

Breve história da evolução do construto proficiência em línguas

Gladys Quevedo-Camargo

27

Resumo

Partindo do uso leigo do termo proficiência e da sua percepção como um conceito absoluto, ou seja, algo que um indivíduo possui ou não, descrevo brevemente a evolução do construto proficiência em línguas, recuperando seu sentido técnico com base na literatura pertinente e apresentando seis modelos propostos a partir da década de 1960 que objetivaram explicitar em que consiste ser proficiente em uma língua. Baseando-me em perspectivas mais amplas do construto proficiência e na sua compreensão como um conceito relativo, isto é, que se desenvolve parcial e gradativamente em diferentes aspectos, trato de algumas escalas de proficiência desenvolvidas como decorrência da evolução do construto estudado. Encerro com breves reflexões sobre as implicações desse construto abrangente para diferentes agentes envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas no Brasil, como professores, autoridades educacionais, entre outros.

Palavras-chave: proficiência linguística; modelo de proficiência; competência comunicativa; habilidade linguístico-comunicativa.

Abstract

A brief history of the evolution of the language proficiency construct

Starting from the lay term proficiency and its perception as an absolute concept, i.e., something someone possesses or not, I briefly describe the evolution of the language proficiency construct, retrieving its technical meaning based on relevant literature and presenting six models proposed from the 1960s onwards which aimed at making explicit what it means to be proficient in a language. Based on wider perspectives of the proficiency construct and its understanding as a relative concept, i.e., which develops partially and gradually in different aspects, I discuss some proficiency benchmarks developed as a result of the evolution of the language proficiency construct. I conclude with brief reflections upon the implications such a wide construct have for the different stakeholders involved in language teaching, learning and assessment in Brazil, such as teachers, educational authorities, among others.

Keywords: language proficiency; proficiency model; communicative competence; linguistic-communicative ability.

Resumen

Breve historia de la evolución del constructo proficiencia en lenguas

A partir del uso laico del término proficiencia y de su percepción como concepto absoluto, es decir, algo que una persona posee o no posee, presento una breve descripción de la evolución del constructo proficiencia en lenguas, al recuperar su sentido técnico basado en la literatura relevante y al presentar seis modelos propuestos a partir de la década de 1960 que pretendieron hacer explícito lo que significa ser proficiente en una lengua. A partir de perspectivas más amplias del constructo, y de su comprensión como un concepto relativo, es decir, que se desarrolla parcial y gradualmente en diferentes aspectos, me acerco de algunas escalas de proficiencia desarrolladas como consecuencia de la evolución del constructo estudiado. Concluyo con breves reflexiones sobre las implicaciones de ese constructo integral para diferentes agentes involucrados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Brasil, como lo son docentes, autoridades educativas y otros.

Palabras clave: proficiencia lingüística; modelo de proficiencia; competencia comunicativa; habilidad lingüística y comunicativa.

Introdução

É muito comum ouvirmos pessoas comentando que fulano é proficiente em uma determinada língua estrangeira ou vermos propagandas de escolas de línguas vendendo cursos que prometem proficiência na língua em um curto espaço de tempo. Esses são exemplos de usos não técnicos do termo proficiência, como já nos alertava Scaramucci (2000, p. 3) ao explicar que tais comentários se baseiam em “julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE”, que apontam para uma concepção de proficiência “monolítica, estável e única”, cujo ponto de referência seria o falante nativo ideal. Do ponto de vista técnico, no entanto, e especificamente na área de avaliação de línguas, o construto proficiência é muito complexo e requer inúmeras considerações.

No intuito de contribuir para que a proficiência em línguas estrangeiras seja mais bem compreendida, este artigo discorre sobre a evolução desse construto. Inicia pelas ideias de Saussure e Chomsky, por serem os pilares dessa trajetória, e prossegue com autores como Cummins (1983) e Ellis (2008), entre outros. Na sequência, expõe seis modelos teóricos: o modelo de componentes de Robert Lado (1961), o modelo integrativo de Oller (1979), os modelos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983), o modelo de habilidade linguístico-comunicativa de Bachman (1990) e o modelo de interação de Celce- Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).

Em seguida, trato brevemente de quatro escalas de proficiência desenvolvidas como decorrência da evolução do construto estudado, devido à importância que tiveram para a área de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas em todo o mundo. Finalizo com reflexões sobre as implicações desse construto para diferentes agentes envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas no Brasil.

