

## PROFICIÊNCIA EM LE: CONSIDERAÇÕES TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS

MATILDE VIRGINIA RICARDI SCARAMUCCI  
(UNICAMP)

### ABSTRACT

Despite its many appearances and its relevance for testing/assessment as well as in other subareas of Applied Linguistics, the concept of foreign language proficiency has not been adequately understood and assessed. This article discusses terminological and conceptual aspects in an attempt to elucidate the concept so that it can be used more productively.

### 0. INTRODUÇÃO

A preocupação com a natureza da proficiência em contextos de ensino/aprendizagem de línguas e de suas relações com outros construtos, como, por exemplo, inteligência, não é recente. Há muitos anos esse conceito vem despertando a atenção de teóricos da linguagem, de filósofos a psicolingüistas. Durante aproximadamente meio século a natureza da proficiência em segunda língua/língua estrangeira (L2 e LE, respectivamente) tem sido investigada empiricamente, como mostrarei na Seção 4 deste trabalho. A partir de uma análise mais detalhada das situações de uso desse conceito, no entanto, pode-se observar que a avaliação de proficiência nem sempre é conduzida de forma adequada, ora comprometendo os resultados dos estudos, ora limitando a possibilidade de generalização desses resultados. Dentre as causas desse problema pode-se ressaltar, dentre outras, confusões terminológicas assim como dúvidas e divergências quanto à conceituação, descrição e operacionalização do construto.

Este trabalho, que tem como objetivo oferecer algumas contribuições para um melhor entendimento do conceito de proficiência em L2/LE para que possa ser utilizado de forma mais produtiva, dada a importância que desempenha em assuntos educacionais diversos, está dividido em cinco partes. Na primeira, mostro a abrangência do conceito e a necessidade de uma definição mais precisa, dada sua relevância para a área de Linguística Aplicada. Na segunda, procuro esclarecer confusões terminológicas geradas pelos usos técnico e não-técnico do termo, enquanto, na terceira, mostro que as divergências terminológicas trazem subjacente divergências teóricas e diferentes conceituações do que é “saber ou dominar uma língua”. Na quarta parte, apresento uma

breve retrospectiva histórica dos estudos empíricos acerca da natureza da proficiência no contexto de LE, concluindo o artigo com algumas sugestões para o uso do termo.

## 1. ABRANGÊNCIA DO TERMO E NECESSIDADE DE DEFINIÇÃO

Embora à primeira vista associado a contextos de exames, e, conseqüentemente, de interesse de teóricos da avaliação, mais especificamente de L2/LE, o conceito de proficiência também tem relações estreitas com outras questões teóricas e práticas na área de Linguística Aplicada. Proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis como contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. Por sua vez, os objetivos e padrões definidores da proficiência podem ser usados como critérios para avaliar proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos (Stern, 1983). Em pesquisas sobre a aquisição/aprendizagem e ensino de L2/LE, portanto, avaliações de proficiência são usadas como fontes de informação sobre o sucesso/eficiência da aprendizagem e do ensino. Não se poderia pensar, pois, na implementação de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias, sem uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes e o que se espera seja suas contribuições. Não se poderia pensar, por outro lado, em políticas linguísticas ou educacionais para ensino de língua estrangeira ou ainda para programas bilíngües/multilíngües, em políticas para o desenvolvimento e formação do professor nesses contextos sem esbarrar-se na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas.

