem estudiosa e também bem focada

S- na sua opinião a maneira como as habilidades orais são trabalhadas aqui na instituição ela propiciam que o aluno desenvolva essa competência na oralidade ou não das matérias que você já lecionou

A- ah você tá tocando num ponto difícil né então essa é uma questão que me preocupa muito e eu tenho ministrado aulas de expressão escrita de compreensão oral é e isso tem me preocupado bastante porque eu fico pensando quais as oportunidades de desenvolvimento da proficiência não só porque a aquisição da língua não é só você saber

ouvir e entender é muito mais do que isso é você ter habilidade de responder àquilo que você ouve àquilo que você entende e tal então eu vejo eu tenho essa preocupação com o nosso currículo muito fechado nessa habilidade e que não nem sempre propicia a oportunidade pro aluno prosseguir avançar na oralidade e na proficiência dele eu tenho essa preocupação nas minhas aulas eu fico contando quantas vezes cada aluno participa quantas vezes cada um toma a palavra na sala de aula se os conteúdos estão propiciando que eles falem que eles tenham a oportunidade de aprender porque a gente tem alunos de níveis bastante diferentes enquanto você tem um aluno e nível bem avançado que dependendo do conteúdo que você leva ele fica completamente entediado você tem outro aluno de um nível bem mais elementar que dependendo do conteúdo que você leva ele fica completamente frustrado e desanimado e

S- e qual a sua estratégia nessa situação com a sala tão heterogênea?

A- então eu fico sempre pensando qual vai ser a minha estratégia esse semestre agora eu de fato decidir adotar uma estratégia de não ficar eh de não eu realmente assim eu optei por uma coisa esse semestre depois de pensar bastante sobre isso eu optei por uma coisa a maioria dos meus alunos hoje tem um nível intermediário assim foi o que eu percebi até agora e então eu vou focar no nível da maioria, mas eu tenho alunos ali que pra prosseguir com o curso eles precisam eh de oportunidades de oportunidades pra interagir de oportunidades pra praticar a língua de oportunidades pra entender até o que eles não sabem até o que eles precisam estudar então pra esse semestre eu decidi que a minha aula seria uma aula de oportunidade para os alunos que precisam aprender inglês pra prosseguir com o curso afinal de contas essa disciplina de compreensão oral é uma disciplina para calouros então nada mais justo que você dê oportunidade para que os calouros se encontrem no curso é muito frustrante para os alunos encontrarem já no início um nível tão avançado em que eles não tem nem chance de participar então isso tem me preocupado bastante na verdade acho isso tem me angustiado então eu optei nesse semestre alguns alunos vieram falar comigo professora mas esse conteúdo tá muito básico tá muito difícil eu digo gente olha o que vocês acham que eu deveria fazer vocês acham então que eu deveria prosseguir pro mais avançado ou intermediário alto e deixá-los pra trás e excluí-los e deixar que eles se viem ou vocês não acham que a gente poderia ajudá-los? Então a gente fez mais ou menos uma, uma a gente teve mais ou menos uma conversa de sobre inclusão e exclusão e eu meio que tentei fazer com que os alunos me ajudassem também a incluí-los então eles estão ajudando os colegas e tal porque a gente tá vendo esse problema de alunos a gente tá com uma evasão eu não diria grande mas uma evasão importante de alunos no curso tem calouros entrando sem saber a língua e entrando com a expectativa de que vão aprender e a gente faz o que com esses alunos? A gente simplesmente exclui? Então eu acho que ensinar inglês aqui na universidade é uma responsabilidade nossa sinceramente

S- mas isso é uma postura sua o que você percebe do curso como um todo os outros professores que esbarram nessa dificuldade

A- o curso como currículo ele prevê de antemão que o aluno tem nível para se comunicar e para entender nos mais diversos

S – uma aula na língua

A- uma aula na língua completamente nos mais diversos contextos sobre os mais diversos temas inclusive é isso que é previsto pelas ementas pelos programas desde o início do curso

S – e o currículo está para ser reformulado né você acha que isso vai melhorar ou não?

