

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**O EXAME DE PROFICIÊNCIA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/CÁCERES:UM  
ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

**CRISTHIANE ORTIZ LIMA**

CÁCERES – MT

2019

**CRISTHIANE ORTIZ LIMA**

**O EXAME DE PROFICIÊNCIA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/CÁCERES: UM  
ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do professor Dr. Valdir Silva.

CÁCERES – MT

2019

L732o LIMA, Cristhiane Ortiz.  
O Exame de Proficiência nos Cursos de Pós-Graduação na  
Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres:Um Estudo na  
Perspectiva da Teoria da Complexidade / Cristhiane Ortiz  
Lima - Cáceres, 2019.  
108 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de  
Mato Grosso, 2019.

Orientador: Valdir Silva

1. Exame de Proficiência. 2. Língua Estrangeira. 3. Teoria  
da Complexidade. I. Cristhiane Ortiz Lima. II. O Exame de  
Proficiência nos Cursos de Pós-Graduação na Universidade do  
Estado de Mato Grosso/Cáceres.: Um Estudo na Perspectiva da  
Teoria da Complexidade.

CDU 378(817.2):81'243

CRISTHIANE ORTIZ LIMA

**O EXAME DE PROFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/CÁCERES: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Cáceres – MT, Agosto, 2019.

---

Prof. Dr. Valdir Silva (Orientador) – UNEMAT

---

Prof. Dra. Bárbara Cristina Gallardo – UNEMAT

---

Prof. Dra. Cláudia Graziano P. de Barros

APROVADA EM: 27 de Agosto de 2019.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus por ter-me concedido o milagre da vida, e ter-me permitido saúde para poder realizá-lo. Depois, a minha família, fonte de minha inspiração.

In memoriam meu pai, Durval, que me ensinou o prazer da vida e o gosto pelas estradas.

À minha mãe, Amélia, mulher de verdade, que sempre buscou me ensinar o b a bá das letras e o real valor das palavras.

À minha irmã, Clara Luzia, com sua firmeza e pensamentos construtores, me apoiando em todos os momentos.

Aos meus sobrinhos queridos, que alegam os meus dias, e aos meus amigos, todos os que partiram, embora permaneçam em memória e energias que me iluminam e me fazem sorrir, e aos amigos que ficaram, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas que me ajudaram neste caminhar.

Aos meus professores, desde o Ensino Fundamental à universidade. Sem vocês eu nada seria! Afinal, o que seria de nossas vidas sem a profícua presença de um professor? Então, na pessoa do meu orientador, Valdir Silva, homenageio todos os meus professores!

Dedico este trabalho, especialmente aos meus filhos Giovanna e Gabriel, por terem me mostrado a vida sob outras perspectivas, e o sentido do amor verdadeiro, e sobretudo pela probabilidade de evoluir e construir um dia após o outro, me dando apoio para eu questionar a realidade e assim propor um novo mundo de possibilidades.

*Enquanto eu fiquei alegre,  
Permaneceram um bule azul com um descascado no bico,  
uma garrafa de pimenta pelo meio,  
um latido e um céu limpidíssimo  
com recém-feitas estrelas.*

*Resistiram nos seu lugares, em seus ofícios,  
constituindo o mundo pra mim, anteparo  
para o que foi um acometimento:  
súbito é bom ter um corpo pra rir  
e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo  
alegre do que triste. Melhor é ser.*

*(Adélia Prado)*

## RESUMO

Este estudo objetiva realizar uma reflexão teórica acerca da aplicabilidade do exame de proficiência em língua estrangeira nos cursos de Pós-graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso, no campus Jane Vanini na cidade de Cáceres. As provas de proficiência são utilizadas para avaliar o conhecimento do aluno quanto à compreensão e interpretação de textos no idioma estrangeiro. Utilizamos para a concepção deste estudo conceitos sugeridos por Larsen–Freeman (2009, 2016), entre outros pesquisadores. O trabalho a ser realizado é de cunho qualitativo/interpretativo e orientado sob o paradigma da Complexidade. Com essa base epistemológica, foi desenvolvido através da pesquisa-narrativa. Os dados para análise constituem-se de entrevistas presenciais com os coordenadores e de um questionário online enviado aos alunos dos cursos de mestrado e doutorado das turmas de 2017 e 2018. Abraçamos a Teoria da Complexidade partindo da proposta desta ciência em promover não apenas uma relação de interação, mas de inteiração. Nesse viés de pensamento, almejamos que as reflexões aqui propostas possam colaborar para que os exames de proficiência ganhem novos formatos, que harmonizem-se mais com a realidade do aluno, e desse modo, protagonizem mais incentivo às práticas de letramento digital.

**Palavras chaves:** Exame de proficiência, língua estrangeira, teoria da complexidade.

## ABSTRACT

This paper goal is to conduct a theoretical reflection on the examination of proficiency in foreign language in postgraduate courses at the State University of Mato Grosso, on Jane Vanini campus in the city of Cáceres. Proficiency tests are used to assess student knowledge of foreign language comprehension and interpretation. We used for the conception of this study concepts suggested by Larsen – Freeman (2009, 2016), among other researchers. The paper to be done is qualitative / interpretative and guided under the Complexity paradigm. Based in this epistemological perspective, it was developed through narrative research. The data for analysis consist of face-to-face interviews with the coordinators and an online questionnaire sent to students of the 2017 and 2018 masters and doctorate courses. We embrace the Complexity Theory based on the proposal of this science to promote relationships of interaction. In this perspective, we hope that the reflections proposed by this paper may collaborate, as well as problematize the applicability of proficiency tests in postgraduate courses.

**Keywords:** Proficiency exam. foreign language. complexity theory.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	13
2.1. O paradigma da Complexidade .....	13
<b>3. O INGLÊS INSTRUMENTAL AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A PROVA DE PROFICIÊNCIA</b> .....	24
3.1. Inglês para fins específicos.....	24
3.2. As características do inglês instrumental .....	26
3.3. O inglês instrumental no Brasil .....	27
3.4. As estratégias de leitura.....	29
3.5. As técnicas do inglês instrumental .....	31
3.6- Problemas relacionados ao desenvolvimento da língua estrangeira no Brasil.....	34
3.7- O exame de proficiência- conceito.....	36
3.8- A prova de proficiência no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu da UNEMAT/Cáceres .....	38
3.9 -Proficiência em Língua Estrangeira -UNEMAT.....	39
3.10. A internet .....	40
3.11. Letramento digital.....	41
3.12. Os tradutores digitais e seus efeitos nas práticas de leitura e compreensão de textos em línguas estrangeiras.....	44
3.13. O Google Tradutor .....	47
3.14. A língua do Google - Cê vai lá né? .....	50
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	52
4.1. Os participantes da pesquisa.....	54
4.2. O contexto da pesquisa .....	54
4.3. Desenvolvimento da pesquisa .....	55
4.4. Corpus.....	56
4.5. Mineração dos dados e procedimentos de análise .....	56
4.6. Instrumento e procedimento de coleta de dados.....	57

<b>5. ANÁLISE .....</b>	<b>59</b>
5.2. A obrigatoriedade do exame de proficiência.....	64
5.3. Prazo de um ano para apresentar o certificado do exame de proficiência.....	66
5.4. Mesmo tendo seis cursos de pós-graduação verifica-se uma total falta de política de língua estrangeira.....	68
5.7. As similaridades e divergências em relação à aplicação do Exame de Proficiência	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>107</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este objeto de pesquisa relacionado ao modo como ainda aplica-se o exame de proficiência, surgiu a reflexões provenientes de minha área de estudo, que devido à influência de minha mãe, formada em Pedagogia e Letras, me estimulou a questionar e a refletir sobre o estudo de línguas, e as estratégias que podemos adotar para o desenvolvimento da língua estrangeira. No entanto, confesso que apesar de seguir os seus passos, acabei me formando em Letras, ainda assim, encontrei dificuldades no aprendizado da segunda língua, lembro-me que minha mãe estava sempre me corrigindo, (ela fez cursos de língua inglesa), e sempre estava ajustando minha pronúncia, a minha maior limitação.

Assim, ao refletir juntamente com o meu orientador sobre os problemas que os alunos enfrentam no desenvolvimento da língua estrangeira e, sobretudo de como este processo não é linear, deixo-me guiar sob o farol da teoria da complexidade ao adotar como estudo a prova de proficiência, e o contexto histórico em que este exame foi instituído, no ano de 1965, que transcende a um período em que ainda não se contava com as mudanças contemporâneas e com os efeitos da tecnologia no uso de língua(gem) nas práticas acadêmicas.

Com o avanço das tecnologias digitais, que acabaram sendo incorporadas às atividades cotidianas, e mesmo existindo lugares que, ‘ainda’ não possuem acesso à internet, as mudanças tecnológicas afetaram e realizaram mudanças nas atividades de grande parte da população, a tecnologia tem feito parte das experiências das pessoas em todos os contextos, tanto nas relações sociais, na vida familiar, como no trabalho, e principalmente nos estudos. De acordo com Barton e Lee (2015, p,29,30) a internet e suas novas mídias produziram mudanças na linguagem e em seu uso de um modo sem precedentes. {...} E cada vez mais, as novas tecnologias são o veículo dessa mediação textual.

Em vista deste panorama, pode-se aferir que atualmente é impraticável produzir um estudo, elaborar pesquisas sem utilizar os recursos que a internet oferta, afinal, as novas virtualidades estão aí para serem exploradas de modo eficaz e podem oferecer novas maneiras de conceber e visualizar culturas diferentes que antes só eram possíveis mediante a possibilidade de viajar para outros países.

Seguindo este contexto, esta pesquisa visa observar o modo em que ainda é aplicado o exame de proficiência, que tem como desígnio avaliar a capacidade do aluno em ler e compreender textos em línguas estrangeiras, visando o cumprimento das atividades de pesquisa e qualificação nos cursos acadêmicos e profissionais em rede de Pós-graduação stricto sensu da UNEMAT/Cáceres.

Sendo assim, destaca-se que a prova de proficiência é um exame obrigatório em todos os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do Brasil, em que o aluno, dentro de um determinado tempo, deve ler e interpretar um texto específico da área em uma dada língua estrangeira e responder, na maioria das vezes em português, perguntas sobre o texto. Trata-se de um exame em que se permite ao aluno utilizar de dicionários convencionais (papel) como recurso para a produção de sentido do texto.

Entretanto, ocorre que, com o advento da internet e dos suportes digitais, vimos o surgimento de uma variedade de sistemas de tradução automática de um idioma original para outro. Ou seja, hoje, graças a esses sistemas, cada vez mais sofisticados e confiáveis que permitem ao aluno que não domina uma determinada língua, como a inglesa, estabelecer uma relação linguística com um texto, o processo de leitura/tradução tem sido mais simplificado.

Embora, a nova realidade permita aos professores dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* indicar referências bibliográficas disponíveis no formato digital em língua estrangeira, pois ao acessar o texto, o próprio sistema perguntará ao leitor se ele deseja traduzi-lo. Como vemos, trata-se de outra dimensão de leitura e de relação com a pesquisa.

Pelos aspectos observados tomamos como corpus os dados referenciados nas entrevistas realizadas com cinco coordenadores e demais alunos dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso, no núcleo de Cáceres. Para o desenvolvimento das atividades foram enviados aos grupos de Whatsapp das salas dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, um questionários online, como também por e-mail, para as turmas de 2017 e 2018.

Seguindo esta conjuntura, buscamos responder às seguintes interrogações que objetivaram este estudo:

- 1- Os fluxos interacionais dos alunos em relação a proficiência da língua estrangeira, apresentam características semelhantes a dos elementos dos Sistemas Complexos?
- 2-Os exames de proficiência em relação aos moldes exigidos pelos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, ainda fazem sentido no mundo atual?
- 3- Afinal, qual a relevância da proficiência para o currículo do aluno?

Tendo em vista estes questionamentos nos propomos a produzir e analisar os dados, com base na teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, no intuito de observar como as tecnologias alteraram as modalidades de leitura/tradução de textos estrangeiros.

Essa pesquisa está dividida em cinco capítulos, sendo que o primeiro capítulo apresenta o paradigma da teoria da complexidade e os seus constructos teóricos que sustentam a elaboração desta pesquisa. O segundo capítulo, trata-se do Inglês Instrumental, sua origem e desenvolvimento no Brasil, a plataforma digital, as estratégias e técnicas de leitura. No terceiro capítulo, apresenta a prova de proficiência no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu, assim como o advento da internet, e o letramento digital, assim como os tradutores digitais, o Google Tradutor.