Em uma pesquisa que analisou as técnicas usadas para avaliar proficiência em 157 estudos publicados entre os anos 1988 e 1992 em quatro periódicos relevantes de circulação internacional na área de Linguística Aplicada, Thomas (1994) concluiu que a proficiência, ora vista como foco do estudo, ora como um dos outros fatores descritos, não estava sendo adequadamente controlada, de onde pode-se depreender que não estava sendo considerada como um dos elementos relevantes dos estudos em questão. As técnicas usadas para esse conceito, nesses estudos, puderam ser agrupadas em quatro categorias: *juízos impressionistas*, *status institucional*, *avaliação feita especialmente para o estudo e teste padronizado*.<sup>1</sup> Essas categorias aparecem com percentuais diferentes nos periódicos analisados, configurando, pois, perfis diferentes. Apesar dessa diferença, entretanto, observa-se, nos quatro periódicos, uma maior frequência (41% ou 63 estudos) no uso da técnica *status institucional*, que pressupõe

---

<sup>1</sup> Foram considerados *juízos impressionistas* afirmações feitas pelo pesquisador sobre um determinado nível de controle da L2/LE por parte do sujeito sem mencionar o tipo de avaliação utilizado ou as evidências que corroboravam essas afirmações: ou ainda com base na avaliação de uma outra pessoa, geralmente não mencionada. Na categoria *avaliação feita especialmente para o estudo* foram consideradas as avaliações internas à pesquisa, sem descrever os instrumentos utilizados. Por sua vez, testes padronizados são instrumentos validados, que podem ser examinados publicamente.

uma definição do nível de proficiência dos participantes com base na posição em algum tipo de estrutura social organizada hierarquicamente, como, por exemplo, *estudantes no terceiro ano versus estudantes no primeiro ano*, ou *alunos matriculados no terceiro semestre*, como se esses níveis fossem absolutos e perfeitamente compreendidos por todos, mesmo por aqueles fazendo parte de outros contextos de ensino. Especulando sobre as possíveis explicações para a ausência de um controle mais adequado da proficiência o autor cita, dentre outras, a falta de confiança por parte dos pesquisadores de que ela possa ser adequadamente avaliada, mostrando desconhecimento do conceito e de como operacionalizá-lo.

## 2. CONSIDERAÇÕES TERMINOLÓGICAS: USO TÉCNICO E NÃO TÉCNICO

O primeiro passo de uma discussão que pretende contribuir para um melhor entendimento do que é proficiência seria fazer algumas considerações terminológicas. Chastain (1988:49 apud Chalhoub-Deville 1997:3), afirma que “*o termo parece fazer parte daquela categoria de palavras que são usadas freqüentemente sem uma atenção consciente com relação ao seu significado exato*”, gerando confusões e sentidos diversos. Nessa discussão, portanto, as distinções que faço consideram duas dimensões: uso técnico e não-técnico, num primeiro momento, e os vários usos do termo na esfera mais técnica, num segundo.

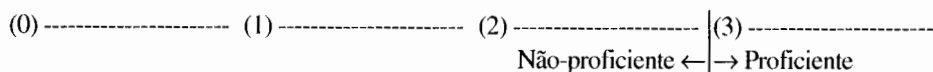
O dicionário *Collins Cobuild* define proficiência como capacidade (*ability*) ou habilidade (*skill*). “*Ele é proficiente em Inglês*” ou “*Você acha que calculadoras impedem as crianças de se tornarem proficientes em aritmética?*” são exemplos citados de onde depreendemos que o termo não se restringe à linguagem, embora pareça ser nessa área seu uso mais freqüente. Ser proficiente em uma 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 não apenas em situações do dia-a-dia, mas também muitas vezes na literatura de ensino em geral.

Comentários como o acima apresentado são, na maior parte das vezes, baseados em julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE, sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios, mas que não deixam de trazer, subjacente, um conceito de proficiência, que, nesse caso, parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal; portanto, uma proficiência monolítica, estável e única.<sup>2</sup> Essa proficiência tem sido, muitas vezes, a meta para a proficiência L2/LE, independentemente do fato de que, “*na maioria dos casos, possa ser perda de tempo e talvez até mesmo não desejável tentar alcançá-la*” (Stern, 1983:341). Concordo com esse autor, entretanto, quando acrescenta, mais adiante, que pode ser um conceito útil, se usado como ponto de referência para a proficiência em L2/LE

---

<sup>2</sup> A proficiência nativa também não é única, monolítica e unitária, pois pode variar de acordo com o tópico, interlocutor, situação, barulho, stress, dentre outros fatores.

