

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Daniela Aparecida Vendramini Zanella

A EXIGÊNCIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOROCABA/SP

Novembro/2003

Daniela Aparecida Vendramini Zanella

A EXIGÊNCIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

SOROCABA/SP

Novembro/2003

Daniela Aparecida Vendramini Zanella

A EXIGÊNCIA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Ass. _____

1º Exam.: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

Universidade de Sorocaba

Ass. _____

2º Exam.: Prof. Dr. Wilson Sandano –

Universidade de Sorocaba

Nota:

Sorocaba

Ao Eduardo e à Luiza

Agradecimentos

A Deus e aos meus pais, Ecio e Glaucia, por tudo que sou e realizo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, que com cuidado todo especial, me orientou com paciência, dedicação na elaboração deste trabalho e me fez acreditar que eu seria capaz.

Ao colega Luiz Fernando Gomes que sempre com muita presteza e competência me auxiliou com suas valiosas sugestões.

À Maria Paula de Souza Turim pela amizade, força e carinho nas horas certas e incertas.

Ao Prof. José Henrique Zanella que seguiu de perto esta trajetória e que carinhosamente sempre me incentivou e acreditou que aqui eu chegaria.

“O meu mundo é do tamanho da minha linguagem”

Ludwig Wittgenstein

RESUMO

Na tentativa de compreender a questão da proficiência em língua estrangeira (LE) nos programas de pós-graduação em Educação, este trabalho teve por objetivo identificar a concepção de proficiência que estes programas trazem e o motivo para sua exigência da proficiência em LE. Tomei como hipótese que os programas de pós-graduação em educação carregariam consigo uma espécie de tradição culturalista sobre a exigência de proficiência em língua estrangeira de seus alunos e que a leitura exerceria grande papel no que compreendem por proficiente. Verifiquei a representatividade da língua estrangeira na sociedade contemporânea, tentei definir o conceito de proficiente em LE, analisei indicadores internacionais de proficiência em língua estrangeira (os conhecidos exames de proficiência como os do Instituto Goethe para a avaliação do alemão, os do Instituto Cervantes para o espanhol, os da Aliança Francesa para o francês e o TOEFL, o IELTS, o Cambridge e o Michigan para o inglês). Estudei, também, documentos que regem a pós-graduação brasileira no intuito de compreender as necessidades do acadêmico atual inserido na pós-graduação. A pesquisa de campo teve como universo os programas de pós-graduação em Educação reconhecidos pela CAPES e um questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados sugeriram um enfoque na proficiência em leitura, oferecendo apoio a parte da hipótese. No entanto, quanto ao motivo da exigência, destacou-se a necessidade de consulta a bibliografia estrangeira, o que contradiz a hipótese relativa a este aspecto.

Palavras-chave: língua estrangeira; proficiência; educação - pós-graduação - Brasil

ABSTRACT

In order to understand the foreign language proficiency in graduation programs in Education, this work sought to reveal the proficiency conception within these programs, as well as the reason for its demand for proficiency. Proposed hypothesis considered that these programs of graduation in Education would have a “culturalist tradition” that would indicate the need for proficiency in foreign language and the concept of proficiency would be closely related to reading. English Language relevance in modern society was analyzed, as well as proficiency’s definition. International indicators of proficiency in foreign language were discussed (the most popular ones, such as Goethe Institute for German, Cervantes Institute for Spanish, Alliance Française for French and TOEFL, IELTS, Cambridge and Michigan for English). Documents concerning Brazilian graduation were also reviewed, in order to comprehend the needs of modern academics. Field research had as universe the graduation programs in Education recommended by CAPES (Coordination for Higher Education Faculty Improvement). Structured questionnaires were the main method used for data collection. A strong emphasis on reading proficiency was indicated by field results, what confirms part of the hypothesis. On the other hand, the reason for proficiency demand was related to foreign bibliography, not to “culturalist tradition”, which does not support the other part of the hypothesis.

Key-words: foreign language; proficiency; Education graduation - Brazil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA...	17
1.1 Hegemonia da língua inglesa	19
1.2 Empréstimo lingüístico	22
CAPÍTULO 2 – PROFICIÊNCIA	26
2.1 Conceito de proficiência	26
2.2 Proficiência em língua estrangeira	30
2.3 Histórico do conceito de proficiência	34
2.4 Abordagem instrumental	36
2.5 Certificados internacionais de proficiência em LE	38
2.5.1 Exame de proficiência para língua portuguesa	40
2.5.2 Exames de proficiência para língua inglesa	41
2.5.2.1 Exames do Educational Testing Service	42
2.5.2.2 Exames do UCLES.....	44
2.5.2.3 Exames do <i>English Language Institute</i> da Universidade de Michigan	48
2.5.3 Características comuns dos exames de proficiência em LE	50
CAPÍTULO 3 - A PROFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	53
3.1 O programa de mestrado da Uniso	55
3.1 Exigências legais.....	58
3.2 Exigências culturais.....	62
CAPÍTULO 4 - PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	66
4.1 Metodologia.....	66
4.1.1 Universo e amostra	66
4.1.2 Instrumento de coleta de dados	67
4.2 Análise dos resultados	68
4.2.1 Exigência de proficiência em língua estrangeira	68
4.2.2 Línguas estrangeiras admitidas.....	69
4.2.3 Número exigido de línguas estrangeiras	70
4.2.4 Momento do programa em que se faz o exame de proficiência	72
4.2.5 Caráter eliminatório da prova de proficiência	76

4.2.6 Situações de dispensa da prova de proficiência	76
4.2.7 Conseqüências do não cumprimento da exigência no momento determinado	79
4.2.8 Habilidades exigidas nas provas de proficiência	80
4.2.9 Nível de compreensão da leitura	82
4.2.10 Conteúdo da prova	84
4.2.11 Conceito de proficiência nos programas	85
4.2.12 Motivo para a exigência de proficiência em língua estrangeira	87
4.2.13 Exames de proficiência da Universidade de Sorocaba e Universidade Federal de São Carlos.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXO A - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO RECONHECIDOS PELA CAPES.....	97
ANEXO B – QUESTIONÁRIO	99
ANEXO C - REQUISITOS PARA TITULAÇÃO (MESTRE OU DOUTOR)/USP	100
ANEXO D – EXAME DE PROFICIÊNCIA - UNICAMP	101
ANEXO E - INFORMATIVO DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA	102
ANEXO F - PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM LÍNGUA INGLESA DA UFSCAR	103
ANEXO G - PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mudança e inovação no ensino de línguas: 1880-1980	35
Figura 2 – Línguas estrangeiras admitidas	69
Figura 3 - Número de línguas exigidas.....	71
Figura 4 - Momento de realização do exame de proficiência	74
Figura 5 - Exame de proficiência eliminatório.....	76
Figura 6 - Situação de dispensa do exame de proficiência	78
Figura 7 –Conseqüência do não cumprimento da exigência de proficiência.....	79
Figura 8 - Habilidades exigidas nas provas de proficiência	81
Figura 9 - Nível de compreensão da leitura.....	83
Figura 10 - Conteúdo da prova.....	84
Figura 11 - Conceito de proficiência nos programas	85
Figura 12 - Motivos para a exigência de proficiência em língua estrangeira	87

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na área de língua estrangeira iniciou cedo, já na graduação em Licenciatura Plena - Inglês/ Português, na Universidade de Sorocaba (1993-96), quando eu lecionava inglês como língua estrangeira em cursos livres. Seguia abordagens estabelecidas pelas escolas, que chegavam até os professores com um formato pronto - currículo, estrutura e atividades – utilizando materiais didáticos desenvolvidos por editoras estrangeiras que, pela dimensão de ofertas internacionais, traziam um universo muito amplo, e nem sempre atendiam às necessidades sócio-culturais de um determinado grupo.

Mas foi ao coordenar um curso livre de idiomas com este perfil, no Colégio Dom Aguirre, que minhas indagações começaram. Tinha que delinear uma concepção de língua estrangeira a seguir e fazer com que pais, alunos e outros professores acreditassem nela. Dentro da construção do curso eu tinha que pensar na avaliação. Avaliar para identificar de que grupo um novo aluno faria parte, avaliar o aluno que cursava para diagnosticar o ensino-aprendizagem, avaliar para que este aluno recebesse o certificado prometido no início do curso, avaliar novos professores que se propunham a ingressar na equipe, entre tantas outras necessidades de avaliação.

Freqüentemente, preparava candidatos às provas de proficiência em Língua Estrangeira (LE) dos programas de pós-graduação, ao TOEFL e ao Michigan.

Ingressei no programa de pós-graduação em Educação na Universidade de Sorocaba (Uniso) em agosto de 1999. A proposta do programa era em uma área diferente daquela em que eu estava inserida - Lingüística Aplicada - mas senti que

este poderia ser um fator enriquecedor. E tive, pois, que, acima de tudo, aprender a disciplinar minhas reflexões.

Percebi, então, que eu também era avaliada o tempo todo, no meu trabalho, pelos pais e diretores, no exame de proficiência em LE para fazer parte da pós-graduação, no TOEFL, para ser aluna de Universidade nos Estados Unidos num programa de intercâmbio etc.

Ainda procurando projetar um curso sintonizado com as necessidades dos alunos em relação ao mundo contemporâneo, em 2000, busquei auxílio no LAEL (programa de pós-graduação da PUC-SP em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), em que tive contato com o ensino instrumental de línguas, o qual direcionou minha atividade profissional. Em 2002, comecei a lecionar Inglês Instrumental como língua estrangeira na graduação da Universidade de Sorocaba, em diversos cursos em que ainda me encontro, como Administração de Negócios, Comércio Exterior, Gestão de Negócios Imobiliários, Hotelaria e Turismo.

Durante o programa de Mestrado da Uniso, ouvia relatos de colegas que temiam a prova de língua estrangeira. O exame acontecia uma vez ao ano e oferecia o inglês e o espanhol como opções (em 1999). A última era escolhida com muito mais freqüência.

E, como se eu tivesse as respostas, perguntavam-me desesperadamente: “Meu Deus, será que se eu fizer um curso este ano, consigo passar na prova de proficiência no ano que vem?”. “Que língua seria mais fácil para estudar em um ano?”. “De que maneira deveria estudar?”.

No decorrer das disciplinas, integrei-me mais e mais ao programa e, de 2000 a 2001, participei do grupo de pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Percival

Leme Britto, sobre as questões de leitura e letramento, em que organizamos três seminários semestrais sobre língua, escrita e sociedade. (Sobre grupos de pesquisa do mestrado da Uniso, ver Editorial (2001b)).

De junho a agosto de 2001, participei do programa de intercâmbio entre a Uniso e a *Pittsburg State University* (PSU) em Kansas, nos Estados Unidos. Na PSU, cursei duas disciplinas do departamento de línguas, *Linguistics* (Lingüística) e *Special investigation in English* (Pesquisa especial em inglês), em que procurei aprimorar a pesquisa de avaliação de proficiência. Esta experiência enriqueceu-me, não apenas em minha carreira, mas em meu conhecimento de mundo.

As questões de avaliação começaram a incorporar outra preocupação, um pouco maior que apenas o avaliar, de que maneira avaliar e qual a justificativa de se avaliar. Como já se preocupava Scaramucci (1997), é necessário repensar a avaliação de forma comprometida com a nova visão de linguagem, assim como com concepções contemporâneas de ensino-aprendizagem. Também comecei a perceber que, tanto a avaliação de proficiência em língua estrangeira do curso livre de idiomas que eu coordenava, quanto a dos cursos em que leciono atualmente na universidade e a aplicada na pós-graduação, estavam vinculadas a questões político-pedagógicas e refletiam tradições sócio-culturais que, muitas vezes, não permitiam o desenvolvimento do processo, mas o estagnavam no tecnicismo.

Mesmo com todas essas ansiedades particulares de uma professora na área de ensino de inglês, tinha agora que me adequar às exigências do programa de Mestrado da Uniso que, pela sua trajetória de conquistas e critérios colocados pela CAPES, cobrava-me um posicionamento em relação à linha de pesquisa. Entre as oferecidas pelo programa, me enquadrava, de certa forma, em “Instituições Escolares: Política e Práticas”, que “investiga as práticas da instituição escolar, nas

suas relações com as transformações econômicas e com as políticas educacionais, considerando as mediações entre a História e as Ciências Sociais” (Uniso 2003). Esta sintonia deu-se pelo fato do tema desta pesquisa, “A exigência de proficiência em língua estrangeira na pós-graduação em educação”, despontar a possibilidade de revisão da prática institucional a respeito das exigências para ingressar e concluir o mestrado e doutorado no Brasil.

Acredito que este estudo possa trazer relevantes reflexões e reconsiderações aos programas jovens (recém reconhecidos pela CAPES) tanto como aos programas já há mais tempo em atividade.

O exame de proficiência em língua estrangeira é - assim como a entrevista, análise de documentos, participação em seminários e cursos, defesa de tese ou dissertação - parte das exigências para a aquisição do título de mestre ou de doutor.

A pós-graduação brasileira é baseada em pilares de legislação antiga. O Parecer n.º 977/ 65, de 3 de dezembro de 1965 (Brasil 1965), pressupunha algumas necessidades de conhecimento para a formação do acadêmico da época, que claramente dispunha de diferentes aspectos de estudo em relação a hoje. Era um outro tipo de fazer intelectual, requeria outro perfil acadêmico.

Suponho, por exemplo, que em 1965 não havia tanto material em Português e obras traduzidas disponíveis como atualmente, o que implicava uma forte necessidade de leitura em língua estrangeira para se pesquisar, mais que nos dias de hoje. Seguindo este raciocínio, o Parecer exigia que o aluno lesse em pelo menos uma língua estrangeira.

Já o atual aluno de pós-graduação, contextualizado num mundo sem fronteiras na comunicação, tem a língua estrangeira como atributo essencial para

suas realizações. Mas será que necessita de língua estrangeira para suas atividades na pós-graduação? Neste contexto, procurei discutir a questão:

Qual o conceito de proficiência em LE dos programas brasileiros de pós-graduação em Educação e qual o motivo para a sua exigência?

Tomei como hipótese que o conceito de proficiência em LE estaria focalizado na leitura e o motivo da exigência seria uma tradição culturalista, em que a necessidade de proficiência em LE na pós-graduação seria vista como óbvia ou derivada apenas de exigências da CAPES.

A pesquisa de campo foi realizada em uma amostra dos programas de pós-graduação em Educação reconhecidos pela CAPES e teve como objetivos:

- Descrever as principais características do processo de exame de proficiência em língua estrangeira adotado pelos programas.
- Verificar que concepção de proficiência em língua estrangeira subjaz as provas dos programas comparativamente aos indicadores de proficiência mais utilizados no mundo.
- Identificar o motivo para a exigência da proficiência em língua estrangeira.

No capítulo um “**Língua estrangeira e a sociedade contemporânea**” discuti as línguas de maior uso no mundo globalizado e a hegemonia da língua inglesa nesse contexto. Tratei também do conceito de empréstimo lingüístico.

No capítulo dois “**Proficiência**”, abordei a expressão construída e já edificada na Lingüística Aplicada – **proficiente em língua estrangeira** - que pode subjazer diversos conceitos. Esta discussão está dividida em três seções de embasamento teórico: a primeira faz uma análise do conceito geral de proficiência, trazendo aspectos conceituais e divergências teórico-filosóficas, ponto de partida para a

discussão dos aspectos abordados nas outras duas seções, ou seja, proficiência em LE e proficiência segundo os certificados internacionais.

No capítulo três “**A proficiência na pós-graduação**”, analisei as exigências legais e culturais relacionadas à proficiência em língua estrangeira.

O capítulo quatro “**Proficiência em língua estrangeira na pós graduação em educação**” apresenta os resultados da pesquisa de campo que teve, como universo, os cursos de pós-graduação em Educação reconhecidos pela CAPES.

CAPÍTULO 1 – LÍNGUA ESTRANGEIRA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*Antes mundo era pequeno
Porque terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque terra é pequena
Do tamanho da antena
Parabolicamará.*

Gilberto Gil

A globalização, seja como for chamada – internacionalização, transnacionalização, nova economia – é um fenômeno que está modificando a geopolítica mundial. As facilidades da tecnologia diminuíram as fronteiras entre países e seus efeitos vão desde a liberdade de informação pela *Internet* até o aumento do número de desempregos, nas mais diversas instâncias sociais.

Hoje, há maior circulação de pessoas, intercâmbio intenso no turismo, no comércio, nos estudos, fenômenos que transferem informações e delineiam um sujeito que deve ter conhecimento de uma língua estrangeira para se desenvolver no mundo globalizado.

A demanda por língua estrangeira não é prerrogativa dos tempos da globalização. O ser humano sempre precisou de uma língua comum para se comunicar com outros povos. Na época das grandes conquistas, na colonização e na ampliação do comércio, já havia a necessidade de se comunicar por uma língua franca.

Língua franca é uma língua de intercurso que serve para intercomunicação em situações bilíngües e plurilíngües. É a língua *pidgin* de tempos atrás. *Pidgin* pode ser entendido como uma língua de emergência, com funções básicas e restritas, criadas em uma situação de contato entre dois grupos étnicos e lingüísticos radicalmente opostos (Tarallo; Alkmin 1997, p. 14). No tempo das Cruzadas, nas

regiões de batalhas entre muçulmanos e cristãos, teria surgido uma língua de contato, denominada Língua Franca ou *sabir*, originalmente usada entre árabes e europeus ao longo do Mediterrâneo, especialmente na África do Norte. No início, o termo “franco” era utilizado pelos árabes e turcos para designar o grupo invasor europeu e, provavelmente, esse sentido do termo estendeu-se à língua falada pelos europeus. Assim, o termo Língua Franca veio da variedade de língua de contato criada durante as Cruzadas (Tarallo; Alkmin 1997, p. 89).

Segundo Oliveira (2000, p. 85), o *nheengatu*, na sociedade brasileira do século XVII e XVIII, o Latim, no Império Romano e o *Swahili*, na África Oriental, são exemplos de línguas francas. *Nheengatu* é o nome da língua veicular dos índios, brancos e negros, em várias porções do território, principalmente na Amazônia, que vem da transformação da Língua Geral e do Tupi da costa do Brasil (Oliveira 2000).

Atualmente, as línguas de grande circulação na comunidade internacional são, basicamente, o Inglês e o Espanhol. No entanto, com o crescimento econômico mundial, o Japonês tem, ultimamente, apresentado maior participação. O Chinês conta vasto número de falantes, porém concentrados na região da China. O Árabe se expande internacionalmente, principalmente depois do histórico ataque aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001. O Francês já foi a grande língua hegemônica; o alemão legitimou sua intelectualidade com imortais como Goethe, enquanto o Russo teve sua importância até a queda do Regime Comunista.