A- vai a gente eu tenho expectativa de que sim porque no próximo currículo a gente já tem a previsão de dois semestres de uma disciplina que a gente tá chamando de Habilidades Integradas que vão que tem o objetivo de ser esse espaço para os alunos que não tem que tem esse *gap* aí na formação que ainda não tiveram uma oportunidade de ter inglês tiveram a oportunidade com o inglês né anterior à universidade que eles então tenham esse um ano pra eh pra desenvolver as habilidades linguístico-comunicativas na língua vamos ver se vai ajudá-los eu acredito que sim porque um ano de estudo já é alguma coisa importante o aluno já tem tempo pra se pra entender o curso o aluno já tem tempo pra ir atrás de ajudas paralelas ou seja outros cursos e eu geralmente digo pros alunos você tão aqui vocês tem que lutar pra se manter aqui vocês tem direito a estar nesse lugar

S- e tem monitoria tem tutoria alguma coisa que entre si eles possam

A- tem o semestre passado por exemplo a gente tinha um monitor que tinha um encontro com os alunos toda sexta-feira e era aula aula de inglês mesmo era aula eu já passava pra ele quais eram os conteúdos e os alunos iam só três alunos iam terminou o semestre com um aluno apenas

S- ou seja, a oportunidade foi dada e não foi aproveitada

A- nem todos podiam agora esse semestre tem novamente agora uma aluna uma monitora dessa vez uma monitora remunerada porque isso demanda tempo e ela vai ajudar os alunos novamente oferecendo aulas focadas nos conteúdos que a gente tá trabalhando e focada também em vocabulário gramática pra ajudar na base dos alunos aqueles que sentirem mais dificuldade é uma forma de tentar dar mais insumo dar mais espaço pros alunos terem contato com a língua agora os alunos também tem que buscar agora eu acho que o aluno tem que tem professor que diz ah o aluno tem que buscar se o aluno não consegue ele tá fora eu acho que a gente tem que dar espaço se de fato o aluno não conseguiu atingir o esperado pra formação dele tudo bem nesse caso ele faz novamente a disciplina e tal mas a gente primeiramente precisa pensar em prover o espaço

S- o que seria esperado dele professora nós estamos falando de futuros professores existe um nível mínimo que se estabelece digamos de competência oral escrita que você diria assim esse atingiu esse pode prosseguir porque ele tem capacidade de ingressar numa sala de aula como professor existe esse nível mínimo ou não? de proficiência que ao longo dos semestres o professor verifica e evidencia?

A- olha existe um nível mínimo sim eu acredito que existe um nível e as teorias também de formação de professores também dizem que eh o professor ele precisa ser apto para ele precisa conhecer o conteúdo que ele ensina né então a língua que ele vai ensinar se ele vai trabalhar com se a gente pensar por exemplo nos PCNs ou nas Orientações Curriculares que hoje querem que o aluno que a formação em língua estrangeira dê pro aluno eh oportunidades de participar dos contextos que fazem uso daquela língua né dos vários contextos que fazem uso daquela língua e também de se tornar leitor dos vários textos que tem naquela língua então não só textos escritos mas textos orais né então eu acho que o professor que vai pra essa sala de aula ele tem um mínimo de competência linguística que ele precisa ter assim claro ele precisa conhecer esse conteúdo que ele vai ensinar agora a gente precisa formar professores tendo em vista isso que a competência ela não termina com o final a aquisição da competência ela não termina com o final do curso de formação o aluno está a gente está sempre em formação o tempo todo então quer dizer quando você termina a graduação você tem um determinado nível vamos pensar mas você não para aí mesmo que você não e eu não to dizendo só em níveis de pós-graduação eu to dizendo níveis de formação na língua nível de formação eh nível de aprendizagem de aquisição da língua estrangeira ele não termina com a formação então ele tem que ter um nível mínimo

mas também qual é essa proficiência é uma proficiência o que *native like*? É uma proficiência de uma determinada pontuação do TOEFL? Qual é essa proficiência?

S- e qual seria?

A - pois é qual é esse nível ?