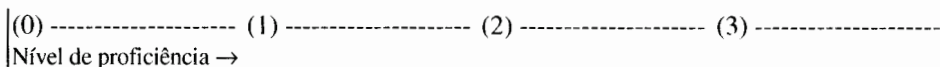
Para ilustrar o conceito de proficiência acima apresentado poderíamos imaginar uma escala, conforme indicado na Figura 1 a seguir:



**Figura 1.** Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência

Nessa escala, poderíamos dizer que estão representados falantes nível (0) (embora, como salienta Stern (1983) esse nível não seja absoluto, porque um falante de uma L2/LE sempre sabe sua língua materna e como ela funciona), fraco ou nível (1), bom ou nível (2), e proficiente ou nível (3). Essa escala teria um ponto de corte entre proficiência e não-proficiência localizado em (3), sendo que todos os níveis inferiores seriam classificados como não-proficientes. Esse uso do termo poderia ser considerado um sinônimo de fluência, quando esta é considerada em sua acepção mais ampla. Assim, um comentário equivalente ao acima mencionado seria *Ele é fluente em Inglês* ou ainda *Ele fala Inglês fluentemente*.<sup>3</sup>

O termo proficiência, contudo, tem um uso mais restrito ou técnico, principalmente no contexto de avaliação de L2/LE, referindo-se também a domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão. Para ilustrar esse uso, poderíamos imaginar a escala apresentada na Figura 2 a seguir.



**Figura 2.** Uso técnico do termo proficiência

Nessa escala, diferentemente da escala da Figura 1, os falantes níveis (0), (1) e (2), embora menos proficientes que o nível (3), são considerados proficientes. Há, nesse caso, uma gradação de proficiência. Em vez de um conceito “absoluto”, de tudo-ou-nada, temos um conceito “relativo”, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua. Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso. Em vez de dizer *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

<sup>3</sup> Lennon (1997) salienta dois usos para o termo fluência, da mesma forma que para proficiência: um mais amplo e não-técnico, e um técnico. No primeiro caso, fluência é sinônimo de proficiência, geralmente oral. No segundo, apenas um dos aspectos, componentes ou descritores da proficiência, concebida geralmente como “eficiência do uso da língua dentro das restrições de um conhecimento lingüístico limitado” e, como tal, colocada em oposição à precisão. É dessa forma que tem sido vista principalmente nos últimos 15 anos, no contexto de ensino comunicativo. Assim, a fluência estaria presente em qualquer nível de proficiência.

específico) ou *Ele é proficiente em leitura de manuais técnicos em Inglês* (uso ainda mais específico), e assim por diante (Scaramucci, 1997, 1998).

Cada um dos vários certificados de proficiência conhecidos internacionalmente, tais como *TOEFL* e *IELTS* (Inglês), *DALF* e *DELFL* (Francês), e mais recentemente, o *CELPE-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 as quais foi elaborado. Dizer que alguém alcançou (ou ultrapassou) um *nível mínimo de proficiência* estabelecido por um determinado teste ou exame, elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos, significa dizer que alcançou ou ultrapassou a *posição de domínio* desse exame, o que é denominado *ponto* ou *escore de corte* (Scaramucci, 1999).

Os níveis de proficiência do *CELPE-BRAS* podem ser usados para ilustrar o conceito de proficiência acima apresentado. O exame foi elaborado de forma a avaliar não apenas um único nível de proficiência ou ponto de corte, como os demais dessa natureza, mas dois: um mais básico, que se denomina *Primeiro Certificado*, e 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, procuraram 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 (Scaramucci, 1997, 1998).

