

## **A PROFICIÊNCIA DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO LE: OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS E A ESPECIFICIDADE DA PROFICIÊNCIA DO PROFESSOR**

### ***ENGLISH TEACHER AS FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: THE BRAZILIAN OFFICIAL DOCUMENTS AND THE TEACHERS' SPECIALIZED LANGUAGE PROFICIENCY***

**Raquel Gomes Marcelino**

Universidade Estadual de Campinas

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

kelmarcelino@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4653-3817>

#### **Resumo**

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL) foram publicadas em 2001, assegurando a esses cursos autonomia na elaboração de seus documentos. Tendo em vista que a atividade de ensinar uma Língua Estrangeira (LE) insere-se em uma situação específica, exigindo determinados níveis de proficiência (FREEMAN et al., 2015), propomos, neste artigo, uma discussão acerca de alguns aspectos da proficiência linguística, da proficiência do professor de inglês como LE, bem como o perfil de proficiência exigido nas DCL. A metodologia combinou a pesquisa bibliográfica, tendo como base autores da área que abordam esse assunto, e a análise documental, tendo por base as DCL. Os resultados demonstraram que: a proficiência do professor de inglês não é efetivamente levada em consideração pelo texto oficial; e, se por um lado as DCL não trazem especificações em relação à proficiência em LE do professor, por outro, promovem autonomia às instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Proficiência em língua estrangeira; Professores de inglês; Proficiência linguística do professor; Formação de professores.

#### **Abstract**

*The National Brazilian Directives for the Letters undergraduate programs were published in 2001 assuring autonomy for the Letters courses to produce their documents. Considering that teaching a foreign language is specific, and requires different proficiency levels (FREEMAN et al., 2015), we intend to discuss some aspects of language proficiency, teachers' language proficiency, and the proficiency profile required by the National Brazilian Directives for the Letters courses. The methodology combines bibliographic research based on authors who analyze proficiency, and documentary research addressing the National Brazilian Directives for the Letters courses. The results showed that: 1. the teachers' language proficiency is not taken into account effectively in the documents; 2. if on the one hand the National Brazilian Directives for the Letters courses do not have specifications about the teachers' language proficiency, on the other hand, they grant universities autonomy to define specific directives.*

**Keywords:** Foreign language proficiency; English teachers; Teachers' language proficiency; Teacher Education.

#### **Introdução**

Embora a língua inglesa seja a língua adicional mais ensinada no mundo e tenha ganhado

destaque nos sistemas educacionais brasileiros, tornando-se obrigatória no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano (BRASIL, 2016), ainda temos muitos problemas no ensino desse idioma. Pesquisas recentes sobre a formação do professor de inglês como língua estrangeira (LE) nos contextos acadêmicos demonstram que o nível de proficiência do professor na língua inglesa ainda é um entrave para uma formação docente eficiente. Entre os fatores que dificultam o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa, os estudos apontam a falta de recursos e a reduzida carga horária para as disciplinas de inglês; a postura discente desinteressada e apática quanto ao seu processo formativo; alguns discentes também acabam se colocando em níveis mais altos de domínio da língua estrangeira, criando um quadro conflituoso entre a proficiência que acreditam possuir e a demonstrada na prática. Por outro lado, há discentes que, por possuírem uma proficiência restrita ao término do curso, levam certo tempo para iniciarem suas experiências como docentes (BORGES, 2015; BRITO, 2016; SILVA, 2019).

Ademais, o estudo de Bernardo (2019) com professores de inglês em serviço também chama a atenção. Nessa pesquisa, o autor buscou compreender o inglês ensinado no Ensino Fundamental II em escolas públicas de um estado brasileiro, e os sentidos atribuídos pelos professores a esse ensino. Ao serem questionados sobre a língua utilizada para o ensino, a maioria dos professores participantes da pesquisa afirmou ministrar suas aulas majoritariamente em português e os demais mesclam a língua portuguesa com a língua inglesa. Nos relatos, os professores disseram que os motivos que os levam a utilizar a língua portuguesa são o pouco tempo de aula, a inibição dos alunos, a atitude desfavorável dos alunos que não compreendem a LE. No entanto, nenhum professor participante cogitou que o seu nível de proficiência poderia ser um dos motivos do uso majoritário do português. Portanto, questionamos o fato de a proficiência, que é um dos saberes determinantes para o ensino de uma LE de forma eficaz (ELDER, 1994), não ter sequer sido mencionada pelos docentes.