No quarto capítulo, a primeira parte justifica a escolha da pesquisa como estudo de caso qualitativo e exploratório quanto metodologia na coleta de dados, e os objetivos pelos quais se adotaram procedimentos da análise qualitativa. A segunda parte descreve-se o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta dos dados. No quinto capítulo apresenta-se as considerações finais, assim como os resultados da análise, e de aspectos analisados durante o desenvolvimento do trabalho. Levando em consideração os aspectos apresentados, daremos prosseguimento a esta pesquisa configurando à teoria em que nos deixamos seguir.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Portanto, em virtude dos fatos apresentados, serão abordados neste capítulo a revisão de literatura, e sucessivamente, os conceitos que nos serviram de guia para a apresentação deste estudo, em sequência apresentamos a discussão dos objetivos propostos nesta investigação, assim como a comparação entre os resultados alcançados.

### 2.1. O paradigma da Complexidade

Não se pode falar de complexidade sem referir a pesquisadores, como Morin<sup>1</sup> (1990), que há tempos atribuiu o sentido de complexidade. Segundo Morin (1990, p.17) o uso de noção de complexidade, talvez, a maior seria a nossa inabilidade para uma visão crítica dos nossos “modelos mentais.” Na interpretação deste autor, o ideal do conhecimento científico clássico era desvendar por detrás da complexidade uma ordem perfeita legislando uma máquina perpétua (Cosmos), ela própria feita de microelementos (átomos) reunidos diferentemente em objetos e sistemas.

Morin (1990) atribuiu a complexidade como um tecido (complexus) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados às ações, interações, retroações, determinações, acaso dos fenômenos (MORIN, 1990, p. 20). Enquanto Waldrop (1992, p. 11), referindo-se a Heylighen (1988, p.26), sobrepõe que um sistema complexo apresenta “duas ou mais partes diferentes” e que “essas partes devem estar de algum modo interligadas formando uma estrutura estável”.

No entanto, apesar de ter tido seu campo de pesquisa reconhecido somente na metade da década de 1980, a Teoria da Complexidade remonta ao início do século XX (NEWELL, 2008). Larsen-Freeman (2013) avaliou a Teoria da Complexidade como ser capaz de desafiar a concepção de que a linguagem é um sistema governado por regras, apontando o próprio uso da linguagem pode mudar seus próprios padrões.

---

<sup>1</sup> Edgar Morin nasceu em Paris, no dia 8 de julho de 1921. É um antropólogo, sociólogo e filósofo francês, judeu de origem sefardita. Pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique. Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em filosofia, sociologia e epistemologia. É autor de mais de trinta livros, entre eles: O método (6 volumes), Introdução ao pensamento complexo, Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Durante a Segunda Guerra Mundial, participou da Resistência Francesa. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade. Filho único, seu pai, Vidal Nahoum, era um comerciante originário de Salônica. Sua mãe, Luna Beressi, faleceu quando ele tinha 10 anos. Ateu declarado, descreve-se como um neomarrano.

De acordo com Freeman (2013) nenhum constructo em TC seja tão original quanto o conceito de *emergência* (Holland, 1998), "a ocorrência espontânea de algo novo" (van Geert, 2008:182) que surgem da interação dos componentes do sistema enquanto interage com seu ambiente. Um exemplo ingênuo que personifica a *emergência* é o de um bando de pássaros - um novo padrão de ordem superior criado a partir da interação de cada um dos pássaros com seu ambiente.

Ao invés de assumir que todo fenômeno pode ser explicado em termos de componentes mais simples, a TC propõe buscar entender como os padrões emergem "de baixo para cima" a partir dos componentes interagindo dentro da ecologia em que operam (van Lier, 2000: 246). De forma que, esses padrões são auto organizáveis "sem direção de fatores externos e sem plano de ordem incorporada em qualquer componente individual "(Mitchell, 2003: 6). Compartilhamos a visão de causalidade recíproca defendido por Cameron (2008) que Padrões emergentes incorporam aquilo que surgem posteriormente, em um processo mutuamente constitutivo, definido pela autora como "causalidade recíproca" o que outros chamaram de "causalidade circular" (WITHERINGTON, 2011, p, 66): defende que:

Assumir a emergência implica seriamente um forte compromisso com a causalidade circular e a natureza recíproca das relações estrutura-função através da adoção de um modelo pluralista de causalidade, um que reconhece os processos de construção local-global e as limitações dos processos global-locais.

De acordo com Herdina (2017) padrões emergentes também podem formar *atratores* para os quais os antigos padrões convergem. Segundo a autora, os sistemas complexos são perpetuamente dinâmicos. Podem passar por períodos de relativa estabilidade, mas mesmo durante esses períodos, não há êxtase, e o sistema tem o potencial de sofrer mudanças radicais a qualquer momento. Sistemas dinâmicos são representados topograficamente como trajetórias no espaço de estados (BOT, 2008). Uma alteração radical é denominada *transição de fase*, na qual um estado ou *atrator* mais ou menos estável dá origem a outro, frequentemente acompanhado por uma grande variabilidade.

Sistemas Dinâmicos Complexos são abertos: absorvem e gastam energia, matéria ou informação, dependendo do tipo de sistema, mostrando ao mesmo tempo o surgimento da ordem (auto-organização). Um bom modo de pensar sobre esta propriedade é imaginar o um redemoinho em um córrego na montanha (THELEN & SMITH 2007). As moléculas de água que a compõem estão constantemente fluindo porque o fluxo é um sistema dinâmico e aberto. No entanto, o vórtice mantém um padrão emergente mais ou menos constante no fluxo, uma criação de seu contexto espacial e temporal.

Apoiando-se em Freeman (2013), pode-se dizer que os sistemas complexos são adaptativos: eles instruem-se com a experiência. Um sistema adaptativo se modifica em resposta as alterações de seu ambiente. O comportamento adaptativo bem-sucedido implica na capacidade de responder à novidade (*emergência*). Por exemplo, o sistema imunológico adaptativo de um ser humano necessita de controle centralizado e não se acomoda em uma estrutura permanente e fixa. Devido a essa adaptabilidade, ele pode montar uma defesa contra as novas ameaças.

Muitos sistemas multicomponenciais são "meramente" complicados. O que faz um sistema complexo é que seus componentes (elementos ou agentes) são interconectados e espaço-temporalmente dependentes em seus contextos (JUARRERO, 2000:26). O contexto dos sistemas humanos também inclui o espaço intencional ou intersubjetivo entre os usuários (LARSEN-FREEMAN e FREEMAN, 2008: 161). Os sistemas complexos podem operar em diferentes níveis de escala (por exemplo, desde moléculas até ecologias completas) e em diferentes escalas de tempo (de nanossegundos a superons, ou, no caso de humanos, ao longo de uma vida útil).

Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 31) alegam que “não linearidade é um termo matemático que se refere à mudança que não é proporcional ao insumo”. A não linearidade do sistema resulta da dinâmica das relações e interações, que mudam ao longo do tempo, entre os elementos do sistema.

Na perspectiva de Larsen-Freeman (1997, p. 143), um sistema não linear é aquele no qual o efeito é desproporcional à causa. Pequenas interferências podem ser suficientes para ocasionar grandes revoluções no sistema ou levá-lo a um estado caótico. Um pequeno floco de neve, por exemplo, pode desencadear uma avalanche – processo denominado ‘camel’s back effect’, ou, em tradução livre, ‘a gota d’água’. É esta propriedade dos sistemas complexos que nos convida a revisitar a ideia de comportamento previsível, questionando a relação causa e efeito do paradigma positivista.

Como destaca Franco (2013, p. 36): “na teoria do caos/ complexidade, não negamos as relações de causa e efeito, mas reconhecemos que, a princípio, não é possível estabelecê-las em um sistema complexo, porque são infinitos os elementos que poderiam ser considerados como causa de um determinado efeito”.

Ainda segundo Larsen-Freeman (2008), a maior razão para a imprevisibilidade dos comportamentos de SAC é o fato de serem sensivelmente dependentes das condições iniciais. Uma pequena mudança nas condições iniciais pode ter grandes implicações para o comportamento futuro do sistema.

Nesse aspecto, observa-se que o termo, ‘*condições iniciais*’, na Teoria do Caos/Complexidade, está ligado à propriedade não linear do sistema. Inicial não quer dizer, necessariamente, o momento em que o sistema foi criado, o ponto de partida do sistema, mas “qualquer espaço de tempo que interesse ao investigador, de forma que as condições iniciais de uma pessoa possam ser as condições mediais ou finais de outra. (LORENZ, 2001, p. 9. In: PAIVA, 2011). *Condições iniciais* significa, portanto, duas condições extremamente similares gerando coisas totalmente independentes. Logo, a *condição inicial* é o gatilho para a evolução de uma determinada trajetória no sistema. O fenômeno popularmente conhecido como ‘efeito borboleta’ exemplifica essa característica e demonstra a interdependência entre todos os elementos do sistema. Quanto maior o nível de interação entre os elementos e quanto mais sensível é o sistema a mudanças no ambiente, maior é a probabilidade de que pequenas mudanças causarão grandes efeitos (SADE, 2009, p. 528).

Em relação às metáforas, deve-se observar que elas sempre estiveram presentes na Teoria da Complexidade, Lorenz (1996, p. 20) utiliza a expressão “parece aleatório” para referir-se à existência de uma ordem ‘não-linear’ que é responsável pela imprevisibilidade do sistema. Para ilustrar essa aleatoriedade aparente das sequências determinísticas, Morin (1995, p. 123) faz uma analogia da confecção de uma tapeçaria contemporânea. Em sua proposição:

[...] ela comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido, (quer dizer as qualidades e as propriedades próprias para esta textura) mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração (MORIN, 1995, p. 123).

Segundo Morin (1990) a complexidade é como um fenômeno que acolhe uma extrema quantidade de interações e de interferência entre um grande número de unidades. Porém, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam até mesmo as possibilidades de cálculo; “a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20).

O autor sugere que a redução de um conjunto de processos naturais a um pequeno número de leis foi abandonada, por não ser mais as circunstâncias estáveis e permanentes que estão em relevância, ao contrário, o que está em evidência são as evoluções, as crises e as instabilidades. Morin (1990) assinala que os pesquisadores das ciências naturais não estão mais enfocados em estudar o que é permanente, estático, e o que não se altera, adversamente, focam

no estudo do que se modifica, e se transforma, nas perturbações, das espécies, e nas mutações que acabam interferindo nos comportamentos sociais.

Nesse sentido, a Teoria da Complexidade advoga que a ordem emerge das interações entre os organismos ou agentes. Embora essas interações entre os agentes possam seguir regras simples, sistemas complexos são capazes de inovação por meio dos processos de adaptação e auto-organização que levam à emergência de novos padrões.

Diante deste cenário metafórico, pode-se observar que dentre inúmeras pesquisas relevantes nesta área de estudo, Larsen-Freeman (1997) entre outros pesquisadores, trouxe as Teorias do Caos e da Complexidade para o campo da Linguística Aplicada, e originou um olhar crítico para as analogias existentes entre os sistemas complexos encontrados na natureza e na aprendizagem da segunda língua. Larsen-Freeman (2009), acoberta que em sistemas não lineares, como a aprendizagem da segunda língua, “o comportamento do todo emerge da interação das partes”. Sendo assim, a autora conclui que, estudando as partes isoladamente, uma por uma, estaremos tratando de cada parte e não da maneira em que as partes interagem. Freeman (2009) adverte no sentido de se adotar soluções simples, prematuramente, para sistemas como o desenvolvimento de segunda língua, que contam com problemas complexos.

Após a publicação de pesquisa de Larsen-Freeman (2007), diversos trabalhos têm refletido sobre as implicações da complexidade para a compreensão das relações de ensino e aprendizagem de línguas. E uma das sugestões desta acepção, é desencorajar explicações reducionistas aos eventos de ensino e aprendizagem de línguas.