O começo de tudo

Saussure ([1916] 2006) estabeleceu a oposição entre língua e fala, isto é, “entre o sistema e os possíveis usos do sistema”, entendendo-se sistema como “entidade abstrata” e seus usos como “os episódios comunicativos historicamente realizados” (Ilari, 2004, p. 57). Saussure deixou claro que a linguística deveria se preocupar com a língua, o sistema, e não com a fala, o uso individual da linguagem, por considerar que este último “não poderia ser objeto de um estudo realmente científico” (Ilari, 2004, p. 59). Nas palavras de Ilari (2004, p. 59), “provavelmente, nenhuma outra escola linguística, até Saussure, tinha afirmado com tanta força a separação entre a dimensão individual e a dimensão social do funcionamento da linguagem”.

Nas décadas de 1950 e 1960, também privilegiando o sistema, popularizaram-se as ideias de Chomsky (1965), particularmente o gerativismo, a gramática universal e as noções de competência e desempenho. Ele definiu competência como “o conhecimento que o falante tem da sua língua” e desempenho como “o uso real da

língua em situações concretas”; além disso, afirmou que as noções que propunha estavam relacionadas à distinção língua-fala de Saussure, mas ressaltou que era “necessário rejeitar seu conceito de fala como um mero inventário sistemático de itens e, no lugar, voltar-se para o conceito humboldtiano de competência subjacente como um sistema de processos gerativos” (Chomsky, 1965, p. 4).¹

As ideias de Saussure e Chomsky suscitaram intensos embates teóricos que serviram de berço para propostas na tentativa de compreender o que significaria ser proficiente em uma língua. Entre essas propostas, estão os modelos apresentados a seguir.

Os modelos de proficiência em línguas

Embora bastante diversificados no aspecto terminológico, esses modelos se utilizam de diversos termos recorrentes que apareceram em muitas definições de proficiência, como conhecimento, contexto, desempenho real, uso, habilidade e situações reais. Sendo assim, com base em Motallebzadeh e Moghaddam (2011) e De Jong e Verhoeven (2014), considero que todos eles são, em última instância, modelos de proficiência em línguas.

O modelo de componentes de Robert Lado

Robert Lado (1961, p. 2) foi provavelmente o primeiro linguista a propor um modelo teórico para explicar o construto habilidade linguística como um “sistema completo de comunicação com vários níveis de complexidade” e postulou que a língua é composta por fonemas (unidades de som), morfemas (unidades de significado), frases (grupos de palavras), orações (grupos de frases) e sentenças (grupos de orações). Essa visão de componentes linguísticos isolados, convergente com o chamado Estruturalismo Americano, influenciou o desenvolvimento de exames e testes de línguas, dando origem à elaboração de itens discretos, ou seja, à mensuração de componentes da língua de forma isolada.

Considera-se que a maior contribuição do modelo de Lado foi possibilitar aos professores e elaboradores de exames de línguas materializar conceitos teóricos relativos à habilidade linguística na elaboração de testes e exames. Contudo, Lado foi bastante criticado com o argumento de que a separação da língua em componentes isolados, bem como sua verificação por meio de itens discretos, estava muito distante da realidade do uso da língua. No entanto, a visão fragmentada de língua permaneceu como o grande foco de estudos da linguística e acabou impactando fortemente outros linguistas, que passaram a indagar se a chamada competência linguística incluiria algo mais além do conhecimento estrutural propriamente dito. Nesse grupo,

¹ Todas as traduções neste artigo são de minha responsabilidade, exceto dos Quadros 1, 3, e 4. Os trechos originais não serão incluídos por motivo de espaço.

destaca-se Dell Hymes (1972), que propôs o termo competência comunicativa para se referir à capacidade que os falantes de qualquer língua têm de produzir significado e interagir com os outros. Ele defendia que o conhecimento de regras gramaticais não era suficiente para que uma pessoa se comunicasse com outra, que tanto a competência quanto o desempenho seriam influenciados por fatores cognitivos e sociais (Quevedo-Camargo, 2014).

Nessa mesma linha, no final da década de 1970, o linguista John Oller, um dos principais críticos de Robert Lado, propôs um outro modelo.

O modelo integrativo de Oller

Oller (1979) propôs um modelo psicolinguístico, também conhecido como Hipótese da Competência Unitária (HCU). Ele defendeu que a habilidade linguística, ou a competência linguística, no seu sentido mais amplo, é essencialmente unitária e holística e pode ser avaliada como tal por meio de testes integrativos que se concentrem em amostras do que ele chamou de “gramática de expectativa pragmática” dos aprendizes de línguas (Allison, 1999). Para Oller, todos os testes pragmáticos são integrativos, mas não o contrário.

Os exercícios do tipo “cloze” e os testes do tipo ditado são normalmente considerados parte do legado de Oller. No entanto, esses foram também pontos muito criticados, principalmente do ponto de vista da validade dos testes ao utilizarem esses exercícios. A favor de Oller, permaneceu a sua visão de que testes de línguas deveriam ter uma abordagem holística e pragmática, integrando ou conectando os componentes linguísticos e as habilidades linguísticas, e considerando-se situações da vida real. Porém, tanto Lado como Oller se concentraram fortemente nas questões linguísticas e psicológicas da habilidade linguística e não deram atenção para as questões da comunicação entre os falantes e a sua inserção nos testes de línguas. Surgiu, então, o modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) e expandido por Canale (1983), apresentado na sequência.