Atualmente, os cursos de Letras com habilitação em LE no Brasil são oferecidos nas modalidades de licenciatura e de bacharelado. A obrigatoriedade de currículos mínimos dos cursos do Ensino Superior foi extinta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Em seu lugar, foram estabelecidas as diretrizes curriculares visando à flexibilização dos cursos. Segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL)<sup>65</sup> – Parecer CNE/CES nº 492, de 03/04/2001, esses deverão ter estruturas flexíveis que promovam o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo das faculdades a definição da carga horária, do perfil e das atividades curriculares do profissional em

---

<sup>65</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

formação. Ressaltamos que, dentre os documentos para a elaboração dos projetos pedagógicos e das estruturas curriculares, os cursos de Letras devem orientar-se pelas DCL

Diante de tal cenário, como docente na área de língua inglesa há mais de vinte anos e sabendo da importância da proficiência do inglês como LE para uma prática pedagógica confiante e eficiente, buscamos neste artigo: i) caracterizar o conceito de proficiência e o tipo de proficiência que especialistas da área de Avaliação e Linguística Aplicada consideram crucial na formação de professores de inglês como LE; e ii) salientar o tipo de proficiência em língua inglesa que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) determinam, articuladas com a avaliação do egresso dos cursos de Letras realizada em nosso país por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>66</sup>.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa visto que os dados coletados são predominantemente descritivos (LUDKE & ANDRÉ, 2007), combinando pesquisa bibliográfica, tendo como base os autores da área, que abordam o assunto, e a análise documental. No caso de nossa pesquisa, buscamos identificar informações factuais nos documentos oficiais sobre o tipo de proficiência em LE para o futuro docente.

Assim, além desta introdução, apresentaremos mais duas seções. A seção seguinte terá duas subseções: uma em que discutimos alguns pressupostos teóricos concernentes ao termo proficiência; e uma em que caracterizamos a proficiência em língua inglesa necessária para que o professor possa atuar de maneira mais eficaz e confiante de acordo com especialistas da área de Avaliação e Linguística Aplicada. Em seguida, faremos a análise documental das DCL, especificamente, da subseção 2 desse documento – competências e habilidades do graduado em Letras - buscando analisar a noção de proficiência que norteia o trecho supracitado das DCL. Ao final, realizaremos nossas considerações finais, relacionando os dados coletados nos dois tipos de pesquisa: análise documental e pesquisa bibliográfica às demandas sociais referentes à proficiência.

### **Alguns aspectos da proficiência**

---

<sup>66</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade> Acesso em: 17 set. 2020.

O conceito de proficiência faz parte daquele grupo de palavras que são usadas com frequência sem que haja uma atenção consciente em relação ao seu significado exato (SCARAMUCCI, 2000). Especificamente, pensando no professor de inglês como LE, o que quer dizer a afirmação “Aquele professor é proficiente em inglês”? Fica claro o que é ser proficiente na língua inglesa? Para tal afirmação, sabemos quais parâmetros foram usados para definir essa proficiência? Na verdade, a definição do que é ter proficiência em inglês como LE é algo extremamente complexo.

Ao discutir aspectos terminológicos e conceituais do termo proficiência, Scaramucci (2000, p. 13) faz uma distinção entre o uso técnico e não-técnico desse conceito. No campo não-técnico, ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor domínio, conhecimento, controle, capacidade, sem nos atentarmos para o significado que possamos dar a cada um desses termos. Assim sendo, em um comentário como “Ele é proficiente em inglês” percebemos um julgamento impressionista do desempenho (geralmente oral) de um falante de LE, sem avaliações sistemáticas através de exames e/ou sem a explicitação de critérios. Isso traz, erroneamente, um conceito de proficiência monolítica, estável e única. Tal proficiência tem sido, inúmeras vezes, a meta para a proficiência em LE, quando deveria ser um conceito útil a ser usado como ponto de referência para essa proficiência. Nessa escala não-técnica, temos um ponto de corte entre proficiência e não-proficiência.

Entretanto, o termo proficiência tem um uso técnico, especialmente no contexto de avaliação em LE. Ao invés de um conceito absoluto, deveria ser entendido como um termo relativo que leva em consideração a especificidade da situação de uso futuro da língua. Nesse sentido, há diferentes níveis de proficiência em que a definição desse termo compreende o propósito da situação-alvo ou situação de uso da língua.

Uma revisão de estudos que tratam do termo proficiência mostra uma grande quantidade de sinônimos e definições como competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade linguístico-comunicativa, proficiência comunicativa e proficiência linguístico-comunicativa. Embora, à primeira vista, a diferença entre esses termos pareça meramente terminológica, um olhar mais atento revela divergências teóricas em relação ao conceito e à existência de uma diversidade de modelos. Cada um desses modelos tem uma determinada visão de linguagem e, conseqüentemente, enfatiza componentes diferentes. Dessa forma, as divergências maiores não se encontram na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções de linguagem que o termo representa (SCARAMUCCI, 2000).

Na década de 60, Chomsky trouxe o termo competência para a área da linguagem e

desenvolveu a noção desse termo levando em conta que o falante-ouvinte ideal faz parte de uma comunidade com discurso homogêneo, que sabe a língua perfeitamente, não sendo influenciada por variações sociais e situacionais (LLURDA, 2000).