A abordagem ecológica da aprendizagem de línguas, desenvolvida sob a perspectiva sociocultural e apoiada na teoria da complexidade, propõe uma análise dos ambientes de aprendizagem que considere as diversas interações entre seus componentes e com o ambiente social mais amplo (VAN LIER, 1996, 1997, 2000, 2004; TUDOR, 2001, 2003; LAM; KRAMSCH, 2003).

E como decorrência, as interações dos estudantes com o processo de aprendizagem (inclusive com os demais participantes) surgem de um complexo de atitudes que são específicas a cada um como indivíduo, bem como de suas relações com o meio no qual estão inseridos (TUDOR, 2001).

Seguindo este contexto, para Bertalanffy (1977), o sistema é um conjunto complexo de elementos que se relacionam por meio da interação e interdependência trabalhando juntos para alcançar um objetivo. Um sistema com um todo é explicado pela interação entre as partes. Entretanto, conforme Augusto (2009), cada sistema possui as suas particularidades, e é considerado como sistema simples e sistema complexo. Nesse feitio, o sistema é classificado

como simples quando é formado por um conjunto de componentes parecidos e operam de forma previsível.

Em sintonia com esta concepção, afere Souza (2014), que um sistema pode ser considerado complexo quando é constituído de diferentes tipos de agentes que se conectam e interagem por processos irregulares e de diferentes maneiras. Conseqüentemente, a interação das partes colabora para a emergência de novos padrões e novos comportamentos dos sistemas.

Bertalanffy (1977) afirma que um sistema complexo não pode se manter fechado em si mesmo, ou seja, torna-se complexo por causa da sua relação com o ambiente em que se encontra. Em afirmação a isso, o autor diz ainda que um sistema complexo:

[...] mantém-se em um contínuo fluxo de entrada e de saída, conserva-se mediante a construção e a decomposição de componentes, nunca estando, enquanto vivo, em um estado de equilíbrio [...] mas em um estado estacionário, que é distinto do último (BERTALANFFY, 1977, p. 64).

Em vista desta perspectiva, Paiva (2006) sinaliza que os SAC sempre estão à beira do caos, ou seja, ao mesmo tempo em que ele constrói, ele desconstrói parte do sistema, apresentando traços de instabilidade o tempo inteiro. A autora diz que nesse pretexto não se pode determinar algo definitivo em relação aos sistemas complexos, eles podem ser explicados por sua própria natureza.

Paiva (2006, p. 91) esclarece que, um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo. O que é ocasionado pelo fato de os agentes do sistema agirem e se modificarem à medida que recebem feedback. O sistema só funciona porque há uma interação entre esses agentes e essa interação é o que torna possível a evolução do sistema, caracterizando-o como um SAC.

Nesse seguimento, Holland (1999) determina SAC como “sistemas compostos por agentes que interagem descritos com base em regras. Esses agentes adaptam-se alterando as regras à medida que vão acumulando experiência” (1999, p. 34). Os SAC são abertos e por esse motivo sofrem alterações, não só pelas relações com o seu ambiente, como por meio das condições iniciais. Holland (1999) expõe como aspecto fundamental quando se trata de SAC, a *auto-organização*. Quando o sistema muda, os seus agentes precisam reorganizar-se para alcançarem novos pontos de estabilidade no sistema.

Em relação a essa perspectiva, conceitua Heylighen (2008) a auto-organização, como a emergência de estruturas que encontram-se além das interações locais, neste fato, a

emergência de novas propriedades não depende do comando de nenhum intermediário, com a possibilidade de ser extinto ou posto de lado sem gerar prejuízo ao sistema.

Ainda dando o prosseguimento aos conceitos de Holland (1999, p.28), o autor elege os SAC como abertos e não lineares, e considera “o comportamento de um SAC, no seu todo, como maior do que a simples soma dos elementos das suas partes”. Holland (1999) elaborou sete categorias de estudos dentro dos SAC: sendo quatro propriedades e três mecanismos.

A partir desta teorização, deve-se considerar como propriedade inicial por Holland, a *agregação* que está mais relacionada com o que os SAC fazem do que com a forma como os modelamos, estende-se à emergência de comportamentos complexos em larga escala, partindo das interações agregadas de agentes menos complexos. O autor exemplifica a formiga e seu comportamento estereotipado que parece quando as circunstâncias não se ajustam a seu procedimento clichê. Por outro lado, o agregado de formigas – a colônia – é muito adaptável, sobrevivendo durante longos períodos e fazendo face a um grande número de percalços. É como um organismo inteligente constituído a partir de partes relativamente pouco inteligentes. (HOLLAND, 1997, p. 34)

Por meio da *agregação*, é possível que os agentes interajam em um nível mais elevado, e tenham a chance de sobreviver se adaptando a mudanças que um agente isolado não resistiria. A *agregação* provoca a auto-organização, pois os grupos adjuntos buscam benefícios coletivos. Logo, mesmo que os agentes tenham características individualizadas, eles ganham uma força recíproca na formação de grupos, proporcionando melhores condições para garantir a sobrevivência em meio a alterações sofridas pelo sistema.

O autor alude como outra propriedade a *não-linearidade*. Isto é, o sistema não é a simples soma dos agregados, mas sim o produto desses agregados, que é sempre maior do que sua soma, devido aos intercâmbios entre todos os elementos do sistema. Holland (1997, p.39) afirma que a linearidade “significa que podemos obter um mesmo valor para o todo somando os valores das partes”, por exemplo, na constituição de um grupo, é possível dizer que se todos os integrantes tivessem propriedades lineares, todas as ações a serem tomadas seriam previsíveis.

Holland (1997), propõe como outra propriedade *fluxos*, que são redes de nós e ligações. Segundo Holland (1997, p.47-48) “de um modo geral, os nós são os processadores – agentes – e as ligações designam as interações possíveis”.

Segundo o autor, nos SAC, os fluxos por intermédio dessas redes variam ao longo do tempo; além disso, os nós e as ligações podem aparecer e desaparecer à medida que os agentes se adaptam ou não. À vista disto, pode-se entender que os fluxos e as redes não são fixos no

tempo. São protótipos que refletem ajustes à medida que o tempo decorre e a experiência se acumula.

Holland (1997) classifica como outra propriedade dos SAC, a *diversidade*, que se encontra nos SAC é resultado de uma sequência de adaptações. Com a ocorrência de uma nova adaptação, emerge a possibilidade de distintas interações, com outros contextos do sistema, como a exemplo de um sistema perder um *agente* que pode interromper o seu funcionamento. O sistema reage com um encadeamento de ações que encaminham outro *agente* para ocupar os espaços abertos, não deixando vácuos e fazendo com o que o sistema permaneça em funcionamento.

Ainda de acordo com este autor, que nomeou como *mecanismos* (Marcas/Marcação, Modelos Internos e Blocos Constituintes) determinados para tratar dos SAC. O primeiro mecanismo a ser proposto é a *marcação*. Segundo a interpretação do autor a *marcação* é um mecanismo universal de agregação e delimitação de fronteiras nos SAC; um mecanismo que facilita sempre a formação de agregados. As *marcações* são uma característica universal dos SAC, pois facilitam a interação seletiva. Permitem os agentes escolher entre agentes ou objetos que, de outro modo, seriam indistinguíveis.

Para Silva (2016), a *marcação* é mencionada por Holland como um mecanismo comum em sistemas complexos. Por meio desse mecanismo pode-se diferenciar um agente no meio da diversidade, facilitando a interação entre os agentes e facilitando também a agregação. As interações entre os agentes cooperam entre si formando grupos, porém se forem mal sucedidas acabam excluindo alguns agentes do processo de agregação.

Na visão de Holland (1997), o outro mecanismo é denominado como *Modelos Internos*, um mecanismo de antecipação usado pelos agentes para que certas consequências sejam evitadas. Para isso, usam esquemas e/ou modelos. O desenvolvimento de um modelo ocorre quando os agentes escolhem alguns padrões e descartam outros. Esses padrões evoluem, criando modelos que objetivam antecipar possíveis consequências. Esse mecanismo é descrito por Holland (1997) como a capacidade dos agentes utilizarem modelos e esquemas para prevenirem possíveis consequências.

Por conseguinte, o terceiro mecanismo é denominado pelo autor de *blocos constituintes*. O que se configura, na capacidade de alterar uma cena complexa em partes, e procurar elementos já experimentados, para sua reutilização. O autor adverte que, “em situações reais, um modelo interno deve ser baseado em amostras limitadas de um meio sempre em mudança. Apesar disso, o modelo só terá serventia se existir uma espécie de repetição das situações modeladas”. Segundo este autor, nós adquirimos nossa experiência através da

utilização recorrente de blocos, embora estes possam nunca aparecer duas vezes na mesma combinação exata (HOLLAND 1997, p.60).

O autor afiança que em um SAC pode-se desestruturar o sistema em várias partes ou blocos, que estes serão modelados e agrupados para serem reutilizados em outra situação. Pois, segundo Holland (1997), alguns contextos exigem atuações ainda não concretizadas por nenhum agente, o que implica em reutilizar métodos já empregados anteriormente e adaptá-los então, para serem recombinaados a seu novo contexto, em um novo sistema.

Diante deste contexto, faz-se necessário apontar outras categorias que fazem parte dos SAC, como os conceitos de *sensibilidade* às condições *iniciais*, *emergência*, *imprevisibilidade*, *interação*, *feedback*, *adaptação e agentes*.

Desta forma, acompanhando esta perspectiva, as condições iniciais, no conceito de Lorenz (1996), consistem em pontos de partida que se encontram próximos um do outro, porém esses pontos de partida seguem rotas imprevisíveis estabelecendo diferenças extremas no futuro, ou seja, qualquer alteração nesses pontos pode transformar drasticamente os rumos de um SAC.

Neste aspecto, segundo Silva (2008), o conceito de *sensibilidade* às *condições iniciais* foi definido pelo meteorologista Edward N. Lorenz no ano de 1963 quando forneceu as condições iniciais para a instauração da Teoria do Caos a partir uma descoberta realizada por ele:

Lorenz, envolvido com um problema de previsão de tempo, programou um computador com 12 equações que constituíam um modelo simplificado de variações de padrões climáticos. Na tentativa de repetir uma determinada sequência de dados, ele digitou a mesma sequência no computador, com a finalidade de dar as condições iniciais ao problema. Visando ganhar tempo, suprimiu os últimos três dígitos da série de dados que queria reproduzir, ou seja, ao invés de digitar 0,506127, digitou apenas 0,506. Após algum tempo, Lorenz percebeu que o sistema tinha realizado uma série de dados que, inicialmente, pareciam similares ao anterior, mas terminavam apresentando formas completamente diferentes da inicial. Lorenz, a princípio, acreditou ser um problema atribuído ao computador ou que o sistema de cálculo apresentava problemas. Depois de muitos estudos, ele apresentou uma conclusão que alterou significativamente os rumos da ciência. (SILVA, 2008, p. 28-29).

O autor aconselha que ao se distinguir as condições exatas não significa que se possa prever futuros acontecimentos, já que qualquer alteração nas condições iniciais pode alterar de forma radical o futuro do sistema, considerando que o sistema funciona a partir de um trajeto

inicial e mesmo que ele se movimenta de forma imprevisível, as decisões anteriores afetam diretamente o funcionamento do sistema.

Mesmo que nem todo sistema complexo seja impactado da mesma maneira pela condição inicial, em um número significativo desses sistemas a condição de partida exerce influência nos acontecimentos futuros de modo inevitável, e devido ao ocorrido muitos analistas de sistemas complexos consideram esta possibilidade.

O conceito de *emergência* para Holland (1995, p. 28), está ligado ao pensamento, conforme já mencionado, de que “a ação do todo é maior do que a soma das partes” porque um sistema é composto por subsistemas e estes não agem de forma linear, a partir do momento em que cada agente se modifica no sistema, isso provoca uma alteração no subsistema que automaticamente reflete no todo. Consequentemente, a emergência só é evidente quando a alteração ou a adaptação ocorre no nível macro, pois isso sim, afeta todo o sistema.

Holland (1997), elege todo sistema complexo como *não-linear*, Pelo fato de o sistema funcionar e se movimentar por trajetórias em que as ações e retroações dos agentes dependem de diversas interações e iterações com efeitos inesperados. Na concepção do autor, a *interação* é uma característica inerente ao SAC, ou seja, a *interação* pode ser compreendida então sob dois aspectos: a *interação mútua*, na qual os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações, existindo modificações recíprocas dos interagentes durante o processo; e *interação reativa*, que depende da previsibilidade e da automatização nas trocas baseadas em relações potenciais de estímulo-resposta por pelo menos um dos agentes envolvidos na interação.

