

AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

ASSESSMENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFICIENCY AND IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION COURSES IN BRAZIL

Bruna Busnardi*

Aline Mara Fernandes**

Resumo

Este trabalho trata da questão da avaliação da proficiência do professor de língua estrangeira (LE) para fins específicos de ensino em contextos brasileiros. Apresentamos uma discussão geral sobre o atual cenário dos cursos de formação no Brasil, bem como sobre as competências necessárias para que um professor seja reconhecido como proficiente na língua que ensinará depois da formação inicial. Tendo em vista a realidade do ensino de inglês nas escolas brasileiras, acreditamos que uma definição mais precisa do perfil linguístico do futuro professor de LE se faça necessária. Propomos, ainda, que a avaliação da proficiência desse futuro professor, por meio de um exame específico para a profissão docente, o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), tenha o potencial de gerar um efeito retroativo nos cursos de formação, o qual pode vir a minimizar muitas das defasagens percebidas hoje no ensino brasileiro. O EPPL vem sendo aplicado anualmente a alunos de cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, tanto em contextos de faculdades particulares quanto de universidades públicas, ao final do último ano da graduação.

Palavras-chave: *Avaliação, Competência Linguístico-Comunicativa, Competência Profissional, Formação de Professores, Proficiência Linguística.*

Abstract

This paper deals with the issue of the assessment of future foreign language teachers' proficiency. We present a general discussion about the current state of teacher education courses in Brazil, as well as about the competences that are necessary for teachers to be acknowledged as proficient in the language they will teach after graduation. Given the conditions of English teaching in public schools, we believe that it is crucial to define the expected linguistic profile of the future foreign language teacher. We also suggest that the assessment of future foreign language teachers' proficiency, through a specific examination for the teaching profession, the EPPLE, has the potential to generate a washback effect on teacher education courses, which might minimize some of the perceived gaps in Brazilian education today. The EPPLE has been taken by graduating students from Letters courses, in contexts of teacher education programmes in Brazil, both in private and public universities, at the end of the last year of the undergraduate course.

Key words: *Assessment, Linguistic-Communicative Competence, Professional Competence, Teacher Education, Language Proficiency.*

I Introdução

Neste artigo, discutimos o papel do professor de língua estrangeira (doravante LE), no que se refere especificamente à necessidade atual de se ensinar uma LE para a comunicação, e mostramos as implicações desse tipo de ensino para os cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, buscamos apontar algumas características do atual cenário dos cursos de formação no Brasil, principalmente no que se refere aos cursos de Licenciatura em Letras, nos quais os alunos obtêm certificação tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, e tratar das competências necessárias ao professor de LE para que ele seja considerado apto a ensinar de maneira comunicativa, fornecendo a seus alunos o insumo necessário para que haja progresso no processo de aprendizagem. Dentre as diversas competências necessárias, focaremos nossa discussão na competência linguístico-comunicativa, essencial a qualquer falante que almeja ser proficiente em uma LE, e na competência profissional, que inclui as competências específicas de um professor de LE, como a metalinguagem, e o diferencia de um falante comum de uma dada língua.

A partir dessas reflexões, objetivamos demonstrar que a avaliação da proficiência linguística do professor de LE, especificamente por meio do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE), pode vir a gerar um efeito retroativo positivo nos cursos de formação de professores no Brasil. O EPPLE vem sendo desenvolvido com o objetivo de configurar-se como um exame específico para avaliar a proficiência linguística do professor de LE nas quatro habilidades

linguísticas, tendo em vista a necessidade de se descreverem os perfis linguísticos necessários ao professor de línguas e a falta de um exame dessa natureza em âmbito nacional.