Já Hymes (1972) divergiu do conceito apresentado por Chomsky, considerando a competência como a capacidade de um falante real usar a língua que compreende não apenas seu conhecimento gramatical, mas também o conhecimento das regras situacionais, ou seja, a escolha de registro e estilo adequados ao contexto. Assim, Hymes implantou o termo competência comunicativa.

Na década de 80, esse conceito destacou-se com Canale e Swain (1980) a partir de um modelo para descrever e avaliar a competência comunicativa que abarcava três componentes, sendo posteriormente modificado por Canale (1983) com o acréscimo de mais um componente. São eles: a competência sociolinguística (o uso adequado da língua em diferentes contextos), a competência gramatical (o conhecimento lexical, regras sintáticas), a competência discursiva (o conhecimento das regras de coesão e coerência na construção de um texto falado ou escrito, objetivando formar um todo com significado), e a competência estratégica (o uso de estratégias de comunicação verbais e não-verbais que visam compensar as falhas na comunicação).

Stern (1983), por sua vez, utiliza o termo proficiência como sinônimo de competência e conhecimento de língua. Para o autor, a proficiência é considerada como o resultado da aprendizagem sendo de interesse de elaboradores de currículo, construtores de testes, professores, administradores, pesquisadores, pais e alunos. A proficiência pode ser entendida como uma meta e, portanto, ser definida em termos de objetivos ou padrões. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis como o contexto, as características do aprendiz, as condições de aprendizagem e o processo de aprendizagem. Os padrões e objetivos que definem a proficiência podem ser usados como critérios para avaliá-la como um fato empírico, ou seja, o desempenho de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Assim sendo, para Stern (1983), a proficiência é um construto acessível somente por meio de inferências a partir do comportamento linguístico de um indivíduo. O pesquisador resume as quatro características desse conceito em: i) domínio intuitivo das formas da língua; ii) domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais da língua; iii) capacidade de uso da língua, enfatizando a comunicação e não a estrutura; e iv) criatividade no uso da língua.

As duas primeiras características dizem respeito à competência linguística. Conforme Stern (1983), o “falante nativo”<sup>67</sup> pode distinguir um modo de falar típico, correto e bem estruturado em

---

<sup>67</sup> Grifo nosso.



relação a um outro modo atípico e mal estruturado. O “falante nativo” é capaz de compreender um discurso mal estruturado por já ter estabelecido um sistema de regras que lhe permite usar a língua com automatismo. Ademais, esse falante também é capaz de detectar facilmente ambiguidades lexicais, semânticas, sintáticas ou fonológicas.

Nesse sentido, convém salientar que a definição de Stern sobre o que é saber uma língua traz aspectos relevantes. Entretanto, no momento em que o autor se refere ao “falante nativo” vem à tona o já conhecido “destronamento da famigerada figura do falante nativo [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70). Num mundo como o de hoje, com as inúmeras situações multilíngues e o *World English*<sup>68</sup> a noção de “falante nativo” não cabe, se é que coube algum dia, ao falarmos do ensino de LE.

No que tange à capacidade de usar a língua com ênfase na comunicação, Stern (1983) propõe que, quando se trata da primeira língua (L1), faz-se o seu uso adequado as mais diferentes situações comunicativas. Assim, a ênfase na comunicação está atrelada a outra característica apontada pelo autor que é o uso da língua com criatividade. A língua usada com criatividade significa que a proficiência do falante é dinâmica e não estática. Os usuários de uma L1 não só possuem um repertório de conhecimentos de sentenças, expressões e frases, como também podem formar um número infindável de sentenças as quais estarão de acordo com as normas da L1. Ao mesmo tempo, conseguirão compreender maneiras de falar uma L1 que jamais ouviram. Bachman (1991, p. 683) corrobora a noção de criatividade proposta por Stern ao conceituar proficiência. O autor define proficiência como capacidade linguístico-comunicativa e aponta 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”.

Portanto, a proficiência de um sujeito será observável a partir de seu desempenho na situação de uso da língua. Ademais, em nossa concepção, o termo proficiência tem um uso mais técnico, principalmente no contexto de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Em vez de um conceito absoluto, ou seja, de dizer que o sujeito é proficiente ou não é proficiente, temos uma gradação de proficiência; quer dizer, um conceito que leva em conta a especificidade de uso da língua. Assim,

---

<sup>68</sup> O *World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma *língua mundi*. Consideramos, antes de mais nada, um fato curioso, porém nem sempre lembrado nas discussões acerca do papel da língua inglesa no mundo. A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos no mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que, segundo nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos (RAJAGOPALAN, 2005, p.150-51).

teremos sujeitos mais proficientes e menos proficientes (STERN, 1983; SCARAMUCCI, 2000; FREEMAN, 2017).

A seguir trataremos, especificamente, do tipo de proficiência que o professor de inglês como LE deve ter para desempenhar seu papel com (mais) eficiência e (mais) confiança.