Nesse sentido Holland (1997) atribui como agentes elementos que fazem com que o sistema funcione. O agente é uma pequena parte que compõe o todo, mas que, a partir das suas interações com os outros agentes, compartilham experiências, aprendem e se auto organizam, em um movimento contínuo de manutenção do funcionamento do SAC. Segundo o posicionamento do autor, os agentes não buscam um ponto de equilíbrio permanente, mas uma certa estabilidade que não deixa o sistema morrer, ficando assim, à beira do caos e da ordem. Ainda de acordo com o filósofo, quando falamos que os agentes aprendem consigo e com os outros, isso acontece por causa de uma outra funcionalidade de um SAC, *o feedback*.

Segundo o posicionamento deste autor, *o feedback* é a capacidade que um agente tem de devolver a outro uma resposta a partir de um estímulo. Essa resposta pode ser tanto positiva, quanto negativa. Ele pode ser usado para identificar limiares e regular a capacidade do sistema de mover-se de uma trajetória para outra. Podemos afirmar então, que os SAC alteram com o tempo, e não há como determinar, exatamente, como tais alterações incidirão.

Essas mudanças são influenciadas não apenas pelas condições iniciais em que eles surgem, mas também porque os SAC se adaptam, à medida que recebem feedback. Como esses sistemas são abertos a novas matérias e energias, ao passo que evoluem, a absorção de energia do ambiente aumenta sua ordem e sua complexidade. As mudanças que acontecem, natural e automaticamente, nos sistemas podem ser definidas pelo processo de auto-organização. Os elementos reorganizam-se entre si e com suas interfaces, para atingirem melhor os objetivos do sistema.

À vista deste fosso metodológico, compreende-se que os SAC instituem uma nova maneira de olhar o mundo, Holland (1995) sugere ainda que regras simples são capazes de produzir comportamentos complexos, e as origens do comportamento adaptativo complexo podem então ser subitamente simples. A compreensão do sistema dos exames de proficiência relacionado como SAC consolida-se, portanto, como efetiva possibilidade de intersecção, desenvolvida nesta pesquisa.

Partindo dessa conjectura, a seguir, no Capítulo III, discutimos os efeitos das tecnologias na contemporaneidade e o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira.

### **3. O INGLÊS INSTRUMENTAL AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A PROVA DE PROFICIÊNCIA**

Este capítulo aborda o Ensino Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, a sua origem e características, de como o ESP se desenvolveu no Brasil, focalizando nas técnicas e estratégias desenvolvidas do Inglês Instrumental, a relevância do letramento digital, e por fim o exame de proficiência.

#### **3.1. Inglês para fins específicos**

De acordo com Norte (2009) o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, data do Império Romano, quando se aprendia o grego e o latim para fins acadêmicos. Foram encontrados “manuais” voltados ao ensino de línguas para fins específicos, no século XV, que tinham a finalidade de estabelecer comunicação com os novos povos conquistados (construir relações entre dominados/dominantes), ou voltava-se a atividades mercantis; livros com frases elaboradas para viajantes também foram descobertos.

Bolor (1997 *apud* Valdez, 1991) faz referência a um manual escrito na Inglaterra para o ensino de inglês a viajantes e comerciantes de lã e produtos agrícolas, em 1415. O pesquisador esclarece que somente em meados de 1960, devido a grandes mudanças na Psicologia Educacional, Linguística e em outras áreas do conhecimento, o ensino de línguas para fins específicos se fortaleceu.

Norte (2009) cita C. L. Barber (1962) a respeito de um artigo sobre a natureza do inglês científico, “*Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*”. Em 1969, Ewer e Latorre discorreram sobre a escrita do inglês técnico e científico; Swales (1971), Selinker e Trimble (1976), entre outros, também publicaram artigos a esse respeito (*apud* Valdez, 1991).

Segundo a autora, no final da Segunda Guerra Mundial (1945), houve um grande desenvolvimento econômico, científico e tecnológico em âmbito internacional, e a língua inglesa se tornou a língua oficial das transações comerciais e tecnológicas. Com a crise do petróleo, em 1970, a necessidade de aprender inglês tornou-se ainda maior.

Ainda de acordo com a autora, nessa mesma década, linguistas discutiam e propunham uma nova abordagem para o ensino de LE, e sugeriam que os professores deveriam centrar a aprendizagem no aluno, e não no ensino; deveriam manter o foco no processo de aprendizagem e defender a não preocupação com o produto final, recomendando que os professores deveriam

estar voltados ao uso da língua nos mais diferentes contextos, e não se prenderem só à forma (à estrutura da língua).

Os linguistas então concluíram que a língua usada nas áreas técnicas não é a mesma utilizada nas artes, por exemplo; a língua varia de um contexto para o outro. Portanto, se a língua varia de uma situação de uso para outra, é possível determinar as características de situações específicas e fazer desses traços bases para o ensino de línguas (CELANI 1989).

Surtem, assim, os cursos específicos para determinados grupos de alunos. Do ensino de *Language for Specific Purposes* (LSP), cujo objetivo é ensinar a língua estrangeira seguindo uma abordagem comunicativa e evidenciando os interesses e necessidades do aprendiz, surge o *English for Specific Purposes* (ESP) [Inglês para fins específicos], também chamado de inglês instrumental.

Em conformidade com este pensamento, os autores Ewer e Hughes-Davies (1969 apud Waters, 1988), elegem o ESP como uma abordagem especial do ELT, que leva em consideração as reais intenções do aluno a querer estudar inglês, ou seja, suas necessidades.

Os autores citados julgam que a metodologia instrumental tem como finalidade capacitar o aluno em diferentes habilidades da Língua Estrangeira com maior rapidez, possibilitando melhor desempenho acadêmico e profissional.

Como mencionado anteriormente, uma das prioridades do Inglês Instrumental é atender às necessidades e aos interesses dos alunos; de maneira precisa, com o conteúdo de que o aluno necessita para alcançar seu objetivo. Além disso, os autores afirmam que o inglês instrumental possui objetivos definidos; e está centrado em uma linguagem de acordo com as especificidades de cada habilidade, ou seja, os conteúdos estão relacionados às atividades específicas.

Tendo em vista o texto de Hutchinson e Waters (1987), o ensino instrumental se desenvolveu devido a três fatores:

1. Expansão tecnológica e científica;
2. O desenvolvimento da Linguística; e
3. O desenvolvimento da psicologia educacional (humanização do ensino, enxergando o aluno como indivíduo, com interesses e necessidades diferentes).

De acordo com os estudos de Hutchinson e Waters (1987, p.9) do início dos anos 1960 até hoje, o ESP passou por várias fases.

A primeira fase caracterizava-se pelos registros lexicais das diferentes áreas no ensino da gramática. O objetivo era dar prioridade à estrutura da língua no contexto da frase. Um

exemplo dessa fase é a publicação de *A Course in Basic Scientific English*, escrito por Ewer e Latorre (1965). Essa fase foi denominada de “análise de registros”.

A segunda fase voltou-se para além da frase, para a compreensão de como as sentenças são combinadas no discurso a fim de que produzam significado, ou seja, para a análise do discurso. Os principais responsáveis por essa mudança de foco foram H. Widdowson, na Inglaterra, e a Washington School, de L. Selinker, L. Trimble, J. Lackstrom; e, nos Estados Unidos, a M. Todd-Trimble.

A terceira fase objetivou relacionar as pesquisas já realizadas ao que os alunos realmente precisam saber a respeito das funções da linguagem, às estruturas linguísticas, ao léxico, aos diferentes discursos, embasadas cientificamente de acordo com os diferentes contextos comunicativos e na análise das necessidades do aprendiz.

Conforme os autores J. Munby, em *Communicative Syllabus Design* (1978), contribuiu enormemente nesse período, denominado de “análise das necessidades ou da situação-alvo”. F. Grellet (1981) e C. Nuttall (1982) deram importantes contribuições na quarta etapa de desenvolvimento do ESP, no sentido de analisar o processo de aprendizagem da língua, as diferentes habilidades da leitura, as estratégias de leitura e do aprendiz de acordo com as diferentes necessidades. Essa fase foi chamada de “estratégias ou habilidades”.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1996), na quinta fase a ênfase voltou-se aos trabalhos em pares, em grupos e na resolução de problemas. O que foi denominada “abordagem centrada na aprendizagem”.

### **3.2. As características do inglês instrumental**

Diversos autores descrevem de maneira distintas as características do Inglês Instrumental. Para Robinson (1991), torna-se oportuno planejar e definir os objetivos no curso de ESP, baseando-se em análise de necessidades, acadêmicas ou profissionais, ou seja, qual a pretensão do aluno ao utilizar a língua inglesa. Pois compreende como benéfico que, os cursos tenham um curto período de tempo, com os alunos na mesma faixa etária, e que pertençam à mesma área de estudos, com algum conhecimento na língua.

Hutchinson e Waters (1996) em conformidade a Robinson (1999) avaliam a importância do aluno ter conhecimento de suas necessidades e da linguagem que precisa conhecer. Para os autores, o ESP possui o enfoque de uma língua fundamentada na necessidade do aluno. Os autores sugerem ainda que, o ensino do Inglês Instrumental, com ênfase na leitura,

não se atenta para a comunicação oral, assim, o graduando de Letras, por exemplo, poderá comunicar-se em língua portuguesa na sala de aula.

Em relação à classificação, o ensino do inglês instrumental se divide em duas tendências semelhantes: uma para fins acadêmicos, *English for Academic Purposes* (EAP), e outra para fins profissionais, *English for Occupational Purposes* (EOP), ambas voltadas às necessidades dos alunos. De acordo com Hutchinson e Waters (1996), a área acadêmica divide-se em duas áreas: uma geral e outra específica para a disciplina.

### **3.3. O inglês instrumental no Brasil**

A professora Maria Antonieta Celani teve um papel muito importante no desenvolvimento do ESP no final dos anos 1970 e década de 1980. Celani, então coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na PUC-SP, com auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do British Council, iniciou a implantação do Projeto Nacional de ESP no Brasil.

A necessidade dos alunos dos programas de pós-graduação, principalmente de “leitura” na área acadêmica, com a finalidade de acompanhar o debate tecnológico e científico no mundo, levou a professora ao desenvolvimento do projeto em âmbito nacional.

A partir desse trabalho, surgiram vários estudos sobre o assunto. Com o avanço da Linguística, da análise do discurso e outras áreas afins, o ensino da leitura instrumental de línguas estrangeiras torna-se mais complexo; podemos dizer que há uma sexta etapa do Instrumental.

Seguindo a visão e dos pareceres de Swales (1990, 1992); Bhatia (1993); Eggins e Martin (1997); Marcuschi (2002), entre outros, os cursos instrumentais devem se fundamentar, também, no uso de gêneros textuais diversos (apud Ramos, 2004).

De acordo com os autores, é correto destacar, no entanto, que a leitura está presente em nossas vidas e é o principal aspecto constituinte do pensamento crítico. A leitura em língua estrangeira como na língua materna contribui para a formação e o desenvolvimento cultural, social, intelectual do aluno.

Na explicação de Norte (2009) a proficiência em leitura passou a ser uma das metas do ensino de Língua Estrangeira e atualmente há uma tendência em aceitar as diferentes abordagens e unir tipos diferentes de metodologia, técnicas/procedimentos e estratégias de leitura. A autora enfatiza que as políticas educacionais vigentes no Brasil solicitam para que se priorize a habilidade da leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, já que a leitura é

uma atividade comunicativa que possibilita ao aluno ser mais fluente em menos tempo comparando-se com outras habilidades comunicativas; e propicia diversas possibilidades de utilização imediata dentro do contexto real do aprendiz, independentemente da classe social a que ele pertença, conforme sugerido nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998).

O ESP, como já dito, é conhecido como inglês para fins específicos, ou inglês instrumental, e tem como objetivo capacitar o aluno em uma ou mais habilidades da língua estrangeira com mais rapidez, possibilitando um melhor desempenho e autonomia. Suas prioridades é atender às necessidades e interesses dos alunos; de profissionais formados e atuantes em suas áreas que precisam do domínio da Língua estrangeira para o cumprimento de suas tarefas no seu dia a dia.