S- qual seria esse nível mínimo? Sei que é uma pergunta difícil

A- é uma pergunta difícil porque aí a gente vai pensar o quê vai pensar num teste internacional pra nivelar vai pensar numa escala vai pensar no quê que a gente vai pensar pra poder falar desse nível mínimo? Eu poderia falar desse nível mínimo baseado em vários parâmetros, mas eu acho que eu acho que um é difícil falar eu precisaria organizar isso melhor mas eu acho que uma pessoa que sabe participar linguisticamente falando né na língua estrangeira de e participar ativamente significa se comunicar né se fazer entendido e entender e que esse se fazer entendido e esse entender tenha também a ver com o [5] os aspectos formais da língua né não adianta você pra você ser professor não adianta você simplesmente saber se comunicar porque aí quando a gente fala ah basta saber se comunicar entra muita coisa né mas acho que a pessoa tem que ter um determinado nível formal da língua de conhecimento da língua formal dos aspectos formais da língua

S- porque ele vai ministrar aulas desta língua

A- porque ele vai ensinar essa língua não então a escola a princípio ela tem o papel de ensinar de trazer as pessoas para participarem dos contextos de uso formal da língua porque em outros contextos as pessoas participam já lógico mas a escola tem essa função eh e ela precisa cumprir essa função pra ela ser uma escola que faz diferença na vida das pessoas que traz inclusão que traz democracia que traz oportunidade pelo menos tenta trazer mais oportunidade pra vida das pessoas né de participação na vida social agora então esse professor ele precisa ter um nível de ele precisa ter um nível de conhecimento formal da língua eu não sei qual nível é difícil pensar sobre isso na verdade faz tempo que eu não pensava sobre isso qual que é o nível assim pensando em nível intermediário

S- até pra ele ter segurança enquanto professor

A- é exatamente que nível qual que seria um nível mínimo ?[6] não sei avançado *low advanced* no mínimo e sempre lembrando também que porque quando a gente dá aula não é assim você vai ministrar um determinado conteúdo e você pega aquele conteúdo e vai pra sala de aula pelo menos pra mim não é assim você vai pra sala de aula e pronto eh chega lá você vê o que faz você não sempre que você tem um conteúdo você estuda aquele conteúdo você se prepara por mais que você já seja preparado você se prepara você vai atrás você explora aquele conteúdo tenta explorar outras questões que estão ligadas também àquele conteúdo que podem vir a surgir ali na sala de aula é claro que a gente não abarca todos então quer dizer qual que é esse nível mínimo? nível mínimo é um professor que seja capaz de quando vai ministrar um determinado conteúdo ir além ele já tenha um mínimo pra ir além sozinho pra ir além eu acho que isso não passa pela formação também essa autonomia de ir buscar né de ir além

S- E como você professora avalia essa proficiência? Principalmente nessas turmas tão heterogêneas

A- como que eu avalio a proficiência dos alunos?

S- dos seus alunos isso

A- então tem alunos que tem uma proficiência já diria de nível avançado ou seja que conseguem participar de vários contextos né usando fazendo uso formal da língua uso da língua formal né do inglês ao mesmo tempo ao mesmo tempo a gente tem alunos que tem uma [5] bom se eu for lembrar de cada aluno que eu tenho eu posso dizer que passa desde o nível básico hoje por exemplo eu estava corrigindo atividades tem coisas tem alunos que vão desde a falta de conhecimento dos níveis mais elementares de uso da língua das estruturas e questões pragmáticas de uso por exemplo em termos de vocabulário e expressão mas a gente também tem e tem alunos que estão no nível intermediário que conseguem escrever bem conseguem falar mas ainda tem um caminho a percorrer e quando ele fala quando ele escreve a gente ele dá a entender que falta muito falta conhecimento ainda então eu avalio que as turmas são heterogêneas como em todo lugar apesar de a gente ter uma um número de alunos com uma proficiência maior aqui na universidade. Agora sabe de uma coisa a gente tem alunos muito novos aqui a gente tem alunos eu sei que eu to mudando de assunto mas tem a ver a gente tem alunos muito novos alunos eu tenho uma turma que metade da turma tem dezessete anos então muito imaturos muito jovens né pra pensar sobre eh pra se verem ainda como estando num processo de formação e adquirindo fluência adquirindo uma nova língua pra esse processo de formação voltado pra essa formação