### **A proficiência do professor de inglês como LE: o que dizem os especialistas**

A prática docente de um professor de inglês como LE mobiliza diferentes saberes. Elder (1994) foi uma das primeiras pesquisadoras a problematizar as atividades desempenhadas pelo professor, bem como o tipo de inglês ou de outra LE que o professor precisa para ensinar a língua-alvo na língua-alvo. Assim, como aspectos centrais da língua(gem) do professor, a autora destacou: i) a capacidade de usar a língua-alvo tanto como meio quanto o objeto de instrução; ii) a capacidade de modificar o insumo da língua-alvo para torná-lo compreensível ao aluno; iii) a capacidade de mostrar o insumo bem-estruturado (boa pronúncia, precisão gramatical) ao aluno; e iv) a capacidade de atrair a atenção do aluno para características formais da língua (fornecer *feedback* apropriado). A pesquisadora realizou um estudo para a elaboração de um exame de proficiência para professores de LE e fez um levantamento das tarefas desempenhadas pelo professor de LE. Os professores participantes do estudo mencionaram o uso da língua-alvo em situações fora do contexto escolar. Nesse sentido, compreendemos que a proficiência também é importante para que o professor possa realizar atividades como a leitura de livros e artigos da área, participar de seminários e conferências em inglês, assistir a programas em inglês, entre outras atividades.

No ensino da língua inglesa, Richards (2017) observou que a língua desempenha dois papéis, simultaneamente: o de conteúdo a ser ensinado e o meio pelo qual o processo de ensino se dá. O autor salientou que compreender a relação entre a proficiência na língua-alvo e as habilidades didáticas voltou a ser foco na formação de professores de LE, particularmente em trabalhos sobre o conhecimento para o ensino.

Shulman (1986) não tratou especificamente do conhecimento para o ensino de LE; contudo, suas ideias são bastantes pertinentes para todas as disciplinas curriculares. Assim, Shulman (1986) elaborou o conceito de “conhecimento para o ensino” – *knowledge for teaching*. O autor propôs categorias que compõem o conhecimento dos professores, quais sejam: conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos estudantes e de suas características, conhecimento dos objetivos educacionais, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento do conteúdo e

conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse último foi o que mais despertou a atenção de pesquisadores, professores formadores e autoridades educacionais, pois esse conhecimento capacita o professor a transformar um determinado conteúdo em um conteúdo para ser ensinado, ou seja, leva em conta o conhecimento básico de um tópico e o seu ensino em ação.

Desde então, inúmeras pesquisas sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* - têm sido realizadas e mostrado a complexidade desse saber que une o conteúdo que será ensinado e a didática do professor, que deve estar em constante aprimoramento; e sempre buscando diferentes estratégias de ensino e aprendizagem para os alunos. Vale salientar que o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo não é um processo linear e rápido. Ao contrário, depende da busca do professor pelo seu aprimoramento profissional que poderá levá-lo a refletir e a mudar sua prática docente, e, então, poderá ser percebida nos resultados de aprendizagem dos alunos. Além disso, esse aprimoramento/desenvolvimento profissional origina-se no contexto profissional específico do professor, ou seja, em seu dia a dia na sala de aula, influenciado por fatores como as características da cultura escolar e de seus alunos, além do tempo disponível e do suporte da instituição para o aprimoramento profissional do professor. Também devemos levar em conta as crenças do professor ao que ele considera como ensino adequado, como ele acredita que os alunos aprendem e o que ele pretende salientar no currículo, enfim, no material que irá ensinar (VAN DRIEL, J.H & BERRY, A. 2012).

Recentemente, Freeman et al. (2015) baseando-se em Shulman (1986) trouxe o conceito de conhecimento para o ensino, especificamente para o ensino de LE, e criou juntamente com um grupo de pesquisadores o programa *English for Teaching – Inglês para o Ensino*. Assim, o pesquisador e seus colegas consideraram a abordagem de inglês, para fins específicos, apropriada, já que a atividade de ensinar uma LE insere-se em uma situação específica, com propósitos específicos, exigindo, portanto, um determinado nível ou níveis de proficiência. A perspectiva do inglês para fins específicos ou língua para fins específicos tem por objetivos: atender às necessidades dos estudantes em situações de trabalho ou estudo; relacionar os tópicos de seu conteúdo com determinadas atividades e profissões; bem como deter-se na língua apropriada para essas atividades e profissões (HUTCHINSON & WATERS, 1987).

Os elaboradores do programa definiram as atividades que fazem parte da rotina do professor em sala de aula, salientando o fato de que deve-se ensinar a língua inglesa em inglês. Essa definição que buscou delinear um perfil de ensino da língua inglesa no setor público (FREEMAN et al., 2015) foi baseada nas premissas de que esse professor: utiliza a língua inglesa como meio e como objeto de



ensino, ou seja, utiliza a língua em suas interações na aula; está familiarizado com as rotinas da sala de aula, sendo capaz de conduzir as atividades típicas desse ambiente; ensina alunos iniciantes ou de nível intermediário<sup>69</sup> na língua-alvo; apoia-se na língua inglesa apresentada em diferentes materiais; ensina o currículo proposto pelas autoridades educacionais.