O Inglês Instrumental dá ênfase à leitura. Essa diferenciação dos dois métodos ocorre porque há demandas diferentes de aprendizado. A maioria das pessoas que buscam cursos de Inglês Convencional procura aprender a língua para se comunicar através das quatro habilidades: oral, compreensão auditiva, escrita e leitura. Elas necessitam usar o inglês em situações cotidianas – seja no exterior, no trabalho ou em alguma outra atividade – e, por isso, precisam ser capazes de se expressar de todas as formas. Além disso, o Inglês Instrumental supre a necessidade de aprender o Inglês para um propósito específico de leitura, como passar em uma prova de concurso ou proficiência de mestrado ou doutorado. Por isso, tem-se focado apenas na habilidade de leitura, já que, neste caso, o que é preciso é principalmente ler artigos acadêmicos e técnicos com mais agilidade. O estudo da gramática é feito de forma contextualizada, uma vez que, na prática de compreensão textual, não é necessário a memorização daquelas regras gramaticais.

Norte (2009) reconhece que o ESP possui a característica de *tailor-made*, feita sob medida, exatamente com o conteúdo de que o aluno precisa para alcançar seu objetivo. Os tipos de Inglês Instrumental são classificados de diversas formas de acordo com alguns estudiosos, mas em todos eles o foco está no aprendiz e em suas necessidades. Kennedy e Bolitho (1984) e Robinson (1981) sugerem que o ESP abriga duas áreas: *English for Academic Purposes* (EAP) [Inglês para fins acadêmicos], e outra com fins ocupacionais, *English for Occupational Purposes* (EOP). Por sua vez, cada um desses grupos se subdivide de acordo com seu grau de especificidade. Essa tendência enfatiza os tipos de aprendizes e apresenta uma divisão ocupacional e outra vocacional.

Uma segunda visão apresenta o inglês instrumental dividido em três grandes grupos: *English for Science and Technology* (EST) [Inglês para Ciência e Tecnologia]; *English for*

*Business and Economics (EBE)* [Inglês para Negócios e Economia]; e *English for Social Sciences (ESS)* [Inglês para Ciências Sociais]; e, a partir deles, surgem as ramificações do ocupacional e do acadêmico.

De acordo com pontuações de Norte(2009), nos Estados Unidos, Johnson (1993), Johns e Dudley-Evans (1991) e Robinson (1981) apresentam uma divisão do inglês instrumental em três grandes ramos: o acadêmico, que se subdivide em uma categoria geral e outra específica para a disciplina; a área profissional, que se subdivide em negócios, social e tecnologia; e a área vocacional, que se subdivide em um nível inicial e ou outro no qual o aluno já tem conhecimento prévio.

A autora relembra Grable e Stoller (2002, p.11) que opinam que, quando iniciamos uma leitura, tomamos uma série de decisões, muitas vezes inconscientes, como quando passamos os olhos pela superfície do texto para obter uma compreensão geral, ou mesmo fixamos os olhos em um determinado item do texto e verificamos precisamente o que está escrito, tentando obter uma compreensão desse ponto específico.

Esses autores afirmam que há uma divisão no processo de compreensão geral de um texto; o processo cognitivo de nível baixo – *low process* – (são levados em conta o léxico, o reconhecimento do significado da palavra, encaminhando-se a uma formação semântica das informações do texto), e o processo cognitivo de nível alto – *high process* – (a compreensão das ideias do texto, na qual acionamos os nossos conhecimentos anteriores, monitoramos as informações e avaliamos o conteúdo do texto).

### **3.4. As estratégias de leitura**

Ainda de acordo com Norte (2009, p.142) todo leitor, antes de iniciar a leitura, deve estabelecer seu objetivo em relação ao texto. Podem-se obter informações superficiais ou específicas de acordo com cada tipo de texto e com as próprias necessidades do leitor. A autora explica sobre diferentes níveis de leitura, conforme nossos interesses; como a exemplo de uma leitura rápida de um jornal, ou uma leitura detalhada de um manual de instruções, ou, simplesmente, uma leitura com fins de lazer.

À luz desta perspectiva, todos que leem têm objetivos, no entanto a autora indica que, esses objetivos podem ser diferentes.

Muitas vezes vemos objetos, pessoas, textos sem interesse, mas, conforme necessitamos ou nos interessamos pelo assunto, começa-se a prestar atenção, e tudo começa a

fazer sentido para nós, pois as coisas passam a ter significado a partir de nossas necessidades, das nossas visões, de dessemelhantes leituras de mundo.

Norte (2009) evidencia a possibilidade de leitores com objetivos diferentes extraírem informações distintas do mesmo texto.

A autora pontua a respeito de quatro níveis de leitura que podem ser atingidos quando entramos em contato com o texto, como por exemplo:

- 1 - *A compreensão geral*: que se trata de uma leitura rápida para captar as informações genéricas de um texto. Acontece quando passamos os olhos superficialmente no texto ou objeto; fazemos um sobrevoo pelo texto lido. Para isso, o leitor deve fazer uma predição do assunto recorrendo a seus conhecimentos prévios linguísticos, discursivos e de mundo, às informações verbais e não verbais presentes no texto.
- 2 - *A compreensão de pontos principais*: exige que o leitor se detenha com maior atenção na busca das informações importantes do texto, observando cada parágrafo para identificar os dados específicos mais relevantes. Acontece quando nos atentamos a determinados pontos e buscamos as informações que nos interessam; e, na busca de sentidos, de um dado, de significados, passamos a entender melhor o texto. É muito comum que a ideia principal de um parágrafo apareça na primeira oração e que as demais frases apenas desenvolvam essa ideia central.

O parágrafo é a unidade de composição constituída por um ou mais de um período, que contém em si um processo completo de raciocínio, e introduz a ideia central/principal; e seus segmentos de desenvolvimento estão intimamente relacionados a essa ideia. A ideia principal do parágrafo é chamada de tópico frasal. Identificar o tópico frasal, também conhecido como tópico ou frase síntese, é crucial para a compreensão do texto.

O tópico frasal, além de determinar a ideia principal do parágrafo, é responsável por seu desenvolvimento, gerando períodos secundários ou periféricos, e, caso identificado, facilita a compreensão do texto.

- 1 - *Compreensão detalhada*: este tipo de leitura é mais profundo que os anteriores. Exige a compreensão de detalhes do texto e demanda, por isso, muito mais tempo. Deve ser cuidadosa, especialmente quando aplicada a instruções operacionais de equipamentos, experiências, etc., de modo que seu funcionamento seja preciso e seguro.

- 2 - *Leitura crítica*: está relacionada à capacidade de analisar um texto em seus vários aspectos – desde seu conteúdo referencial, as informações, até sua estrutura, sua expressão; e, a partir dessa análise, compará-lo com outros textos para opinar sobre as ideias e posturas ideológicas colocadas pelo autor. Nem tudo o que está escrito é

verdadeiro. Temos de formar leitores críticos e eficientes. Tanto a compreensão detalhada como a leitura crítica exige mais profundidade no texto lido. Requerem a compreensão de particularidades para que se entendam com clareza as ideias do autor.

Segundo Norte (2009, p.144) é preciso ler nas entrelinhas, o que envolve, também, a avaliação e o questionamento do autor, bem como as evidências usadas para fundamentar o texto. A autora se refere como a capacidade de formar uma opinião sobre o conteúdo do texto e a capacidade de justificar e sustentar posições como leitor. Na leitura crítica o aluno deve ser capaz de analisar um texto em seus vários aspectos, desde seu conteúdo referencial, as informações, sua estrutura e o contexto histórico/social em que foi escrito. E reitera sobre a importância de situar o ensino da leitura crítica dentro de um programa de curso de graduação ou pós-graduação.

A autora acrescenta que a compreensão de um texto é uma tarefa complexa e, por isso, o leitor deve saber escolhê-lo, definir seus objetivos e saber utilizar técnicas para uma boa leitura. Afirma que leitura crítica deve ser ensinada e estimulada desde o início do trabalho de compreensão de textos; na predição, formulação de hipóteses, envolvendo o conhecimento prévio (*background knowledge*), compreensão de frases e sentenças (conhecimento linguístico), compreensão dos argumentos do texto, dos objetivos, do contexto semântico e do conhecimento sobre a organização textual. Dessa maneira, ela conclui, o leitor conseguirá, durante o processo de leitura detalhada, uma compreensão crítica bem mais completa e aprofundada.

### **3.5. As técnicas do inglês instrumental**

De acordo com Norte (2009), a técnica de *Skimming* consiste em uma “olhadela” geral, rápida por todo o texto para apreender o que for compreensível à primeira vista (estrutura formal do texto, a divisão em seções, título e subtítulo, destaques, ilustrações), o que já permite reconhecer o gênero e fazer algumas predições. Para se obter a compreensão geral do assunto, vale o uso da estratégia denominada *skimmingg (to skim)* que, segundo Norte (2009, p.41) literalmente significa desnatar, tirar o que está por cima *to skim through e /ou “ to skim/ over”* “ler por alto” que consiste em passar os olhos rapidamente pelo texto para verificar o que é compreensível à primeira vista.

A autora alega como exemplo de utilização do “*skimmingg*” em nosso dia- a dia, o folhear de um jornal para obtenção de uma ideia geral sobre as principais reportagens.

Ao realizarmos “*skimming*”, outras estratégias como a análise da organização das informações componentes de um gênero textual, o uso das informações não verbais muito conhecidas (como gráficos; ilustrações; símbolos; numerais; dicas tipográficas como negritos, itálicos, maiúsculas, pontuação, etc...) são simultaneamente exploradas para facilitar a compreensão e já permitem, logo no primeiro contato com o texto, alguma predição (alguma formulação de hipóteses sobre informações a serem encontradas).

A técnica do *Scanning*, compreende na busca de informações específicas em locais do texto já previstos, como por exemplo, a busca da técnica de coleta utilizada numa pesquisa na seção de metodologia, ou na busca dos pontos principais na introdução, conclusão e primeiras e últimas sentenças de cada parágrafo e/ou seção.

Uma outra técnica utilizada trata-se de *Prediction* que é ao mesmo tempo um nível de leitura e uma estratégia de pré-leitura e diz respeito à capacidade de predizer informações que muito provavelmente o texto apresentará. É a capacidade de predizer não só frases, períodos e até parágrafos inteiros, a partir de marcadores do discurso (expressões que sinalizam o que se deve esperar numa sequência linguística, como “por outro lado”; por exemplo”; etc...); como também de predizer ideias, citações, conceitos que o texto trará, a partir do conhecimento que se tem da linha teórica de um autor (por exemplo, espera-se que em um texto em que se discuta sócio- interacionismo , as ideias de Vygotsky e/ou de Bakhtin estejam presentes).

A autora afirma que somos capazes de predizer até mesmo os tipos de emoções que um gênero poderá nos causar.

*Seletividade*: Relaciona-se à capacidade do leitor selecionar, num texto, palavras, parágrafos, seções, resumos em destaques, enfim, porções que considera importantes para compreender melhor sem ter que ler o texto todo e ignorar outras palavras, parágrafos seções e até capítulos (num texto longo, como uma tese, por exemplo) ou por considerá-los não importantes para o seu objetivo de leitura ou por perceber que são muito previsíveis.

A seletividade relaciona-se com a flexibilidade, uma característica de certos textos que apresentam estruturas que tornam possível ao leitor ser seletivo. São textos que apresentam muitas pistas que facilitam ao leitor predizer informações e decidir quais lhe interessam ler e quais ignorar.

*Análise Gramatical*: A análise gramatical, incluindo análise da sintaxe, do arranjo das palavras nas frases e sentenças, pode e deve ser usada como estratégia de leitura, em casos em que todas as outras estratégias não derem conta de resolver um problema de compreensão.

Conforme Norte (2009), raramente este nível de análise se torna necessário, mas se em alguma leitura, o leitor encontrar um problema de compreensão difícil de ser solucionado com

o uso de outras estratégias, justamente em um trecho que lhe pareça importante para compreender algo que lhe interessa muito (por exemplo, um novo conceito relacionado a um assunto que esteja pesquisando), então, nesse caso, a análise gramatical pode ser realizada como mais um recurso.