Uma outra maneira de definir proficiência tem sido contrastá-la com rendimento. Enquanto a proficiência refere-se a um uso futuro da língua e, como tal, é geral e não tem vínculos ou compromissos com o passado, rendimento é específico e local, na medida em que descreve a aprendizagem de determinado programa. Essa distinção determina procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação: o de rendimento é baseado no *syllabus*, materiais ou no currículo, enquanto o de proficiência tem um compromisso com o construto teórico e, pelo menos nas visões mais contemporâneas de avaliação, tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua. Essa distinção tem sido fundamental para a elaboração, escolha de exames mais apropriados a determinados contextos e, principalmente, para a validação desses exames.

### 3. PROFICIÊNCIA: COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA COMUNICATIVA OU CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA?

A distinção entre os uso técnico e não técnico do termo proficiência apresentada na seção anterior, no entanto, ainda não parece dar conta da complexidade do termo. Uma simples revisão de estudos que tratam especificamente da questão mostra uma profusão de sinônimos e definições. Competência, conhecimento da língua, competência comunicativa, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, proficiência lingüístico-comunicativa, competência transicional, para mencionar apenas alguns. Harlow & Caminero (1990), em um estudo que investigou 210 programas de Espanhol, Francês e Alemão nos Estados Unidos fazem constatação semelhante, mostrando que os pesquisadores nesses contextos se utilizavam de uma grande variedade de termos e de componentes ao avaliarem proficiência. Stern (1983), em um capítulo praticamente devotado à discussão do conceito, o usa como sinônimo de competência e conhecimento da língua: *“Among different learners at different stages of learning a second language competence or proficiency ranges from a zero to native-like proficiency ... The native speaker ‘competence’, ‘proficiency’, or knowledge of the language is a necessary point ... Lastly, the concept of competence (or proficiency) as interpreted...”*. Bachman (1990), por sua vez, define proficiência como capacidade lingüístico-comunicativa (*communicative language ability*), enquanto Vollmer (1983) faz uma distinção entre proficiência lingüística (*language proficiency*) e capacidades lingüísticas (*language abilities*).

Um exame mais atento do que à primeira vista poderia ser interpretado como uma questão terminológica revela divergências teóricas a respeito do conceito e a existência de uma variedade de modelos, cada qual com uma diferente visão de linguagem (geralmente a visão predominante na época em que o modelo foi proposto) e, conseqüentemente, enfatizando diferentes componentes. Essa profusão de modelos contraditórios e competidores, freqüentemente com fundações empíricas tênues acaba, na opinião de Alderson (1991), por inibir o avaliador ou lingüista aplicado na seleção do “melhor modelo” para fundamentar seu teste. 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.

Nesse sentido, podemos dizer que a escola estruturalista forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para definir proficiência. De acordo com essa visão, aprender uma L2/LE ou ser proficiente nessa língua pressupunha dominar seus elementos (Fries, 1945; Lado, 1961). Esses componentes são apresentados em uma matriz três por quatro: em uma dimensão estão os lingüísticos (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) e, em outra, as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). Por muitos anos esse arcabouço teórico fundamentou (e ainda fundamenta) o ensino/aprendizagem de línguas, mostrando a possibilidade de se ensinar e avaliar separadamente cada um aspectos. De acordo com essa visão, portanto, podemos dizer que ser proficiente significa ter conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes.

A introdução da dicotomia competência/desempenho por Chomsky (1965) é responsável por uma revolução na conceituação de proficiência. Hymes (1972), ao reagir à visão de competência de Chomsky (op.cit), por ele considerada reducionista por incluir apenas conhecimento da língua, excluindo a capacidade de usar esse conhecimento (*ability for use*) expande o conceito para incorporar também fatores socioculturais e situacionais, dando origem ao conceito de competência comunicativa, uma nova visão de linguagem e, conseqüentemente, uma nova representação de proficiência. Entretanto, não seria exagero afirmar que a introdução do termo competência também pode ser responsabilizada por um dos maiores caos terminológicos de nossa era. Para Taylor (1988), a culpa é de Hymes, que, ao introduzir a noção de capacidade de uso no termo competência, fez com que ela perdesse seu significado preciso, confundindo *estado* com *processo*. Para outros teóricos, a culpa é de Chomsky, que se apoderou do termo competência e deturpou seu sentido original. Autores diversos têm se alternado posicionando-se a favor ou contra a inclusão, na competência, da noção de capacidade de uso, assim como na interpretação de competência como um conceito estático ou dinâmico. Para Llorca (2000) essa dualidade é responsável pela maior parte dos equívocos e mal-entendidos nas tentativas da LA em definir o termo competência e, conseqüentemente, proficiência.