O Espanhol é a segunda língua mais falada nos Estados Unidos, é a língua das Américas e de parte da Europa. Enfim, é uma das línguas de grande trânsito internacional. No Brasil, o Espanhol ganhou relevância na consolidação do Mercosul e viveu seu grande auge como língua estrangeira na década de 90. Tornou-se muito

procurado nas escolas de idiomas, que antes ofereciam somente o Inglês. Foi inserido no currículo do ensino médio como opção de língua estrangeira.

Atualmente, a ausência de fronteiras na comunicação promoveu o poliglotismo, tido como atributo essencial. Saber apenas uma língua estrangeira já não parece suficiente para fazer frente à pluralidade das variáveis que compõem as diversas relações globalizadas.

1.1 Hegemonia da língua inglesa

Mesmo com o atual intercâmbio e amplo trânsito comunicativo oferecendo opções de outros idiomas em nossa sociedade contemporânea, a língua inglesa comporta-se hegemonicamente e é a língua mais ensinada nas escolas de todo o mundo. O inglês disseminou-se pelo mundo, ora como língua de entretenimento, ora como língua de negócios, e está presente nos artefatos culturais e nos procedimentos dos meios de transporte. Os profissionais de hotelaria, aeroportos e alfândega precisam ter domínio da língua para dar e receber informações sobre vôos, chegadas e partidas e indicações gerais sobre o aeroporto, hotéis e locomoção. As publicações acadêmicas contêm um resumo em inglês. Muitas vezes, além de disponibilizarem o trabalho na língua nativa, fazem-no também em inglês.

Podemos perceber a hegemonia do inglês nas relações internacionais. Fatores comerciais, industriais, políticos e culturais fizeram do inglês uma língua necessária para o desenvolvimento do mundo atual, e este já é tido como língua franca no mercado global dos avanços científicos e tecnológicos dos elementos extra-lingüísticos que a língua comporta em si.

Otávio Ianni (1997, p. 21) descreve a situação:

Nesta altura da história, paradoxalmente, todos se entendem. Há até mesmo uma língua comum, universal, que permite um mínimo de comunicação entre todos. A despeito das diversidades civilizatórias, culturais, religiosas, lingüísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas e outras, o inglês tem sido adotado como a vulgata da globalização. Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento, na nostalgia e na utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, da epistemologia escondida no computador, do Prometeu eletrônico.

Segundo Phillipson (1992), a expansão de uma língua pode ser definida como seu crescimento, pelo tempo, na proporção em que uma rede de comunicação adota uma dada língua ou uma variação de língua para uma determinada função comunicativa. Atualmente, a predominância da língua inglesa no mundo é o resultado do colonialismo britânico, da interdependência internacional, da revolução na tecnologia, transporte e comércio e de ser o inglês a língua dos Estados Unidos, a maior potência econômica, política e militar do mundo contemporâneo. Imperialismo lingüístico é um exemplo de lingüicismo, que é definido como

Ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material, como não material), entre grupos que são definidos basicamente por uma língua” (Phillipson 1992, p. 47, tradução nossa).

O autor continua explicando que lingüicismo é um neologismo aplicado em seu estudo para designar a questão da disseminação global da língua (Phillipson 1992, p. 318). Lingüicismo ocorre, por exemplo, quando há uma política de suporte a um grupo de várias línguas, mas a prioridade é dada ao treinamento de professores, desenvolvimento de currículo e outras atividades em uma das línguas.

A supremacia de uma língua implica a superposição de poder no domínio econômico, político e ideológico facilitando a veiculação, ou seja, no jogo econômico globalizado, os produtos oferecidos pelo país da língua predominante são os que apresentam maiores facilidades de consumo. O comprador, além do produto, leva consigo o *status* do produto estrangeiro, o que lhe garante, por si só, qualidade e prestígio.

A expansão de uma língua, assim como sua importância, está comprometida com a ideologia e o poder nela embutidos. Com a expansão do inglês, necessariamente assistimos à divulgação das crenças dos países falantes deste idioma; a cultura e os costumes norte-americanos são sempre difundidos e até considerados como parâmetros a ser copiados. A língua inglesa, defende Pennycook (1995, p.40), vem como promotora da mudança de vida de um indivíduo, dando-lhe acesso a prestígio e ascensão social.

Segundo Pennycook (1995), os falantes da língua inglesa se dividem em três grupos: os falantes nativos, os falantes de inglês como segunda língua e os falantes de inglês como língua estrangeira, que é o grupo cujo número de integrantes é mais difícil de se estimar, já que seu crescimento é muito rápido. Imagina-se que haja, atualmente, em torno de 100 milhões de pessoas neste grupo.

Há 400 anos, a estimativa de falantes nativos do inglês era entre cinco e sete milhões no mundo, atualmente, é de 315 milhões (Crystal 1985). O inglês é a única língua falada em alguns países, além dos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, no Canadá e na Irlanda, por exemplo. Em outros países, o inglês convive com outra(s) língua(s), como na Nigéria, Singapura, Índia, Hong Kong, Malásia, Filipinas, Jamaica etc. Há, ainda, outros países que convivem com o

inglês no seu dia-a-dia como a China, Japão, Brasil, Rússia, Indonésia, Suíça e Holanda.

A ampla disseminação da língua inglesa tem como implicação, não apenas o seu uso em grande número de países, mas a incorporação de seus termos a outras línguas, no que se denomina empréstimo linguístico.

1.2 Empréstimo linguístico

Phillipson (1992, p.7) considera o empréstimo linguístico um sintoma da expansão do inglês. Na sua opinião, esse fenômeno não deveria se chamar empréstimo, pois o falante da língua que toma emprestado não tem intenção de devolver nada.

Percebemos a presença da cultura anglo-americana no nosso país pelo léxico do português contemporâneo, ou seja, pelas incorporações de palavras em nosso vocabulário através de empréstimos linguísticos.

Segundo Carvalho (1989), os empréstimos linguísticos são considerados como um mecanismo de ampliação do léxico, porém se distinguem dos neologismos por resultarem de um processo de adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira, enquanto os neologismos resultam do processo de criação da própria língua.

Essas adoções ocorrem no sentido da própria língua, em sua realidade lingüística, procurar adequações à sua superação, tendo como determinante fins culturais, estéticos e funcionais. Normalmente, adota-se aquilo que é funcional a uma necessidade estética ou social. Este processo, que sempre se justifica na

história cultural dos povos, acontece mesmo quando há um termo correspondente na própria língua.

Recentemente, devido ao processo de globalização e ampliação de contato e intercâmbio, tornaram-se freqüentes os empréstimos de palavras do comércio no léxico da Língua Portuguesa.

Na história das línguas, sempre houve empréstimos lingüísticos. A época e as razões econômicas determinam a origem dos empréstimos, ou seja, que país está oferecendo novos vocábulos para a língua receptora. Por essa razão, tem-se, atualmente, tantos empréstimos do inglês. Antes dos norte-americanos serem os grandes responsáveis por inovações no Português, eram os franceses que dominavam a oferta, originando os galicismos.

Segundo Garcez e Zilles (2000, p. 39), o estrangeirismo confere ao empréstimo uma suspeita de identidade, ao carregar valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que o origina.

Os falantes do português brasileiro, tendo em mente a representação que fazem de certos falantes de inglês, associam a eles e, por extensão, à língua inglesa, valores que vão desde dinamismo progressista, consumo e comodidade, avanço tecnológico e poder vigoroso, aos quais desejam se associar, até conservadorismo retrógrado, grosseria, artificialmente insensível e poder nocivo, que desejam combater (Garcez; Zilles 2000, p.39).

Phillipson (1992) e Pennycook (1995) dissertam sobre a maneira como a apropriação da língua inglesa promove mudanças na vida de um indivíduo, trazendo poder e prestígio. Algumas pessoas acreditam que suas falas têm mais legitimidade quando utilizam palavras estrangeiras, ou seja, optam por usar termos substitutos em inglês, por parecer mais adequado e poderoso. Nem sempre estão cientes, porém, da carga ideológica a que alguns usos podem remeter.

Alguns gramáticos acreditam que a abolição dos empréstimos é uma atitude de prevenção e, de forma apocalíptica, crêem que, somente com a proibição do uso de estrangeirismo, a Língua Portuguesa estaria salva. Reagem ao uso fazendo referência aos riscos da língua sofrer em função do aumento da incorporação de vocábulos originários da língua inglesa. “Há quem creia que os desígnios do imperialismo anglo-americano estariam sendo executados ao se minar o pensamento dos falantes de evitar esforços para proteger e defender a língua inglesa” (Garcez; Zilles 2000).

Como tentativa de defesa da língua, surge o projeto de lei do Deputado Aldo Rebelo, que proíbe o uso de palavras estrangeiras e determina punição a quem as utiliza. Toma como justificativa que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua. Vejo tal projeto de lei, assim como qualquer tentativa de controle, mais como um elemento discriminatório que de defesa. Nesse discurso de antiestrangeirismo está implícito o preconceito lingüístico da sustentação que, no Brasil, se fala uma língua única, o que dissimula as identidades de classe desiguais dos brasileiros.

O vetor antiestrangeirismo, ao definir a língua da nação como essa que deve ser protegida contra a ameaça externa, legitima a definição de que a língua da nação se restringe à língua do poder, à norma escrita, socialmente controlável, cujos limites são definidos pelas classes dominantes (Garcez; Zilles 2000).

Não vejo os empréstimos lingüísticos como ameaça à língua, pois são evidência de um processo maior, conseqüência natural do contato lingüístico.

Este capítulo sobre a importância do conhecimento da língua estrangeira na sociedade contemporânea e algumas decorrências, como imperialismo lingüístico, hegemonia do ensino de uma língua estrangeira e o empréstimo lingüístico visto

como ameaça, tem o objetivo de apoiar a elaboração do referencial teórico desta pesquisa. O capítulo seguinte trata do conceito de proficiência.

CAPÍTULO 2 – PROFICIÊNCIA

Nesse capítulo pretendemos aproximar-nos da expressão construída e já edificada na Lingüística Aplicada – **proficiente em língua estrangeira** - que pode subjazer diversos conceitos. Esta discussão está dividida em três seções de embasamento teórico: a primeira faz uma análise do conceito geral de proficiência, trazendo aspectos conceituais e divergências teórico-filosóficas, ponto de partida para a discussão dos aspectos abordados nas outras duas seções, ou seja, proficiência em LE e proficiência segundo os certificados internacionais.

2.1 Conceito de proficiência

A palavra proficiência tem conotação de domínio de conhecimento. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 2306) traz:

proficiência: *s.f.* (1873 cf. DV) **1** qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, mestria; **2** domínio num determinado campo; capacidade, habilitação [*prova de proficiência em língua inglesa*]; **3** consecução de bons resultados; aproveitamento, proficuidade; ETIM profici(ente)+ ência; ver faz-; f.hits. 1873 proficiência. SIN/VAR ver sinonímia de prática, sapiência e serventia. ANT. improficiência; ver tb. Antonímia de prática e sinonímia de ignorância.

proficiente: *adj.2g* (1615 cf. Feio Festa) **1** competente e eficiente no que faz; capaz, preparado, conhecedor [um técnico p.]; **2**(1979) que tem bom aproveitamento [aluno p.] 3m.proficuo (*que dá proveito*).

A noção de proficiência está ligada a conhecimento adquirido em determinado aspecto, seja uma habilidade ou um campo, e que pode trazer resultados a serem aproveitados. É citado o exemplo das provas de proficiência em língua estrangeira, especificamente o inglês. Outros dicionários também aplicam o termo proficiente ao

conhecimento de uma língua estrangeira: “**Proficient** adj. able to do something well or skillfully: [+in/at] *Martha’s proficient in Swedish.*” (Longman 2000, p. 1126).

No Novo Aurélio Século XXI (Ferreira 1999, p.1644), encontramos:

Proficiência: [De proficiente + -ia2, seg. o padrão analógico.] **S.f.** 1. Qualidade de proficiente; competência, aptidão, capacidade; habilidade: “A doutrina cristã, anotada pela proficiência do explicador, foi ocasião de dobrado ensino que muito me interessou.” (Raul Pompéia, O Ateneu, p. 57) 2. Proveito, vantagem; proficuidade.

Proficiente: [Do lat. proficiente] **Adj. 2g.1.** Que tem perfeito conhecimento; competente, capaz, hábil, destro. 2. V. profícuo.

No comentário do *Novo Aurélio* de proficiente ter perfeito conhecimento, percebemos a idéia que proficiente é global, e que não se delimita a algum saber: falar uma língua, desenhar um projeto arquitetônico, dirigir um caminhão, cozinhar, etc.

Assim como o *Novo Aurélio*, outros dicionários definem proficiência e proficiente, utilizando palavras como competência e capacidade. Vejamos o Dicionário Alemão – Português, Português – Alemão (Tochtrop; Caro 1943, p. 398): “**Proficiência:** s. f. sachkunde. Kompetenz; Vorteil; Nützlichkeit. **Proficiente:** adj. Sachkundig, kompetent, fähig: geschickt; vorteilhaft”.

E o Dicionário Francês – Português, Português – Francês (Vinholes 1968, p. 970): “**Proficiência:** s. f. capacité, aptitude. Profit, avantage; succès. **Proficiente:** adj.: 2 gen. Qui fait des progrès (fig.) Apte, capable ; bom ; efficace”.

A utilização de expressões “competência” e “capacidade”, relacionadas à proficiência de uma língua estrangeira, podem trazer subjacentes divergências teóricas. Conforme Scaramucci (2000, p.13):

Ser proficiente em determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos. Esse sentido que aparece no dicionário poderia ser considerado o não-técnico ou mais amplo, utilizado apenas em situações do dia-a-dia.

Sobre esta divergência teórica ocasionada pela interpretação e utilização de proficiência como “competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência lingüístico-comunicativa, competência transicional”, Scaramucci (2000) menciona alguns pesquisadores, cujos usos do termo proficiência carregam diferentes concepções de linguagem, dependendo da visão da época em que o modelo foi proposto. Toma como exemplos Harlow e Caminero (1990), que identificam grande variedade de usos; Stern (1983); Bachman (1990), que define proficiência como capacidade lingüístico-comunicativa e Vollmer (1983) que faz uma distinção entre proficiência lingüística e capacidades lingüísticas (Scaramucci 2000, p.16). A autora analisa que:

Embora pareça consensual que proficiência signifique domínio, conhecimento, saber uma língua, não podemos dizer que haja acordo na definição desses termos. Assim, me parece correto afirmar que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência mas nas concepções “do que é saber uma língua “ que o termo representa.

Stern (1983, p.341) utiliza a expressão proficiência como sinônimo de competência e a considera como meta - resultado de aprendizagem ou objetivo de uma tarefa e que está a dar conta de interesses de professores, administradores, elaboradores de currículos e testes, pais e alunos. E explica:

Uma vez a proficiência estabelecida, ela pode ser relacionada a outras variáveis como: contexto, características do aluno, condições

de aprendizagem e processo de aprendizagem (Stern 1983, p.341, tradução nossa).

Patrocínio (1995, p17) menciona, sobre estas divergências teóricas, que:

Embora o conceito de competência tenha evoluído a partir de Hymes (1971) que questionava a construção dicotômica de "competência x desempenho", alguns estudiosos, acreditando que o termo competência implique em estaticidade, propõem novos termos que dêem conta da dinamicidade inerente ao processo de ensino/aprendizagem.

Apesar de Patrocínio (1995) focalizar, neste artigo, a expressão "competência comunicativa" aplicada a questões do discurso em sala de aula, a autora, ao preocupar-se com o conceito e implicações filosóficas, evidencia a batalha na Lingüística Aplicada de grandes teóricos que tentam postular o conceito de "competência":

Chomsky recuperou a dicotomia saussureana langue/parole e a reiterou na versão competência/desempenho que, num movimento de contra-ação, surgiu um interesse renovado pelos estudos da linguagem em seu contexto social. Hymes (1971) em dissidência a Chomsky, tenta aplicar a noção de competência (Patrocínio 1995, p. 19).

Devemos lembrar que Chomsky tinha um comprometimento inatista, em que a competência é um conceito estático e, para Hymes, competência comunicativa é um conceito dinâmico. Conforme Stern (1983, p.129), Chomsky chega a que o próprio usuário da língua deve possuir intuitivamente e inconscientemente esta capacidade de abstração das manifestações da linguagem e que a tarefa da lingüística é estudar "competência", o conhecimento da língua, ou o sistema de regras internalizado no usuário.

2.2 Proficiência em língua estrangeira

A expressão “proficiente em LE” (língua estrangeira) já se tornou comum nos corredores das universidades, nos classificados de empregos e nas ofertas de bolsas de estudo. Conforme Viana (1997, p.29), LE refere-se à língua que é ensinada em países em que essa língua não é materna, oficial ou nacional.

Scaramucci (2000) discute a abrangência da expressão proficiência que, embora freqüentemente associada a exames e aspectos teóricos de avaliação, também tem relações com outras questões teóricas e práticas na Lingüística Aplicada.

A expressão “avaliação”, na maioria das vezes, ainda aparece articulada ao ensino centralizador e autoritário, que se utilizava deste meio para verificação de acertos e erros, baseado no produto ou no desempenho do aluno (Scaramucci 1997, p.77). A autora complementa que o conceito de “verificação” por sua vez, é utilizado por Luckesi (1996, p.93 *apud* Scaramucci 1997, p.77) para diferenciar-se de “avaliação”, pois avaliar possibilita a configuração do objeto e a tomada de decisão “do que fazer ante ou com ele”.

A pesquisa sobre técnicas de avaliação da proficiência de Thomas (1994 *apud* Scaramucci 2000) traz o conceito de proficiência organizado em quatro categorias: julgamentos impressionistas; *status* institucional; avaliação feita especialmente para o estudo e teste padronizado. Em uma pesquisa realizada sobre técnicas para avaliar proficiência em 157 estudos publicados entre 1988 e 1992, Thomas (*apud* Scaramucci 2000) verificou maior freqüência no uso da técnica *status* institucional, que pressupõe uma definição do nível de proficiência dos participantes

organizados hierarquicamente (nível 1 *versus* nível 2), carregando a idéia de absoluto, como se todos compreendessem o que significam essas nomenclaturas.