A maioria das nossas necessidades de leitura são plenamente supridas com a compreensão em nível de pontos principais dos textos que precisamos ler.

Como Norte (2009) assinalou, a leitura crítica pode ocorrer em qualquer nível de compreensão, pelo menos em termos de reação crítica do leitor às informações que pode obter, mesmo num nível modesto de compreensão. Porém, é necessário reconhecermos que existe um tipo de leitura crítica que exige um nível de compreensão mais detalhada como, por exemplo, a leitura realizada por estudiosos de todas as áreas com o objetivo de fundamentar uma tese, a leitura que um acadêmico faz de um projeto sobre o qual necessita emitir parecer, a leitura que um juiz faz dos documentos de um processo, etc. E sobretudo, ‘a leitura que um candidato faz de um texto’, em uma prova de proficiência.

A pesquisadora adianta que para a leitura crítica, há a necessidade de compreensão de particularidades para se entender com clareza as ideias do autor, e de suas intenções nas entrelinhas. E adverte que a leitura crítica exige do leitor a avaliação e o questionamento dos argumentos do autor, o que implica na capacidade de se formar uma opinião sobre o conteúdo do texto e ser capaz de justificar e sustentar suas posições como leitor.

Na visão de Norte (2009) o uso de estratégias específicas de vocabulário como o reconhecimento de palavras conhecidas do leitor e dos cognatos, (palavras de origem grega ou latina que são ortograficamente muito semelhantes às correspondentes em língua portuguesa); a identificação *de palavras-chave*, (que são geralmente destacadas no texto por meio da repetição por serem terem relação direta com o assunto, sendo portanto importantes para a compreensão); o reconhecimento de *afixos* (essencial na formação de palavras); a *dedução/inferência das palavras desconhecidas* por meio do contexto e, como último recurso, o uso do *dicionário*.

Segundo esta concepção, um leitor eficiente é regido pelo seu conhecimento prévio que lhe permite fazer inferências, à medida que lê, antecipa informações que o texto poderá apresentar, realiza seleção de trechos (sentenças, parágrafos, seções) que prevê lhe interessarão e ignora outros que prevê não serem para ele importantes, saltando-os e agilizando a leitura. A esse tipo de comportamento do leitor, dá-se o nome de estratégia da seletividade. Um exemplo flagrante de seletividade consciente na leitura de um material de leitura é o comportamento de leitores de jornal que já iniciam selecionando os cadernos que lhes interessam.

Isto posto, apresentamos a seguir, a prova de proficiência no âmbito dos programas de Pós-graduação e o contexto em que foi concebida, focalizamos no Letramento Digital, e as atividades de leituras mediadas por diferentes procedimentos estratégicos que podem ser utilizados para facilitar a compreensão em língua estrangeira. Oportunizamos nesta seção como a tecnologia digital tem estimulado o desenvolvimento da língua estrangeira individual e coletivo, e os problemas relacionados ao desenvolvimento da língua estrangeira em nosso país.

### **3.6-Problemas relacionados ao desenvolvimento da língua estrangeira no Brasil**

Um dos principais problemas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras na atualidade, corresponde a ocorrência da escola não corresponder satisfatoriamente aos anseios dos alunos. Nesse sentido, Leffa (2007) aponta que a escola remete ao aluno algumas situações que oportunizam dizer: “Eu odeio inglês”, “Eu não consigo aprender inglês”, “Como faço para aprender inglês?”, entre outros. Por conseguinte, a escola acaba sendo permissiva para que o aluno desfavorecido não consiga desenvolver o seu potencial por não confiar em si mesmo.

Consequentemente, sob este aspecto, o aluno se sentirá inábil para aprender uma língua estrangeira porque não tem competência para isso e, principalmente, porque não encontra razões que lhe incentivem à aprendizagem da língua estrangeira. O que acaba favorecendo a não inclusão do aluno, perante as práticas educativas, e restringindo o acesso, e /ou contato com a língua estrangeira.

Conforme Abreu (2009), um dos principais obstáculos em relação ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica, em especial a língua inglesa, está no fato de que aluno se sente inseguro para falar em inglês, por timidez e falta de confiança perante os demais colegas e o professor. Por isso falam em português para se comunicar em sala de aula, e com isso, acaba obrigando com que o professor também fale na língua materna, ocasionando que as aulas de língua inglesa sejam ministradas em língua portuguesa. Nesse feito, a relutância em relação ao uso da língua inglesa faz com que os alunos não correspondam satisfatoriamente aos objetivos da disciplina; a falta de confiança, adjunta ao medo de errar, faz com que a aprendizagem da língua estrangeira se torne um sonho cada vez mais complexo de se realizar.

As estatísticas relacionadas a proficiência da língua estrangeira têm deixado a desejar, e demonstram certa negligência no ensino e aprendizagem da língua inglesa, e demais línguas estrangeiras. Os alunos, por sua vez demonstram alheios, em sua grande maioria, e consideram-na dispensável para a sua educação, uma vez que a consideram necessária apenas para quem

pretende viajar para outro país, ignorando/ as vantagens que o domínio/e/ou/proficiência de uma língua estrangeira pode proporcionar.

O Brasil ainda permanece no grupo de países com "proficiência baixa" em inglês, segundo a edição 2018 do Índice de Proficiência em Inglês (EPI, na sigla em inglês) divulgado pela EF Education First, empresa de educação internacional especializada em intercâmbio. No ano de 2018, o país registrou a pontuação de 50,93, menor do que a de 2017, que foi de 51,92, o que fez com que o Brasil passasse da 41ª posição para a 53ª.

As 12 posições perdidas pelo país foram ocupadas por nações que não haviam sido incluídas no ranking de 2017 e por Uruguai, Ucrânia, Macau (região da China avaliada separadamente), Chile e Paquistão (*veja o ranking completo ao final da reportagem*).

O EPI foi criado em 2011 pela EF para comparar a proficiência média em inglês de adultos que fizeram um teste padronizado de inglês em larga escala oferecido gratuitamente pela internet. Para que um país seja incluído, é preciso que um número mínimo de seus cidadãos tenha feito o teste. Nesse ano, 60% das pessoas que fizeram o teste são mulheres, e a idade média dos participantes foi de 26 anos.

O EPI possui cinco categorias de proficiência: "muito alta", "alta", "moderada", "baixa" e "muito baixa". No EPI, o Brasil sempre esteve no grupo de proficiência "baixa", com exceção de 2012, quando foi "rebaixado" à proficiência "muito baixa". Para chegar ao nível "moderado", o Brasil precisaria ter subido quase um ponto no índice em 2017, mas o que ocorreu foi uma queda de quase um ponto.

No ano de 2017, segundo os dados do EPI, 13 novos países entraram no ranking: Afeganistão, Albânia, Bielorrússia, Bolívia, Croácia, Etiópia, Geórgia, Honduras, Líbano, Mianmar, Nicarágua, Senegal e Uzbequistão. Outros seis ficaram de fora: Angola, Camarões, Catar, Cuba, Laos e Mongólia. A deficiência do aluno brasileiro em língua estrangeira é significativa quando observa-se a distribuição geográfica dos bolsistas do programa Ciência sem Fronteiras: Portugal é o segundo destino mais dirigido, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. Mais do que a quantidade e excelência das universidades portuguesas, a falta de domínio de um segundo idioma justifica a preferência dos estudantes brasileiros.

Por essa razão, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, declarou que Portugal não estará mais entre as opções de destino, como objetivo de estimular o aprendizado de outras línguas.

Criado em 2011 pelo governo federal, o Ciência sem Fronteiras oferecia bolsas de estudo para alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores de áreas estratégicas (como ciências exatas e engenharia) em universidades estrangeiras. Ao menos 38 países fazem parte

do leque de opções universitárias, mas a barreira linguística acaba se tornando um impeditivo, já que é necessário comprovar um nível mínimo de proficiência para pleitear a bolsa. “É vergonhoso. Todo mundo só quer ir a Portugal, fica uma pobreza de demanda em termos de divulgação da pesquisa no Brasil”, lamenta Fernanda Liberali, professora do departamento de Inglês e do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP

Nesta seção é introduzida a discussão sobre o objeto de estudo do presente trabalho: o exame de proficiência e seu conceito, o exame de proficiência no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a internet, e o letramento digital, juntamente com os tradutores digitais e seus efeitos nas práticas de leitura e compreensão de textos em línguas estrangeiras e a plataforma Google Tradutor.

### **3.7- O exame de proficiência- conceito**

Nesta seção, as reflexões teóricas de Scaramucci (2000) sobre as noções de proficiência e fluência de uma língua foram expressas para o melhor entendimento do que a análise irá apontar.

Em relação ao termo proficiência, Scaramucci (2000) elenca definições terminológicas a respeito do que seja proficiência: sentido técnico e sentido não técnico. Em seu sentido não-técnico o termo proficiência, segundo este conceito, alude-se ao conjunto de julgamentos, muitas vezes enviesados de certo impressionismo, baseados em visões holísticas de linguagem e que, dessa forma, levariam a um conceito monolítico de proficiência, caracterizando, assim, os examinados (*test takers*) de modo polarizado, em proficientes ou não-proficientes.

Nessa perspectiva, todavia, o caráter relativo desta acepção do termo, logo, esta apreciação de proficiência depende de outros fatores para que possa ser definido, não existe, então, um significado definido *a priori* para o termo.

Para Scaramucci (2000), ser proficiente abrange o que é saber uma língua. Também relaciona-se ao fato do falante ter o domínio sobre essa língua e as variáveis do contexto em que esta língua encontra é usada. Nesse viés a proficiência está mais relacionada às dimensões linguísticas e comunicativas, isto é, esse conceito não está enquadrado em um único bloco de uma especificidade da língua (falante absoluto e nativo), e sim na capacidade e habilidade de lidar com a interpretação e construção de sentidos para obter uma dada proficiência.

Conforme Scaramucci (2000, p. 15) uma outra maneira de definir proficiência tem sido contrastá-la com rendimento. Enquanto a proficiência refere-se ao uso futuro da língua e, como tal, é geral, e não tem vínculos e 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.

A partir do que foi exposto pela autora, entendemos que a proficiência está relacionada com o que os examinandos e usuários da língua pretendem fazer com ela. A proficiência vem sendo considerada como uma ferramenta para determinar a efetividade dessa aprendizagem. Por muitas vezes, a proficiência é vista como um conceito, quase que como uma ferramenta para determinar a fala ideal ou não ideal do examinando, isto é, buscando o nativo. Para um melhor entendimento acerca das terminologias e também do que é considerado válido no momento da avaliação, Scaramucci (2000) estabelece o uso técnico e o uso não-técnico a respeito do que é fundamentado nos critérios avaliativos para obter certa proficiência. Esses termos, por sua vez, evidenciam a proficiência em graus de certo conhecimento linguístico, isto é, não há conhecimento absoluto e sim relativo ao grau estabelecido para avaliar o tipo de proficiência. No uso técnico é estabelecido o domínio, o conhecimento e principalmente o controle que o falante tem sobre a língua nas mais variadas situações.

Já o uso não-técnico, compreende o uso cotidiano da língua, aquele mais amplo, o qual as pessoas não somente o utilizam diariamente, mas também na literatura do ensino em geral. (SCARAMUCCI, 2000, p. 13). Ainda segundo a autora, o conceito de proficiência baseia-se no construto teórico acerca das noções que estão envoltas no que significa ser proficiente e o contraste considera o processo de aprendizagem e o que está por traz dessa concepção, como currículo e os seus materiais utilizados.

De acordo com a autora, essa diferença tem sido fundamental ao elaborar exames e determinar contextos mais apropriados, e principalmente para uma validação mais efetiva desses exames. Por fim, Scaramucci (2000) relata que esse aporte teórico não é um conceito absoluto que busca a fala ideal e nativa, mas que a proficiência existe em várias instâncias que dependem das especificidades de uso da língua a ser avaliada.

Pelo que foi averiguado com o apoio do texto de Scaramucci (2000) podemos compreender que a proficiência está relacionada com outras variáveis, como contexto, aprendizagem, condições e o processo dessa aprendizagem.

Nesta seção apresentamos a prova de proficiência nos programas de pós-graduação stricto sensu da UNEMAT no núcleo de Cáceres, assim como referenciado na introdução do capítulo, sobre as inovações tecnológicas.