#### **4. PESQUISA EMPÍRICA SOBRE A NATUREZA OU ESTRUTURA DA PROFICIÊNCIA: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRIA**

Como salienta Bachman (1991), uma das maiores preocupações na década de 80 foi com a investigação da natureza ou estrutura da proficiência. Para que possamos entender melhor essa preocupação, entretanto, é importante retornar às décadas de 60 e 70. Nessa época, a forte influência do estruturalismo já mencionada na seção anterior foi responsável por uma definição de proficiência que envolvia conhecimento e domínio dos elementos da língua através da formação de hábitos e automatização. Muitos exames, como, por exemplo, TOEFL, foram fundamentados nessa visão, constituindo-se em baterias de testes que, combinados, constituiriam uma forma considerada altamente válida de “medir” proficiência ou de se alcançar uma espécie de visão global da capacidade do candidato. Vollmer (1983) enfatiza que implicitamente, os proponentes dessa visão assumiam que cada uma dos componentes ou células da matriz estava relacionado a uma competência subjacente, mais ou menos independente. Entretanto, salienta que, de forma explícita, nenhum desses teóricos chegou a verbalizar que se tratava do que Oller (1979) mais tarde veio a denominar de hipótese da divisibilidade (*divisibility hypothesis*). Como o nome indica, essa visão descreve a proficiência como capaz de ser quebrada em um número de aspectos que podem ser testados separadamente. Em 1976, foi substituída pela de Oller (op.cit.), que, baseado em uma análise de componentes principais conduzida a partir de escores obtidos através de inúmeros testes (vocabulário, gramática, fonologia, ditado, cloze e composição), propunha uma representação de proficiência em termos de um único fator, que passou a ser conhecida como a hipótese da competência unitária (*unitary or indivisibility hypothesis*). Para Oller, a linguagem era muito mais unitária do que os testes de itens

isolados sugeriam; daí o termo proficiência geral (*overall ou general proficiency*). Para esse autor, toda a complexidade na linguagem baseava-se em uma única gramática internalizada (*internalized expectancy grammar*), que usou para caracterizar as capacidades envolvidas no mapeamento dos aspectos do discurso aos elementos dos conteúdos extralingüísticos envolvidos no uso da linguagem (Oller, op. cit).

Entretanto, não demorou para que essa hipótese viesse a ser seriamente questionada tanto teórica- como metodologicamente. Para teóricos como Cummins (1979), o resultado alcançado por Oller tinha a ver com a natureza dos dados utilizados, típicos de exames acadêmicos. Para Bachman & Palmer (1982) e Upshur & Homburg (1983), a representação da proficiência em um único fator geral não se sustentava, pois este também poderia ser subdividido em componentes. Para Farhady (1983), Hughes and Woods (1983) e Vollmer (1983), dentre outros, a técnica de análise fatorial de componentes principais era inapropriada. O próprio Oller (1983) reconhece seu erro anos mais tarde.

O estudo de Cummins (1979) oferece uma outra contribuição para uma melhor compreensão da natureza da proficiência, distinguindo dois componentes: um cognitivo/acadêmico, que denominou *CALP*, e outro de habilidades comunicativas e interpessoais básicas ou *BICS*. Esse modelo pode ser considerando ainda genérico e abstrato, que, na opinião de Chalhoub-Deville (1997) ainda necessita de explicações adicionais no que se refere à natureza de seus componentes.