S- talvez eles se vejam ainda como alunos ele não se projetam como futuros professores

A- não eles não se veem como futuros professores e até como alunos eles não tem muita maturidade pra entender quais as necessidades de formação que eles tem né então essa é uma questão também a se considerar a gente tem cada vez os alunos entram mais jovens no curso cada vez mais jovens e com expectativas diferentes eles entram por exemplo no curso de formação e o interesse é muitas vezes quer dizer eles tem uma experiência de escola já mas o interesse muitas vezes é que a universidade as disciplinas da universidade elas deem continuidade ao que eles já tem já são acostumados a ver na escola né e aqui é diferente porque aqui talvez seja um lugar pra eles produzirem mais do que receberem então se você passa um trabalho e os alunos tem que desempenhar uma função por exemplo nem sempre eles entendem isso como parte da formação eles entendem isso muito mais como parte da como eh ah às vezes acho que nem entendem nem compreendem a dimensão disso pra própria formação então a gente tem que tem que é um desafio pro formador né

S- existe algum elemento não sei se linguístico ou alguma coisa quando você tá avaliando a oralidade de um aluno seja ela receptiva ou produtiva tem alguma coisa que te dê pistas de proficiência? Na comunicação dos alunos na fala deles já que meu foco é oralidade quando você está ali ao longo de um semestre com uma turma tem algum elemento que te dê pistas que esse aluno tem um nível mais avançado que esse aluno aqui não tem nem as estruturas mínimas ou é no geral?

A- não tem elementos tem pistas que a gente entende eh por exemplo o aluno que[10] vamos organizar aqui o aluno que bom primeiro os alunos que respondem prontamente imediatamente quando se pergunta os alunos que respondem levando fazendo relação exatamente com o que você está perguntando eh os alunos que usam determinadas eh os alunos que conseguem incluir na resposta a própria opinião deles além daquilo que você está perguntando referente ao conteúdo por exemplo discutido ali aqueles que incluem também a opinião deles a visão deles na própria resposta isso é um elemento de proficiência também os alunos que usam por exemplo a língua inglesa não desprendida mas assim os alunos que usam a língua inglesa usam termos usam expressões que se diferem da língua portuguesa por exemplo então você vê que o aluno tem uma fluência e uma capacidade de expressão maior porque ele usa determinadas expressões ele faz determinadas construções que se distanciam das construções das expressões que a gente tem na língua portuguesa então você entende que o aluno já tá avançando né na língua

inglesa não tá simplesmente fazendo transposição de uma língua pra outra o tempo todo se bem que a gente se agarra no português sempre lógico eh acho que tem com certeza tem pistas que vão nos mostrando isso

S- De maneira geral você acha que os alunos desta instituição saem daqui bem preparados para a função de professor porque nem todos tem isso como foco né vários fazem bacharelado vários fazem licenciatura outros fazem matérias aqui e ali mas no geral pelo que você já vivenciou aqui ao longo desses anos no geral você acha que eles saem com essa competência pra enfrentar uma sala de aula que seja de nível básico na escola regular

A-você tá perguntando sobre competência linguística?

S- sim

A- competência na língua você tá me perguntando

S- na língua

A – Você não tá me perguntando sobre competência pedagógica, não. Eu acho que na língua sim e eu não tenho muito contato com alunos do último dos últimos semestres se bem que eu já tive agora eu to me lembrando aqui que eu já ministrei (nome da disciplina 4) então eu tenho sim os alunos que eram de Letras-Inglês eles tinham uma proficiência eu diria *low advanced* no mínimo pelo menos os que estavam naquela turma então eu acho que sim linguisticamente falando tendo em vista a competência na língua de uso linguístico comunicativo na língua lógico eu acho que sim

S- porque isso não é comum não é senso comum em todas as outras instituições

A- diferentemente dos outros lugares né?

S- isso se deve ao acesso deles aos (nome dos centros de línguas), você acha?