### **3.8- A prova de proficiência no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu da UNEMAT/Cáceres**

Em função de grande parte de textos científicos possuem as fontes originais na língua estrangeira, principalmente na língua inglesa, a habilidade de leitura em inglês para fins acadêmicos (ESP) é vista como uma das condições básicas para ingresso dos cursos de Pós-graduação.

*A Prova de Proficiência em Leitura de Textos em Língua Estrangeira* (Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Português) aferirá a capacidade do candidato quanto à leitura e interpretação de textos autênticos, de cunho científico e/ou acadêmico, assim como de divulgação científica, em diferentes níveis de compreensão: geral, de pontos principais e detalhada. O candidato será igualmente avaliado pelo domínio de vocabulário e pela compreensão da gramática textual, a partir de suas respostas às questões objetivas e discursivas de leitura do texto-base da prova.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer no 77 do CFE, de 11 de fevereiro de 1965, a normativa oficial que define a obrigatoriedade de que os alunos de Pós-graduação stricto sensu sejam submetidos a provas que constatem a competência de leitura em línguas estrangeiras, uma para o mestrado e duas para o doutorado.

Os exames de proficiência são necessário para a obtenção de título de mestrado e doutorado. A comprovação é obtida mediante a aprovação através dos exames de proficiência desenvolvidos nas instituições públicas ou privadas reconhecidas pelo MEC.

Sendo assim, a prova de proficiência tem como objetivo:

1. Avaliar a competência, do candidato, de compreensão de leitura em língua estrangeira, com vistas ao bom cumprimento das atividades de aprendizagem e pesquisa no âmbito dos cursos de mestrado e/ou doutorado, em conformidade com a resolução nº11/69 do Conselho Federal de Educação;

2. Fornecer aos cursos de pós-graduação (e ao próprio examinando) certificado de proficiência em leitura em língua estrangeira dos alunos que se submetem à prova.
3. Aferir a capacidade do candidato quanto à leitura e à interpretação de textos autênticos de cunho científico e/ou acadêmico, assim como de difusão de resultados de pesquisas, em diferentes níveis de compreensão: geral, de pontos principais e detalhada.

O candidato será igualmente avaliado pelo domínio de vocabulário e pela compreensão da gramática textual. A prova geralmente constitui-se de questões discursivas, valendo um ponto cada questão. O comando das questões encontra-se em língua portuguesa e as respostas devem ser escritas em língua portuguesa.

Durante toda a prova, o candidato poderá usar dicionários impressos, bilíngues ou monolíngues. É permitido somente o uso de caneta azul ou preta, sendo proibido o uso de gramáticas e de celulares, assim como também de aparelhos eletrônicos, dicionários online e de aplicativos.

### **3.9 -Proficiência em Língua Estrangeira -UNEMAT**

O candidato aprovado no Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Linguística deverá comprovar proficiência em língua estrangeira conforme segue:

- **Curso de Mestrado.** A proficiência deve ser comprovada no ato da matrícula ou até o final do segundo semestre letivo cursado pelo aluno do Curso de Mestrado. Exige-se a proficiência em uma língua estrangeira, obrigatoriamente, a inglesa ou a francesa, do aluno brasileiro e, obrigatoriamente, a portuguesa do aluno estrangeiro.

- **Curso de Doutorado.** A proficiência deve ser comprovada no ato da matrícula ou pelo menos uma delas no ato da matrícula e a outra até o final do sexto semestre letivo cursado pelo aluno do Curso de Doutorado. Exige-se a proficiência em duas línguas estrangeiras, obrigatoriamente, a inglesa ou a francesa, do aluno brasileiro e, obrigatoriamente, a portuguesa e a inglesa ou francesa do aluno estrangeiro.

Será desligado do **Curso de Mestrado** ou do **Curso de Doutorado** o aluno que não apresentar e/ou não comprovar dentro dos prazos estabelecidos a proficiência exigida.

Para a comprovação da proficiência em língua estrangeira são considerados válidos os certificados e/ou declarações emitidos e validados por Institutos e ou Faculdades credenciados e reconhecidos pelo Ministério da Educação e/ou os exames de proficiência aplicados pelo próprio Programa de Pós-Graduação em Linguística e/ou pela UNEMAT.

Nesta seção a seguir, discorreremos como a internet e as novas mídias têm causado transformações na vida das pessoas em todos os contextos, apresentamos seguidamente a necessidade de saber lidar com as nova ferramentas tecnológicas, o letramento digital, e como a plataforma Google vem investindo na tradução de idiomas.

### **3.10. A Internet**

Devido ao advento da internet, que tem se acelerado cada vez mais, e tem facilitado a vida de muitos, é possível subentender que ter a proficiência em uma língua estrangeira, sobretudo na língua inglesa, que acabou se consolidando como a língua estrangeira mais utilizada atualmente, é um passo muito importante para um aluno que busca um certificado.

Seja para estudo ou trabalho, conquistar um certificado que comprove as aptidões em uma língua estrangeira abre muitas portas para seu crescimento pessoal e profissional. É a partir das pontuações de um teste de proficiência que um aluno de inglês consegue vagas nas principais universidades fora do país e empregos e multinacionais.

Nesse âmbito, é possível observar que a tecnologia tem feito a sua parte, inclusive na educação, e na especialização do conhecimento, e sobretudo tem auxiliado o aluno na leitura de textos em língua estrangeira.

Segundo os autores Barton e Lee (2015) em meio ao visível e contínuo avanço das tecnologias nos últimos anos, as formas de comunicação, as relações interpessoais e a linguagem sofreram e vêm sofrendo grandes mudanças, e a Internet/redes sociais já fazem parte de nossas vidas de forma naturalizada.

De acordo com estes autores “[...] as novas mídias desempenham papel central nas práticas textuais e processos de construção de sentido dos estudantes.” Barton e Lee (2015 p. 204).

Diante deste panorama, pode-se perceber que existe no mercado atualmente, uma oferta generosa de tradutores automáticos, dicionários, compartilhadores de textos, ferramentas de buscas, inclusive de compartilhadores de vídeos que podem ser utilizados como ferramentas no auxílio de tradução. Cabe a nós, então na qualidade de educadores, e de pesquisadores, então, analisá-las, e refletir sobre seus usos, pois dependendo da desenvoltura e habilidade em saber operá-las, elas servirão de ferramentas que ajudarão a encontrar a informação desejada, com maior autonomia.

### 3.11. Letramento digital

Magda Soares (2004) trouxe estudos importantes sobre letramento. Os estudos de letramento são relativamente novos, pois essa abordagem sobre os processos de leitura e escrita passou a ser conhecida a partir da década de 80 (SOARES, 2014).

Segundo essa autora, a palavra letramento comporta várias facetas, dentre as quais incluem a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 15). Soares (2014), conceitua letramento como o efeito do uso da escrita na sociedade.

Soares (2004) faz uma distinção entre os termos letramento e alfabetização, considerando esta como um processo de aquisição de leitura e escrita através da decodificação e codificação de textos; letramento, por outro lado, é algo mais amplo, como capacitar o aprendiz a ler e escrever dentro de um escopo das práticas sociais da leitura e da escrita. Conforme Soares (2014), alfabetizar e letrar são ações inter-relacionadas em que a alfabetização deveria acontecer juntamente com as práticas de letramento.

Traduzido do inglês *literacy* letramento nomeia o processo de levar um estudante para a escola fazendo com que ele se aproprie das áreas ligadas à leitura e à escrita, tornando-se um cidadão social crítico, potencializando seu processo de aquisições de competências para o seu convívio social.

Na visão do pesquisador Buzato (2006, p. 7), *literacy* pode ser definido como “um conceito que engloba desde as habilidades básicas até as práticas comunicativas que envolvem diferentes sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais”. Com as mudanças das demandas sociais, surge a necessidade do leitor de ir além da simples codificação e decodificação alfabética.

Soares (2014), conceitua letramento como o efeito do uso da escrita na sociedade. A autora faz uma distinção entre os termos letramento e alfabetização, considerando esta como um processo de aquisição de leitura e escrita através da decodificação e codificação de textos; letramento, por outro lado, é algo mais amplo, como capacitar o aprendiz a ler e escrever dentro de um escopo das práticas sociais da leitura e da escrita. Conforme Soares (2014), alfabetizar e letrar são ações inter-relacionadas em que a alfabetização deveria acontecer juntamente com as práticas de letramento.

Buzato (2006, p. 5), profere que “a diferença entre alfabetização e letramento reside justamente na noção de prática social”. Para o autor, letramento ou letramentos, porque ele(s)

ocorre(m) em contextos específicos e múltiplos em que o processo da leitura e escrita pode ocorrer, é (são) aprendido(s) em eventos sociais das habilidades mencionadas, sendo também práticas culturais, fazendo com que prevaleça a coesão e a identidade de grupo. Sob a compreensão de Buzato:

[...] um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo. Um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio -historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos. (BUZATO, 2006, p. 5).

Com as mudanças sociais trazidas pelo computador e pela Internet, novas formas de letramento têm surgido. Uma delas é o termo letramento digital, denominado por Warschauer (2011) de letramento eletrônico, por advogar que, letramento eletrônico designa e engloba um conjunto de letramentos fundamentais e necessários para o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). O autor sobrepõe que o letramento eletrônico envolve as novas possibilidades de letrar trazidas pela mídia eletrônica, sendo “um termo guarda-chuva que abarca vários outros letramentos genéricos da era da informação” (WARSCHAUER, 2011, p. 15).

O letramento eletrônico designado por Warschauer (2011), compreende em letramento *computacional*, letramento *informacional*, o letramento *multimidiático* e o letramento para comunicação mediada pelo computador.

O letramento *computacional*, segundo ao autor, prediz a utilização eficiente de recursos básicos do computador, como ligá-lo, abrir uma pasta, salvar um arquivo, copiar, colar, manusear o mouse e o teclado. Para ser considerado letrado informacional, o indivíduo precisa ter acesso à rede mundial de computadores para utilizar das informações disponíveis nela.

Nesse sentido, o autor ainda afirma que, esse letramento envolve tanto o conhecimento específico do computador quanto as habilidades de letramento crítico mais amplas, ou seja, a capacidade do usuário de selecionar e avaliar a informação disponível.

Quanto ao letramento *multimidiático*, o autor refere-se à habilidade de utilizar-se de elementos semióticos como imagens, elementos acústicos e vídeos.

E o letramento para *comunicação mediada pelo computador*, faz referência às habilidades de interpretação e escrita necessárias para se comunicar efetivamente via mídia online, tais como e-mail, salas de bate-papo, videoconferência etc., obedecendo às regras sociais da comunicação virtual.

O termo letramento digital passou a existir devido a nova demanda social ocasionada pelo crescente uso de computadores para a leitura e a escrita, principalmente a partir da inserção do computador e da Internet nas práticas sociais dos sujeitos.

O uso da tecnologia digital tem crescido fora do contexto escolar, visando à comunicação e à interação não presencial (BRAGA, 2007; SOARES, 2002). O letramento digital vai além do letramento alfabético; este é apenas o ponto de partida, pois aquele apoia a aprendizagem deste (XAVIER, 2005). Na sociedade contemporânea não basta utilizar-se somente da leitura e escrita realizadas em textos impressos; determina-se que se vá além, explorando-se os novos recursos tecnológicos existentes.

Com o surgimento do texto em suporte tecnológico, o leitor deve estar apto de uma forma diferente a interagir com o material a ser lido em razão dos novos recursos que ele apresenta.

O autor considera que, o texto digital prepara melhor o cidadão para utilizar de várias formas as novas tecnologias, tendo em vista que ele vive ladeado de equipamentos eletrônicos e digitais (XAVIER, 2005).

Soares (2002, p. 151) advoga que o letramento digital também ocorre a partir de ferramentas que propiciam a leitura e a escrita na tela. A autora determina letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”.

Já, Buzato (2006), argumenta que o termo letramento digital engloba mais especificamente a capacidade de utilização do computador e da internet, tanto para as necessidades pessoais quanto para fins coletivos. O autor, conclui que não há apenas um letramento digital.

O autor os define da seguinte maneira: Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.16).