Scaramucci (2000) comenta a possibilidade de implementação, na área de Lingüística Aplicada, das avaliações de proficiência e sua conceituação, orientando as tomadas de decisões em relação a programas de ensino, de avaliação de abordagens e metodologias, políticas educacionais para ensino de LE, e ainda, política para a formação do professor nesses contextos. A autora explica, ainda, algumas interpretações do uso não-técnico e técnico da expressão proficiência.

O termo **proficiência**, utilizado de forma não-técnica ou ampla, como em “Ele é proficiente em Inglês”, traz a concepção global do falante ideal, nativo, em que o uso do termo pode ser considerado **fluência**, como em “Ele é fluente em Inglês”. Stern (1983, p. 346) afirma que ser nativo é ter competência ou proficiência para: domínio intuitivo da forma da língua; domínio da lingüística; cognição; realizações socioculturais e afetivas, expressadas pela forma da língua; usar a língua com o máximo de atenção na comunicação e mínimo de atenção na forma e ter criatividade no uso da língua.

Observemos a escala proposta por Scaramucci (2000):

(0)_____ (1)_____ (2) _____ | (3) _____
 Não-proficiente ← | → proficiente

A autora propõe um ponto de corte entre proficiência e não-proficiência localizado em (3). Os níveis inferiores seriam classificados como não-proficientes.

O termo proficiência pode, ainda, ser utilizado de forma técnica ou restrita, como em “Ele é proficiente em Inglês para fazer parte de programa de pós-graduação nos Estados Unidos”. Este caso refere-se a **domínio**, funcionamento ou

controle operacional da língua em questão. Observemos a escala proposta para esta situação:

I(0) _____ (1) _____ (2) _____ (3) _____
 | Nível de proficiência →

Verificamos que, com o uso técnico, a expressão engloba a interpretação mais específica: “Além de que, o ensino-aprendizagem de Inglês nas salas de aula é caracterizado pela - *teacher’s low proficiency* – baixa proficiência do professor na língua” (Shamim 1996, p.124, tradução nossa). Nessa pesquisa sobre ensino de inglês como L2/LE (segunda língua e língua estrangeira) no Paquistão, proficiência refere-se ao domínio operacional suposto da língua que um profissional na área de ensino de línguas teria que possuir.

A questão nível de proficiência e objetivo de ser proficiente dependerá da atividade em que a proficiência será utilizada ou avaliada. Um domínio mínimo da língua estrangeira é exigido para uma viagem de férias para a Disney, que se diferencia do domínio mínimo necessário para uma viagem de negócios, ou para assistir a uma palestra ou, ainda, para uma apresentação em língua estrangeira.

Desta maneira, consideramos Scaramucci (2000, p. 14 e 15) ao dizer que se deve incluir o propósito da situação de uso:

Em vez de dizer que Ele é proficiente em Inglês, seria mais apropriado dizer Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra (uso mais geral) ou Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico; ou Ele é proficiente em leitura em Inglês (uso mais específico) ou Ele é proficiente em leitura de manuais técnicos em Inglês (uso ainda mais específico).

Schütz (2002), um dos responsáveis pelo desenvolvimento do teste de proficiência S&K em inglês como língua estrangeira, que mede o desempenho de

um indivíduo em oito aspectos diferentes (compreensão auditiva, pronúncia, vocabulário, gramática na produção oral, fluência na produção oral, uso correto, leitura e escrita), utiliza a seguinte escala:

(0)_____ (1)_____ (2)_____ (3)_____ (4)_____ (5)

(0) - não-desenvolvido (1) – pouco desenvolvido (2) – eficiência básica (3) – bom (operacional) (4) – muito bom (gerencial) (5) – excelente (*marketing*) e (5.5) que equivale, para Schütz, ao desempenho de um falante nativo, com grau de escolaridade superior.

O autor adverte que o nível 5.5 desta escala situa-se além dos objetivos de qualquer programa de ensino de inglês como segunda língua. Sobre o nível (3) = bom (operacional), detalha:

Acompanha superficialmente alguns filmes em inglês e já tem noção aproximada do que se passa em programas de rádio e televisão. Está apto a trabalhar com *native speaker*, embora com limitações. Comunica-se em geral claramente mas com fluência limitada e, normalmente não consegue argumentar ou defender pontos de vista. Vícios de pronúncia e eventual falta de clareza podem às vezes torná-lo cansativo ao estrangeiro. Começa a perceber diferenças culturais. Tem familiaridade com uma quantidade regular de expressões idiomáticas. Demonstra já alguma firmeza com estruturas gramaticais mais avançadas, mas provavelmente não é sensível aos *Perfect Tenses*, e ainda tem dificuldades com os verbos modais. Lê revistas com uma certa dificuldade. Redige com clareza mensagens simples tipo telex e textos sem complexidade, com alguns erros (de menor gravidade) mas fazendo já uso de algumas palavras de transcrição para conectar logicamente frases (Schütz 2002)

Enfim, percebemos que a definição de proficiência em língua estrangeira não pode ser um objeto isolado de certas considerações como habilidade, níveis de proficiência *versus* critérios, diagnóstico, objetivos etc. Segundo Stern (1983, p. 338), a proficiência pode se relacionar com algumas variáveis, tais como contexto social, características, condições, processo e resultado da aprendizagem. Assim como também não se trata de “um conceito absoluto, monolítico, baseado naquela do

falante nativo ideal, mas de várias proficiências que dependem das especificidades de cada uma das **situações de uso da língua**” (Scaramucci 2000, p.20).

2.3 Histórico do conceito de proficiência

De acordo com Patrocínio (1995, p.19):

Se é verdade que cada termo carrega sua história, é verdade também que esta história se transforma quando a ela se juntam novos elementos. Não aceitar isto, seria se render ao valor absoluto da palavra, deixando vislumbrar a clássica concepção realista de que uma palavra atesta e contém a realidade de seu próprio significado.

Podemos dizer que a expressão “proficiência” e toda sua concepção se consolidou, de certa forma, na história das abordagens de ensino de línguas, ou seja, conforme a visão de língua evoluiu, “proficiência” adequou-se a concepções teórico-filosóficas.

Stern (1983, p.113) sugere que inovações que se iniciaram há cem anos atrás têm liderado ainda o debate teórico e experimental e sintetiza as mudanças e inovações no ensino de línguas no último século na seguinte figura:

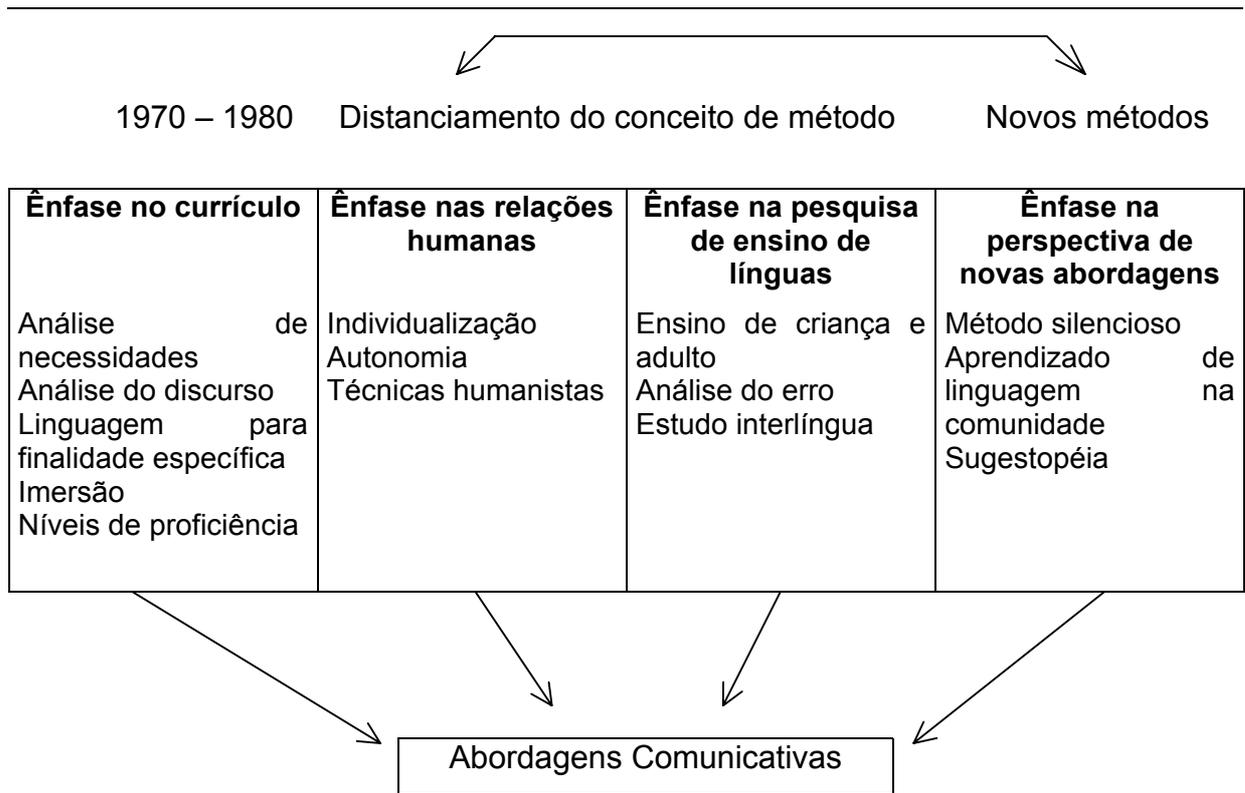


Figura 1 – Mudança e inovação no ensino de línguas: 1880-1980

Fonte: Stern 1983, p.13

Percebo que à medida que a expressão “proficiência” apresentou maior utilidade, na Lingüística Aplicada e no meio educacional, assumiu, também, características de avaliação.

Um fato decorrente da necessidade de avaliação de proficiência e, conseqüentemente, da preparação para estas provas, é o surgimento da Abordagem Instrumental de ensino de língua estrangeira. Precisava-se de cursos específicos preparatórios em LE.

2.4 Abordagem instrumental

A Abordagem Instrumental surgiu no final da década de 70, a partir da demanda feita aos departamentos de Letras Germânicas ou de Línguas Modernas por cursos de inglês especializados para vários departamentos de ciência pura e aplicada. Tal abordagem vem sendo utilizada não somente em universidades, mas também em escolas técnicas, cursos preparatórios para leitura de textos de vestibular e para concursos públicos, em algumas escolas de primeiro e segundo graus e também em cursos preparatórios para candidatos à seleção para Mestrado e Doutorado.

No Brasil, destaca-se o Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Celani; Broughton 1979; Holmes 2000) com diversos estudos centrados na aquisição e no processamento da leitura, na teoria de esquemas e nas estratégias de leitura para o uso instrumental da língua. A partir destes estudos surgiram vários cursos de língua com abordagem instrumental, alguns com o objetivo de preparar o candidato para a prova de proficiência em língua estrangeira – leitura - como os da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolvidos e ministrados pelo Departamento de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) (Celani; Broughton 1979).

O ensino instrumental de leitura em língua estrangeira pressupõe o envolvimento de estratégias de leitura, tais como fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações e do acionamento do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor; concentrar a atenção nas palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto; procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para

verificar a idéia central do texto sem se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos, entre outros.

Bogaard (1983), a partir de uma pesquisa realizada em sete universidades, apresenta os motivos de 4032 pessoas - 645 professores, 117 alunos de pós-graduação e 3270 alunos de graduação – para justificar as respostas de um questionário sobre a necessidade do ensino de inglês instrumental nas universidades brasileiras.

Os motivos apresentados são: maioria dos livros da área só em Inglês, tradução de baixa qualidade, possibilidade de intercâmbio, maioria das revistas da área só em inglês, enriquecimento cultural, simpatia pela língua inglesa, complementação dos estudos, maioria dos livros da área em português, francês, espanhol ou alemão, pouca influência no enriquecimento cultural, antipatia pela língua inglesa, complemento da carga horária e outros motivos.

Para os alunos de pós-graduação, o complemento dos estudos é primordial (75%), seguido pelo fato da maioria das revistas da área serem escritas só em inglês (68,10%), o enriquecimento cultural (66,38%) e maioria dos livros da área serem publicados só em inglês (66,09%).

Tabela 1: Motivos Apresentados para Justificação das Respostas Dadas

Motivos	I	II	III	IV	V
Maioria dos livros da área só em inglês	64,78	66,09	49,07	46,93	50,41
Tradução de baixa qualidade	38,03	30,17	42,21	42,19	42,43
Possibilidade ou necessidade de intercâmbio	56,20	49,14	58,42	54,06	60,69
Maioria das revistas da área só em inglês	68,49	68,10	51,24	48,32	52,76
Enriquecimento cultural	59,28	66,38	76,12	74,16	77,34
Simpatia pela língua inglesa	29,91	37,93	52,96	46,80	55,99
Complementação dos estudos	60,53	75,00	73,27	70,78	75,00
Maioria dos livros da área em português, francês, espanhol ou alemão	18,11	23,93	27,30	29,89	26,15
Tradução de boa qualidade	14,06	24,14	19,81	19,12	20,22
Pouca possibilidade ou necessidade de Intercâmbio	9,34	15,38	14,41	16,38	13,59
Maioria das revistas da área em português, francês, espanhol ou alemão	11,50	17,95	17,00	18,62	16,33
Pouca influência no enriquecimento cultural	4,75	6,84	5,81	6,03	5,45
Antipatia pela língua inglesa	4,75	12,07	7,12	8,70	6,22
Complementação da carga horária	3,02	4,35	6,90	6,44	6,88
Outros motivos	7,85	7,41	7,76	6,50	8,45

Fonte: Bogaard (1983, p.30)

I – professores

II – alunos de pós-graduação

III – alunos de graduação em geral

IV – alunos de graduação que não cursaram Inglês

V – alunos de graduação que cursaram Inglês

O autor conclui que há necessidade do ensino de Inglês Instrumental, seja em relação à necessidade direta ao curso – nas áreas em que os professores e alunos sentem falta de bibliografia em língua portuguesa ou outras línguas não inglesas – seja como complementação ou atualização dos estudos.

2.5 Certificados internacionais de proficiência em LE

Apelidamos de “indicadores internacionais” os exames de maior reconhecimento internacional de proficiência em língua estrangeira, desenvolvidos

por institutos, alianças de política educacional e universidades, do mundo inteiro, com os objetivos comuns de promover a cooperação cultural internacional, difundir suas línguas e o ensino delas. São utilizados no mundo inteiro e os objetivos mais comuns dos candidatos ao realizá-los são o de melhorar suas perspectivas de emprego, obter instrução adicional, viajar ou viver no exterior ou conquistar um certificado internacionalmente reconhecido que demonstre o seu nível de proficiência na língua estrangeira. Geralmente, quem recorre a estes exames tem finalidade pré-estabelecida. Retomando Scaramucci (2000, p.15) em relação à situação de uso:

Cada um dos vários certificados de proficiência reconhecidos internacionalmente, tais como *TOEFL* e *IELTS* (Inglês), *DALF* e *DELFL* (Francês), e mais recentemente o *CELP-BRAS* (*Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*), exame oficial do Ministério da Educação que vem sendo aplicado no Brasil e no exterior desde 1997, tem seu nível ou níveis de proficiência definidos de acordo com a situação específica para o qual foi proposto, eliminando a possibilidade de que possa ser considerado válido em outros contextos de uso ou com funções outras além daquelas para quais foi elaborado.

Analisamos, a seguir, o ser proficiente em língua estrangeira segundo os “indicadores internacionais”. Como os exames de proficiência em LE avaliam um “domínio” que pode aumentar ou diminuir, é necessário revalidar estes testes, a exemplo do que acontece com a carteira nacional de habilitação, que possui um tempo de validade. Desta forma, o *TOEFL* (*Test of English as a Foreign Language*), por exemplo, tem validade por dois anos.

Hoje, os certificados de proficiência em LE mais representativos são os do Instituto Goethe para a avaliação do alemão, do Instituto Cervantes para Língua Espanhola, da Aliança Francesa para o Francês, o Cambridge, o *TOEFL* e o

Michigan para o Inglês. Temos também o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

2.5.1 Exame de proficiência para língua portuguesa

O CELPE-BRAS, exame oficial do Ministério da Educação, é aplicado no Brasil e em outros países, com apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Testa a habilidade de comunicação oral e escrita em Português do Brasil em uma variedade de situações do cotidiano. Este exame identifica quatro diferentes níveis de proficiência: Avançado, Avançado Superior, Intermediário e Intermediário Superior. Exige-se o nível intermediário no CELPE-BRAS para o ingresso em cursos de graduação, principalmente no caso de alunos de convênios com o MEC (Certificado... 2002).

Scaramucci (2000, p.15) detalha o certificado CELPE-BRAS como ilustração dos níveis de proficiência a serem definidos de acordo com a especificidade da situação de uso:

O exame foi elaborado de forma a avaliar não apenas um único nível de proficiência ou ponto de corte, como os demais desta natureza, mas dois: um básico, que se denomina *Primeiro Certificado*, um mais avançado, que se denomina *Segundo Certificado*. O primeiro caracteriza-se por um controle operacional parcial da língua, ponto de corte entre proficiência mínima ou parcial e não-proficiência (sem certificação); e o segundo por um controle operacional completo da língua, ponto de corte entre uma proficiência considerada parcial e outra mais completa: essa proficiência embora mais desenvolvida, não se equipara àquela de um falante nativo, na medida em que lapsos ocasionais, inadequações lexicais e gramaticais e interferências ocasionais da língua materna são aceitos. Os dois níveis, ao serem definidos, procuram levar em conta as necessidades de uso desse instrumento, ou seja, certificar a proficiência de pessoas, em sua maioria alunos de graduação e pós-graduação, que tenham de usar o português no Brasil como meio de instrução.

2.5.2 Exames de proficiência para língua inglesa

Os exames de proficiência para língua inglesa são mais numerosos, provavelmente, por razões de política lingüística. São desenvolvidos por órgãos norte-americanos ou britânicos e suas parcerias, como *British Council*, UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*), ETS (*Educational Testing Service*), ELI (*English Language Institute*), IDP Education Australia, *Association of Language Testers in Europe* e outros.

Os mais conhecidos, conforme o centro de desenvolvimento e administração, são:

Administrados pelo **Educational Testing Service** (ETS):

- TOEIC – *Test of English for International Communication*.
- TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*.
- TSE – *TOEFL Speaking Examination*. Exame de inglês oral, algumas vezes solicitado por universidades americanas.
- GMAT – *Graduate Management Admission Test*.
- GRE – *Graduate Record Examination*.
- SAT I – *Reasoning test* e SAT II- *Subjecting test*, são testes tipo *College Board Admission tests*, que alunos de graduação podem ser requisitados a fazer para demonstrar o domínio da língua estrangeira em conhecimentos aplicados como na matemática e cálculo, por exemplo.
- USMLE – *United States Medical Licensing Examination*.