O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980), reelaborado em Canale (1983) parece mais adequado para explicar proficiência. São três seus componentes na versão original (competência gramatical, estratégica e sociolingüística), e quatro na versão expandida, uma vez que, nesta última, a competência sociolingüística é diferenciada da discursiva. Esse modelo, entretanto, também tem sido criticado por ser descritivo, um arcabouço teórico não baseado em estudos empíricos (Cziko, 1984; Shohamy, 1988). Alguns trabalhos foram conduzidos na tentativa de validá-lo (Harley et al, 1990<sup>4</sup>; Bachman, 1988, dentre outros). A análise fatorial, usada como técnica estatística, não conseguiu fazer uma distinção empírica entre os componentes gramatical, discursivo e sociolingüístico, o que tem sido explicado como uma limitação no processo de operacionalização das variáveis e da metodológica usada. Contudo, foram considerados conceitualmente distintos e relevantes em contextos educacionais.

Podem ser considerados resultados positivos dessa pesquisa o reconhecimento de que a “*proficiência deve ser conceituada em seu contexto de desenvolvimento em função das interações que os aprendizes experenciam em suas línguas*” (Harley et al, 1990), assim como a formulação do modelo de capacidade lingüístico-comunicativa de Bachman (1990), constituído por três componentes que interagem: competência lingüística (subdividida em organizacional e pragmática e, mais adiante, em gramatical,

---

<sup>4</sup> Esse volume inclui artigos apresentados em um simpósio realizado no Canadá para discutir os resultados de um projeto em grande escala, que teve a duração de cinco anos, realizado no *Ontario Institute for Studies in Education* ou *OISE*. Intitulado *Development of Bilingual Proficiency ou DBP*, consistiu de uma série de estudos relacionados em três áreas: componentes da proficiência em L2, os efeitos da instrução na aprendizagem de L2 e a proficiência vs. diferenças em idade e fatores socio-ambientais. Dada a importância e repercussão do projeto, pode-se dizer que os artigos desse volume são bastante representativos da pesquisa empírica sobre a natureza da proficiência em L2.



textual, ilocucionária e sociolingüística); competência estratégica, que teria, por sua vez, três componentes: avaliação, planejamento e execução); e mecanismos psicofisiológicos, em que se distingue o canal visual do auditivo e a habilidade produtiva da receptiva. O modelo de Bachman (op.cit) tem sido considerado o melhor já desenvolvido.

Como resultados dessa pesquisa teórica e empírica, pode-se refazer a visão da hipótese da indivisibilidade, surgindo daí uma de proficiência multidimensional, consistindo de um número de capacidades específicas interrelacionadas e também de uma habilidade geral ou um conjunto de estratégias ou procedimentos.

Uma abordagem baseada em níveis de proficiência e não mais em um conjunto de componentes surgiu nos anos 80 para explicar a natureza da proficiência. O movimento da proficiência (*The Proficiency Movement*), como ficou chamado, consistiu na adaptação dos procedimentos de entrevista oral (*oral proficiency interview* ou *OPI*) desenvolvidos pela *Inter-Agency Language Round Table* (antigo *Foreign Service Institute* ou *FSI*) juntamente com o *American Council on the Teaching of Foreign Languages* ou *ACTFL*, para avaliação da proficiência oral em contextos fora das agências do governo norte-americano. A *OPI*, adaptada juntamente com as instruções (*Guidelines*), ficaram conhecidas como *ACTFL Guidelines*. A *OPI* foi oferecida como um procedimento de avaliação e as *Guidelines* para fornecer uma descrição de critérios e padrões de proficiência. Seu objetivo é definir níveis de proficiência a partir do uso funcional da língua e instituir uma medida nacional. Cinco níveis de proficiência foram definidos: (1) proficiência elementar, (2) proficiência limitada, (3) proficiência profissional mínima (4) proficiência profissional completa (5) proficiência nativa ou bilingüe.