A- acho que sim

S-muito?

A – muito eu acho que sim e eu acho que o (nome do centro de línguas) cumpre um papel importante a gente tem muitos alunos que tiveram história de aprendizagem nos (nome dos centros de línguas) e acho também que não sei aí é uma intuição não provada ainda mas acho que aqui a gente tem uma cultura de contato de línguas estrangeiras de convivência com línguas estrangeiras um pouco maior do que nos outros estados não sei essa é uma impressão que eu tenho ou talvez as famílias investem mais nisso e tem a oportunidade de os alunos tem a oportunidade de irem pros (nome dos centros de línguas) se bem que eles não atendem todos mas também todos que muitas vezes os que o (nome do centro de línguas) não atende também não chegam à universidade não conseguem chegar à universidade o que mostra que tem muita gente de fora certamente tem muita gente de fora e sem oportunidade por aí eh mas em geral eu acho que os alunos pensando em relação à língua eles tem um bom nível quando saem da universidade aqui

S- é isso que eu precisava saber.

## APÊNDICE 6

### Entrevista com a Professora Neide

S- Neide me fale sobre a sua formação de língua inglesa

N- Bom eu comecei a estudar inglês com 11 anos em escola particular cursinho livre curso de inglês depois terminei então o avançado com 16 daí entrei na faculdade comecei o curso de Letras eh [6] e fiz alguns cursos depois de aperfeiçoamento eles chamavam de pós-graduação né *post graduate course in English* que era o que os cursos livres ofereciam e foi isso basicamente né em termos de formação de língua além do curso de Letras a escola particular curso livre

S- enquanto aluna que percepção você tinha de proficiência? Você se julgava assim com desempenho bom ou nunca passou pela sua cabeça

N- Na faculdade ou...?

S- é enquanto aluna e ao longo da sua vida estudantil de inglês

N- eu acho que a gente sempre tem uma em termos de língua a gente quer sempre melhorar né sempre mais então eh eh eu não tinha viajado eu fui viajar depois né me casei e depois fui viajar só depois então eu tinha sempre o desejo de melhorar esse era o sentimento de melhorar a proficiência

S- e agora enquanto professora o que é pra você essa proficiência como você observa isso nos seus alunos? Na oralidade que é o foco da minha pesquisa

N- como eu observo nos alunos?

S- nos seus alunos

N- na universidade?

S- isso

N – os alunos da universidade são os alunos da universidade tem uma proficiência muito boa são alunos muito esforçados né muitas vezes são alunos que a maior parte deles a oportunidade de estudar em cursinho particular e em especial no (nome do centro de línguas) né que nós temos muitos alunos dos (nome do centro de línguas) eles eu acho que eles vem com uma proficiência boa de língua tem um nível de compreensão desde o primeiro semestre eles já ingressam assim com uma compreensão muito boa eles são muito articulados na língua se expressam muito bem eu acho que sim

S- e na sua opinião as disciplinas dentro da universidade que estão voltadas para esse desenvolvimento da oralidade ajudam aqueles que não chegaram com esse nível que a gente espera que seja um mínimo para que ele inicie um curso de Letras e saia de lá um professor né da língua? Se o aluno não entrou com esse nível muito legal as disciplinas que o curso oferece voltadas pra esse aspecto você acha que favorecem que contribuem ajudam os alunos?

N- isso acaba abordando aquela velha questão né se os alunos que entram pro curso de Letras devem já vir com uma certa bagagem ou se a universidade é responsável nesses quatro anos por oferecer essa disciplina (pausa para atender ao telefone) então eu estava falando pra você sobre a questão das disciplinas. Nesta universidade a gente tem as disciplinas do currículo elas não a gente não inicia no nível básico BE- A- BA né eu sei que é uma discussão difícil, mas a gente acaba partindo do pressuposto de que um aluno da Licenciatura viria já com um nível né de língua essa é uma discussão entre os docentes eu