2 O Papel do Professor de Língua Estrangeira no Ensino de Língua para a Comunicação

Com a globalização, a língua inglesa (doravante LI) firmou-se como idioma internacional, capaz de aproximar culturas e países. Considerando-se que a globalização exerce forte influência nos diversos setores da sociedade em todo o mundo, podemos afirmar que o ensino de LE, particularmente o ensino de LI, também vem sentindo o forte impacto da globalização nos últimos anos, uma vez que saber comunicar-se em inglês tornou-se uma das chaves de entrada para este mundo globalizado.

No cenário educacional brasileiro, o mito do falante nativo influencia diretamente o ensino da LI, uma vez que ele é, não raramente, visto como o professor de inglês em potencial, já que teria o “domínio” da língua. Assim, a maioria dos alunos, ao aprender inglês, tem como referência o falante nativo e almeja ser proficiente como ele. Sabemos, no entanto, que um falante nativo só está realmente apto a ser professor de LE se possuir formação pedagógica para tanto, uma vez que ao professor são necessárias algumas competências específicas além das exigidas de um falante comum. Além disso, o *status* da língua inglesa como idioma internacional acarretou aumento do número de falantes não-nativos da língua, fazendo com que a variedade nativa, até então considerada a variedade padrão, deixasse de ser a única a ser falada e aprendida ao redor do mundo.

Diante das particularidades do ensino de inglês como língua estrangeira, o professor de LI, de maneira geral, deve compreender que a comunicação se refere a um ritual de engajamento, no qual, mais do que transmissão de informações, há posicionamento real dos interlocutores diante de um assunto, e incentivo à interação, a fim de favorecer a negociação do sentido e, assim, buscar a construção do conhecimento juntamente com os alunos. Portanto, é tarefa do professor de LE promover o uso da língua em sala de aula, sempre buscando desenvolver as diversas competências necessárias para a comunicação real dos aprendizes e não somente a competência linguística, além de ter o dever de contribuir para a formação de aprendizes autônomos.

Para tanto, espera-se que o professor de LE tenha proficiência na língua-alvo (L-alvo), tendo em vista a abordagem comunicativa de ensino de línguas e, mais atualmente, a condição pós-método (Kumaravadivelu, 2006), a qual abandona a antiga noção de um único método que, supostamente, guiaria todos os procedimentos adotados pelo professor em sala de aula. Considerando esses novos paradigmas pedagógicos, é latente a percepção de que o professor esteja preparado para lidar, na L-alvo, com as situações comunicativas com as quais se depara no dia a dia de sala de aula, as quais são, em sua maioria, pouco previsíveis. Além disso, de acordo com Consolo (2000), o professor também deve estar apto a fornecer aos alunos o insumo necessário para que haja tanto progresso no processo de aprendizagem quanto desenvolvimento da proficiência oral desses alunos.

3 O Cenário Atual dos Cursos de Formação

O atual contexto de ensino de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) no Brasil mostra que há carências advindas principalmente dos cursos de formação de professores. Tanto professores em formação quanto professores formadores reconhecem a existência de tais carências. De acordo com Consolo (2004), a proficiência linguística de muitos professores de ILE que atuam no cenário educacional brasileiro é “questionável”, já que a grande maioria não é ou não se considera competente na língua que ensina. Assim, diante das dificuldades encontradas, pesquisadores da área de Linguística Aplicada têm se dedicado ao estudo das causas e consequências de uma formação docente limitada (cf. Almeida Filho, 1992; Baghin-Spinelli, 2002; Barcelos, 1999; Ducatti, 2010; Freitas, 2003; Pinhel, 2001).

Em contextos de Ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas especialmente, as deficiências dos professores em serviço são claramente visíveis em estágios de observação realizados por professores em formação e nos pobres resultados obtidos em exames nacionais por alunos advindos dessas escolas, uma vez que a maioria desses professores não apresenta as competências mínimas necessárias para fornecer insumo de qualidade, na LI, aos seus alunos. Uma das causas dessa situação é que grande parte dos professores escolhe ensinar inglês apenas para completar sua carga horária de trabalho como professores de língua portuguesa, não tendo comprometimento com o ensino da LE. Essa realidade revela a falta de formação adequada do professor de línguas e pode explicar a insegurança de muitos deles em utilizar a língua em sala de aula. Essa insegurança faz com que adotem métodos como o gramática-tradução e priorizem o ensino da leitura – uma orientação dos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua*

Estrangeira (Brasil, 1998) –, pois, assim, não precisam se expor oralmente na língua em que ensinam.