As *ACTFL Guidelines* retomam a visão de proficiência como uma capacidade unitária, divergindo da abordagem anterior da proficiência lingüístico-comunicativa (*communicative language proficiency* ou *CLP*, mais tarde denominada capacidade lingüístico-comunicativa ou *CLA*). De acordo com Bachman (1991), as duas visões são incompatíveis e possivelmente continuarão separadas e não relacionadas no futuro.

Essa abordagem foi criticada por professores e teóricos por inúmeros motivos, dentre outros: a) falta de validade, uma vez que seus proponentes não forneceram evidência empírica de como os instrumentos foram calibrados; b) resultados inconsistentes no que se refere à hierarquia proposta, uma vez que não corresponde aos resultados dos estudos sobre aquisição de L2 e de outras disciplinas relacionadas; c) o formato da entrevista, por promover contextos artificiais em que as habilidades interacionais requeridas e o conjunto de papéis que o avaliado pode desempenhar são muito limitados, reduzindo a complexidade e a diversidade da linguagem a um conjunto de descritores; d) crença ingênua de que a mera introdução dos procedimentos pudesse gerar mudança, deixando de considerar o professor; e, finalmente, e) falta de pesquisas para examinar o efeito desse procedimento.

Apesar das críticas, entretanto, as *ACTFL Guidelines* tiveram uma influência grande no desenvolvimento de entrevistas simuladas em várias línguas e em vários países, e merecem ser reconhecidas pela tentativa de oferecer um modelo de proficiência.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir algumas questões envolvidas na definição e conceitualização de proficiência no contexto de LE. Se, por um lado, essa divergência conceitual tem dificultado sua operacionalização e elaboração de instrumentos de avaliação de proficiência, por outro tem funcionado como um elemento propulsor, estimulando o desenvolvimento de pesquisas na área.

Concordo plenamente com Llurda (2000) quando, em um artigo que examina os conceitos de proficiência, competência e competência lingüístico-comunicativa, sugere uma distinção entre competência e capacidade lingüístico-comunicativa, por serem dois conceitos “claramente diferentes”, assim como a implicação decorrente dessa sugestão, ou seja, substituir o termo competência comunicativa por capacidade lingüístico-comunicativa, para se evitar possíveis confusões com o termo competência. Também concordo que o termo capacidade lingüístico-comunicativa inclui aspectos estruturais ou lingüísticos e aspectos da comunicação, assim como a noção capacidade de uso, e que proficiência seria o termo mais adequado para designar “essa capacidade de usar a competência”. Entretanto, discordo quando sugere os termos proficiência lingüística e proficiência comunicativa para se referir aos dois aspectos dessa capacidade. Mais apropriado e menos confuso, a meu ver, nesse caso, seria usar “dimensão lingüística” e “dimensão comunicativa”, respectivamente, e apenas “proficiência” para se referir ao construto teórico, meta para um ensino/aprendizagem contemporâneos de L2/LE. A adição do adjetivo “lingüístico” à proficiência poderia ser interpretado como uma tentativa de distinção entre a proficiência em outros domínios (em aritmética, por exemplo, como no exemplo citado no início deste texto) e a proficiência no domínio da linguagem, e não apenas ao aspecto ou dimensão lingüística dessa proficiência. Da mesma forma, o termo proficiência comunicativa poderia ser interpretado como referindo-se a uma proficiência que inclui uma dimensão comunicativa, como fez Hymes (1972) com competência, e não apenas à dimensão comunicativa dessa proficiência. Nos anos 70, a adição de “comunicativo” foi necessária para sinalizar que a competência, da forma como havia sido concebida por Chomsky, não dava conta da complexidade envolvida no uso da linguagem por falantes/ouvintes reais. No momento atual, entretanto, é desnecessária pois estamos perfeitamente convencidos de que a capacidade de lidar com discurso e contexto, com interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos pressupõe essa dimensão.