Administrados pela **Supervisão de Testes UCLES** (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*):

- Os exames da Cambridge University, em seus vários níveis: *First Certificate in English; Certificate of Proficiency in English; Business English Certificate*;

- IELTS: administrado conjuntamente pelo UCLES, *British Council* e *IDP Education Australia*;
- CommuniCAT –um novo sistema de *Computer Adaptive Testing* (testes em computador) que permite a universidades e escolas de línguas avaliações rápidas e precisas em várias línguas europeias. O CommuniCAT foi desenvolvido pelo UCLES em colaboração com outros membros da *Association of Language Testers in Europe*, que existe para desenvolver e implantar padrões comuns de avaliação de línguas em toda a Europa;
- BULATS – *Business Language Testing Service* (Serviço de Testes de Línguas para Negócios);
- CILTS - fornece uma variedade de qualificações para professores de inglês, com um certo número de níveis. Essas qualificações formam os *Cambridge Integrated Language Teaching Schemes* (CILTS).

Os exames da Universidade de Michigan, desenvolvidos pelo ***ELI English Language Institute*** (ECCE 2002).

- ECCE – *Examination for the Certificate of Competency in English*.
- ECPE – *Examination for the Certificate of Proficiency in English*. Sua pontuação pode ser transformada em MELAB, teste aceito em substituição do TOEFL.
- MELAB – *Michigan English Language Assessment Battery*.

A seguir são descritos alguns destes exames com base nos seus boletins informativos.

2.5.2.1 Exames do Educational Testing Service

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

O TOEFL não é um exame em que um candidato é aprovado ou reprovado, mas atinge uma determinada pontuação, que será avaliada pelas instituições interessadas. É o teste de inglês como língua estrangeira amplamente usado para seleção de estudantes estrangeiros que estão para ingressar na graduação e pós-graduação em universidades de países falantes de inglês (Carvalho et. al. 1997, p. 33-34). É também aplicado para certificar a proficiência de um estudante estrangeiro, quando em intercâmbio. É oferecido em duas formas: *computer-based* (em computador) e *paper-based* (em papel). O *paper-based TOEFL* confere uma pontuação que varia de 0 a 670, enquanto que o *computer-based* tem um escore de 0 a 300. Possui validade de dois anos, o que faz sentido, uma vez que a habilidade em língua estrangeira pode se alterar significativamente neste período.

Os resultados do TOEFL são requeridos para admissão por mais de 2400 faculdades e universidades nos Estados Unidos e no Canadá. O teste é também utilizado por instituições de outros países que têm o inglês como língua de instrução. Agências governamentais (como CAPES, CNPq), programas de bolsa de estudo e agências de licenciamento e certificados usam, também, o TOEFL para avaliar a proficiência (Schütz 2003).

TOEIC - Test of English for International Communication

O TOEIC é um teste prático que avalia a proficiência do inglês de pessoas que não o tenham como idioma nativo. Suas questões são desenvolvidas a partir de artigos e situações reais (escritas e faladas) da comunicação internacional. O TOEFL tem como objetivo principal avaliar o inglês de quem pretende ingressar em universidades dos Estados Unidos ou Canadá, portanto, traz uma ênfase mais

acadêmica, ao passo que o TOEIC é direcionado àqueles que querem demonstrar proficiência em inglês voltada ao mercado de trabalho.

As vantagens justificadas neste exame são que o TOEIC avalia o aproveitamento do aluno, fornece dados importantes à empresa e assegura o desenvolvimento profissional. É utilizado por empresas para avaliação de treinamentos de idiomas, recrutamento e seleção, estabelecimento de padrões internos e metas profissionais; e por escolas de idiomas na identificação do nível de entrada dos alunos; avaliação dos programas acadêmicos e independência na aplicação dos testes.

2.5.2.2 Exames do UCLES

IELTS - *International English Language Testing System*

É um sistema internacional de testes da língua inglesa destinado especificamente a fornecer prova da capacidade na língua necessária para estudar em inglês, em nível acadêmico. É reconhecido por muitas universidades na Grã-Bretanha, Austrália, Canadá e Nova Zelândia. O IELTS abrange as quatro habilidades na língua – ouvir, falar, ler e escrever, com possibilidade de escolha de módulos ‘Acadêmico’ e ‘Treinamento Geral’ para provas de leitura e redação.

O IELTS tem objetivo semelhante ao TOEFL, porém é de responsabilidade da *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES), em conjunto com o *British Council* e *IDP Education Australia*. Predomina na Inglaterra e países do Reino Unido.

Os resultados do IELTS são reportados em nove faixas, da faixa 1 (não usuários) à faixa 9 (usuários peritos). A faixa 6 é equivalente a um grau correspondente a ‘bom’ no nível 3 de uma escala de cinco níveis.

Exames da Universidade de Cambridge

Os exames da Universidade de Cambridge são administrados pelo *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*, uma das maiores e mais conhecidas entidades de avaliação educacional existentes no mundo. Os exames estão vinculados a um sistema internacional de níveis para avaliação de línguas européias. Abrangem as quatro habilidades na língua – ouvir, falar, ler e escrever. Incluem um âmbito de tarefas que avaliam a capacidade do candidato de usar a língua em uma variedade de contextos e de se comunicar eficientemente em inglês.

- *Certificate of Proficiency English (CPE)* é o mais avançado de um conjunto de cinco exames em diferentes níveis de avaliação de proficiência em inglês. Embora o CPE sirva para comprovar proficiência em inglês de candidatos a cursos superiores no Reino Unido, seu objetivo é mais genérico e, assim como o TOEIC, é procurado por aqueles que querem demonstrar proficiência em inglês voltada ao mercado de trabalho. O CPE comprova elevada competência e fluência na língua inglesa. É composto de 5 partes: *Reading* (Leitura), *Writing* (Escrita), *Listening* (Audição), *Speaking* (Fala) e *Structural Competence* (Competência estrutural). *Listening* tem 12% de peso e as outras seções 22%. Tem duração de 5 horas.
- *First Certificate in English* comprova a desenvoltura e auto-suficiência oral e escrita. Este certificado tem grande aceitação no mercado de trabalho.

O conjunto dos exames de Cambridge EFL inclui exames especializados em Inglês para negócios e Inglês para fins acadêmicos, bem como testes para crianças e adolescentes e um conjunto de certificados e diplomas para professores de

línguas, em cinco níveis. Cada exame abrange as quatro habilidades principais da língua – ouvir, falar, ler e escrever – e avalia a capacidade de usar uma variedade de estruturas e funções em situações autênticas.

- *Key English Test (KET)*, que comprova a habilidade de comunicação oral e escrita, em nível básico.
- *Preliminary English Test (PET)*, que atesta a habilidade de comunicação oral e escrita, em situações rotineiras, sociais e de trabalho.
- *Certificate in Advanced English (CAE)*, que verifica alta capacidade de comunicação oral e escrita. Este certificado possibilita que seu portador se torne professor de inglês após cursar a complementação pedagógica oferecida pelas universidades.
- *Young learners (YL)* é uma série de exames para crianças entre sete e doze anos de idade, desenhada de forma lúdica e atraente, testando as habilidades de fala, compreensão leitura e escrita. Há três níveis de exames: *Starters*, *Movers* e *Flyers*, que são aplicados na Cultura Inglesa ou na própria escola em que a criança estuda, em qualquer época do ano.
- *Business English Certificates (BEC)* são certificados que atestam a capacidade de comunicação em língua inglesa voltada para negócios, como por exemplo, estar apto a participar de reuniões, realizar negociações, fazer apresentações, redigir cartas, memorandos, *e-mails* e executar outras tarefas exigidas no ambiente profissional. Os certificados BEC são oferecidos em três níveis: básico, intermediário e avançado. O candidato é avaliado em compreensão oral, leitura, redação e expressão oral.

A avaliação dos exames de Cambridge está vinculada a uma escala internacional de cinco níveis estabelecida pela *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), que é usada para um amplo âmbito de línguas européias.

- **Nível 5 – Nível adiantado superior.** Alto domínio operacional da língua na maioria das situações, podendo argumentar, justificar e expor suas idéias de forma confiante e persuasiva.
- **Nível 4 – Nível adiantado inferior.** Bom domínio operacional da língua em situações reais. Está preparado para participar eficientemente de discussões e reuniões.
- **Nível 3 – Nível intermediário superior.** Domínio satisfatório da língua em situações rotineiras. É capaz de participar de discussões sobre questões práticas.
- **Nível 2 – Nível intermediário inferior.** Domínio limitado, mas eficiente, da língua em situações familiares. Está apto a participar de reuniões que incluam troca de informações rotineiras.
- **Nível 1 – Nível elementar.** Domínio básico da língua em situações familiares. Pode compreender e transmitir mensagens simples.

Lawrence (2001) apresenta o novo exame da Cambridge, o CELS, *Certificates in English Language Skills*, que tem o objetivo de avaliar a competência em leitura, escrita, compreensão e comunicação. O exame direciona-se para adultos e é útil para aqueles que querem trabalhar ou estudar em inglês. Foi desenvolvido a partir do *Certificates in Communication Skills in English* (CCSE) e o *Oxford EFL Reading and Writing Test* e irá substituí-los. Por serem semelhantes, a UCLES

decidiu unificar os dois testes. Isso envolveu uma revisão de ambos, o CCSE e o Oxford, além da determinação de especificações do exame para cada habilidade, elaboração do conteúdo de teste e sua construção, desenvolvimento e pilotagem do tipos de tarefas e critério de avaliação de escrita.

O CELS mantém várias características do CCSE como: forte foco na comunicação; utilização, ao máximo possível, de textos de materiais autênticos; a permissão do uso de dicionário monolíngüe de inglês para os testes de leitura e escrita; e uma abordagem modular, que oferece as quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão e comunicação, em cada nível. Assim como no CCSE, o candidato pode decidir qual nível é o mais adequado a ele.

Há três níveis de CELS: *CELS Preliminary*, *CELS Intermediate* e *CELS Higher*. Há duas notas que aprovam e duas que retêm. Isso possibilita ao candidato ter clara indicação de sua performance.

O BULATS (*Business Language Testing Service* - Serviço de Testes de Línguas para Negócios) é um serviço de avaliação de línguas para companhias e organizações que precisam testar as habilidades em línguas estrangeiras de seus empregados, candidatos a emprego ou estagiários de um modo que é relevante para seu trabalho. Os testes abrangem as habilidades de ouvir, ler e domínio de gramática e vocabulário, com testes opcionais para as habilidades de falar e escrever. Pode ser obtido em inglês, bem como em francês, alemão e espanhol, e está disponível tanto em computador, como em testes com base em provas escritas.

2.5.2.3 Exames do *English Language Institute* da Universidade de Michigan

O ECCE, EPCE e MELAB são exames desenvolvidos e produzidos por *Testing and Certification Division of the English Language Institute* da Universidade

de Michigan (ELI-UM), nos Estados Unidos. São administrado pelos centros de testes aprovados pelo ELI. A língua utilizada nos exames é inglês americano (*standard American English*) e o candidato nunca será requisitado a diferenciar o uso do inglês britânico do inglês americano (ECCE 2002).

O ECCE (*Examination for the Certificate of Competency in English*) é um exame de língua estrangeira ou segunda língua de nível intermediário. Enfatiza mais o uso comunicativo do inglês que o conhecimento formal da língua. É direcionado para adolescentes que desejam medir a proficiência em língua inglesa com propósitos educacionais, ou adultos que querem documentar a competência na língua para propósitos educacionais ou de emprego (propósito de promoção no emprego).

O ECPE (*Examination for the Certificate of Proficiency in English*) é uma bateria de testes de inglês de nível avançado como segunda língua ou língua estrangeira desenvolvida no Instituto de Língua da Universidade de Michigan. O conteúdo e as dificuldades refletem as habilidades de língua inglesa requeridas por um adulto em nível universitário.

Os candidatos que passarem todas as sessões do ECPE recebem o Certificado de Proficiência em Inglês de Michigan (*Michigan Certificate of Proficiency in English - CPE*), que é concedido pela demonstração de proficiência na língua. O Michigan CPE é reconhecido em diversos países como evidência de proficiência avançada na língua inglesa para o magistério, emprego, adiantamento de carreira e propósitos de negócios.

O ECPE não é um teste de aquisição de língua baseado no conteúdo de um curso, nem um diploma concedido em reconhecimento de estudos acadêmicos ou certificado de habilidade ou treinamento pedagógico de ensino. A habilidade

lingüística de quem recebe o certificado ECPE é aproximadamente a mesma daqueles que obtém o *Cambridge Certificate of Proficiency in English* (CPE) ou daqueles com pontuação do TOEFL (*computer-based*) entre 229 e 300 ou *TOEFL (paper-based)* entre 567 e 677.

O teste é realizado em duas instâncias. A primeira parte consiste em um teste preliminar, que é um modelo resumido do teste oficial, e de uma entrevista oral. A segunda parte é o teste oficial propriamente dito, que é aplicado numa data mais avançada, usualmente no fim de novembro. Avalia tanto as habilidades de compreensão e orais (*listening-speaking*) como também o letramento (*reading-writing*).

O MELAB (*Michigan English Language Assessment Battery*) é um serviço de exame cuja proposta é avaliar a competência lingüística na língua inglesa, em nível avançado, de adultos não nativos. O MELAB é administrado apenas pelo ELI-UM e escritórios autorizados. Foi desenvolvido para avaliar a proficiência em inglês de alunos que estão ingressando nas universidades e faculdades americanas ou canadenses, em que a língua de instrução é o inglês.

Muitas instituições nos Estados Unidos e Canadá aceitam o MELAB como alternativa para evidência de proficiência na língua, no lugar do TOEFL. É também usado para avaliar a proficiência geral na língua inglesa de um profissional que precisa do inglês para seu trabalho ou treinamentos *on-line*.

2.5.3 Características comuns dos exames de proficiência em LE

Os informativos sobre os exames do Instituto Cervantes, da Aliança Francesa, do TOEFL e demais exames do ETS (*Educational Testing Service*) do ELI (*English Language Institute*) e do UCLES (*University of Cambridge Local Examinations*

Syndicate) trazem, minuciosamente, o que se deve fazer nas diferentes habilidades de cada nível, explicando as provas passo-a-passo. Neste estudo, mostramos acima apenas uma síntese dos informativos, da qual extraímos alguns pontos importantes:

Os testes internacionais têm algumas exigências em comum: compreensão de leitura e audição, expressão escrita e oral (somente o TOEFL não tem verificação da comunicação oral), gramática e vocabulário.

É proficiente em língua estrangeira, conforme os “indicadores internacionais” (TOEFL, Michigan, Cambridge, D.A.L.F., NANCY3, D.E.L.E.), a pessoa que cumpre as diferentes funções na utilização de uma língua distinta de sua língua materna. Pode apresentar sotaque e traços culturais marcados de sua língua de origem.

Por exemplo, ser proficiente para o D.A.L.F. (Diploma Aprofundado de Língua Francesa para estrangeiros), é ser fluente o suficiente, em todas as habilidades, para ingressar diretamente em universidades na França ou em países de língua francesa. Para o NANCY nível 3, que atesta nível aprofundado em Literatura e Civilização Francesa, ser proficiente é ter conhecimento equivalente ao do primeiro ano da Faculdade de Letras de Nancy e permite o ingresso direto no segundo ano da mesma. Os proficientes, para estes exames, não conhecem somente a língua em si, como também a relacionam culturalmente.

Isto ocorre também com certificados de proficiência em alemão avançado como o ZMP (*Zentrale Mittelstufenprüfung*), o KDS (*Kleines Deutsches Sprachdiplom*) e o GDS (*Großes Deutsches Sprachdiplom*), aceitos em universidades alemãs como comprovantes de conhecimentos suficientes para participação em cursos superiores. Em alguns países, o certificado GDS (*Großes Deutsches Sprachdiplom*) capacita para o desempenho da licenciatura do alemão.

Em algumas universidades brasileiras, os certificados do Michigan e Cambridge foram, por determinado tempo, aceitos pelo Ministério da Educação brasileiro como licenciatura de inglês como língua estrangeira. Desta forma, o aluno tinha a possibilidade de graduar-se, não com o “título de licenciatura plena”, mas “licenciatura em inglês”, após cursar as disciplinas de adaptação pedagógica ao sistema brasileiro.

Vejamos trechos dos boletins informativos de algumas provas de proficiência em seus níveis avançados:

- a) Conforme as descrições das provas, o uso avançado da língua consiste:
ao ler trechos e textos, inserir e relacionar adequadamente;
- b) Fazer uma produção escrita em um tempo estipulado (geralmente 30 a 60 minutos);
- c) Responder a perguntas baseadas em compreensão auditiva: ouvir trechos ou gravações de conversas, compreender e responder;
- d) Responder questões de gramática e vocabulário;
- e) Passar por uma entrevista com o uso da língua estrangeira;

Verificamos que a proficiência esperada nestes exames de grande reconhecimento internacional é de uma pessoa com capacidade de estar inserida numa universidade estrangeira, por avaliar a competência lingüística e intelectual necessária em situações que requeiram uso avançado da língua.

CAPÍTULO 3 - A PROFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação, em sentido amplo, abrange as especializações e cursos de aperfeiçoamento e, em sentido restrito, o mestrado e doutorado. A especialização mais corrente, o *lato sensu*, tem, no mínimo, 360 horas. Consiste em um curso verticalizado para uma área específica e não é avaliado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Outra modalidade de especialização é o MBA (*Master in Business Administration*), de 600 horas, mais voltada para quem deseja aperfeiçoar as habilidades em gerência de negócios. Há ainda o mestrado profissionalizante, que difere do mestrado acadêmico, porque se volta para o mercado e não para a pesquisa. Essa modalidade mudou o sentido acadêmico da pós-graduação, que sempre foi compreendida no âmbito do ensino, estudos avançados e formação de docentes e, agora, vem associada às exigências do mercado de trabalho e da carreira profissional.