Com relação aos cursos de formação de professores, verifica-se que não existem parâmetros estabelecidos para o controle de qualidade dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil no que se refere especificamente à LE. Exames aplicados pelo Ministério da Educação, como o ENADE, para os cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua materna e uma língua estrangeira, avaliam apenas a primeira. Assim, não há ainda exames obrigatórios para avaliar a qualidade da formação do futuro professor para o ensino de LE. De acordo com Paiva (2005), “a língua estrangeira e a formação do docente de língua estrangeira não são objetos de avaliação (...) as línguas estrangeiras continuam a ser as primas pobres no Curso de Letras” (p. 355). A necessidade de padronização dos cursos quanto às habilidades e competências envolvidas na formação do professor de línguas é preocupação de muitos estudiosos da área da Educação e da Linguística Aplicada. Dentre eles, Gimenez (2005) reitera a importância de se criarem projetos políticos para o currículo da área de Letras, uma vez que eles são responsáveis pela formação de educadores, os quais terão o papel de contribuir para o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros de maneira geral.

Além do que foi mencionado, é evidente, ainda, a disparidade existente, na maioria dos cursos de formação de professores, entre o conteúdo estudado pelos licenciandos nas disciplinas do curso de graduação e as suas futuras práticas de sala de aula enquanto professores. De acordo com Elder (2001 *apud* Martins, 2005, p. 64), existem indícios de que a formação inicial do futuro professor de LE é, normalmente, muito geral ou muito acadêmica, não oferecendo a ele a oportunidade de desenvolver as competências pragmática e discursiva, as quais são essenciais para engajar-se satisfatoriamente na comunicação típica de sala de aula. Em suma, o professor precisa não apenas comunicar-se na língua que ensina, mas saber utilizá-la para falar sobre ela, de maneira clara e elucidativa para os alunos, sempre oferecendo a eles o insumo necessário para que haja progresso no processo de aprendizagem.

4 As Competências do Professor de LE

Diante da complexidade das tarefas a serem desempenhadas pelo professor de línguas, é necessário que ele desenvolva competências específicas para tal função.

A primeira delas é a competência linguística, que está entre a competência de uso geral da língua e o discurso de sala de aula, conforme atestado por Consolo e Silva (2007). A competência linguístico-comunicativa do professor, por sua vez, refere-se ao uso dos conhecimentos e das habilidades linguísticas gerais e específicas, as quais o diferem de um falante comum da língua.

A seguir, faremos uma breve discussão das concepções que subjazem ao termo competência linguístico-comunicativa.

4.1 Competência Linguístico-Comunicativa

Quando se fala em competência linguística, logo se pensa em sua oposição com relação a desempenho (*performance*), conforme definido por Chomsky (1980). Segundo a teoria chomskyana, competência linguística refere-se ao conhecimento internalizado da língua; em outras palavras, às estruturas cognitivas inatas de qualquer falante nativo. Diante disso, torna-se possível tecer uma distinção entre a competência adquirida e a competência aprendida. De acordo com Chomsky, a competência adquirida refere-se à gramática (conhecimento da língua) do falante nativo, aquela desenvolvida independentemente do ensino escolar, ao passo que a competência aprendida diz respeito ao conhecimento adquirido no ambiente escolar. Para ele, portanto, a competência corresponde ao conhecimento que o falante tem de sua língua materna, enquanto que o desempenho corresponde à habilidade de uso dessa língua em situações variadas de fala.