Contudo, a proficiência não prescinde de qualificações de outra natureza, qualificações que fazem referência aos objetivos e ao contexto de uso, como mencionei na Seção 2 deste trabalho, por não se tratar de um conceito absoluto, monolítico, baseado naquela do falante nativo ideal, mas de várias proficiências que dependem das especificidade de cada uma das situações de uso da língua.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J.C. (1991). Language testing in the 1990s: how far have we come? How much further have we to go? In Anivan, S. (ed.), *Current Developments in Language Testing* Singapore: Regional Language Center, 1-26.

- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1991). What does language testing have to offer? *Tesol Quarterly* 25(4):671-704.
- \_\_\_\_\_. (1990). Constructing measures and measuring constructs. In Harley, B, Allen, P., Cummins, J., Swain M. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F & PALMER, A.S. (1982) The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16:26-38.
- CANALE, M. & M. SWAIN. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (eds), *Language and Communication*. Longman.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (1997). Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing* 14(1):3-22.
- CHASTAIN, K. (1988). The ACTFL proficiency guidelines: a selected sample of opinions. *ADFL Bulletin* 20:47-51.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COLLINS COBUILD English Language Dictionary, London, 1987.
- CUMMINS, J. (1979). Language proficiency and academic achievement. In Oller, J.W. (ed), *Issues in language testing research*, Rowley, MA: Newbury House, 108-29, 19.
- CZIKO, G.A (1984). Some problems with empirically-based models of communicative competence. *Applied Linguistics* 5:23-38.
- FARHADY, H. (1983). On the plausibility of the unitary language proficiency factor. In Oller J.W. jr, (ed), *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House, 188-202.
- FRIES, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HARLEY, B, ALLEN, P., CUMMINS, J, SWAIN, M. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARLOW, L. & CAMINERO, M. (1990). Oral testing of beginning language students at large universities: is it worth the trouble? *Foreign Language Annals* 23:489-501.
- HUGHES, A. & WOODS, A. (1983). Interpreting the performance on the Cambridge proficiency examination of students of different language backgrounds. In Hughes, A & Porter, D. (eds), *Current developments in language testing*. New York: Academic Press, 54-62.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. Price & J. Holmes, *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- LADO, R. (1961). *Language testing* Londres, Longman.
- LENNON, P. (1997). Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning* 40(3):287-417.
- LLURDA, E. (2000). On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics* 109(1):85-96.

- OLLER, J.W. (1979). *Language tests at school*. Londres: Longman.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (1997). O conceito de proficiência. Conferência apresentada no II Seminário Nacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira. CELE/UNAM/Embaixada Brasileira no México/Instituto Politécnico Nacional, Cidade do México.
- \_\_\_\_\_. (1998). O Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros: objetivos de implantação e perspectivas futuras. Trabalho apresentado em mesa-redonda no Seminário Nacional sobre Alunos Estrangeiros nas Instituições de Ensino Superior. Universidade de Brasília e Ministério das Relações Exteriores, Brasília.
- \_\_\_\_\_. (1999) Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa na interface português/espanhol (mimeo).
- SHOHAMY, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. *Studies in second language acquisition* 10:165-179.
- STERN, H.H. (1983). Models of second language learning and the concept of proficiency. Em *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (1989). Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Applied Linguistics* 10(2): 138156.
- TAYLOR, D.S. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics* 9:148-68.
- THOMAS, M. (1994). Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. *Language Learning* 44(2):307-336.
- UPSHUR, J. & HOMBURG, T.J. (1983). Some relations among language tests at successive ability levels. In Oller, J.W. jr, (ed), *Issues in language testing research*, Rowley, MA: Newbury House, 188-202.
- VOLLMER, H.J. (1983). The structure of foreign language proficiency. In A. Hughes & D. Porter (eds.), *Current developments in language testing*. Londres, Academic Press, Inc.