A pós-graduação *stricto sensu* caracteriza-se pela produção de conhecimento, com pesquisa e ensino articulados para a formação do pessoal do ensino superior e do pesquisador. Conforme Severino (1998, p.9):

A pós-graduação só se justifica se se tiver em vista, com sua prática, a criação sistemática de conhecimento novo, seja ele teórico, empírico ou histórico, ou seja, quer buscando-se o desenvolvimento dos instrumentos do próprio conhecimento, quer desvendando-se os aspectos problemáticos da realidade, tanto na sua manifestação sincrônica como na sua articulação temporal. Tendo isso presente, a pós-graduação se conceitua inicialmente como lugar e o tempo institucionais para a realização da pesquisa bem como para a preparação dos pesquisadores.

Existe a idéia que este tipo de pós-graduação é o meio de excelência do conhecimento, em que ocorre um aprofundamento do conhecimento de pessoas que, de certa forma, já se constituíram enquanto pesquisadores.

Hoje, porém, o mercado de trabalho demanda diferentes exigências de formação: pós-graduação, conhecimento de língua estrangeira, informática, experiência no exterior, estágio em multinacional, publicações, participação em congressos e palestras, etc. Isto faz com que a sociedade ofereça grande importância à pós-graduação, valorizando-a cada vez mais. Artigos em jornais sobre qualificação pessoal para o mercado de trabalho freqüentemente divulgam a relevância da pós-graduação no currículo assim como as possibilidades dela derivadas de conhecer uma nova cultura, praticar um idioma estrangeiro e ampliar a rede de contatos.

Conseqüentemente, aumenta o interesse em fazer parte de uma pós-graduação. Antigamente, essa facção de estudo interessava mais aos acadêmicos de atividades docentes, mas agora atrai a atenção de profissionais de diversas áreas, como administradores de empresas e advogados. Pesquisa da Datafolha (Por que cursar... 2002), que abordou os motivos para cursar a pós-graduação, obteve justificativas como: para ter mais chances no mercado de trabalho (32%); atualização profissional (26%); ampliar conhecimentos (23%); especializar-se na área de atuação (12%); por não querer parar de estudar (6%).

A carreira acadêmica, assim como qualquer outra carreira, exige algumas tarefas para que o profissional prove sua qualificação. Como comenta o professor titular da Universidade de São Paulo, Samuel Murgel Branco, a produção dos docentes é avaliada em termos de número de "papers" publicados - de preferência

em revistas estrangeiras, portanto, pesquisas de interesse internacional (Branco 2002).

Até a metade do século XX, não era comum participar de uma pós-graduação, mas apenas quando o indivíduo já estava inserido na pesquisa e, geralmente, dedicava-se exclusivamente aos estudos. Poucos tinham chances de adquirir um título de mestre ou doutor, era algo de excelência e desde o início representava o grau mais elevado do ensino. Acabava por restringir-se à elite e beneficiar-se da tradição de privilégio social desta classe (Goergen 1997). Hoje, é mais comum a participação em uma pós-graduação, ainda que continue para poucos.

3.1 O programa de mestrado da Uniso

Acompanhamos desde o início os esforços e sério trabalho do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba para constituir-se conforme critérios estipulados pela CAPES para reconhecimento. O reconhecimento era necessário para que o programa de Mestrado da Uniso se mantivesse como referência na região de Sorocaba.

Batalhamos arduamente e, em alguns momentos, sofremos críticas, jamais destrutivas. Podemos ver os esforços incessantes descritos nos editoriais da Revista *Quaestio* – Revista de estudo de Educação da Uniso – que há cinco anos (em 2003), acompanha-nos neste fazer acadêmico.

O editorial da Revista *Quaestio* (Editorial 2001a) descreve a definição da área de concentração, Educação Escolar, e das linhas de pesquisa do programa, Construção do Conhecimento nas relações escolares, e Instituição Escolar: Políticas e Práticas e coloca os primeiros movimentos dos grupos de pesquisa que vieram a alicerçar nossa estrutura acadêmica (Editorial 2001b).

A *Quaestio* (Editorial 2002a) foi classificada LOCAL- A, pela avaliação da Capes em relação a periódicos acadêmicos. Em 2002 (Editorial 2002b), veio a notícia tão esperada que nosso programa de mestrado havia sido recomendado na última avaliação de cursos novos da Capes, ou seja, nosso programa era reconhecido, pela Portaria MEC n.1584 (Brasil 2003).

Vejamos o significado de adquirir reconhecimento segundo os critérios da Capes:

A recomendação da CAPES fundamenta-se na avaliação realizada por especialistas, de área(s) do conhecimento afim(ins) ao programa considerado, cujo resultado é expresso na proposição de uma nota. A homologação pelo Ministério de Educação desse resultado assegura validade nacional aos títulos outorgados por programas com nota igual ou superior a três e equivale ao reconhecimento de que trata o art. 46, da LDB (CAPES 2002).

Programas que não constem dessa lista não estão avaliados pela CAPES nem autorizados pelo MEC para a emissão de diplomas com validade nacional. Os resultados aqui apresentados referem-se ao triênio 98/99/00 e foram reconhecidos pelo Ministro da Educação na Portaria MEC 2.530/2002 (Brasil 2002).

A Portaria Ministerial n. 1.418, de 23 de dezembro de 1998, condiciona a validade nacional dos diplomas de pós-graduação *stricto sensu* ao mérito reconhecido na avaliação da CAPES, que é procedida por consultores

especializados das diversas áreas do conhecimento, atuantes no magistério superior e na pesquisa. Tal avaliação apresenta, entre outras, as seguintes características:

- É efetuada por programas e os conceitos distribuídos entre 1 e 7.
- Conceitos superiores a 5 são atribuídos somente a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado.
- Programas de conceito 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de conceito 6.
- Os programas que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter conceito 5, no máximo.
- Os programas que receberem conceitos 1 e 2 deixam de ser recomendados pela CAPES.
- Os resultados das avaliações de todos os programas são encaminhados ao Conselho Técnico Consultivo - CTC, da CAPES e ao Conselho Nacional de Educação - CNE, para homologação e, em seguida, ao Ministro de Estado da Educação para o ato de reconhecimento, que é, necessariamente, publicado no Diário Oficial.

O Programa de Mestrado da Uniso recebeu conceito três. Mas temos consciência que, apesar de ser o conceito mínimo de reconhecimento, irá requerer um significativo esforço de todos os participantes, para que consigamos manter e/ou melhorá-lo enquanto pós-graduação *stricto sensu*.

Sabemos também que, para Sorocaba e região, é muito importante manter um programa de pós-graduação *stricto sensu*, devido ao número de estabelecimento de ensino superior que possui (além da Uniso, a Faculdade de Engenharia, a

Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza, a Faculdade de Direito de Sorocaba, a Faculdade de Medicina da PUC, a Faculdade Nossa Senhora do Patrocínio em Itú, entre outras). Tais instituições necessitam de formação de pessoal qualificado para o magistério superior e para as atividades de pesquisa. Neste contexto da pós-graduação no Brasil, discutimos a seguir as exigências legais e culturais em relação à proficiência em língua estrangeira.

3.1 Exigências legais

A Capes, em documentos atuais, coloca como requisito à pós-graduação:

Fundamentalmente, o acesso à pós-graduação exige a conclusão da graduação (artigo 44, inciso III, da LDB). Mas, as instituições de ensino possuem a prerrogativa de fixar exigências complementares e decidir sobre a compatibilidade da área de formação com o aprofundamento de estudos desejado (CAPES 2003).

Procurava maiores detalhamentos sobre as exigências à pós-graduação. Recentemente, a Capes traz trecho resumido sobre o que é exigido, que entendemos como uma continuação ou complemento daquilo que tem sido proposto desde a implantação. Encontramos descrições mais específicas em documento antigo, o Parecer n.º 977/ 65, de 3 de dezembro de 1965 (Brasil 1965).

Este Parecer traz informações gerais que definiram e alicerçaram os cursos de pós-graduação e divide-se em tópicos: a origem histórica da pós-graduação baseada no modelo norte-americano; justificativa da necessidade da pós-graduação; conceito de pós-graduação; um exemplo de pós-graduação, delineando a norte-americana; a pós-graduação na Lei de diretrizes e bases; a pós-graduação e o

estatuto de magistério e, finalmente, definição e características do mestrado e doutorado.

Apesar da diversidade existente nos métodos e requisitos de cada universidade ou departamento de uma mesma instituição, o Parecer n.º 977/65 aponta algumas sistemáticas como: o candidato ao mestrado e doutorado, além da tese ou dissertação, deve seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas e submeter-se a uma série de exames, incluindo provas de língua estrangeira.

A regulamentação para a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação, ao descrever as definições e características dos cursos de mestrado e doutorado, estabelece:

Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado (Brasil 1965, grifo nosso).

Assim, uma das exigências da pós-graduação *stricto sensu* é a proficiência em língua estrangeira. É uma exigência formal e tem origem antiga, baseada unicamente nesta regulamentação de 1965.

O Parecer apenas determina a exigência de proficiência em língua estrangeira, porém não discute nem determina qual deve ser a língua conhecida. A tendência é que a proficiência em língua estrangeira restrinja-se a uma única língua e que esteja aberta a uma das “línguas ocidentais de ponta” (Houaiss 1992), como Inglês, Francês, Italiano e Alemão.

Há programas que possuem regulamentação oficial, que define particularidades. Por exemplo, os programas de pós-graduação em Educação da Unicamp e USP disponibilizam suas regulamentações eletronicamente na Internet (Anexos D e C).

Neste mesmo Parecer de 1965, já estava instaurada a expectativa do perfil diferenciado do candidato à pós-graduação. O documento explica que a pós-graduação, pela sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo requisitos de admissão tanto mais severos quanto o for o padrão da universidade. E uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso.

Esses segmentos estavam articulados a um tipo de fazer intelectual (de 1965), em que é razoável supor que a grande maioria dos acadêmicos era capaz de ler em pelo menos uma língua estrangeira. Talvez, nessa época, para que fosse possível o acesso a conhecimentos mais aprofundados, necessitavam ler materiais estrangeiros, por não haver suficientes traduções.

Vejamos, como exemplo, os requisitos necessários ao título de mestre ou doutor em filosofia na Universidade de Chicago descritos neste Parecer: três exames, se acrescentando o de língua estrangeira. Para o título de doutor, além das provas que verificam a competência de leitura em duas línguas estrangeiras, o candidato tinha de se submeter a:

- uma prova preliminar escrita sobre quatro domínios da Filosofia, assim como sobre a obra de um filósofo;
- um exame intitulado *comprehensive examination* – exame amplo de compreensão – dividido em três: prova escrita sobre a opção de estudo,

prova oral sobre a história da Filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo;

- um exame oral relacionado a tese e seu campo.

Percebo que, naquela época, o ser acadêmico tinha um perfil intelectual de muitas horas de leitura de livros e até uma certa necessidade de saber de cor trechos de obras, o que pode ter passado por modificações num mundo globalizado de amplo acesso à informação.

O fato deste Parecer n.º 977/65 ainda reger a pós-graduação brasileira nos faz questionar sobre como pode este regulamento orientar a atual atividade acadêmica baseado naquele “fazer intelectual” de 1965, desde quando, supostamente, o perfil acadêmico do aluno modificou-se.

Hoje, podem existir maiores possibilidades de bibliografia em língua materna. Por outro lado, com a globalização, a demanda pelo conhecimento de língua estrangeira torna-se mais incisiva: há muito mais publicações em revistas internacionais do que havia na década de sessenta e é mais freqüente a participação em congressos no estrangeiro.

Se, por um lado, o indivíduo estava, em 1965, mais restrito quanto à disponibilidade de material em certa área de conhecimento, porque havia menos traduções, por outro, havia menor exigência de intercâmbio. Então, hipoteticamente, a língua estrangeira seria, hoje, mais necessária que na década de sessenta, ou diferentemente exigida.

Neste contexto, os programas de pós-graduação em educação podem ter, entre outros, os seguintes argumentos possíveis em relação à exigência de proficiência em língua estrangeira:

1. A exigência supõe que o indivíduo que não tenha o conhecimento em língua estrangeira não possa realizar a pós graduação, o que caracteriza um pré-requisito.
2. A exigência supõe que o indivíduo que não tenha o conhecimento em língua estrangeira terá dificuldade em cursar a pós-graduação, tornando-se a língua estrangeira, neste caso, um diferencial edificador para a construção do saber.

Um caso inquestionável é aquele em que o indivíduo deseja cursar pós-graduação no exterior. Certamente, a Capes exige proficiência em língua estrangeira para conceder bolsa de estudo. Muitos pesquisadores procuram pós-graduação no exterior, o que não exige somente a proficiência, como uma prova de raciocínio no idioma (como GMAT e o GRE). Gonzalez (2002) relata os resultados de uma pesquisa do Datafolha, em que 38% dos entrevistados planejavam freqüentar curso fora do país, e cita Celso Pinto de Mello, diretor do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), ao argumentar que o contato com outros países é importante para os pesquisadores. Segundo ele, em 1995, o CNPq concedeu 49 mil bolsas, em 1998, 27 mil e em 1999, 44 mil.

3.2 Exigências culturais

Prosseguimos, então, com o argumento de que quem fizer parte do programa de pós-graduação precisará do auxílio de uma ampla bibliografia em língua estrangeira para concluir sua pesquisa. Mas é difícil dizermos se isto é verdade em absoluto. É possível afirmarmos sim a muitas circunstâncias e não a muitas outras.

Verificamos, dentre outras, duas situações em que isso é legítimo quanto ao acesso à informação:

1. Dependendo da área em que o indivíduo estará fazendo a pós-graduação. Em algumas áreas de conhecimento, a exigência se mostra mais necessária que em outras. Por exemplo, se a leitura em língua estrangeira for muito importante para o pós-graduando, permitindo-lhe ter contato com fontes autênticas, mantendo a qualidade original do texto, ler obras ainda não traduzidas ou poder analisar uma obra no seu original quando ela é o próprio objeto de pesquisa.
2. Pode depender também das opções teórico-metodológicas do orientador ou pesquisador chefe. Se o professor que conduz a pesquisa está articulado a um grupo de trabalho que tem o referencial teórico fortemente ligado à França, por exemplo, é de se esperar que boa parte da bibliografia desse programa seja em francês. Neste caso, não será útil o conhecimento de outra língua estrangeira senão o francês.

Como estas situações propostas acima não podem ser generalizadas, podemos tomar como hipótese que, pelo menos em algumas áreas, a exigência parece ser muito mais consequência de uma tradição culturalista, em que afirma-se ser óbvio que quem faz mestrado precisa de uma língua estrangeira, que uma visão pragmática, analisando se é uma necessidade real e objetiva. Poderíamos supor que, em alguns casos, é plenamente razoável, na estrutura histórico-cultural brasileira, concluir mestrado e doutorado sem a necessidade de uma língua estrangeira.

Por outro lado, de alguma forma, o conhecimento de uma língua estrangeira na pós-graduação pode ser um diferencial edificador por sua utilidade. O porquê da necessidade estaria vinculado a fatores de exigências dos programas no âmbito de

bibliografia, participação internacional (conferências, publicações, convênios institucionais), etc.

Quando se trata de avaliação formal, como as provas de proficiência em língua estrangeira nos programas de pós-graduação, o critério é estabelecido seguindo-se o raciocínio: uma vez determinada a situação de uso e o conhecimento de LE necessário para esta, decide-se a tarefa a ser concluída e o domínio mínimo necessário para o seu cumprimento. Assim, o que determinará o que será avaliado está relacionado à finalidade do uso da língua estrangeira, segundo Scaramucci (2000), “o propósito da situação de uso”, ou seja, as situações que o aluno enfrentará em suas tarefas acadêmicas e profissionais de utilização de língua estrangeira.

Geralmente, a habilidade exigida nas provas de proficiência em língua estrangeira nos programas de pós-graduação é a leitura. Observamos poucos casos em que se exigem outras habilidades. O programa de pós-graduação em Odontologia da Usp, por exemplo, testa também a compreensão auditiva do candidato.

Esta leitura pode ter a exigência de uma proficiência em leitura geral ou uma proficiência em leitura específica na área de conhecimento, pois as provas de proficiência em LE na pós-graduação podem avaliar o contexto geral para qualquer área, ou uma determinada área do conhecimento. Acreditamos que, assim como as divergências teóricas do conceito de proficiência, a consciência do “propósito da situação de uso” da língua está vinculada a diferentes visões de língua que estes programas de pós-graduação possuem (Stern 1983).

Se a avaliação baseia-se em um texto de área de conhecimento geral, o que está sendo avaliado é a competência lingüística do indivíduo, ou conhecimento da

língua em si. Neste caso, pode ser útil a distinção entre um advérbio ligado ao verbo em vez de um adjetivo, por exemplo.

Por outro lado, se a avaliação parte de um texto em determinada área de conhecimento, além do conhecimento da língua estrangeira, se avalia o conhecimento específico da área. Por exemplo, um engenheiro da computação pode ter domínio do vocabulário técnico desta área e não depender somente do conhecimento lingüístico da língua estrangeira para ler o texto, mas também do conhecimento prévio do assunto.

Um indivíduo pode saber uma língua estrangeira para determinados “propósitos de situação”, como reservar um hotel, fazer pedido num restaurante, ler as manchetes de um jornal estrangeiro (chamaríamos de tarefas sociais mais comuns), porém, não conseguir ler um texto de uma área determinada, por não ter conhecimento prévio do assunto e, portanto, faltar-lhe conhecimento lexical específico.

Neste contexto, a análise do conceito de proficiência em língua estrangeira, das características de seu exame e da razão da sua exigência nos programas brasileiros de pós-graduação em Educação são analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada em programas de pós-graduação em Educação reconhecidos pela CAPES.

4.1 Metodologia

As metodologias de pesquisa podem ser determinadas por fatores como a filosofia do pesquisador, a teoria que motiva a pesquisa, as condições sob as quais a pesquisa está sendo conduzida e a questão de pesquisa que está sendo investigada (Seliger; Shohamy 1989).

Esta pesquisa insere-se, em geral, na metodologia qualitativa, embora tenha utilizado recursos da pesquisa quantitativa para a tabulação e análise de algumas questões. A metodologia qualitativa preocupa-se em descrever fenômenos que ocorrem naturalmente, sem a intervenção de experimentos ou tratamento artificialmente planejado.

4.1.1 Universo e amostra

Quero deixar claro, em primeiro lugar, que não tinha como objetivo trabalhar a proficiência de modo geral nem considerar muitos campos de atuação, visto que hoje a língua estrangeira é atributo essencial para diversas atividades na sociedade contemporânea. Portanto, restringi o universo de pesquisa aos programas de pós-graduação em educação recomendados pela CAPES.