O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain e sua expansão por Canale

O conceito de competência comunicativa é central no modelo proposto por Canale e Swain (1980). Embora eles também tenham trabalhado com a ideia de componentes, a natureza destes em seu modelo era completamente diferente do que havia sido proposto nos modelos anteriores. Segundo Allison (1999), para esses linguistas, a competência comunicativa apresentava três componentes: a) competência gramatical: conhecimento das regras da gramática; b) competência sociolinguística: conhecimento das regras do uso e do discurso; c) competência estratégica: conhecimento das estratégias verbais e não verbais de comunicação.

Canale (1983) expandiu esse modelo para quatro componentes (Figura 1):

- 1) competência linguística compõe-se de conhecimentos fonológicos, ortográficos, lexicais e morfológicos;
- 2) competência sociolinguística consiste na habilidade de expressar significados adequados em diferentes contextos sociais;
- 3) competência discursiva equivale à habilidade de usar elementos gramaticais e lexicais para estabelecer coesão e estruturar o discurso de forma coerente;
- 4) competência estratégica é a habilidade de apresentar compensações quando há conhecimento insuficiente da língua ou mediante condições desfavoráveis, como barulho no ambiente ou interrupções.



Figura 1 – Modelo de competência comunicativa de Canale (1983)

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) conciliam as perspectivas anteriores e expandem enormemente o conceito, mostrando que a competência deve ir além de estruturas gramaticais; ela deve possibilitar comunicação por meio do uso da língua em situações da vida real. Esses dois modelos representaram um grande avanço em relação aos modelos anteriores, justamente por considerarem a comunicação como um processo dinâmico que se realiza no uso da língua pelos aprendizes. Além disso, influenciaram grandemente tanto a elaboração de currículos quanto de testes de línguas.

A busca pela melhor compreensão do que seria proficiência linguística continuou e, no início da década de 1990, surgiu o modelo de Bachman.

O modelo de habilidade linguístico-comunicativa de Bachman

Lyle Bachman (1990, p. 84) propõe um modelo teórico da habilidade linguístico-comunicativa (HLC) e a descreve como “sendo composta tanto por

conhecimento – ou competência –, quanto pela capacidade de implementar, ou colocar em prática essa competência em uma situação de uso linguístico-comunicativo apropriada e contextualizada”. Nesse modelo há três componentes: a competência na língua,² a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos (Figura 2).



Figura 2 – Modelo de habilidade linguístico-comunicativa (HLC)

Fonte: Adaptado de Bachman (1990, p. 85).

A competência na língua (Figura 3) é um modelo mais complexo, mais abrangente e bem mais claro que os modelos de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983). Para Bachman (1990), a competência linguística compõe-se de:

- 1) competência organizacional – diz respeito à organização dos sinais linguísticos utilizados para a comunicação eficiente entre as pessoas e é constituída por:
 - 1.1) *competência gramatical* (conhecimento sobre regras, vocabulário, morfologia, fonologia e ortografia); e
 - 1.2) *competência textual* (conhecimento das convenções para a elaboração de um texto – escrito ou falado).
- 2) competência pragmática – diz respeito aos usuários de uma língua e ao contexto de comunicação em que se encontram e se subdivide em:
 - 2.1) *competência ilocucionária* (saber utilizar as várias funções linguísticas – ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa –, e saber interpretar a força ilocucionária dos enunciados e dos discursos); e
 - 2.2) *competência sociolinguística* (saber utilizar as funções linguísticas de forma apropriada ao contexto).

² Bachman (1990, p. 87) utiliza o termo *language competence* no original.