acho que a gente precisa na verdade é discutir muito a respeito disso não é Brasília tem uma realidade diferente porque a gente dificilmente recebe alunos que não venham com essa bagagem não é? Mas é claro que a gente sabe que em outros estados é uma realidade bastante diferente você tem alunos que não vem com essa bagagem né e que precisam mesmo de um ensinamento desde o início tem algumas propostas em algumas universidades como a Federal de Minas Gerais que tem laboratórios que os alunos frequentam tem algumas iniciativas eu acho que a gente a gente precisa caminhar muito nesse sentido ainda sabe embora a gente não tenha assim um grande número de alunos que não venham com um nível já pelo menos básico da língua porque a gente não tem é muito difícil acontecer um aluno que venha assim sabe você pode acontecer por exemplo nesses anos nesses 5 anos que eu tenho de ensino no nível de ingresso eu tive uma aluna apenas que entrou uma que não tinha ainda proficiência na língua

S- e aí como resgatar?

N- pois é o que a gente precisa eu acho que a gente precisa em primeiro lugar talvez buscar a realização de testes de nivelamento né em que a gente possa oferecer às turmas né as aulas de acordo com os níveis de ingresso desses alunos de acordo com as necessidades dos interesses deles eu acho que o nivelamento seria uma das iniciativas importantes eu acho que os laboratórios né a tutoria em que a gente teria professores responsáveis pelos alunos individualmente pelo acompanhamento

S- até um próprio aluno, né

N- agora assim há muitas outras possibilidades de ajuda de auxílio nesse sentido né os trabalhos de monitoria os trabalhos de tutoria com o próprio professor o atendimento o nivelamento e o atendimento mais específico pras necessidades dos alunos a partir desse nivelamento eu acho isso muito importante porque são 4 anos na verdade né e a gente sabe que o nosso currículo hoje ele está passando por uma reforma a gente já tem uma reforma em andamento porquê? Nosso currículo tá muito estruturalista né ele separa as habilidades de compreensão oral de expressão oral de escrita de leitura e a gente sabe que essa não é né isso não é uma situação ideal nós acabamos trabalhando a compreensão juntamente com a fala né trabalhamos coma escrita as quatro habilidades e a gente precisa muito desse reforma eu acho que a reforma também já está trazendo essa discussão nesse sentido de como auxiliar alunos que porventura não venham com um nível desejado de proficiência

S- você ficou satisfeita com o resultado dos seus alunos nesse último semestre

N - eu fiquei bastante eu acho que era uma turma bastante interessada né muito dedicada e muito engajada nas atividades então eu acho que a gente a gente conseguiu realizar atividades muito interessantes em termos de desenvolvimento da proficiência que era esse o foco né era uma turma de (nome da disciplina) então o objetivo era trazer oportunidades para que eles pudessem falar bastante e se desenvolver né na língua

S- como você avalia o desempenho deles a proficiência deles qual é o seu critério pra dizer em que nível digamos não sei se é por nível qual aluno desempenhou melhor ou como você faz

N- eu trabalho com uma avaliação por processo em primeiro lugar são várias etapas de avaliação né ao longo do semestre e são varias atividades em que eles são avaliados de diferentes formas então nós procuramos desde o primeiro a primeira semana de aula nós realizamos alguns testes de estilo cognitivo de crenças de ensino e aprendizagem de línguas né que essa é uma área na qual eu pesquiso então nós procuramos identificar esses estilos as crenças as necessidades os interesses e o nível de proficiência de cada aluno por meio de testes né nós realizamos alguns testes com base nos exames de Cambridge de TOEFL orais né e aquelas tabelas que são utilizadas por exemplo no exame de TOEFL são utilizadas também ali na nos exames né agora além além dessas tabelas na avaliação em primeiro lugar a avaliação é discutida no início do semestre com os alunos

S- ela é discutidas com eles? Eles têm acesso à maneira como serão avaliados?