Iniciei a coleta de dados, através de questionário enviado por carta, no primeiro semestre de 2001. No intuito de atualizar as informações e incluir os programas recentemente recomendados pela CAPES, decidi enviar novamente o

questionário no segundo semestre de 2003. Desta forma, esse estudo contou com duas fases de coleta de dados.

Na Fase I, em 2001, a CAPES reconhecia 49 programas de pós-graduação em educação, dos quais 29 responderam ao questionário, formando o corpus da Fase I.

Na segunda etapa de aplicação dos questionários, em 2003, a CAPES reconhecia 67 programas de mestrado e 27 de doutorado, referentes ao triênio 98/99/00 e que foram reconhecidos pelo Ministro da Educação na Portaria MEC 2530/2002 (Brasil 2002). O reinício da jornada, em agosto de 2003, ocorreu com certa ansiedade de receber com a maior brevidade possível as respostas. Neste segundo momento de coleta de dados, utilizei duas diferentes abordagens de cartas: uma direcionada ao público que havia participado da Fase I, em 2001, e outra, mais apelativa, para os programas cadastrados pela CAPES que não participaram da primeira fase. Nesta fase, conseguimos um corpus de 23 respostas.

Considerando-se as duas fases em conjunto, a amostra incluiu 41 programas, dos quais 21 abrangiam o doutorado, em um universo de 67 programas de mestrado e 27 de doutorado. Notamos que a maioria desses programas está concentrada na região sudeste do país, especificamente no Estado de São Paulo, com dezesseis programas, quatro no Rio de Janeiro, quatro em Minas Gerais e um no Espírito Santo. A região sul do país também possui vários programas, seis no Rio Grande do Sul, cinco no Paraná e um em Santa Catarina.

4.1.2 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, lancei mão de um questionário estruturado. Na Fase I, este abrangia dez questões fechadas. A opção por questões

fechadas deu-se devido ao caráter informativo que as respostas têm, mais que de opinião. Os itens estão a adquirir dados de como se caracterizam as provas de proficiência nestes programas, quais são seus critérios e normas.

Algumas questões trazem a opção aberta de “outros”, seguida de espaço para completar. Mas observei que, em geral, as alternativas oferecidas são suficientes para que os programas dêem suas respostas.

A partir da análise das respostas da Fase I, percebi a necessidade de incluir questões abertas. Desta maneira, na Fase II, além das questões verificadas na Fase I da pesquisa (Anexo B), adicionei duas questões abertas:

- O que é considerado ser “proficiente em língua estrangeira” nesta instituição?
- Como se justifica a exigência nesta instituição, ou seja, por que se pede o exame de proficiência em língua estrangeira?

4.2 Análise dos resultados

Os resultados das duas fases da pesquisa de campo, no que se refere às questões fechadas, são aqui apresentados de forma agregada. Quanto às instituições que responderam o questionário nas duas fases (11), são consideradas as respostas mais recentes que, em geral, foram as mesmas da Fase I. Já as questões abertas abrangem apenas a Fase II.

4.2.1 Exigência de proficiência em língua estrangeira

A primeira questão “*O Programa de pós-graduação exige proficiência em língua estrangeira?*” com as opções de resposta sim ou não, apenas verifica se o programa faz parte do universo da pesquisa, uma vez que, se não exige proficiência,

as demais questões perdem o sentido. A totalidade da amostra respondeu afirmativamente a esta questão.

Colocamo-nos novamente à frente da questão de por que avaliar. Questionamo-nos se seria parte de uma “cultura de avaliar” que, por sua vez, tem raízes numa “cultura de ensinar”, carregando crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos, como coloca Scaramucci (1997, p.77-78). Segundo a autora, a avaliação, num contexto contemporâneo que pressupõe nova visão de língua, tem a função de coletar informações de maneira sistemática, possibilitando, ainda, a tomada de decisões.

4.2.2 Línguas estrangeiras admitidas

A segunda questão destacou o inglês como a única língua admitida em todos os programas, seguida pelo francês, que não é aceito apenas em quatro programas.

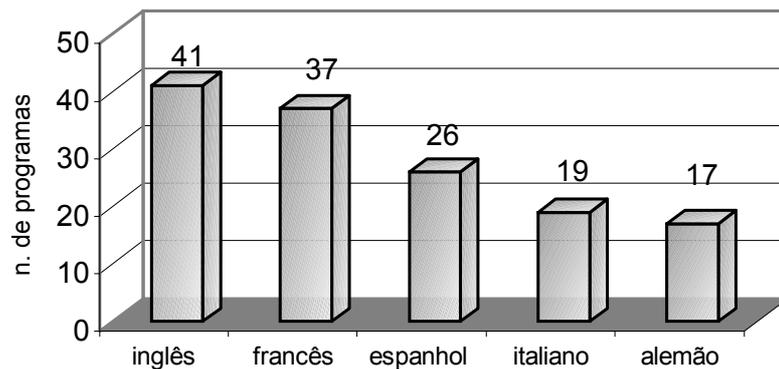


Figura 2 – Línguas estrangeiras admitidas

O Espanhol é admitido em apenas 26 programas. Este resultado levanta a hipótese que alguns programas consideram o Espanhol, assim como poderiam considerar o Catalão e o Galego, uma língua muito próxima ao Português. Essa

proximidade poderia possibilitar ou facilitar a proficiência em leitura. Acredito que esses programas não oferecem o espanhol como opção por suporem que um indivíduo que é um bom leitor em português, automaticamente seria leitor, ainda que com dificuldade, em espanhol.

A partir das respostas, podemos visualizar dois blocos diferentes. O primeiro inclui o inglês e o francês, supondo que a maioria dos pesquisadores da área os têm como línguas de referência para os seus trabalhos, e a maioria das publicações disponível nesta área está nestas línguas; e o bloco do italiano, alemão e espanhol que parecem mais distanciados culturalmente e academicamente da área de educação que o inglês e o francês. Por outro lado, muitos programas não teriam quem fizesse e aplicasse o exame de proficiência em alemão. Percebo que estas opções demonstram vínculos culturais brasileiros, de maior ou menor intensidade.

Além do inglês, francês, espanhol, italiano e alemão, nenhuma outra língua foi citada, o que suscita o questionamento de se não seria legítimo, dado os argumentos da internacionalização, da universalização e do acesso à informação, que línguas restritas, ou línguas não internacionais ou universais, também fossem privilegiadas no programa como língua estrangeira.

4.2.3 Número exigido de línguas estrangeiras

Para esta questão, foi considerada a diferenciação entre mestrado e doutorado, pois sabe-se que o doutorado exige mais que uma língua. Constatou-se que todos os programas de mestrado da amostra exigiam apenas uma língua estrangeira, enquanto que, nos 21 programas de doutorado, era obrigatória a proficiência em duas línguas estrangeiras.

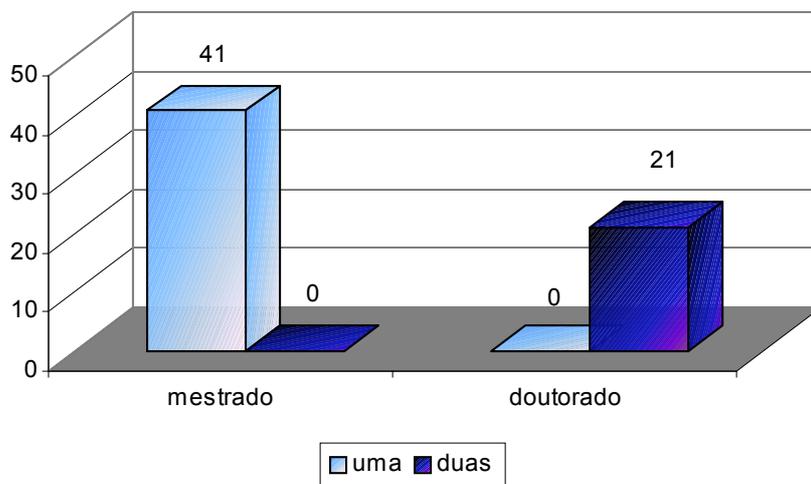


Figura 3 - Número de línguas exigidas

Percebemos que a exigência dos programas está em estreita concordância com a legislação.

4.2.4 Momento do programa em que se faz o exame de proficiência

A quarta questão é de extrema importância nesta pesquisa. Nela pode estar implicada a justificativa da exigência de proficiência, como no caso que veremos adiante, ocorrer no ingresso.

Na coleta de dados para esta pesquisa, deparei-me com caso interessante à problemática levantada. Sob o argumento de que é preciso exigir proficiência em língua estrangeira, o coordenador de um programa de pós-graduação admite sua ansiedade, ao analisar a situação uma aluna que não preencheu este quesito.

A questão da proficiência tem nos preocupado, uma vez que, mesmo exigida ao final do primeiro ano, houve recentemente o caso de uma aluna que, aprovada em todos os créditos, não conseguiu ser aprovada em proficiência. Estamos com esta batata quente na mão. É cumprir o regimento e desligar uma mestranda qualificada ou mantê-la ligada ao curso, mudando com isso o regimento no que toca a proficiência (Comentário de um Coordenador de Mestrado em Educação).

Existe a chance da aluna ser excluída do programa, mesmo que em outros aspectos haja qualificação. Se a aluna alcançou a maioria das qualificações, então, para que serviu a língua estrangeira? A aluna que, aparentemente, não necessitou da língua estrangeira para cumprir devidamente qualquer tarefa, agora a tem como empecilho para a conclusão de seu mestrado. Créditos aprovados, dissertação nas mãos, falta-lhe a proficiência.

O coordenador questiona se deve seguir o regimento ou modificá-lo. Ele parece considerar a possibilidade de mudança do critério estabelecido. Se o programa fosse realmente rever sua prova de proficiência em língua estrangeira, teria mapeado alguns pontos interrelacionados e supostamente fundamentais para análise, como:

- Papel da língua estrangeira neste programa: ela estaria como auxiliar na pesquisa bibliográfica e então seria favoravelmente útil desde o ingresso? Ou seria parte da formação acadêmica da área, podendo ser adquirida e aprimorada durante o curso?
- Momento da prova em relação à exigência: se a língua fosse identificada como necessária durante o processo, a prova teria que ocorrer no ingresso.
- Até a habilidade necessária poderia ser sugerida. Há muitas leituras na área? A bibliografia estrangeira é amplamente importante na área? Supõem-se a compreensão em congressos e simpósios assim como a participação ativa em discussões e apresentações? Supõe-se a publicação em outra língua?

Na primeira opção, “simultâneo à seleção de ingresso”, é suposto que não se pode cursar a pós-graduação sem a proficiência em língua estrangeira. A exigência é um pré-requisito, e imagina-se que a língua estrangeira será necessária em muitas tarefas para concluir a pesquisa.

Para o exame no ingresso, tem-se três possibilidades:

1. Exame eliminatório, em que existe uma nota “x” para a proficiência, e que se não alcançar esta nota, o candidato não fará o mestrado, mesmo que aprovado.
2. Exame que classifica e compõe a nota de ingresso na seleção.

3. Exame que não elimina e não classifica, o que também é paradoxal, por supor que o candidato poderá fazê-lo em outro momento diferente do ingresso.

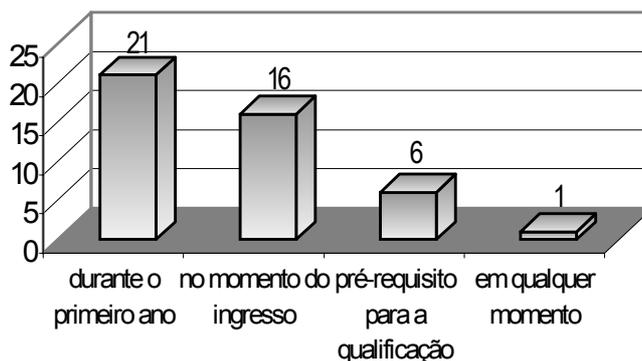


Figura 4 - Momento de realização do exame de proficiência

Do total, 21 programas (a maioria) oferecem a prova durante o primeiro ano, 16 têm suas provas no momento de seleção e um programa, em qualquer momento. Este programa exige a proficiência, mas, aparentemente, não apresenta um discurso convincente que a justifique. Não fica evidente se a exigência se faz para que a língua estrangeira auxilie a pesquisa, ou para que se adquira o título.

A exigência de língua estrangeira na pós-graduação é diferente da exigência na graduação. Na pós-graduação, não há normalização de ingresso e a língua estrangeira é fator de saída. Já na graduação, a língua estrangeira aparece na seleção de ingresso, nas provas de vestibular.

Nery (2003, p. 37)¹ descreve a prova de língua estrangeira – francês do vestibular da Unicamp:

¹ A autora coordenou, de 1991 a 1999, o processo de elaboração, de correção e de análise dos resultados das Provas de Língua Estrangeira de Francês do Vestibular da Unicamp.

Essa prova se compõe de doze perguntas – dezesseis até o ano de 1994 - formuladas em português, devendo ser respondidas em português, elaboradas a partir de três ou quatro textos (ou trechos de textos), escritos em francês, pertencentes a gêneros diversos, publicados em diferentes tipos de suportes, abrangendo, pelos seus temas, as três grandes áreas dos cursos universitários (Ciências Humanas, Ciências Biológicas, e Ciências Exatas), e que supostamente pertenciam ao universo de leitura do candidato, ou seja, de um estudante egresso do Ensino Médio que começará seus estudos universitários.

Apesar de ser uma prova de seleção para a graduação, o esquema de avaliação é o mesmo: leitura em língua estrangeira. Talvez um dos fatores que diferencie estas provas das de proficiência para a pós-graduação seja a não preocupação com a área de atuação do candidato, pois, no caso da pós-graduação, geralmente o texto da prova tem relação com a área do conhecimento.

A língua estrangeira é apenas diferencial para o ingresso na graduação, não é pré-requisito. Se fosse pré-requisito, a prova teria que exigir nota mínima de ingresso, como a atual prova de redação, ou como os vestibulares antigos, que eram eliminatórios e classificatórios. Será o diferencial na nota principalmente em cursos de alta demanda.

Na pós-graduação é diferente. Como foi visto, existe uma legislação que estabelece a exigência de proficiência em uma língua estrangeira para o mestrado e em duas para o doutorado. O argumento para tal exigência não está presente no Parecer, mas está suposto no debate sobre exigência de prova de proficiência de língua estrangeira. Assim, a língua estrangeira é um impedimento formal para o alcance do grau de mestre ou doutor.

A prova de proficiência em cursos de pós-graduação aparece de duas maneiras, quanto ao momento: colocada na seleção, e o indivíduo, mesmo que aprovado para o mestrado, é reprovado se não tiver proficiência em leitura em língua

estrangeira; ou, então, o indivíduo cursa o mestrado independentemente de saber língua estrangeira e, em algum momento, é submetido a uma avaliação, senão não poderá qualificar nem tampouco defender a dissertação.

4.2.5 *Caráter eliminatório da prova de proficiência*

A quinta questão verifica se a prova, sendo no ingresso, é eliminatória. Esta questão torna-se muito interessante por legitimar, de certa forma, o momento em que o programa oferece a prova. Se o programa exige a prova no momento de ingresso, subentende-se que a exigência é requisito para ingresso, o que supõe que, se não passar na proficiência, não pode cursar a pós-graduação. Desta forma, três dos programas (UERJ, UFRJ, PUC Minas), que têm suas provas simultaneamente ao momento de ingresso, consideram a prova eliminatória.

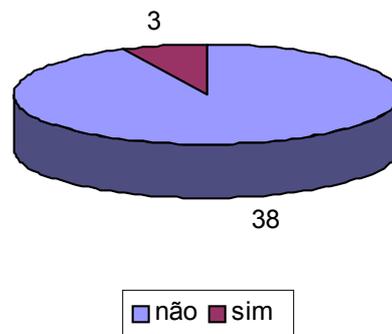


Figura 5 - Exame de proficiência eliminatório

4.2.6 *Situações de dispensa da prova de proficiência*

A sexta questão procura verificar se os alunos que possuem certificados de proficiência, como os internacionais (TOEFL, Cambridge, Michigan), são dispensados de fazer a provas.

Alguns programas (16) não dispensam em hipótese nenhuma. Já 15 programas dispensam o candidato que apresentar certificados internacionais, 17 programas consideram a proficiência de um outro programa de pós-graduação e 4 programas consideram o diploma universitário da língua em questão. Tem-se um comentário no campo “outros”: desde que tiver feito o exame recentemente. O número de respostas ultrapassa o número de programas pois alguns citaram mais de uma possibilidade.

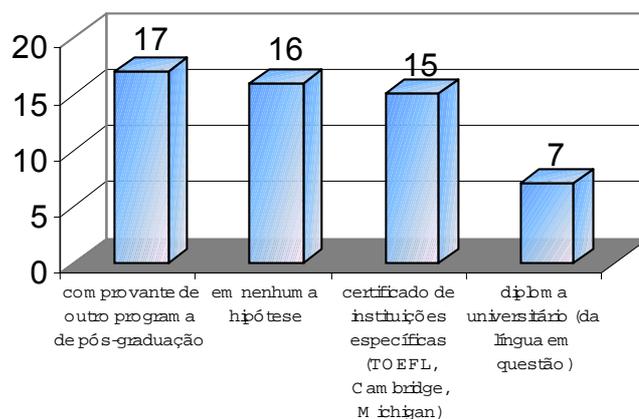


Figura 6 - Situação de dispensa do exame de proficiência

Em alguns programas, há a possibilidade de, freqüentando curso instrumental, obter a dispensa da prova: “realizando a disciplina de Inglês instrumental” (UFC); e “freqüentando curso com carga de 60 horas/aula” (UFSCAR). O programa de pós-graduação em educação da Unicamp também admite, como fator de reconhecimento para dispensa, a disciplina de Inglês instrumental oferecida

na instituição. Diz o regulamento: (Anexo D, 2002): “Obs.: aqueles que já fizeram curso instrumental, níveis I e II, poderão solicitar convalidação”.

4.2.7 Conseqüências do não cumprimento da exigência no momento determinado

A sétima questão analisa se há outra opção para o candidato que não cumpriu a exigência no momento determinado e se o não cumprimento implica alguma conseqüência.