De maneira semelhante, Savignon (1983) estabelece a distinção entre competência (o que o usuário sabe) e desempenho (o que o usuário faz). No entanto, a autora inclui a comunicação à noção de competência. Para ela, a competência comunicativa é específica em cada contexto, sendo que o usuário da língua faz escolhas específicas, dependendo da situação na qual se encontra. Para Richards, Platt e Weber (1985 *apud* Nunan, 1999):

A competência comunicativa inclui: (a) conhecimento da gramática e do vocabulário da língua; (b) conhecimento das regras do falar (por exemplo, saber como iniciar e finalizar conversas, saber que tópicos podem ser falados em eventos discursivos diferentes, saber como se dirigir a diferentes pessoas e em diferentes situações; (c) saber como usar e responder a diferentes tipos de atos discursivos tais como pedidos, desculpas, agradecimentos e convites; (d) saber como usar a língua apropriadamente (p. 49).

Nesse ponto, é possível perceber que os limites entre a habilidade linguística e a competência

comunicativa confundem-se. Como exemplo, o candidato em um teste de proficiência pode ter um bom comando da língua e não ser capaz de se comunicar de forma eficiente e adequada para determinada situação. Em contrapartida, outro candidato pode fazer uso de estratégias para superar a dificuldade linguística e ser bem-sucedido na comunicação. Portanto, assumimos que, para provar seu nível de proficiência em uma LE, o falante deverá ter necessariamente competência linguística e comunicativa nessa língua, uma vez que testes de língua avaliam o candidato a partir de sua atuação em determinadas situações comunicativas; daí, a inseparabilidade das duas noções.

Sendo as competências linguística e comunicativa necessárias a qualquer falante, usa-se o termo “competência linguístico-comunicativa”, o qual é definido como a capacidade de o falante produzir linguagem de maneira adequada em diferentes contextos de comunicação. Nesse sentido, no uso da língua para comunicação, os componentes formais, organizacionais, pragmáticos e estratégicos interagem, seguindo o modelo de Canale (1983). Para esse autor, o falante utiliza quatro tipos de competências na comunicação, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Dada a sua dinamicidade, a competência linguístico-comunicativa em LE é desenvolvida por meio da prática, ou seja, da interação entre aprendizes. Assim, podemos dizer que a interação interpessoal (aluno-aluno, professor-aluno) cria oportunidades reais de construção e negociação de significados.

No que se refere à competência linguístico-comunicativa do professor, ela se define em função tanto do tipo de linguagem utilizada por ele quanto das características do contexto de sala de aula. Portanto, a competência profissional vem contribuir para a constituição de seu perfil, conforme é discutida a seguir.

4.2 Competência Profissional

O professor de línguas utilizará sua competência comunicativa aliada à sua competência profissional para criar um ambiente de aprendizagem na qual a L-alvo seja adquirida pela interação entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos. Utiliza-se o termo “competência profissional” significando todo o conhecimento teórico e prático, crenças, intuições e sentimentos

que acompanham o professor no seu trajeto na docência.

Para Almeida Filho (2004), a competência profissional representa a relação entre a competência linguístico-comunicativa e a competência aplicada. Essa última refere-se ao conhecimento consciente do professor no que diz respeito à sua própria abordagem de ensinar, é o conhecimento teórico adquirido no curso de formação docente, o qual permite que ele saiba explicar por que ensina da maneira que ensina. A competência aplicada alinha-se à competência implícita¹ e refere-se a crenças, experiências e intuições do profissional. Todas essas competências são desenvolvidas ao longo do processo de formação do professor; daí, a necessidade de trabalhá-las profundamente nos cursos de licenciatura. Evidentemente, as competências do professor são também aperfeiçoadas conforme ele adquire experiência no decorrer de sua carreira profissional.

Além da competência profissional, o professor em formação necessita equipar-se de conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos, ou seja, ele deve aprender a utilizar a língua que ensina para se comunicar com os aprendizes, bem como para falar sobre a própria língua, sendo que essa última característica refere-se ao que Almeida Filho (1993) denomina competência meta.