N- é entregue a gente entrega no primeiro dia de aula acho que você começou um pouquinho depois né então eu entrego no primeiro dia de aula um plano todo o Plano de Curso e o Plano de Avaliação então nós tínhamos não sei se eu vou conseguir retomar bem mas eram cinco etapas de avaliação né nós tínhamos avaliação individual avaliação de desempenho em grupos e dois alunos e avaliações em grupos maiores e avaliação no grupo todo então eram diversas formas diferentes de de avaliação e também com atividades diferentes por exemplo uma das avaliações foi um Speech outra era uma discussão em pares outra avaliação era uma apresentação oral outra avaliação era um debate né uma outra uma contação de histórias uma outra era um projeto de *Role Play* que eles tinham que apresentar né então assim foram várias etapas e e uma coisa também que eu procuro observar é o nível individual não é então que se você tem um aluno por exemplo tinha o Rodrigo que era um nível de proficiência assim bem alto então os alunos eram avaliados não a partir do nível de proficiência mais alto da turma né mas a partir do desenvolvimento de cada um a forma como cada um mostrava ter desenvolvido ou ter avançado em cada uma das etapas.

S- existe um nível mínimo de proficiência que seja exigido porque dentro dessas diferenças individuais nós vamos ter alunos de diversos níveis né, tanto o Rodrigo com uma proficiência maior e talvez algum outro com uma proficiência digamos um pouco abaixo dele, mas enquanto professora você estabelece que há um nível mínimo ou as realidades são realmente bem singulares?

N- nós estabelecemos o nível de proficiência com base na ementa que é a exigência do curso né então se você pega a ementa da disciplina ele tem que ter proficiência em algumas habilidades específicas né ali na (nome da disciplina dela) as conversas telefônicas os debates as discussões orais então se ele apresenta essa habilidade de sintetizar ideias em se expressar né claramente em comunicar em se comunicar com desenvoltura né de forma gramaticalmente correta nós estabelecemos esse nível não como eu disse pra você de acordo com o desenvolvimento de cada um né?

S- Mas na sua opinião enquanto avaliadora existe algum elemento linguístico alguma coisa que te dê pistas de que esse aluno se desempenha melhor ele já alcançou um nível de proficiência digamos que é o que a gente espera de um futuro professor como eles vão sair dali graduados tem algo que te dê pistas disso? Algo que ao longo de um semestre ou de vários semestres que você pode passar com o aluno

N- oh Sandra eu acho também que uma coisa importante que eu acho que a gente deve mencionar aqui é no início do semestre a gente faz uma discussão sobre erro e correção de erro então eu estabeleço com eles como é que eles querem ser corrigidos porque na minha concepção não é importante a correção dos erros por si só durante todo o tempo então a gente já estabelece desde o primeiro dia de aula como eles querem ser corrigidos e que o nosso foco na (nome da disciplina 3) porque quando a gente começa a (nome de outra disciplina -1) a gente focaliza muito a fluência né e[4] na (nome da disciplina -3) se bem que na (nome da disciplina- 1 a gente já trabalha *accuracy and fluency* mas na (nome da disciplina- 3) como você perguntou é exigido um nível maior de *accuracy* é claro né mas então aí quando você me perguntou bom tem pistas linguísticas tá a gente tem que pensar o seguinte na minha concepção a proficiência ela tá ligada com a comunicação então eu não vejo por exemplo o aluno aquele nível de proficiência perfeito porque ele não comete erros linguísticos nem gramaticais ou né essas não são pistas pra mim porque eu trabalho com a comunicação né esse é o meu objetivo principal quando eu ensino eu quero que eles também isso é muito discutido em sala de aula a possibilidade de nós criarmos uma atmosfera de liberdade de em que eles se sintam à vontade pra errar isso é bem estabelecido desde o início né

S- não ficar se policiando o tempo todo

N- é eu quero que eles falem com toda a liberdade que eles tenham liberdade pra errar porque a partir daí né dessa possibilidade de fala de interação a gente tenta criar também uma interação muito grande entre eles uma liberdade uma um nível de interação mesmo através das atividades propostas pra que eles possam se desenvolver então é claro que é exigida essa *accuracy* né mas ele é alcançada a partir de um trabalho conjunto com o grupo né e essas pistas elas vão surgindo na interação uns com os outros na interação com o professor a correção de erros é muitas vezes feita dessa forma indireta né você observa o erro e depois tenta usar aquela palavra que talvez foi pronunciada de forma não foi pronunciada de forma correta em outro contexto e a gente vai trabalhando assim né?