Percebemos, assim, a importância da combinação entre a proficiência do professor e a sua didática (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) para a compreensão e adequação do currículo em seu contexto de ensino. Essa combinação poderá trazer melhores resultados de aprendizagem entre os estudantes. Entretanto, sabemos que, para que essa combinação seja colocada em prática, são necessários esforços dos professores e dos responsáveis pelas instituições nas quais lecionam. Já os cursos de Letras que oferecem a licenciatura em língua inglesa, devem levar em conta, nas disciplinas oferecidas, o tipo de proficiência adequado ao professor de inglês que irá atuar no ensino público<sup>70</sup>, enfatizando, no desenvolvimento dessa proficiência, os conteúdos curriculares determinados pelas autoridades educacionais<sup>71</sup> e a didática (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo) apropriada para o começo da atividade docente.

### **A proficiência em LE nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL)**

Em uma tentativa de concretizar as reformas educacionais, a LDB 9.394/96 extinguiu a obrigatoriedade dos currículos mínimos para os cursos de Letras e, em seu lugar, vieram as DCL. O contexto sócio histórico no qual essas reformas ocorreram se faz importante para que possamos interpretar os conteúdos disponíveis no texto oficial.

De acordo com Catani et al. (2001), a discussão sobre os currículos de graduação ganhou impulso a partir de 1995. Um dos principais motivos que ocasionaram mudanças na área foi a

---

<sup>69</sup> Nível intermediário conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para línguas – *Common European Framework of Reference for languages (CEFR)*. Este quadro é um parâmetro internacional reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 15 setembro 2020.

<sup>70</sup> Como docente da área de língua inglesa e tendo atuando em praticamente todos os contextos de ensino de inglês, observo que o ensino público é o mais carente de cuidados há décadas. Na rede pública de ensino, a qualificação exigida para lecionar a LE é o curso de licenciatura. Assim, os cursos de Letras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na avaliação da proficiência em LE do professor que irá atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da escola pública.

<sup>71</sup> Atualmente todas as redes públicas e particulares devem ter a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referencial para os conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem aprender. O estado de São Paulo, além da BNCC tem como documento norteador para os professores o Currículo Paulista. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso em 15 de setembro 2020.

insatisfação nos debates internacionais e no Brasil sobre o perfil profissional do trabalhador face às mudanças no mercado. As transformações estruturais do capitalismo desencadearam a capacitação profissional urgente para atender à produção e enfrentar a competitividade. Os autores salientaram que o Ministério da Educação (MEC) deu início à reforma curricular através do Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, na qual foi solicitado às Instituições de Ensino Superior (IES) que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Assim, essas propostas contribuíram para o trabalho dos especialistas de ensino de cada área na elaboração das diretrizes.

O texto das diretrizes<sup>72</sup> é composto por duas partes. Na primeira, está a introdução, na qual se encontram os princípios norteadores do documento e, na segunda parte, estão as diretrizes curriculares, que se apresentam divididas em cinco subseções: 1) perfil dos formandos, com uma descrição do profissional de Letras que se almeja formar; 2) competências e habilidades, na qual são listados os saberes desenvolvidos pelo graduando; 3) conteúdos curriculares, com uma menção dos conteúdos básicos do curso de Letras; 4) estruturação do curso, apresentando vagamente o que deve fazer parte do projeto pedagógico do curso; 5) avaliação, na qual são brevemente listados os princípios que devem nortear a avaliação do curso.

Em nossa investigação, selecionamos para a análise documental a subseção 2: *competências e habilidades* para o graduado em Letras, visto que essa refere-se aos aspectos que devem ser desenvolvidos para que o egresso possa atuar no mercado de trabalho. No que se refere à unidade de registro relativa ao conteúdo temático, o trecho das diretrizes, no qual se encontram *competências e habilidades*, foi organizado em três parágrafos e encontra-se no Quadro 1 abaixo:

#### **Quadro 1:** Competências e Habilidades nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- \* domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- \* reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- \* visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam

<sup>72</sup> O link para acessar o texto completo das diretrizes aparece na introdução deste trabalho.

sua formação profissional;

\* preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

\* percepção de diferentes contextos interculturais;

\* utilização dos recursos de informática;

\* domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

\* domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

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

**Fonte:** Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001, p.30)

No primeiro parágrafo, observamos aquilo que deve constituir o profissional da área. Logo no início, percebemos a superficialidade com que o tema é tratado, uma vez que, quer seja o estudante de língua materna ou LE, modalidade de bacharelado ou de licenciatura, “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional teórica e prática ou fora dela”.