Segundo Elder (1994) e Martins (2005), o domínio de uso da língua específico para o professor de LE é definido como capacidade para: a) usar a língua-alvo tanto como meio quanto como objeto de ensino; b) modificar o insumo para que seja compreensível ao aprendiz; c) produzir insumo estruturado e adequado; e d) ser capaz de falar sobre a forma e o uso da língua por meio da própria língua (metalinguagem).

De maneira geral, o domínio da L-alvo e o conhecimento sobre seu funcionamento, aliados aos conhecimentos teóricos (competência aplicada), constituem o perfil do professor profissionalmente capacitado, diferenciando-o do falante de LE que pode utilizar essa língua para se comunicar, mas não para ensiná-la.

5 A Avaliação da Proficiência Linguística do Professor de LE

Diante da diversidade dos cursos de formação de professores de línguas no Brasil, é pertinente

refletir sobre como definir o perfil do profissional qualificado, quais mudanças são necessárias e como alcançá-las. De acordo com Bachman (1990), testes de língua podem ser utilizados principalmente para as funções de: a) a partir dos seus resultados, apresentar informações para que decisões sejam tomadas dentro de um contexto educacional e b) servir como indicadores de habilidades de interesse para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Testes ou exames² de proficiência em LE são desenvolvidos com o intuito de avaliar necessidades reais de uso da língua em contextos diversos. Assim, um teste não avalia somente a proficiência na língua como algo estanque e distinto da competência comunicativa. A avaliação da proficiência do professor envolve avaliar a competência comunicativa necessária para a situação de ensino da LE, seja para uso oral ou escrito.

A avaliação da proficiência oral, especificamente, torna-se de fundamental importância para o ensino de línguas para a comunicação, visto que usar a língua apropriadamente em diferentes contextos é o objetivo almejado pela maioria dos aprendizes de línguas em um mundo globalizado. A fim de melhor explicitar o que seja proficiência linguística e quais as maneiras de avaliá-la, é necessário que, primeiramente, se defina o que se considera como proficiência.

Scaramucci (2000) afirma que a diversidade de concepções acerca do termo “proficiência” se dá devido às diferentes noções de língua e linguagem existentes na literatura. Assim, ela busca resolver a confusão terminológica em relação a tal termo. O conceito de proficiência, para a autora, pode ser visto como “o resultado de um processo de aprendizagem, uma meta” (p. 12); assim, este pode ser utilizado na definição de padrões a serem avaliados em exames e testes. Contudo, essa visão dá espaço a interpretações inadequadas sobre como avaliar a proficiência eficientemente. Para evitar tais interpretações errôneas, a autora faz a distinção entre o uso técnico e o uso não-técnico do termo, a fim de estabelecer noções mais precisas sobre a concepção de “proficiência”.

O uso não-técnico refere-se a visões holísticas ou julgamentos impressionistas, como a noção de que ser proficiente significa ter conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, o que pressupõe a imagem do falante nativo ideal, possuidor de uma proficiência monolítica, estável e única. De acordo com esse conceito, a autora propõe uma escala dividida em quatro níveis (0, 1, 2 e 3), os quais representam falantes nível 0, fraco ou nível 1, bom ou nível 2, e proficiente ou nível 3. Nessa escala, haveria a distinção entre ser proficiente e não ser proficiente, sendo o proficiente

representado apenas pelo nível 3.

Por outro lado, o uso técnico seria o mais adequado para o contexto de avaliação de LE e é assumido como definição de proficiência para o teste oral em questão neste trabalho, pois é representado por uma escala que coloca, da mesma forma, quatro níveis, porém os níveis apresentam referências relativas, ao contrário do conceito absoluto da escala anterior. Os quatro níveis representam proficiência, embora os níveis 0, 1 e 2 sejam menos proficientes que o nível 3. Desse modo, o uso técnico possibilita falar em proficiência para situações diferentes de uso da língua. A proficiência do professor de ILE seria estabelecida principalmente pelo domínio da metalinguagem, essencial para o ensino da língua.