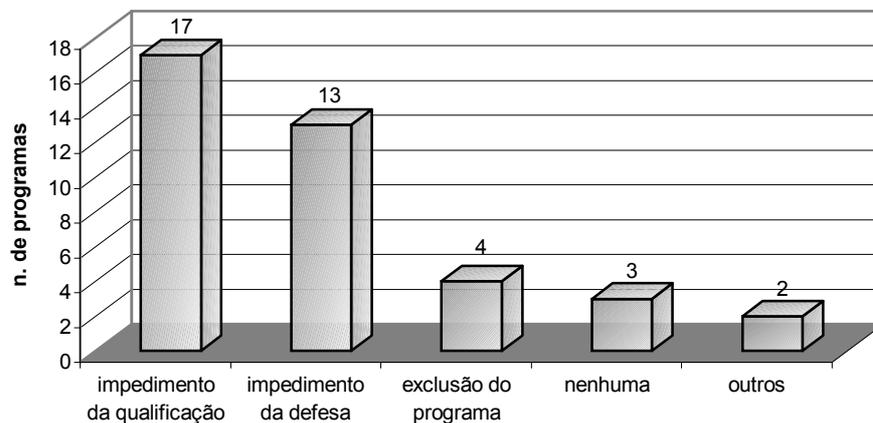


Figura 7 –Conseqüência do não cumprimento da exigência de proficiência

Verificamos que 17 dos programas impedem a qualificação sem proficiência e 13 não permitem a defesa. Apenas três dos programas dizem não haver nenhuma conseqüência do não cumprimento da exigência e quatro excluem o aluno que, em certo momento, ainda não a cumpriu. Outras respostas incluíram a obrigatoriedade de fazer um curso de língua estrangeira paralelamente para realizar novamente o exame e a possibilidade de fazer nova prova seis meses após a primeira, com exclusão do programa caso não obtenha aprovação.

4.2.8 Habilidades exigidas nas provas de proficiência

A oitava questão trata das habilidades exigidas nas provas de proficiência de língua estrangeira. Como era de se esperar, a habilidade exigida pela totalidade dos programas é a leitura. Isto é legitimado na questão nove, que trata do nível de compreensão de leitura. Todos os programas responderam a esta questão, ou seja, assumem estar analisando algum nível de compreensão de leitura.

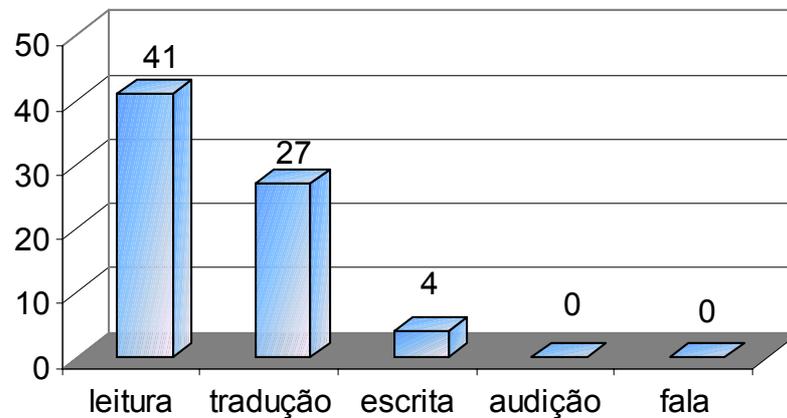


Figura 8 - Habilidades exigidas nas provas de proficiência

Já 27 respondentes declararam exigir a tradução. É possível supor que, mesmo em uma tarefa de tradução, o candidato terá que entender alguma informação que o texto traz. Nery (2003 p. 37-38) alerta que:

Assim, a leitura não se trata de uma tarefa passiva de decodificação/decifração de uma mensagem única, linear e transparente, codificada por um emissor; tampouco de um mero exercício de tradução. Trata-se de um **processo ativo de re-construção de sentidos**: uma abordagem **discursiva** de leitura enquanto **ato de linguagem**, um mesmo texto pode dar lugar a inúmeras leituras, mas não a qualquer leitura, pois a sua materialidade lingüística impõe certas restrições ao leitor.

A tradução já foi vista como atividade de mera transcodificação entre léxico e gramática, como simples substituição de material textual de uma língua para outra, sempre fadada ao fracasso, devido à impossibilidade da equivalência perfeita entre duas línguas. O tradutor, por sua vez, não podia macular o texto original com a sua interpretação - era condenado à “invisibilidade” ou considerado “traidor” das idéias originais do autor (Siqueira 2000, p. 2).

Partindo do que Nery diz da leitura, entendo que a escrita venha como habilidade auxiliar, tendo o papel pragmático de constituir a leitura como prática social de construção de sentidos. A escrita é o meio de, a partir da leitura, o indivíduo expressar sua interpretação e organização de idéias e fazer da leitura mais que decodificação de mensagem. A tarefa de escrita neste tipo de prova não é necessariamente pedida em língua estrangeira, mas esta acontece a partir de um texto em língua estrangeira.

Este foco na leitura não se assemelha ao dos indicadores internacionais, que abrangem, em geral, as quatro habilidades, ou ao menos três (leitura, audição e escrita, como o TOEFL). Já esperávamos, porém, a leitura como a habilidade exigida pela maioria dos programas. Este resultado nos possibilita, então, sugerir que a concepção de proficiência para estes programas de pós-graduação em educação trabalha com a idéia de “leitor proficiente” que veremos adiante na análise das questões abertas.

4.2.9 Nível de compreensão da leitura

A maioria dos cursos (23) exigia a compreensão geral na leitura, enquanto 18 demandavam a compreensão de pontos principais e apenas 6, detalhada. De um modo geral, as provas de leitura em língua estrangeira na pós-graduação requerem patamares mínimos de proficiência para que o mecanismo de compensação funcione adequadamente.

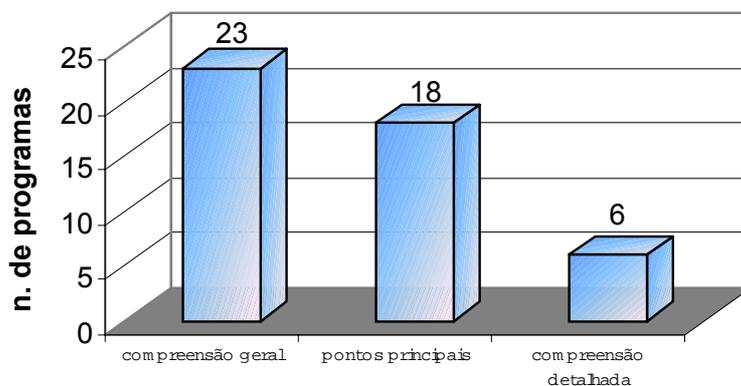


Figura 9 - Nível de compreensão da leitura

Ao tratar da parte psicolinguística da leitura, Leffa (1999, p. 29), com base na “teoria da compensação de Stanovich (1980)”, diz:

mecanismos de compensação consideram que a leitura envolve várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.) e que essas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido, dependendo da contribuição das outras fontes de conhecimento.

Então, o leitor tem a oportunidade de compensar seu déficit numa fonte específica. Por exemplo, se tem dificuldade num domínio (vocabulário específico), ele pode compensá-la com conhecimento de um outro domínio (familiaridade com o tópico) inferindo o significado do termo que não conhece.

4.2.10 Conteúdo da prova

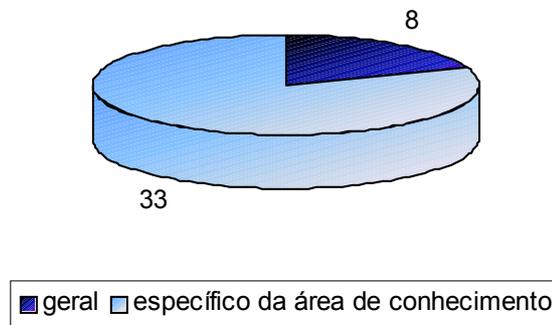


Figura 10 - Conteúdo da prova

Em 33 dos programas, o conteúdo da prova é específico da área educacional, enquanto em 8, é de caráter geral. A concentração no conteúdo específico sugere um conceito técnico de proficiência, tal como definido por Scaramucci (2000), focalizado na compreensão dentro do contexto específico em que o mestrando ou doutorando irá atuar.

Neste sentido, as provas de proficiência dos programas respondentes são diferentes dos indicadores internacionais (tais como IELTS, TOEFL, Cambridge) que, em sua maioria, trazem textos de assuntos diversificados, sem a intenção de verificar o conhecimento do candidato naquele assunto colocado, mas sim na língua estrangeira.

Esta observação faz-me notar que, de certa forma, a maioria dos programas de pós-graduação que responderam ao questionário admitem uma prova de caráter instrumental, ou seja, voltada à área específica do aluno. Compreendo que estas provas apresentem textos de conteúdo da área de educação, propondo que se

verifique a língua estrangeira num contexto de uso, já inserida numa finalidade específica.

4.2.11 Conceito de proficiência nos programas

Percebemos que a grande maioria das respostas à questão aberta relativa ao conceito de proficiência referem-se à leitura. “Respostas sem sustentação” são aquelas que não apresentam qualquer argumento significativo além do exame em si, como por exemplo “atingir 50% da prova”.

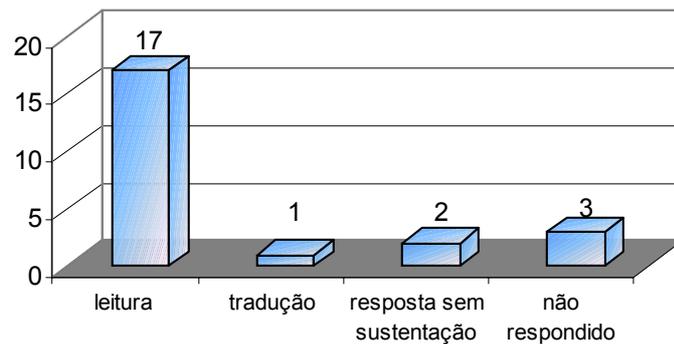


Figura 11 - Conceito de proficiência nos programas

Para Leffa (1999, pp.25-26) o leitor proficiente é aquele capaz de entender o texto, identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser utilizadas para melhorar sua compreensão. Além disso, sabe que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura. O leitor proficiente é também consciente do tipo de leitura: rápida se é de um jornal, lenta e detalhada se é de autor que precisa estudar, atenta e cautelosa se manual de máquina que precisa montar. O leitor proficiente é capaz, ainda no nível de processos automáticos de leitura, de ler um artigo e prever que mais adiante virá um

substantivo, seguido ou não de um adjetivo que fechará um sintagma nominal. Em níveis mais elevados, pode prever o conteúdo do texto usando ilustrações, tabelas, gráficos, títulos, subtítulos etc. É leitor mais experiente, aquele capaz de usar adequadamente os tipos de processamento da informação: *top down* – processamento descendente: *bottom-up* – processamento ascendente (Kato, M. 1990).

Conforme Leffa (1999, p.2) o leitor proficiente apresenta capacidades eficientes de previsão, o que o auxilia a se afastar das opções incorretas, levando-o a decisões mais prováveis e evitando idas e vindas desnecessárias no processamento.

Nery (2003, p.15) diz que as dificuldades enfrentadas pelos leitores - em sua pesquisa, vestibulandos - não eram originadas somente pela baixa proficiência em língua estrangeira, mas que essas dificuldades decorriam da falta de práticas de leituras envolvendo inclusive a língua materna. Desta maneira, poderíamos supor que o leitor proficiente em sua língua materna terá maior facilidade em ser proficiente em leitura em LE e que, se o leitor tem problemas ou pouca experiência em leitura em sua língua materna, provavelmente, o mesmo ocorrerá em LE.

Partindo da análise das exigências legais sobre a prova de proficiência em LE - que propõem um sujeito mais autônomo em sua pesquisa, com maior acesso à informação e melhor perfil de relacionar-se internacionalmente - e das propostas dos programas, interpretadas pela análise dos questionários, confirmei que a leitura é a habilidade mais requerida.

4.2.12 Motivo para a exigência de proficiência em língua estrangeira

Quanto às razões para a exigência da proficiência em LE, a maioria das respostas (13) abordaram a necessidade de leitura de bibliografia internacional na língua original. O número de respostas ultrapassa o número de respondentes, pois alguns citaram mais de um motivo.

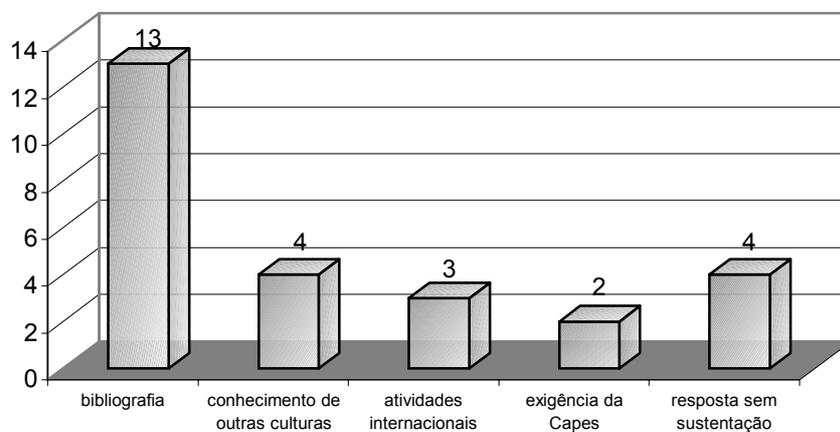


Figura 12 - Motivos para a exigência de proficiência em língua estrangeira

Destacaram-se, também, a necessidade de conhecimento de outras culturas, publicações em periódicos e participação em eventos internacionais, assim como trabalhos em grupos de pesquisa com estrangeiros. Dois programas citaram a exigência da CAPES e quatro ofereceram respostas sem sustentação, afirmando que a proficiência é importante, porém sem indicar quaisquer argumentos. Diferentemente do estabelecido na hipótese de pesquisa, o motivo para exigência da proficiência não parece estar relacionado apenas a uma “tradição culturalista”, mas a elementos objetivos.

4.2.13 Exames de proficiência da Universidade de Sorocaba e Universidade Federal de São Carlos

Como exemplos, observam-se as provas de proficiência em língua estrangeira do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos (Anexo F) e Universidade de Sorocaba (Anexo G). A primeira oferece as seguintes instruções,

Leia atentamente o texto inteiro. Inicialmente faça uma síntese sobre o assunto tratado em aproximadamente 2 linhas. Em seguida traduza os parágrafos pintados. Para facilitar os trabalhos é permitido o uso de dicionário inglês-português. Devolva este texto com sua prova.

A prova exige leitura do texto de conteúdo específico, *Public Library Services for Home Schooling*, e produção de uma síntese. A redação deste texto tem o objetivo de demonstrar a capacidade argumentativa e de compreensão do candidato. Não se está verificando a capacidade de escrever em língua estrangeira, mas sim de escrever em língua portuguesa, a partir da interpretação da língua estrangeira. Em seguida, a prova pede uma tarefa mais técnica, a tradução, o que requer do candidato outros conhecimentos de língua.

Já a prova da Universidade de Sorocaba parte de um texto em inglês sobre o educador Paulo Freire. São oferecidas as seguintes instruções:

1. Está é uma prova de leitura de texto acadêmico escrito em inglês.
2. As respostas devem ser dadas em português; entretanto, não devem ser a tradução literal do texto.
3. As respostas devem ater-se exclusivamente ao que está sendo perguntado.
4. É permitido o uso do dicionário.

A seguir, o exame inclui três questões, a serem respondidas em português, tratando de aspectos gerais do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização e o conseqüente aumento do intercâmbio entre as nações, nos negócios, no turismo e nas informações, colocaram o conhecimento de línguas, em especial aquelas de maior utilização internacional, em destaque, embora sua relevância não seja recente. Atualmente, percebemos o inglês e o espanhol como as línguas de maior uso em termos mundiais, com ênfase para a primeira. A disseminação da língua inglesa no mundo moderno é muito ampla e abrange as atividades de lazer, trabalho e o meio acadêmico. Juntamente com a disseminação da língua inglesa, difunde-se a ideologia do mais poderoso povo falante do inglês, o norte-americano. Além do uso em grande número de países, o inglês também tem tido importantes conseqüências no processo de empréstimo lingüístico, com a incorporação de palavras de origem inglesa nos vocabulários nacionais, o que ocorre de forma significativa no Brasil. O empréstimo lingüístico é visto por alguns estudiosos como uma ameaça às línguas nacionais, enquanto o percebo como conseqüência natural do contato lingüístico.

No contexto da relevância da língua estrangeira nos dias de hoje, o significado da expressão proficiente em língua estrangeira, de ampla utilização no meio acadêmico, admite várias abordagens. O conceito não técnico de proficiência refere-se ao conhecimento, domínio, capacidade ou habilidade, em sentido amplo, trazendo à tona a idéia do falante ideal, nativo. Já o conceito técnico leva em consideração a área específica de uso ou aplicação da língua, em sentido estrito. Percebo a proficiência como indissociável de aspectos como habilidades, objetivos e contextos.

Por outro lado, diferentes usos exigem determinados patamares mínimos de proficiência. Temos, então, algumas possibilidades quanto ao nível de proficiência, uma visão dicotômica – proficiente ou não proficiente – ou uma escala, com diferentes níveis de proficiência, do mais elementar ao mais desenvolvido.

A abordagem instrumental de ensino do Inglês surge, em parte, pela necessidade de cursos preparatórios específicos para exames de proficiência em língua estrangeira, entre os quais destacam-se internacionalmente, os do Instituto Goethe para o alemão, da Aliança Francesa para o Francês, os de Cambridge, Michigan e o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) para o inglês e, também, o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa) para o Português. Tais exames podem incluir a proficiência no contexto acadêmico ou profissional, apresentando características peculiares. Abrangem, porém, na maioria dos casos, a leitura, audição, escrita e fala.

Na pós-graduação *stricto sensu*, o Parecer n.º 977/65, de 1965, determina a exigência de proficiência em uma língua estrangeira para o mestrado e duas para o doutorado. Percebo, porém, que o perfil acadêmico, assim como a disponibilidade de literatura na língua materna, pode ter-se modificado nas últimas três décadas, desde a publicação do Parecer. Por outro lado, nem todos os mestrandos e doutorandos, de qualquer área, necessitam de língua estrangeira para completar o curso e a dissertação ou tese. A proficiência pode ser vista como um pré-requisito para o desenvolvimento das atividades de pós-graduação ou como um diferencial edificador para a construção do saber. No entanto, devemos, também, considerar o caso de pós-graduação no exterior, em que a necessidade de proficiência na Língua Estrangeira é clara.