Sendo assim, entendemos que os elaboradores do documento esperam que seus interlocutores, nesse caso, as faculdades de Letras, consigam fazer com que o concluinte do curso atinja uma formação abrangente com inúmeros conhecimentos. As IES, por sua vez, são responsáveis pelo processo articulatório de desenvolvimento das *competências e habilidades* do aluno de Letras.

No segundo parágrafo, os aspectos considerados pelo texto oficial são: i) os campos de atuação do graduado em Letras; ii) competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Os futuros profissionais poderão atuar como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...]” (BRASIL, 2001, p.30). Dessa forma, o texto oficial não traz um perfil ou perfis do(s) professor(es) seja de língua materna ou de LE. No entanto, as IES têm a incumbência de determinar os parâmetros específicos no que tange ao perfil de proficiência em LE do futuro professor.

Em relação às *competências e habilidades*, há oito itens que se referem aos aspectos que deverão ser desenvolvidos para que o egresso possa atuar no mercado de trabalho. Os itens propõem conhecimentos absolutos e enfatizam a formação pedagógica do estudante, já que das oito (8) competências e habilidades listadas no documento, apenas uma (1) diz respeito à competência

comunicativa do graduado. Assim sendo, no que se refere à proficiência, o documento aponta que o curso de Letras deve desenvolver “[...] o domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de texto” (BRASIL, 2001, p.30). Depreendemos, assim, que há uma distribuição desigual entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos referentes à proficiência em LE exigidos nas DCL.

Em relação ao substantivo “domínio”, observamos que esse aparece quatro vezes na subseção 2; contudo, questionamos o que vem a ser domínio para os agentes produtores das DCL. Os dados levam-nos a pressupor que domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita deverá ser o mesmo para um professor de inglês, para um secretário bilíngue ou para um crítico literário. Como nosso foco é a proficiência do professor e, como descrevemos previamente, a noção de “domínio da língua(gem)” do professor de inglês como LE é específico, e em sua ação pedagógica constam: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões do ensino, sendo que todos esses processos dependem do nível de proficiência do professor na LE para o ensino (FREEMAN et al., 2015). Assim, o documento não traz detalhes sobre o tipo de domínio da LE oral e escrita que o aluno deverá construir ao longo da graduação. Entendemos “domínio”, nesse caso, como sinônimo de “ser proficiente”, entretanto, esse sentido de “ser proficiente” é muito amplo, além de ser considerado e utilizado em seu sentido não-técnico. Como destacamos anteriormente, a proficiência é um conceito relativo em que temos de considerar a situação específica de uso da língua, ou seja, devemos adotar o sentido técnico desse termo (SCARAMUCCI, 2000).

Outro item que faz parte de *competências e habilidades* descreve que o curso de Letras deve contribuir para a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001, p.30). No entanto, conforme aponta Moita Lopes (2001, p. 180), temos visto, inúmeras vezes, uma formação dogmática do professor de línguas sem que os cursos de Letras proporcionem “uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”. Nessa formação dogmática, o mais apropriado será dizer treinamento, o professor de LE atua como um aplicador de técnicas de ensino, se adequando aos métodos recomendados pelo material didático e/ou pela instituição em que estiver trabalhando, deixando de lado as incertezas e questionamentos sobre a sua prática pedagógica dentro ou fora da sala de aula.

No terceiro parágrafo das Diretrizes, temos o tipo de profissional resultante da aprendizagem conduzida no curso de Letras. Segundo o documento, ao término da graduação, o estudante deverá

possuir uma base específica consolidada e deverá também ter “[...] a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (BRASIL, 2001, p.30-31). Vale salientar que as autoridades educacionais, gradativamente, têm se detido em examinar o resultado do desenvolvimento da proficiência em LE dos cursos de licenciatura em Letras. A demonstração de certa preocupação com a proficiência em LE do licenciado pode ser vista na mudança do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que é um instrumento de avaliação de rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Se, nas primeiras edições, o exame não trazia quaisquer questões para avaliar a proficiência em LE do aluno de Letras, com o passar do tempo, essa realidade mudou.

A aplicação do ENADE vem ocorrendo desde 2004 e a periodicidade da avaliação é trienal. Os estudantes de Letras, até o momento, participaram das edições de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. No caso do componente específico – licenciatura em língua estrangeira, do ENADE 2005, a proficiência em LE do estudante não foi avaliada<sup>73</sup>.

A Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nº 175, de 24 de agosto de 2005, no Art. 7º postula o que o ENADE/2005 tomaria como referencial de conteúdos a serem avaliados. No que se refere a estudos linguísticos e estudos literários, não há menção à LE. Já na parte denominada de “formação profissional: licenciaturas em LE”, os conteúdos avaliados envolvem: i) teorias de aquisição de L2 ou LE; ii) teorias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de L2 ou LE; iii) ensino reflexivo.

Assim, observamos que os conteúdos no componente específico “licenciatura em LE” do ENADE/2005 não contemplaram questões referentes à proficiência em inglês do estudante de Letras. Na prova não havia uma única questão *em* LE e, de um total de trinta questões do componente específico, 5 discursivas e 25 de múltipla escolha, apenas 4 se relacionavam à licenciatura em LE. As três perguntas de múltipla escolha eram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE). Contudo, mesmo aqueles que não tivessem lido os PCN-LE, possivelmente responderiam às questões com facilidade, uma vez que os enunciados das perguntas já traziam elementos indicadores das respostas. A questão discursiva, que também trouxe um trecho dos PCN-LE, procurou avaliar a prática pedagógica do estudante de Letras.

Entretanto, o componente específico da edição do ENADE/2014 trouxe questões para avaliar

---

<sup>73</sup> A não avaliação da proficiência em LE do aluno de Letras ocorreu novamente, visto que os documentos do ENADE/2008 e ENADE/2011 não apresentaram referenciais de conteúdos para a avaliação da proficiência em LE do estudante de Letras.



a proficiência em LE do aluno de licenciatura em Letras: Português e Inglês e Letras: Português e Espanhol. Cada exame para o curso de licenciatura supracitado tinha um total de 30 questões, 3 discursivas e 27 objetivas, que abarcaram o componente específico da área. Especificamente em relação ao inglês como LE, havia 9 perguntas que buscaram analisar alguns conhecimentos pedagógicos do egresso por meio da língua inglesa. Assim, as perguntas eram sobre abordagens de ensino de LE, gêneros discursivos, variação linguística, estratégias de ensino e literatura. Mas as questões eram de múltipla escolha e avaliaram somente a compreensão escrita dos estudantes.

No que se refere à LE, o ENADE/2017, para o Curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês; e Letras: Português e Espanhol, seguiu o mesmo formato do exame de 2014. Sobre o componente específico no exame de Licenciatura em Letras: Português e Inglês, além das perguntas de múltipla escolha para avaliar a compreensão escrita, pela primeira vez, havia *uma* questão de produção escrita para ser realizada em inglês.

Outra novidade do ENADE/2017 foi que ele também contemplou a Licenciatura em Letras: Inglês, e, de 30 questões do componente específico, 21 estavam na língua inglesa. No entanto, embora o insumo das três questões discursivas fosse em inglês, os textos deveriam ser redigidos em português. As perguntas de múltipla escolha seguiram os moldes do que foi realizado no exame de Letras: Português e Inglês. Com o passar do tempo, portanto, o ENADE, de certo modo, reconheceu a importância do desenvolvimento da proficiência em LE do licenciado em Letras.

Contudo, se pensarmos no conceito de proficiência do professor de inglês como LE, que norteia nosso trabalho, faz-se necessária uma revisão do exame no sentido de contemplar perguntas que avaliem a língua(gem) utilizada pelo professor em seu dia a dia na sala de aula (ELDER, 1994; FREEMAN et al., 2015). Ademais, o exame não apresentou perguntas para avaliar a compreensão e produção oral do egresso, o que pareceu-nos desalinhado tanto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto com o Currículo Paulista, que apresentam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral como sendo tão importantes quanto as habilidades de produção e compreensão escrita. Outro aspecto que vale ser destacado é o fato de que, ainda que o egresso tenha um desempenho ruim no ENADE, ele receberá o Certificado de Conclusão do curso de Letras e terá permissão para prestar concursos para professor na rede pública de ensino. Assim, o ENADE como um instrumento de avaliação, que poderia auxiliar em mudanças para a melhoria do perfil de proficiência do professor de inglês como LE, acaba não desempenhando efetivamente o papel de avaliar o perfil de proficiência do inglês como LE do egresso.

## Considerações finais

Neste estudo tomamos como pressuposto que um perfil adequado de proficiência em inglês como LE seja uma das prioridades dos cursos de Letras que formam esses professores. Também mostramos que o conceito de proficiência em LE é bastante complexo, não podendo ser utilizado nos cenários de línguas como um conceito monolítico e estável, para dizer que alguém é proficiente ou não é proficiente na LE. Ao contrário, a proficiência é sempre relativa e está atrelada à situação de uso da língua.

Em relação aos documentos, os resultados ora apresentados demonstram que a complexidade do tipo de proficiência necessário para o professor de inglês como LE e o conhecimento específico para o ensino (FREMANN et al. 2015; RICHARDS, 2017) não são levados em conta pelo texto oficial, aqui estudado. Além disso, O ENADE, que deveria ser o instrumento que efetivamente avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de licenciatura em Letras Português e Inglês, e que poderia proibir estudantes com desempenho insatisfatório de receber o diploma, apenas restringe o recebimento do diploma para aqueles que não regularizaram a sua situação junto ao ENADE, ou seja, que não realizaram o exame.

Todavia, percebemos que, se por um lado, as DCL não trazem especificações em relação à proficiência em LE do professor, por outro, promovem autonomia às instituições para que definam as diretrizes específicas em relação à proficiência em LE do futuro graduado. Ademais, a legislação mais flexível pode proporcionar mudanças nos perfis dos cursos de Letras visto que cada faculdade direciona o desenvolvimento da proficiência em LE do aluno-professor a partir dos perfis de seus ingressantes, levando em conta também a sua filosofia de Educação e os documentos elaborados pelas autoridades educacionais.

Assim, baseados em nossa pesquisa bibliográfica, podemos refletir que a noção da especificidade da língua(gem) que será utilizada pelo professor de inglês como LE deve ser levada em consideração pelas Faculdades de Letras que ofertam essa licenciatura. Dessa forma, as disciplinas oferecidas devem desenvolver a proficiência do professor no decorrer do curso e levar em conta os conteúdos curriculares determinados pelas autoridades educacionais para que, quando grande parte dos professores iniciar a docência, tenha a proficiência minimamente adequada para ministrar as aulas de língua inglesa na língua inglesa, além de conseguir compreender e utilizar os conteúdos curriculares de maneira (mais) eficiente.

Percebemos, assim, a necessidade de colocarmos em prática a combinação da proficiência



específica e do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de inglês como LE. Atualmente, como dissemos previamente, os documentos norteadores para os conhecimentos e habilidades que os estudantes devem aprender são a BNCC, para o país todo; e no estado de São Paulo, além da BNCC, o documento que norteia os conteúdos que serão ensinados pelo professor é o Currículo Paulista.

Por fim, temos ciência de que o trabalho das Faculdades de Letras é árduo, tanto no sentido de estarem sensíveis às diferenças existentes entre os alunos, como também em relação à elaboração de novos currículos que consigam ser trabalhados para o desenvolvimento da proficiência do professor de inglês como LE. No entanto, enxergamos a autonomia concedida aos cursos de Letras como um aspecto positivo na formação do professor.



## Referências

- BACHMAN, Lyle. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 671-704, 1991.
- BERNARDO, Aline Cajé. *O inglês e seu ensino na escola pública: os sentidos atribuídos pelos professores*. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- BORGES, Maria José Alves de Araújo. *A formação do professor de língua inglesa: os desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade*. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2005*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2005/provas/LETRAS.pdf>. Acesso em setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2008*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/Enade2008\\_RNP/LETRAS.pdf](http://download.inep.gov.br/download/Enade2008_RNP/LETRAS.pdf). Acesso em setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2011*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2011/LETRAS.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/LETRAS.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2014*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2014/32\\_letras\\_portugues\\_ingles.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/32_letras_portugues_ingles.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2014*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2014/31\\_letras\\_portugues\\_espanhol.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/31_letras_portugues_espanhol.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *ENADE 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/33\\_LET\\_POR\\_ING\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/33_LET_POR_ING_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *ENADE 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/32\\_LET\\_POR\\_ESP\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/32_LET_POR_ESP_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em: setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *ENADE 2017*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/29\\_LET\\_ING\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/29_LET_ING_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em setembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Medida Provisória No 746*, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em: setembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2001). Parecer CNE/CP nº 492/2011, 03 de abril. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: [https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Geografia-Hist%c3%b3ria-Letras-Parecer-492\\_2001.pdf](https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Geografia-Hist%c3%b3ria-Letras-Parecer-492_2001.pdf). Acesso em: agosto de 2020.
- BRASIL. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. 2017. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: setembro de 2020.
- BRITO, Pedro Augusto Pereira. *Análise linguística na formação do profissional de letras em inglês*. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2016.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

- CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMDT, R. (org.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernando. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.
- ELDER, Catherine. Performance testing as benchmark for LOTE teacher education. *Melbourne Papers in language Testing* v.3, n1, p.1-26, 1994.
- FREEMAN, Donald; KATZ, Anne; GARCIA GOMEZ, Pablo; BURNS, Anne. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *English Language Teaching Journal* v.69, n.2, p.129-139, 2015.
- FREEMAN, Donald. The case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal* v.48, n.1, p. 31-52, 2017.
- HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: CUP, 1987. 183p.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- LLURDA, Enric. On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 1, p. 85-95, 2000.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2007. 10ª edição.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- RICHARDS, Jack C. Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal* v. 48, n.1, p.7-30, 2017.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: set. 2020.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.
- SHULMAN, Lee. Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. V.15, n.2, p.4-14, 1986.
- SILVA, Denize Dinamarque da. *A formação da identidade do professor de línguas: experiências, comunidades imaginadas e investimento*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.
- STERN, Hans Heinrich. Models of second language learning and the concept of proficiency. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- VAN DRIEL, Jan; BERRY, Amanda. Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *American Educational Research Association*, v. 41, n.1, p.26-28, 2012.

**Submissão: setembro de 2020**

**Aceite: dezembro de 2020**