Scaramucci (2000) discute ainda a diferença entre os termos habilidade, o qual estaria mais relacionado aos processos de uso da língua, e competência, relacionado a certo estado de conhecimento linguístico. Baseando-se nas discussões levantadas pela autora, é possível concluir que proficiência é a habilidade pela qual um falante tem de utilizar sua competência linguística, definição também compartilhada por Taylor (1988).

Elder (2001), por sua vez, afirma que professores de línguas necessitam de habilidades específicas que incluam o domínio da terminologia e da metalinguagem dos conteúdos a serem ensinados, além da competência discursiva para o tratamento desses conteúdos em sala de aula. Dada a inseparabilidade entre proficiência e habilidades didático-pedagógicas, é imperativo que um teste para professores de LE avalie a habilidade geral para uso da língua oral, aliada a habilidades didático-pedagógicas. Tais características da atuação do professor de línguas podem ser avaliadas em testes de desempenho (*performance tests*), uma vez que estes apresentam tarefas desenvolvidas de forma que o candidato atue em situação simulada similar ou idêntica à situação real na qual ele atuará. Assim, o tipo de linguagem produzido pelo falante nesse teste condiz com o tipo de linguagem a ser utilizado em uma situação futura da vida real (*future real-life situation*, expressão usada por Fulcher, 2007), nesse caso, uma situação de sala de aula.

Para Scaramucci (1995), em testes de desempenho, é necessário que o falante tenha mais do que conhecimento da língua para ser bem-sucedido. O sucesso será medido pelo desempenho nas tarefas presentes em um teste ou exame para fins específicos, tal como define Douglas (2000):

Um teste para fins específicos é aquele em que o conteúdo 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 de o candidato usar a língua em domínios específicos (p. 19: tradução nossa).

Testes ou exames para fins específicos são justificáveis para usos profissionais dadas as particularidades e especificidades do tipo de linguagem utilizada pelo profissional, dependendo da situação de uso. Dessa maneira, um teste ou exame específico para professores de LE pode ser útil para as escolas ou instituições educacionais basearem suas escolhas, já que, dentre os exames já consagrados no mercado, não há ainda nenhum que tenha sido desenvolvido especialmente para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

6 EPPLE

O Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)³ (Consolo *et al.*, 2009) tem como propósito firmar-se como um exame específico que ofereça certificação para o professor de LE de acordo com seu nível de proficiência nas quatro habilidades linguísticas, além de oferecer bases para um efeito retroativo positivo nos cursos de Letras e nos critérios e procedimentos de avaliação da competência linguístico-comunicativa do professor. A criação desse exame justifica-se pela necessidade de serem estabelecidos os perfis adequados do professor de línguas no Brasil e pela ausência de um exame específico para esse profissional no contexto nacional.

O projeto de criação do EPPLE inclui, ainda, a aplicação do exame por meios eletrônicos, dada a grande extensão do país e o significativo aumento da utilização da tecnologia nos contextos educacionais, destaque também para o crescimento do ensino a distância no Brasil, o qual demanda a criação de instrumentos de avaliação para esse tipo de ensino.

O exame é composto por dois testes: um de leitura e produção escrita e outro de compreensão auditiva e produção oral. O teste escrito conta com tarefas baseadas em ações comuns para professores de línguas, como escrever questões para uma atividade de compreensão escrita ou fazer correções no texto de um aluno. O teste oral é feito em pares e é dividido em duas partes:

na primeira, os candidatos devem discutir o assunto e o conteúdo de um trecho de um segmento de vídeo, e na segunda, devem demonstrar proficiência no uso da metalinguagem por meio da solução de problemas reais encontrados por alunos.