Neste contexto, o presente trabalho buscou identificar as características dos exames de proficiência dos cursos de pós-graduação em Educação reconhecidos pela CAPES, sua concepção de proficiência e motivo da exigência. A pesquisa de campo, que teve um questionário estruturado como método de coleta de dados, contou 41 programas respondentes de Mestrado, dos quais 21 possuíam também o Doutorado. Dividiu-se em duas fases, com duas questões abertas relativas ao conceito de proficiência e motivo da exigência inclusas apenas na segunda, que abrangeu 23 programas respondentes.

No que se refere às línguas estrangeiras admitidas, destacaram-se o Inglês, aceito por todos os programas, e o Francês, recusado por apenas quatro, seguidos pelo Espanhol. Já o número de línguas exigido, foi de duas em todos os doutorados e uma nos mestrados, de acordo com a legislação vigente. No que tange o momento de realização do exame, a maioria (21 programas) citou o primeiro ano, enquanto 16 responderam “no momento do ingresso” e 6 “como pré-requisito para a qualificação”. O exame de proficiência apresentou caráter eliminatório em apenas 3 programas. Já a dispensa do exame é concedida por 17 programas mediante comprovante de outro programa de pós graduação e, por 15, através de certificados de instituições específicas. Dezesesseis dos respondentes afirmaram não dispensar o aluno do exame sob nenhuma hipótese. Na maioria dos programas, o não cumprimento da exigência de proficiência tem como consequência o impedimento da qualificação ou defesa, enquanto em quatro casos, implica exclusão.

A principal habilidade exigida é a de leitura, citada por todos os programas, seguida da tradução, lembrada por 27 deles. A compreensão de leitura exigida é geral em 23 programas, dos pontos principais em 18 e detalhada em 6. Quanto ao conteúdo da prova, é específico da área de conhecimento na maioria dos casos (33)

e geral em apenas 8. O conceito de proficiência, expresso pelos programas em questão aberta específica, na segunda fase, focalizou claramente a leitura (17 respostas), seguida da tradução, com apenas uma referência. Tais resultados apóiam a hipótese que o conceito de proficiência estaria focalizado na leitura.

Já o motivo para a exigência da proficiência em língua estrangeira teve, como principal resposta, também em questão aberta específica na segunda fase, a necessidade de consulta a bibliografia estrangeira (13 respostas), seguida de “conhecimento de outras culturas” (4), “atividades internacionais” (3) e “exigência da Capes” ou “resposta sem sustentação” (6). Tais resultados, embora apresentem reduzida representatividade do universo, dado o pequeno número de respostas, não apóiam a hipótese inicial, que o motivo da exigência seria uma tradição culturalista, em que a necessidade de proficiência em LE seria vista como óbvia ou derivada apenas de exigências da CAPES, situações indicadas por apenas seis dos vinte e três programas respondentes da terceira fase. Isto sugere que, atualmente, para a pós-graduação em Educação no Brasil, a bibliografia estrangeira não traduzida seria fundamental, o que proponho como tema para futuras pesquisas que poderiam lançar mão de estudos quantitativos sobre o material disponível na área segundo sua relevância e língua.

REFERÊNCIAS

BOGAARD, Lambertuz. A Necessidade e eficiência de Inglês instrumental em universidades brasileiras. **The ESP**, São Paulo, v.6, p.10-51, 1983.

BRANCO, Samuel Murgel. A formação de especialistas na universidade. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 2 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer n. 977/65, de 3 de dezembro de 1965. Estabelece a definição dos cursos de pós-graduação, a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 20 jun. 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 1584, de 20 de Junho de 2003. **Diário Oficial da União**, 2 jun. 2003. Seção 1, p.19.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 2530, de 4 de setembro de 2002. Disponível em <[www.capes.gov.br/Documentos/Legislacao/Portaria MEC 2530 2002.doc](http://www.capes.gov.br/Documentos/Legislacao/Portaria_MEC_2530_2002.doc)>. Acesso em 20 fev. 2003.

CAPES. Mestrados/Doutorados reconhecidos, 2002. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/Avaliacao/MeDoReconhecidos.htm>>. Acesso em 17 set. 2002.

_____. Questões mais freqüentes sobre a legislação da pós-graduação, 2003. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 17 set. 2003.

CARVALHO, et.al. TOEFL, Cultural Bias and Latin Background. **The ESP**, São Paulo, v. 18, n. 18, p. 33- 51,1997.

CELANI, M. A. A.; BROUGHTON, M. M. Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. **Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, v. XLIX, Fasc. 97, p. 67- 76, jan./ jun. 1979.

CERTIFICADO de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros CELPE-Bras. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/celpe/default.shtm>>. Acesso em 20 ago 2002.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge University Press, 1985.

ECCE and ECPE Certificate Examinations – General Information Bulletin 2001-2002. Michigan ELI *Testing*. Disponível em <www.lsa.umich.edu/eli/RevBul01B.doc>. Acesso em 20 ago. 2002.

EDITORIAL. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, ano 3, n.1, p. 5-7, maio 2001a.

EDITORIAL. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, ano 3, n.2, p.5-7, nov. 2001b.

EDITORIAL. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, ano 4, n.1, p.5-7, maio. 2002a.

EDITORIAL. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, ano 4, n.2, p.5-9, nov. 2002b.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro. 1999.
- GARCEZ, P. M. e ZILLES, A. M. Estrangeirismo: empréstimo ou ameaça? In: SILVA, F. L. , MOURA, H. M. (orgs.) **O Direito à Fala**: a questão do preconceito lingüístico. Insular. 2000. p.39-52.
- GOERGEN, P. Pós-graduação no Cenário dos Paradigmas Epistemológicos. **Impulso**, Piracicaba, v. 10, n. 21, p. 35-61, 1997.
- GONZALEZ, Marina. Empregos especial - guia pós-graduação e MBA. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p.Especial-18, 3 fev. 2002.
- HARLOW, L; CAMINERO, M. Oral testing of beginning language students at large universities: is it worth the trouble? **Foreign Language Annals**, n.23, p.489-501, 1990.
- HOLMES, John. What is my methodology. **The ESP**, São Paulo, v.21, n.2, p.127-146, 2000.
- HOUAISS, Antônio. **O Português no Brasil**. 3. ed., Rio de Janeiro: Revan, 1992.
_____; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IANNI, Otávio. **A Era do Globalismo**. Civilização Brasileira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KATO, M.A. **O Aprendizado da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LAWRENCE, Sarah. **CELS, Certificates in English Language Skills- a new test from Cambridge. New Routes**, Disal, abr. 2001.
- LEFFA, V.J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Revista Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa. v. 4, p. 13-24, 1999.
_____. O Ensino e a Produção Textual. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. (orgs.), **O ensino de leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.
- LONGMAN Dictionary of Contemporary English**. 3 ed. Longman, 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A Contribuição da Lingüística Aplicada na Formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: A Questão dos Temas Transversais. **Intercâmbio**, v. 7, p.17- 24, 1999.
- NERY, Rosa Maria. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas: Editora Alínea, 2003.
- OLIVEIRA, G.M., (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In SILVA, F. L. , MOURA, H. M. (orgs.). **O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Insular, 2000.
- PATROCÍNIO, E. M. F. do. Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 26, p.17-35, jul./dez.1995.
- PENNYCOOK, Alastair. *English in world/ The world in English*. In: TOLLEFSON, J. **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge University Press, 1995.
_____. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23 n.4, p. 589-618,1989.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POR QUE CURSAR pós graduação? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. Especial-2, 3 fev. 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de Rendimento no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.), **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 36, p.11-22, jul./dez. 2000.

SCHMITZ, J. R., *Review of Robert Phillipson, Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 26, p. 103-107, jul./dez. 1995.

SCHÜTZ, Ricardo. Avaliações de proficiência em Inglês, 2002. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-aval.html>>. Acesso em 10 jan. 2003.

_____. Exames de proficiência em Inglês, 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-toefl.html>>. Acesso em 12 set. 2003.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press. 1989.

SEVERINO, A. J. **A Universidade, a Pós-graduação, e a produção de conhecimento**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

SHAMIM, F. In or out the action zone. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. **Voices From the Language Classroom**. Cambridge University Press, 1996.

SILVA Jr. J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SIQUEIRA, C. P. **Análise Temática em Estudos de Tradução: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, SP, 2000.

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

TARALLO, F. e ALKMIN T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1997.

THOMAS, M. Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. **Language Learning**, v.44, n.2, p.307-336, 1994.

TOCHTROP, Leonardo e CARO, Hebert. **Dicionário Alemão – Português, Português – Alemão**. Porto Alegre: Globo, 1943.

TOEFL Information Bulletin for Computer-Based Testing, Educational Test Service (ETS), Princeton, NJ, USA, 2001

UNISO – Universidade de Sorocaba. Cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu*. Disponível em <<http://www.uniso.br/posgrad/stricto/cursos.asp>>. Acesso em 10 ago. 2003.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.), **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997.

VINHOLES, S. Burtin. **Dicionário Francês – Português, Português – Francês**. Porto Alegre: Globo. 24. ed. 1968.

VOLLMER, H.J. The structure of foreign language proficiency. In: HUGHES, A; PORTER, D. (ed.). **Current developments in language testing**. Londres, Academic Press, 1983.

ANEXO A - PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO RECONHECIDOS PELA CAPES

EDUCAÇÃO	UNESA	RJ	M
EDUCAÇÃO	UNOESTE	SP	M
EDUCAÇÃO	UNINOVE	SP	M
EDUCAÇÃO	UFAL	AL	M
EDUCAÇÃO	UFAM	AM	M
EDUCAÇÃO	UFBA	BA	M/D
EDUCAÇÃO	UFC	CE	M/D
EDUCAÇÃO	UNB	DF	M
EDUCAÇÃO	UCB	DF	M
EDUCAÇÃO	UFES	ES	M
EDUCAÇÃO	UCGO	GO	M
EDUCAÇÃO	UFG	GO	M/D
EDUCAÇÃO	UFMA	MA	M
EDUCAÇÃO	UFU	MG	M
EDUCAÇÃO	UFJF	MG	M
EDUCAÇÃO	UFMG	MG	M/D
EDUCAÇÃO	PUC/MG	MG	M
EDUCAÇÃO	UCDB	MS	M
EDUCAÇÃO	FUFMS	MS	M
EDUCAÇÃO	UFMT	MT	M
EDUCAÇÃO	UFPA	PA	M
EDUCAÇÃO	UFPB/J.P.	PB	M/D
EDUCAÇÃO	UFPE	PE	M/D
EDUCAÇÃO	FUFPI	PI	M
EDUCAÇÃO	UEL	PR	M
EDUCAÇÃO	UEM	PR	M
EDUCAÇÃO	UTP	PR	M
EDUCAÇÃO	UEPG	PR	M
EDUCAÇÃO	UFPR	PR	M/D
EDUCAÇÃO	PUC/PR	PR	M
EDUCAÇÃO	UFF	RJ	M/D
EDUCAÇÃO	UFRJ	RJ	M/D
EDUCAÇÃO	UERJ	RJ	M/D
EDUCAÇÃO	UCP/RJ	RJ	M
EDUCAÇÃO	PUC-RIO	RJ	M/D
EDUCAÇÃO	UFRN	RN	M/D
EDUCAÇÃO	UPF	RS	M
EDUCAÇÃO	UFSM	RS	M
EDUCAÇÃO	UFPEL	RS	M
EDUCAÇÃO	UFRGS	RS	M/D
EDUCAÇÃO	PUC/RS	RS	M/D
EDUCAÇÃO	UNISINOS	RS	M/D
EDUCAÇÃO	FURB	SC	M
EDUCAÇÃO	UFSC	SC	M/D
EDUCAÇÃO	FUFSE	SE	M
EDUCAÇÃO	USF	SP	M
EDUCAÇÃO	USP	SP	M/D
EDUCAÇÃO	UMESP	SP	M
EDUCAÇÃO	UNISO	SP	M
EDUCAÇÃO	UNICID	SP	M
EDUCAÇÃO	PUCCAMP	SP	M

EDUCAÇÃO	UFSCAR	SP	M/D
EDUCAÇÃO	UNESP/PP	SP	M
EDUCAÇÃO	UNESP/RC	SP	M
EDUCAÇÃO	UNIMEP	SP	M/D
EDUCAÇÃO	UNICAMP	SP	M/D
EDUCAÇÃO	UNESP/MAR	SP	M/D
EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PUC/SP	SP	M/D
EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PUC/SP	SP	M/D
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	FURG	RS	M
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNEB	BA	M
EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNESP/ARAR	SP	M/D
EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UFSCAR	SP	M/D
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNESP/RC	SP	M/D
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	UNIJUÍ	RS	M
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	PUC/SP	SP	M/D
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	CEFET/RJ	RJ	F
MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVALI	SC	M

Fonte: CAPES (27/08/2003)

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

- 1- O Programa de Pós Graduação exige proficiência em língua estrangeira?
 Sim Não
- 2- Assinale as línguas estrangeiras que são admitidas:
 alemão espanhol francês inglês italiano outras
 Se outra(s), qual/quais? _____
- 3- Qual o número de língua(s) estrangeira(s) exigido:
Para mestrado: uma duas
Para doutorado: uma duas admite-se a proficiência do mestrado
- 4- Em que momento do programa que se faz o exame de proficiência:
 no momento de ingresso
 durante o primeiro ano
 em qualquer momento
 como pré-requisito para a qualificação
 outros _____
- 5- No caso do exame ser no momento do ingresso, é eliminatório:
 sim não
- 6- Em que situação o aluno pode ser dispensado da verificação de proficiência:
 em nenhuma hipótese
 apresentando certificado de instituições específicas (TOEFL, Cambridge, Michigan)
 apresentando comprovante de realização do exame em outro programa de pós-graduação
 apresentando diploma universitário (na língua em questão)
 outros _____
- 7 - No caso do exame ser exigido em outro momento, o não cumprimento implica em quais conseqüências?
 nenhum, basta realizá-lo novamente
 impedimento de qualificação, até cumprir a proficiência
 impedimento de defesa, até cumprir a proficiência
 exclusão do programa
 obriga de fazer curso de língua estrangeira paralelo para realizar novamente o exame
 outros _____
- 8- Que habilidades são exigidas na proficiência em língua estrangeira:
 fala escrita leitura audição tradução
- 9- Que nível de compreensão de leitura é exigido nas avaliações:
 compreensão geral compreensão de pontos principais (sistêmicos, etc)
 compreensão detalhada (identificação de marcadores em nível de oração, etc)
- 10- O conteúdo da prova é:
 geral específico da área de conhecimento

ANEXO C - REQUISITOS PARA TITULAÇÃO (MESTRE OU DOUTOR)/USP

Art. 12 - Além das atividades indicadas no art. 70, o aluno deverá submeter-se a um Exame de Qualificação e demonstrar proficiência em língua estrangeira.

II - Do Exame de proficiência em língua estrangeira

- a) O exame de Proficiência será de apenas uma língua para o Mestrado, enquanto para o Doutorado será de duas.
- b) O exame de proficiência em língua estrangeira constará de interpretação e/ou tradução de texto científico, estando vetada a língua materna do aluno e o português para os alunos estrangeiros.
- c) Em caso de não aprovação no primeiro exame de proficiência em língua estrangeira, o aluno terá direito a um segundo exame na mesma língua no ano subsequente.
- d) Caberá à CPG determinar as condições de convalidação de certificados de conclusão de cursos de língua realizados pelo aluno em outras instituições.

Parágrafo único - Os créditos de Mestrado e de Doutorado não são cumulativos, não podendo ser exigidos nem convalidados para o Doutorado os que são exigência do Mestrado

Obs.: o exame é obrigatório para os seguintes casos:

- 1) Para **todos** os alunos ingressantes/2002
- 2) Para os alunos que não foram aprovados em exame anterior

Fonte: Disponível em <<http://www.fe.usp.br/pos-graduacao/funcionamento/titulacao.htm>>. Acesso em 20 abr. 2002

ANEXO D – EXAME DE PROFICIÊNCIA - UNICAMP

Todos os alunos deverão fazer o exame de proficiência em língua estrangeira no 1º semestre do ano de ingresso, sendo uma língua para o Mestrado e duas para o Doutorado.

O aluno tem uma segunda oportunidade do exame na mesma língua escolhida inicialmente, após um ano de ingresso no Programa. As línguas são: inglês, francês, espanhol, italiano e alemão.

Obs.: aqueles que já fizeram curso instrumental, níveis I e II, poderão solicitar convalidação.

As inscrições são feitas através de formulário próprio, em período definido e oportunamente divulgado pela CPG.

Informe da CPG/FE

A Comissão de Pós-Graduação/FE, em reunião ordinária de 06/09/2001, reiterou a decisão anteriormente tomada pela Coordenação, sobre Exame de Proficiência em Língua Estrangeira:

“Por qualquer motivo, na impossibilidade de realizar o Exame de Proficiência em Língua Estrangeira na primeira instância, o aluno terá apenas mais uma oportunidade no ano seguinte, podendo, também, convalidar a Capacitação de Leitura em Língua Estrangeira durante o primeiro ano de seu ingresso”

Fonte: Disponível em < <http://www.fe.unicamp.br>>. Acesso em 20 abr. 2002.

ANEXO E - INFORMATIVO DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA

Área de Concentração Educação Escolar Linhas de Pesquisa

- **Construção do Conhecimento nas Relações Escolares**

Investiga a produção do conhecimento na instituição escolar, a partir das relações entre educação e sociedade, dos processos de ensino-aprendizagem e do cotidiano escolar, em um perspectiva histórico-cultural.

- **Instituição Escolar**

Políticas e Práticas: Investiga as práticas da instituição escolar, nas suas relações com as transformações econômicas e com as políticas educacionais, considerando as mediações entre a História e as Ciências Sociais.

Requisitos para obtenção do título de mestre

1. Cumprimento de créditos nas seguintes atividades curriculares (mínimo):

- a) 3 disciplinas obrigatórias básicas;
- b) 3 disciplinas obrigatórias instrumentais;
- c) 3 disciplinas eletivas;
- d) atividades supervisionadas.

2. Aprovação

até o final do 3º semestre letivo, em exame de proficiência em língua estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol).

3. Exame de Qualificação para o Mestrado

deverá ser realizado até o final do 4º semestre de vinculação regular do Mestrado ao Programa.

4. Conclusão e Defesa da Dissertação de Mestrado

deverá ser realizada até o final do 5º semestre de vinculação regular do mestrando ao Programa.

Fonte : Disponível em <<http://www.uniso.br/posgrad/stricto/cursos.asp>>. Acesso em 10 ago 2003.

ANEXO F - PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM LÍNGUA INGLESA DA UFSCAR

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Colar xerox

ANEXO G - PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA