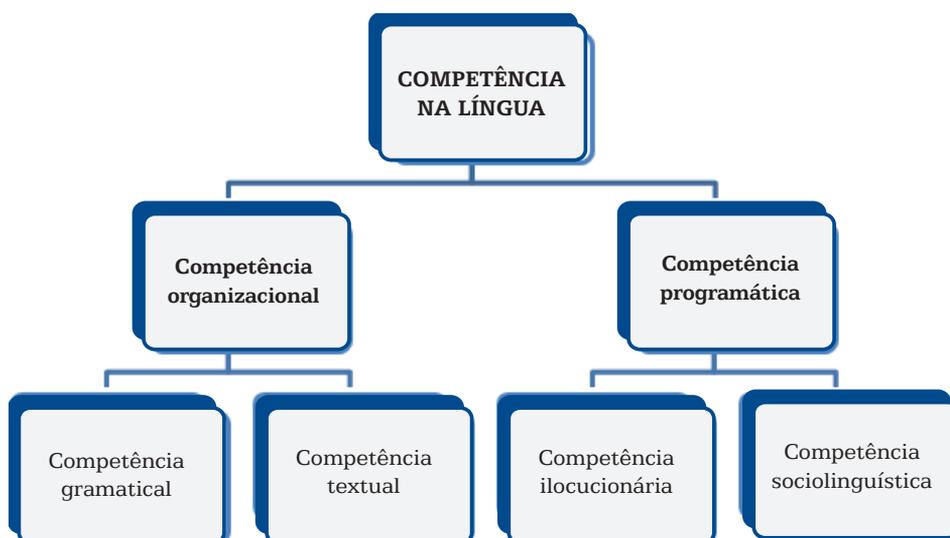


Figura 3 – Componentes da competência na língua

Fonte: Bachman (1990, p. 87).

Retornando ao modelo de HLC (Figura 2), a competência estratégica corresponde à capacidade que um falante possui de utilizar seus conhecimentos da língua para negociar significados e atingir seus objetivos comunicativos. Para o autor do modelo, essa competência pressupõe a capacidade de avaliar, planejar e executar ações para selecionar as formas mais eficientes de atingir um objetivo comunicativo.

34

O último componente do modelo de HLC consiste nos mecanismos psicofisiológicos, isto é, nos canais auditivo e visual e nas modalidades receptiva e produtiva envolvidas na realização das competências linguística e estratégica.

O modelo de HLC de Bachman (1990) representou um avanço ainda maior na forma de compreender o que significa ser proficiente em uma língua. Ainda nos dias de hoje, esse modelo é uma importante referência para a elaboração e a análise de testes de línguas. Contudo, exatamente por se preocupar muito em subsidiar a elaboração de testes, esse modelo também foi criticado (Davidson; Fulcher, 2007). Entre os críticos, estava Marianne Celce-Murcia, que, juntamente com Zoltán Dörnyei e Sarah Thurrell, propôs o modelo a seguir.

O modelo de interação de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell

Desenvolvido com base no modelo de Canale (1983), o de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) tem como principal característica a visão de competência comunicativa como um construto dinâmico, uma vez que os diferentes componentes interagem entre si devido à ênfase na competência discursiva. Para os autores, é no discurso que as competências se revelam de forma mais óbvia e, portanto, ele é o componente no qual, e por meio do qual, todas as demais competências devem ser estudadas e avaliadas.

Este modelo traz uma preocupação com questões linguísticas e culturais que podem vir a afetar o desempenho dos aprendizes e sugere que alguns componentes

são mais apropriados para o trabalho em sala de aula, em conformidade com as necessidades comunicativas do grupo. Assim, essa perspectiva encoraja maior interação entre o contexto dos testes de línguas e as necessidades dos aprendizes, pois indica que os testes devem estar em harmonia com a situação de uso para o qual são elaborados.

Uma das principais críticas sofridas por esse modelo foi relativa ao seu componente de competência sociocultural, que representaria o conhecimento prévio do aprendiz sobre sua comunidade ou contexto social. Para McNamara (2000), a inclusão desse tipo de variável em um teste faria com que ele se transformasse em teste de identidade, e não de proficiência na língua em questão.

Esse e outros modelos não mencionados aqui, mas igualmente importantes, trouxeram enormes contribuições para a compreensão do construto proficiência em línguas, conferindo-lhe atributos técnicos. Assim, do ponto de vista técnico, e especificamente na área de avaliação de línguas, o construto proficiência passou a significar “domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (Scaramucci, 2000, p. 4) de forma gradativa conforme a situação de uso (futuro) da língua. Portanto, deixa-se de lado o conceito absoluto – ou se tem ou não – para privilegiar o relativo, que leve em conta o propósito da situação de uso (Scaramucci, 2000).

Essa visão – que enfatiza o saber operar, saber agir ou saber fazer com a língua que se está aprendendo em detrimento do conhecimento puramente gramatical e lexical – foi se fortalecendo ao longo das décadas, na linguística aplicada, em definições do construto proficiência de vários autores. Cummins (1983), por exemplo, define proficiência como um contínuo de conhecimentos implícitos compartilhados e não compartilhados que são negociados pelos falantes em diferentes contextos, enquanto, de acordo com Stern (1983), proficiência é desempenho real de um aprendiz. Passados 10 anos, Valdés e Figueroa (1994) afirmam que ter proficiência é ter conhecimento de uma língua e de como usá-la. Ellis (2008), por sua vez, defende simplesmente que proficiência é a habilidade de usar uma outra língua, enquanto, nas diretrizes de proficiência do American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2012), lê-se que proficiência é o que os indivíduos podem fazer com a língua em situações reais de uso, em contextos espontâneos.

Também crucial para tal entendimento foi o desenvolvimento de escalas de proficiência, tratadas brevemente na próxima seção.

Surgimento das escalas de proficiência

O desenvolvimento dos modelos de competência comunicativa suscitou a percepção de que era necessário descrever e avaliar o desempenho dos aprendizes em diferentes níveis de proficiência. Na década de 1980, diversas instituições americanas, como o Educational Testing Service (ETS) e o ACTFL, dedicaram-se à elaboração das *Proficiency Guidelines* (diretrizes de proficiência) da ACTFL, que teve a primeira versão publicada em 1986 e, após duas revisões, chegou-se à versão atual, datada de 2012.

O prefácio dessa versão afirma que as *Guidelines* apresentam “descritores do que os indivíduos podem fazer com a língua com relação a falar, escrever, ouvir e ler em situações do mundo real em contextos espontâneos, não ensaiados” (ACTFL, 2012, p. 3). Para cada uma dessas habilidades, identificam-se cinco níveis de proficiência: Destaque (*Distinguished*), Superior (*Superior*), Avançado (*Advanced*), Intermediário (*Intermediate*), e Novato (*Novice*). Os três últimos são subdivididos em Alto (*High*), Médio (*Mid*) e Baixo (*Low*), como ilustrado na Figura 4.

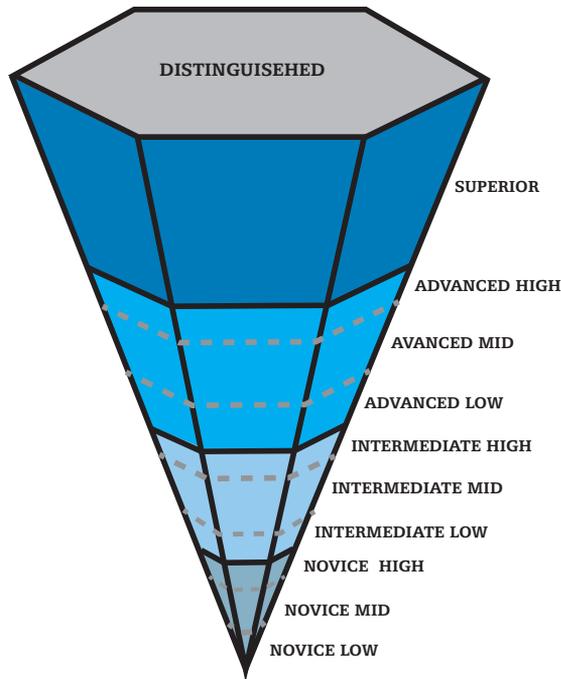


Figura 4 – Níveis de proficiência do American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

Fonte: ACTFL (2012).

Assim, as *Guidelines* descrevem o *continuum* de proficiência, que vai desde o usuário da língua mais articulado e mais bem preparado até aquele com pouca ou nenhuma habilidade funcional, por meio de faixas que descrevem o que as pessoas conseguem ou não fazer em língua estrangeira, independentemente de onde, quando ou como a língua foi aprendida (ACTFL, 2012). Para ilustrar esse *continuum*, reproduzo no quadro a seguir as *Guidelines* para a habilidade de leitura em nível intermediário.

Os níveis das *Guidelines* da ACTFL constituem uma hierarquia em que cada nível incorpora os anteriores. O texto na apresentação do documento afirma que elas não foram elaboradas com base em nenhuma teoria, método ou currículo específicos, nem se propõem a indicar como um indivíduo aprende uma língua nem a prescrever como ele deveria aprendê-la. Além disso, o documento afirma que elas também não devem ser utilizadas para tais propósitos. O texto afirma que as *Guidelines* “são um instrumento para a avaliação da habilidade linguística funcional” (ACTFL, 2012, p. 3).

**Quadro 1 – Nível intermediário de proficiência do American Council
for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) para leitura**

INTERMEDIÁRIO

Leitores no nível intermediário conseguem compreender informações expressas em textos simples, previsíveis e pouco conectados, bem como desempenham uma leitura fortemente apoiada no contexto. Compreendem informações com maior facilidade se apresentadas em textos de formato conhecido, tais como em previsões do tempo ou anúncios em geral. Nesse nível, leitores conseguem compreender textos que expressem informações básicas, a exemplo daquelas encontradas em anúncios, notificações, e boletins e fóruns online. Esses não são textos complexos, tendo, portanto, um padrão de apresentação previsível; apresentam um discurso minimamente conectado e predominantemente organizado em períodos simples e trechos de períodos que, em sua maioria, se valem de um vocabulário recorrente. Leitores no nível intermediário têm maior êxito quando lidam com textos simples e diretos. Conseguem compreender informações advindas de contextos amplamente conhecidos e cotidianos. Nesse nível, leitores podem apresentar dificuldade em entender textos detalhados ou que demandem um conhecimento de estruturas linguísticas para a compreensão de seu sequenciamento, intervalo de tempo e cronologia.

Intermediário superior

Leitores no subnível intermediário-superior conseguem compreender completamente e facilmente textos não complexos que abordem informações básicas e lidem com assuntos de cunho pessoal e social sobre os quais demonstrem conhecimento ou interesse pessoal. Tais leitores conseguem compreender também textos conectados nos quais aparecem descrições e narrações, embora ocasionalmente possam ocorrer falhas de compreensão em razão do limitado conhecimento do vocabulário, estruturas e convenções de escrita da língua por parte dos leitores.

Intermediário médio

Leitores no subnível intermediário-médio conseguem compreender textos pequenos e não complexos que abordem informações básicas e que lidem com assuntos básicos de cunho pessoal e social sobre os quais demonstrem conhecimento ou interesse pessoal, embora estejam sujeitos a cometer equívocos. Neste nível, leitores são capazes de entender em parte o sentido de textos curtos e conectados que tenham descrições e narrações e que lidem com tópicos familiares.

Intermediário inferior

Leitores no subnível intermediário-inferior conseguem compreender em parte as informações abordadas nos textos mais simples e conectados e que lidem com um número limitado de necessidades sociais e pessoais, embora estejam sujeitos a cometer equívocos frequentes. Neste nível, leitores enfrentarão dificuldades em inferir significado de um texto conectado, independente de sua extensão.

Fonte: ACTFL (2012, p. 23).
Quadro traduzido do inglês por Walkíria de Moraes.

Iniciativas semelhantes à da ACTFL aconteceram na Europa e no Canadá e resultaram, respectivamente, na elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001) e nos *Canadian Language Benchmarks* (CLB – CCLB, 2012).

O QECR, certamente o mais conhecido e utilizado internacionalmente, pois está disponível em 40 línguas, foi desenvolvido no âmbito de um Projeto de Políticas Linguísticas na Europa, no final do século 20, e publicado em 2001. Ele foi elaborado para servir de guia ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas por meio de uma abordagem que privilegia a ação em situações reais de uso da língua (Council of Europe, 2018). Apresenta seis níveis comuns de referência para três tipos de usuários da língua: o usuário básico ou iniciante (A1 e A2), o usuário independente (B1 e B2) e o usuário proficiente (C1 e C2), como mostra a Figura 5.

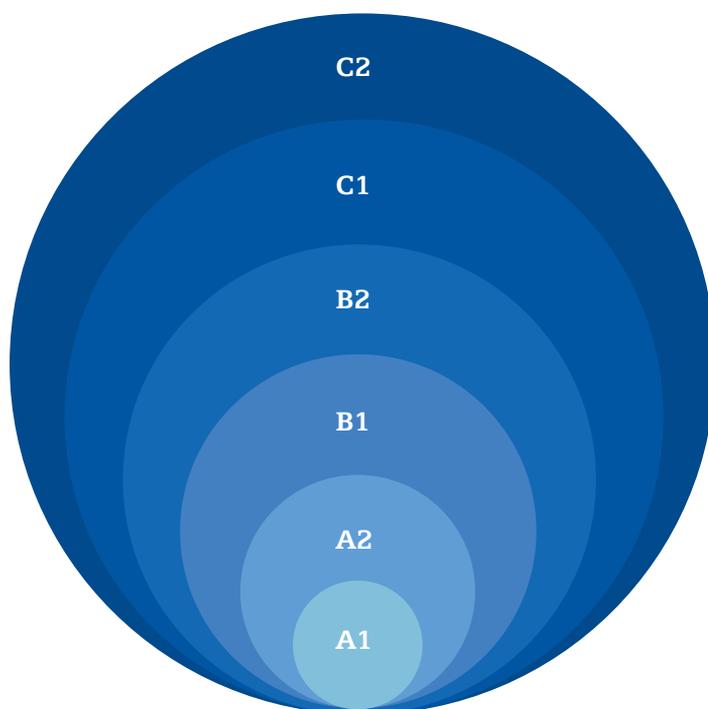


Figura 5 – Níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Fonte: Council of Europe (2018).

Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: compreender (compreensão do oral e da leitura), falar (interação e produção oral) e escrever. Em 2018, foi lançada uma revisão/ampliação do documento – o *Companion Volume* (Council of Europe, 2018). Entre as novidades desse documento, estão a inclusão de descritores para mediação, a língua de sinais e a aprendizagem de línguas por crianças, e o estabelecimento de três subníveis: A1+, B1+ e B2+.

O QECR traz muitos quadros com descritores para as diferentes subcompetências. Apenas como ilustração, são apresentados a seguir os descritores do quadro de leitura geral para os usuários intermediários (B1 e B2).

Quadro 2 – Nível intermediário de proficiência do QECR para leitura

B1	É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 107).

Assim como nos níveis das *Guidelines* da ACTFL, os níveis do QECR também incorporam os que os antecedem. Isso também acontece nos *Canadian Language Benchmarks* (CLB), que apresentam descrições de habilidades e desempenhos desejados dos aprendizes adultos, também em situações reais de uso da língua, constituindo-se um guia para a elaboração de currículos e referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos aprendizes (CCLB, 2012, p. V).

O quadro canadense possui doze níveis subdivididos em básico (níveis 1 a 4), intermediário (níveis 5 a 8) e avançado (níveis 9 a 12), como mostra a Figura 6.



Figura 6 – Níveis de proficiência dos *Canadian Language Benchmarks* (CLB)

Fonte: Elaboração própria com base em CCLB (2012).

Novamente, para exemplificar, no Quadro 3 são apresentados os descritores do nível intermediário do CLB para leitura.

Divididas em habilidades, sub-habilidades e diferentes níveis (muito básico até o super avançado), essas escalas descrevem objetivos de uso da língua também em diferentes áreas de atuação profissional, como, por exemplo, os chamados *can-do statements* da Association of Language Testers in Europe (ALTE, s. d.). Embora

baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), os *can-do statements* abrangem, além de metas para o uso da língua em geral, metas para o uso em contexto social ou de turismo, de trabalho e de estudo (vida acadêmica). No quadro 4, apresento os descritores para leitura no contexto de estudo.

Quadro 3 – Nível intermediário de proficiência dos Canadian Language Benchmarks (CLB) para leitura

Descritores 5-8

A Fase II cobre o conjunto de habilidades que deve funcionar de forma independente na maior parte das situações cotidianas relacionadas à vida social, educacional e profissional, e em alguns contextos menos previsíveis (contextos de uso da língua razoavelmente mais exigentes).

5 Intermediário inicial

O leitor consegue entender textos simples e alguns levemente complexos em situações previsíveis, práticas e relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

6 Intermediário em desenvolvimento

O leitor consegue entender uma quantidade razoável de textos moderadamente complexos em situações previsíveis, práticas e relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

7 Intermediário adequado

O leitor consegue entender uma quantidade crescente de textos moderadamente complexos em situações menos previsíveis mas relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

8 Intermediário fluente

O leitor consegue entender a maioria dos textos moderadamente complexos em situações menos previsíveis mas relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

Fonte: CCLB (2012, p. 85-86).

Quadro traduzido do inglês por Walkíria de Moraes.

Embora tenham sido elaborados para uso em contextos específicos, esses documentos causaram grande impacto na área de ensino de línguas, no conteúdo e na organização dos livros didáticos, e na elaboração de exames de alta relevância em todo o mundo. Eles contribuíram para que a complexidade e a relatividade do construto proficiência fossem, de certa forma, materializados e possibilitaram, para professores e demais agentes envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas, a percepção de como operacionalizar tais construtos.

Quadro 4 – Nível intermediário de proficiência da Association of Language Testers in Europe (ALTE) para leitura no contexto de estudo

B1	<p>Gerenciamento de estudo</p> <p>Consegue ler recados escritos por professores e palestrantes, deixando instruções sobre tarefas, equipamentos, listas de leitura, horário de tutoria, etc. Consegue ler detalhes de encontros tais como horários de palestras, aulas e provas, datas e números de sala deixados em quadros de avisos.</p>
	<p>Habilidades de referência</p> <p>Consegue determinar se um livro ou artigo faz parte de determinada área. Consegue compreender instruções básicas e mensagens no catálogo da biblioteca, desde que assistido. Consegue acessar a maioria das fontes de informação, como dicionários.</p>
	<p>Livros, artigos, etc.</p> <p>Consegue compreender recursos visuais simples sobre tópicos conhecidos como, por exemplo, mapas meteorológicos que não demandem muitos textos explicativos. Desde que tenha tempo, consegue compreender a maioria dos fatos com os quais tenham contato em seu ciclo de estudo.</p>
B2	<p>Habilidades de referência</p> <p>Consegue usar o dicionário bilíngue e estabelecer o equivalente de palavras concretas em sua primeira língua. Consegue usar de forma limitada fontes de informação, como dicionários bilíngues, computadores e etc. Consegue começar a estabelecer uma referência cruzada em um dicionário. Consegue compreender o tema central em resumos.</p>

Fonte: ALTE ([s.d.], p. 15).
Quadro traduzido do inglês por Walkíria de Moraes.

Considerações finais

Neste artigo, concentrei-me no construto proficiência em línguas. Um construto complexo, utilizado normalmente pela sociedade em geral no seu sentido leigo, o que traz a falsa ideia de que ser proficiente em uma língua é algo simples, rápido e fácil de ser atingido. Busquei mostrar perspectivas e modelos propostos por linguistas e linguistas aplicados ao longo dos últimos 100 anos, começando pela visão de língua de Saussure. Nesse caminhar, vimos que a proficiência em uma língua, seja ela chamada de habilidade linguística, competência linguístico-comunicativa ou qualquer outro termo, foi gradativamente expandindo seu escopo e incorporando aspectos que vão muito além de saber gramática ou vocabulário. Esses aspectos se referem diretamente ao uso real da língua para comunicação em situações reais, de forma social e culturalmente adequada.

Nesse sentido, é crucial percebermos as implicações desse escopo ampliado para o mundo real do ensino, da aprendizagem e da avaliação de línguas no Brasil. No caso do ensino, há consequências claras para a elaboração e escolha de materiais

e livros didáticos, para a definição do currículo, para o planejamento de aulas e cursos, para o destino de investimentos e para o papel do professor de línguas nos diferentes níveis do sistema escolar. No caso da aprendizagem, trabalhar pelo desenvolvimento da proficiência do aluno em diferentes frentes como apontam os modelos apresentados, visando o uso da língua em situações reais, significa fazer com que ele perceba relevância, utilidade e sentido em aprender aquela língua e, também, que se sinta devidamente apoiado e subsidiado para contornar possíveis dificuldades. No caso da avaliação, é fundamental que ela esteja em consonância com o ensino, com os objetivos da aprendizagem e com o planejamento das aulas e do curso. A avaliação deve representar um momento de verificação do alcance ou não de metas comunicativas relevantes para os alunos, bem como de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, e não de verificação de conteúdos estruturais isolados, descontextualizados e dessignificados. Assim, a avaliação conduzida em sala de aula, concebida a partir da perspectiva técnica e não monolítica do construto proficiência, assume uma característica essencialmente comunicativa por estar alicerçada em necessidades comunicativas sociais reais.

Por fim, é preciso mencionar as autoridades cujas decisões incidem sobre todo o sistema educacional. A elas cabe reconhecer que a área de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas é de importância crucial para o país e que decisões relativas a essa área devem ser subsidiadas pelos conhecimentos de pesquisadores da área de linguística aplicada. Entender o que significa ser proficiente em uma língua é essencial para que o Brasil possa, por meio de políticas linguísticas bem estruturadas, lançar-se em um processo de ensino-aprendizagem de línguas condizente com as necessidades de internacionalização e inserção linguístico-cultural do País. Essa é a grande contribuição da evolução do construto proficiência em línguas estrangeiras para a nossa sociedade.

Referências bibliográficas

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. Alexandria, VA: ACTFL, 2012. Disponível em: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

ALLISON, D. *Language testing and evaluation: an introductory course*. Singapore: Singapore University Press and World Scientific Publishing, 1999.

ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (ALTE). *ALTE can-do statements*. [S. d.]. Disponível em: <https://www.alte.org/resources/Documents/All%20Can%20Do%20English.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

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

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: University Press, 1996.

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

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CENTRE FOR CANADIAN LANGUAGE BENCHMARKS (CCLB). *Canadian language benchmarks: English as a second language for adults*. Ottawa: CCLB, 2012.

Disponível em: <<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*. Strasbourg, 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acesso em: 9 mar. 2019.

CUMMINS, J. P. Language proficiency and academic achievement. In: OLLER Jr., J. W. (Ed.). *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 108-129.

DAVIDSON, F.; FULCHER, G. The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: a matter of effect. *Language Teaching*, Cambridge, v. 40, n. 3, p. 231-241, July 2007.

DE JONG, J. H.; VERHOEVEN, L. *Modelling and assessing language proficiency*. 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234640864_The_Construct_of_Language_Proficiency>. Acesso em: 3 jan. 2019.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

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

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 52-92.

LADO, R. *Language testing*. New York: McGraw-Hill, 1961.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOTALLEBZADEH, K.; MOGHADDAM, P. B. Models of language proficiency: a reflection on the construct of language ability. *Iranian Journal of Language Testing*, Mashhad, v. 1, n. 1, p. 42-48, Oct. 2011.

OLLER, J. W. *Language tests at school*. London: Longman, 1979.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL-KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014. p. 245-272.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

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

44

STERN, H. H. *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

VALDÉS, G.; FIGUEROA, R. *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

Gladys Quevedo-Camargo, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta do curso de Letras-Inglês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB). É pesquisadora na área de avaliação de línguas e coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras/Inglês MEC/Capes na UnB.

gladys@unb.br

Recebido em 3 de janeiro de 2019

Aprovado em 9 de abril de 2019