O componente oral desse exame baseia-se no TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa). Esse teste consiste de uma interação verbal face a face entre um examinador (ou entrevistador) e dois examinados (ou entrevistados). Em sua principal fase, de avaliação, o candidato deve desempenhar duas tarefas: 1. descrever uma gravura; 2. solucionar um problema de sala de aula, demonstrando, assim, sua habilidade em usar a L-alvo em duas instâncias, a primeira para uso geral e a segunda para o uso específico da metalinguagem⁴. O histórico de elaboração do TEPOLI é extenso, uma vez que ele passou por várias modificações desde sua primeira versão, no ano de 2002, até a versão atual. No ano de 2008, a partir das tarefas desse teste, surgiram as tarefas de compreensão e produção oral do EPPL, nas quais os candidatos devem, primeiramente, discutir os assuntos presentes em um excerto de vídeo e, posteriormente, oferecer soluções para problemas reais de sala de aula, tal como essa tarefa aparece no TEPOLI.

A partir da discussão empreendida neste trabalho, pode-se afirmar que o EPPL é um exame que servirá ao propósito de avaliar a habilidade do professor em utilizar suas competências em âmbito social, como qualquer outro falante de uma LE, bem como sua habilidade em utilizar suas competências para fins específicos de ensino. Portanto, acreditamos que o EPPL possa exercer um efeito retroativo nos contextos de formação de professores, levando a possíveis redimensionamentos do ensino de inglês para futuros professores. Esse exame é visto não apenas como um instrumento de avaliação, mas também como um iniciador de mudanças significativas nos contextos de formação docente, exercendo uma “ação indireta”, conforme aponta Martins (2005), capaz de redirecionar o processo de ensino e aprendizagem em contexto de formação de professores.

Almeida (2009), por sua vez, declara que, para um teste ou exame apresentar impacto positivo satisfatório, seus resultados, além de serem utilizados para certificação profissional, como no caso de exames para professores de línguas, devem também ser reconhecidos por políticas educacionais. Assim, a autora acredita que o efeito retroativo da exigência de certificação profissional poderia ser observado no interesse dos cursos de formação de professores em oferecerem melhor qualidade e condições para a formação de professores linguisticamente

competentes e, em um segundo nível, no interesse do professor em formação em buscar seu autodesenvolvimento. É possível, então, obterem-se efeitos positivos tanto para o aluno (professor em formação), na busca de desenvolvimento pessoal ainda na fase pré-serviço, quanto para os responsáveis pelos cursos de formação de professores, na reflexão sobre o tipo de formação oferecida e na reorganização dos currículos desses cursos. Poder-se-ia dizer, ainda, que um exame de proficiência em LE reconhecido seja capaz de gerar mudanças não apenas na formação inicial do profissional, como também em sua formação continuada ao agir como identificador de necessidades ou lacunas a serem sanadas, criando um efeito pró-ativo.

7 Considerações Finais

O atual cenário educacional brasileiro, principalmente no que se refere às escolas públicas, e pesquisas feitas em sala de aula nessas escolas mostram que a maioria dos professores de ILE em serviço não tem as competências necessárias para atuar profissionalmente de maneira a desempenhar seu papel de ensinar a língua para a comunicação e de colaborar para a aprendizagem real de seus alunos.

Assim, neste artigo, buscamos oferecer um panorama geral sobre a atual configuração dos cursos de formação de professores de LE no Brasil, responsáveis pela formação de muitos dos professores que lecionam atualmente, com vistas a discutir quais as competências necessárias a um professor suficientemente proficiente para exercer de maneira satisfatória sua profissão. Mantivemos nosso foco em duas das competências essenciais aos futuros professores em formação, a saber: a linguístico-comunicativa e a profissional.