S- até porque aquela técnica de correção do erro assim que ele acontece você quebra a naturalidade da fala

N- é então a gente trabalha assim não procurando não interromper quando os erros não interferem na comunicação, né? mas o que eu geralmente faço ao final da aula ou a final de uma atividade de um projeto é comentar e estabelecer de maneira geral os erros né não os erros em si que ele cometeu mas lembrar a pronúncia de cada palavra que foi pronunciada de forma errada ou algumas questões gramaticais que possam ter sido não bem utilizadas por eles mas nós vamos construindo juntos né essa essa proficiência

S- mas de uma maneira geral ao longo desses anos você acha que os alunos da graduação do curso de Letras saem dali com a proficiência necessária pra exercer seus papéis de professores caso eles queiram ser porque a gente sabe que tem alunos que não vão ser que são da Tradução que são do Bacharelado mas aqueles que optarem por fazer a Licenciatura né e saírem dali e enfrentarem uma sala de aula seja de um curso livre ou numa escola pública com quarenta e tantos alunos na sala

N- Sandra eu acredito que sim eu acredito que sim e olha e talvez eu até tenha a alegria de poder te dar uma resposta afirmativa por estar no Distrito Federal eu acho que você tá realizando a sua pesquisa num lugar muito privilegiado porque esses seus participantes eles tem uma realidade diferente de muitos outros estado no Brasil então eles e talvez também o fato de eles saírem já com um nível de proficiência talvez nem se deva especificamente ao trabalho que é realizado apenas na universidade eu acho que a universidade ela tem uma contribuição grande mas esses alunos vem dessa realidade que nós temos ali nessa iniciativa que foi implementada aqui no Distrito Federal que são os (nome do centro de línguas) então eles vem já com uma base muito boa né

S- porque eles tem acesso sem ser oneroso pra eles

N- eles tem acesso eles não tem nenhum ônus com isso né eles tem bons professores na rede que também são avaliados em concurso né as aulas são com número menor de alunos né eles tem bons professores com turmas pequenas geralmente em turnos diferentes das suas aulas do tronco comum né então a realidade que eu tenho percebido aqui no Distrito Federal é essa

S- Você acha que a maioria deles são oriundos dos (nome dos centros de línguas)?

N- a maioria deles afirmo com certeza eu tenho trabalhado já com ingressantes há cinco anos eles são a maioria deles é você tem um caso assim como você mencionou o caso de uma das informantes né que pode ter tido se desenvolvido sozinha então eu também não sei se não estudou pode ser que ela não tenha feito uma (nome de um curso de línguas renomado) uma coisa assim mas ela deve ter estudado nos (nome dos centros de línguas) provavelmente né então é interessante dizer isso eu acho que você tá numa realidade privilegiada os alunos vêm com uma base boa e a universidade ela eu acho que nós temos realizado um trabalho interessante com esses alunos que já tem um nível de proficiência já básico pra intermediário na verdade eles não vem com um nível apenas básico eles vem com nível já intermediário de pré-intermediário a intermediário então as atividades que são propostas eles tem muita oportunidade pra o desenvolvimento das habilidades todas elas né embora ainda separadas a gente precisa né se bem que eu acho que o currículo tá

separado mas na prática os professores as habilidades estão integradas então na prática isso já vem acontecendo a gente precisa efetivar

S- eu acho que até dificulta pro professor de certa forma né como trabalhar só

N- esse currículo ele é antigo né ele é de 88 assim então assim a reforma ela já está já foi articulada ela já tá toda desenhada já tá no papel só falta a implementação né

S- e quando você imagina que será implementada

N- a gente depende da universidade pra isso né mas ela já tá em andamento já já foi aprovada nas várias instâncias [...] ela deve ser implementada já agora ela isso era pra ter acontecido agora no segundo de 2011 não aconteceu no primeiro de 2012 mas eu acredito que no segundo de 2012 já entra com o currículo novo

S- tomara

N- é eu acredito que sim

S- muito obrigada.