Além da necessidade do desenvolvimento dessas competências por parte dos futuros professores, acreditamos que uma melhor definição do perfil linguístico esperado do futuro professor de LE e a implementação de um exame de proficiência específico para avaliar a proficiência desses futuros professores – nesse caso, o EPPLE – possam gerar um efeito retroativo positivo nos cursos de formação, capaz de sanar muitas das carências, as quais, atualmente, acabam por se manifestar de maneira evidente nas práticas docentes de muitos professores que atuam nas escolas brasileiras.

Notas

¹ Garbuio (2005) fez um estudo detalhado da competência implícita do professor, suas origens e desdobramentos, a partir da ação do professor em serviço. Por competência implícita, entendemos as intuições, as crenças e as experiências memoráveis do professor, de acordo com a posição de Almeida Filho (1993).

² Os termos “teste” e “exame” serão utilizados para designar o mesmo tipo de instrumento de avaliação, embora se reconheça a diferença entre os tipos de habilidades avaliadas por cada um, uma vez que “teste” refere-se à avaliação de uma habilidade específica e “exame” refere-se à avaliação de todas as habilidades linguísticas em uma única prova.

³ Para mais informações sobre o EPPLE, consultar: www.epplebrasil.org.

⁴ Para uma descrição mais detalhada do TEPOLI, o leitor pode consultar Colombo (2010), Busnardi (2008) e Fernandes (2007).

Referências

ALMEIDA, V. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste*. 2009. Tese (Doutorado)– Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas*, São Paulo: APLIESP, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO,

J. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. MEC/SEF: Brasília, 1998.

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. 2008. *Relatório de Iniciação Científica*. São José do Rio Preto: DLEM-UNESP, 2008.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and communication*. New York: Longman, 1983. p. 2-27.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COLOMBO, C. S. *Relatório Parcial de Estágio de Iniciação Científica*. São José do Rio Preto: DLEM-UNESP, 2010.

CONSOLO, D. A. et al. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): the initial proposal and implications for the Brazilian context. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto-SP. *Anais...* São José do Rio Preto-SP: ABRAPUI, 2009. p. 1-15.

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

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

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

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

DUCATTI, A. L. *A interação verbal e a proficiência oral na língua-alvo na prática da sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública*. 2010. Dissertação (Mestrado)—Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto, 2010.

ELDER, C. Performance testing as a benchmark for LOTE teacher education. *Melbourne Papers in Language Testing*, v. 3, n. 1, p. 1-25, 1994.

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

FERNANDES, A. M. Categorização de funções comunicativas no teste de proficiência oral em língua inglesa

- TEPOLI – de alunos de licenciatura em letras. 2007. *Relatório de Iniciação Científica*. São José do Rio Preto: DLEM-UNESP, 2007.
- FREITAS, A. C. O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In: FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. F. G. (Org.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97-108.
- FULCHER, G. *Language testing and assessment*. London & New York: Routledge, 2007.
- GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de letras/inglês. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- NUNAN, D. *Second language teaching & learning*. New York: Heinle & Heinle, 1999.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: Insular, 2005. p. 345-363.
- PINHEL, C. O. *A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como língua estrangeira: reflexões sobre a realidade da leitura no ensino médio de uma escola pública*. 2001. Dissertação (Mestrado)–Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto, 2001.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1983.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.
- _____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.
- TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term “competence” in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 148-168, 1988.

Dados das autoras:

*Bruna Busnardi

Mestranda em Estudos Linguísticos – IBILCE/UNESP.

Endereço para contato:

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Rua Cristovão Colombo, nº 2265

Jd. Nazareth

15054-000 São José do Rio Preto/SP – Brasil

Endereço eletrônico: bruninhabusnardi@yahoo.com.br

**Aline Mara Fernandes

Mestranda em Estudos Linguísticos – IBILCE/UNESP.

Endereço para contato:

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Rua Cristovão Colombo, nº 2265

Jd. Nazareth

15054-000 São José do Rio Preto/SP – Brasil

Endereço eletrônico: alinemaraf@yahoo.com.br

Data de recebimento: 27 maio 2010

Data de aprovação: 10 out. 2010