Levando-se em conta as contribuições de Soares (2002) Xavier (2005) e Buzato (2006), é possível deduzir que o letramento digital é extremamente essencial na formação do

indivíduo na atualidade, pois, o cidadão terá acesso a profícuos ambientes de comunicação, como as salas de bate-papo, e as redes sociais, enfim, outras culturas, que o levarão ao maior contato com outras línguas estrangeiras, atentando-se para o fato de atualmente existir programas que permitem amenizar a distância e proporcionar comunicação com qualquer parte do mundo, a língua e a distância agora já não são empecilhos para as pessoas interagirem e trocarem experiências e cultura.

### **3.12. Os tradutores digitais e seus efeitos nas práticas de leitura e compreensão de textos em línguas estrangeiras**

Essa seção aborda sobre a uma nova mentalidade que se forma e que determinou o que se tem denominado letramento digital: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia.

De acordo com Lima (2011), com base no artigo “Limitations of Computers as Translation Tools” de Alexandre Gross (2008), pesquisadores da computação durante a Segunda Guerra Mundial (no momento era um forma de computação mais mecânica do que eletrônica), como Booth, Turing e Weaver, trabalharam com decifradores de códigos para fins militares. Posteriormente, alguns dos princípios utilizados por eles seriam aproveitados para a concepção dos tradutores eletrônicos. Com base no autor, (2011) o clima idealista e internacionalista que sucedeu a vitória aliada ajudava a consolidar a crença de que as culturas e as pessoas, uma vez quebradas as barreiras culturais e linguísticas, eram muito semelhantes. Assim, as diferenças entre todos os seres humanos seriam incomuns. As diferenças linguísticas seriam convertidas uma vez encontrada a chave capaz de permutar duas línguas, pensava-se, a tarefa da tradução poderia ser realizada apenas com uma operação de conversão lexical. Na prática, porém, isto não se confirmou.

Segundo Lima (2011), os primeiros tradutores eletrônicos eram rudimentares. Eles apenas operavam no nível lexical, isto é, traduzindo palavra por palavra, como um dicionário eletronicamente acionado. Mais recentemente, pesquisas com bancos de dados bilíngues e multilíngues têm proporcionado aperfeiçoamentos como a introdução do reconhecimento da tipologia textual e das regras gramaticais, como concordância verbal e nominal e ordem das palavras, a inserção da mesma palavra em diferentes contextos e de expressões idiomáticas, bem como o acoplamento de dicionários e glossários ao banco de dados para a tradução de textos técnicos.

Tendo em vista o texto de Lima (2011), é preciso distinguir a “tradução eletrônica” (em inglês *Machine Translation*) propriamente dita da “tradução assistida por computador” (em inglês, *Computer Assisted Translation*).

Na visão deste autor, na primeira, o tradutor eletrônico produz e entrega uma tradução “pronta”, texto que alguns chamam de “tradução bruta”. Este tipo de tradutor é denominado Batch.

Na segunda, o tradutor humano constrói a tradução com a ajuda de softwares apropriados, como o espelho de tradução em tela, glossários, *tesauro*<sup>2</sup>, *também conhecido como thesaurus ou dicionário de ideias afins*.

Existe também o método interativo (*Interactive*), um tipo de tradutor eletrônico interativo que apresenta ao tradutor humano, para escolha, um texto com opções sobre a tradução de certas palavras.

Na opinião do pesquisador, é difícil distinguir com clareza os limites entre tradução eletrônica, *stricto sensu*, e tradução assistida pelo computador. O autor esclarece que existem vários tipos de tradutores eletrônicos, como: fundamentado em dicionário, interlingual, estatístico, na sintaxe, em “phrases” etc.

De acordo com a sua percepção o tipo mais simples de tradutor é o baseado em dicionário. Ele opera simplesmente como um dicionário capaz de ser eletronicamente e automaticamente acionado para traduzir um texto palavra por palavra, pela ordem de aparição.

De acordo com a sua perspectiva, a maior deficiência do sistema é a inexistência da palavra no contexto e a precariedade da aplicação da lógica gramatical. Alguns tradutores eletrônicos multilíngues baseiam-se no processo interlingual, ou seja, o processador transforma o texto da língua-fonte em um texto em uma “interlíngua” codificada e, então, remete-o a uma ou mais línguas-alvo. Este é um processo indireto de tradução ou transferência interlinguística.

Na primeira etapa deste processo ocorre a análise do texto na língua-fonte e, em seguida, a geração do texto (resumido) na interlíngua, para, por último, ser gerado o texto na língua-alvo. A maior deficiência desse tipo de tradutor eletrônico é que ele não é adequado para textos complexos, sendo mais apropriado para a tradução de textos técnicos restritos. Isto se deve às limitações geradas pela simplificação da interlíngua. A tradução eletrônica baseada em estatística opera com um corpus linguístico bilíngue de grandes dimensões, capaz de gerar

---

<sup>2</sup>É uma lista de palavras com significados semelhantes, dentro de um domínio específico de conhecimento. Por definição, um tesauro é restrito. Não deve ser encarado simplesmente como uma lista de sinónimos, pois o objetivo do tesauro é justamente mostrar as diferenças mínimas entre as palavras e ajudar o escritor a escolher a palavra exata. Tesauros não incluem definições, pelo menos muito detalhadas, acerca de vocábulos, uma vez que essa tarefa é da competência de dicionários.

estatísticas de contextos, isto é, prever qual a maior incidência contextual da palavra e traduzi-la dessa forma e com esse significado.

Ainda de acordo com o Lima (2011), os tradutores eletrônicos baseados na sintaxe são equipados com bancos de dados com a lógica e as regras gramaticais sobre a ordem e a posição das palavras e termos da oração (por exemplo: sujeito-predicado, verbo-complemento, modificador substantivo, artigo-substantivo etc.) de duas ou mais línguas.

O processador de texto converterá, no processo tradutório, a lógica e a ordem das palavras inter-linguisticamente. Como exemplo, se tenho a frase adjetiva “a beautiful girl”, o tradutor a reconstruirá como “uma garota bonita”, pois adaptará a ordem e a posição dos modificadores típicas do inglês para o português.

Alguns tradutores eletrônicos baseiam-se na tradução de “phrases”, ou frases, isto é, blocos de palavras e não palavras isoladas. Assim, conforme o autor, quando um desses blocos de palavras for maior em uma língua do que em outra o tradutor simplesmente encontrará o bloco correspondente, mesmo que não haja entre eles a correspondência palavra por palavra.

Lima (2011), acrescenta que, no caso de “tongue-shaped”, a expressão correspondente, no mesmo registro linguístico, seria correspondente na L2. Assim, o processador substituirá uma frase por outra e não cada palavra separadamente. Os tipos de tradutores eletrônicos descritos acima, atualmente, não se excluem, isto é, integram-se para a construção de softwares capazes de combinar o uso do dicionário, a lógica e o posicionamento das palavras da sintaxe, o registro de sequências de palavras como “phrases” e expressões idiomáticas, além de serem capazes de acionar dados estatísticos sobre o contexto de cada palavra, para a tradução mais acertada.

Segundo o autor, diversos fatores podem ser tomados em consideração quanto a usar ou não a tradução eletrônica. Alguns são de ordem prática, outros envolvem questões mais complexas. Fatores como a disponibilidade ou não do texto digitalizado (às vezes uma versão digitalizada do texto a ser traduzido não está disponível), rapidez, tipo e assunto do texto, nível de precisão exigida, qualidade e estilo da tradução, extensão do texto e relação custo-benefício em termos financeiros devem ser considerados.

Lima (2011) pondera que, o tradutor eletrônico, em termos de velocidade, excede o tradutor humano, no entanto, insiste que é oportuno considerar as condições da tradução bruta entregue pelo tradutor eletrônico, e o tempo que o tradutor humano despenderá para “limpar” ou corrigir este texto. Se a tradução exigir altíssimo nível de precisão, esse tempo poderá ser ainda maior do que a tradução do tradutor humano. A tipologia, o registro linguístico utilizado

e o assunto do texto devem ser, portanto, fatores decisivos na decisão sobre o uso do tradutor eletrônico.

Em vista deste cenário metafórico, percebe-se que apesar de inúmeras pesquisas na área de Linguística Aplicada, ainda faz-se necessário estudos pautados na necessidade de sugestões de intervenções pedagógicas eficientes no processo da autonomia da proficiência procurando a otimização do tempo que os alunos dispõem para efetuar suas atividades de pesquisa. Em vista deste argumento, é possível ressaltar que estas ferramentas tecnológicas contribuem no sentido de aumentar o potencial da compreensão de diversos gêneros textuais, partindo do pressuposto que essas ferramentas são grandes aliadas na construção de significados e da autonomia da língua estrangeira.

Na próxima seção apresentaremos a ferramenta tecnológica Google Tradutor, protagonizada na pesquisa por ser a plataforma mais utilizada em atividades de leitura de textos em língua estrangeira, juntamente com um recorte de uma reportagem a respeito da língua do Google: *Cê vai lá né?*

### **3.13. O Google Tradutor**

O Google Tradutor é um serviço virtual gratuito da subsidiária Google da Alphabet Inc. de tradução instantânea de textos e websites. O Google Tradutor tem implantado cada vez mais aperfeiçoamentos ao seu mecanismo, tornando-o assim um dos serviços líderes em tradução idiomática. Além da tradução, o Google Tradutor oferece a opção de ouvir a pronúncia nos idiomas desejados.

Por estar acoplado ao site de busca mais utilizado no momento, opera com uma enorme base de dados, sendo capaz de comparar diversas páginas indexadas no Google com o intuito de expandir e atualizar seu banco de dados.

De acordo com a reportagem publicada na revista *Veja*, intitulada “A língua do Google”, do ano de 2006 para 2010, o Google passou a traduzir de 3 para 52 idiomas. Em 2016 o Google Tradutor acrescentou 13 novas línguas a seu serviço de tradução automatizada Google Tradutor, o que aumenta os idiomas disponíveis para 103, e pretende chegar a pelo menos 250 idiomas em 2020.

Segundo informações da Google, a plataforma oferta 103 línguas que cobrem 99% da população online. A empresa com sede em *Mountain View* (Califórnia, Estados Unidos) lançou o *Google Translate* em 2006 com traduções entre o inglês e o árabe, o chinês e o russo.

A plataforma passou a traduzir texto de imagem para 27 idiomas, o Google indicou que entre as 13 novas línguas que acrescentou a seu serviço estão o amárico, que se fala no norte e no centro da Etiópia; o còrsico, um conjunto de dialetos toscanos falado na Córsega; o gaélico escocês; o havaiano e o curdo.

A empresa elucida que para acrescentar uma nova língua necessita, além do critério básico de que seja uma língua escrita, uma quantidade significativa de traduções disponíveis na rede.

Conforme informações da empresa Google, as ferramentas potenciais de tradução seriam ferramentas que não foram desenhadas com fins tradutórios, mas que podem ser empregadas como tais. Através do Google, ferramenta de busca, o leitor pode buscar dicionários especializados, além de sites sobre determinado assunto, utilizando-o para atualizar seu conhecimento de mundo.

O texto infere que a ferramenta *Google Web* permite ao leitor realizar uma busca paradigmática, ou seja, ver o uso de um determinado sintagma em diferentes contextos e, a partir do paradigma apresentado, encontrar o melhor equivalente para o texto de chegada, permitindo a criação e comparação de corpus.

Já a plataforma do *Youtube*, aplicativo disponível que se trata de um compartilhador de vídeos que permite ao tradutor, vivenciar a situação narrada no texto de origem, principalmente no caso de textos pragmáticos.

De acordo com o site da plataforma, outro recurso eletrônico que a Google oferece é a plataforma da *Wikipédia digital multilíngue* que se trata de uma enciclopédia aberta que qualquer pessoa pode editar o que exige certa atenção do leitor. Por ser multilíngue, o tradutor pode buscar o assunto em francês, por exemplo, e logo em seguida, na opção de idiomas (canto esquerdo inferior), pode pedir uma versão do artigo em português.

Segundo o site da Google o leitor não encontrará uma tradução, mas será disponibilizado um texto sobre o mesmo assunto na língua desejada, o que auxilia o tradutor a definir qual é o equivalente do sintagma a ser traduzido, uma vez que textos sobre os mesmos assuntos abordarão, possivelmente, os mesmos campos semânticos.

Outra ferramenta disponível na Google é a *Word Reference* que, além de dicionário, possui a opção fórum, na qual o tradutor pode fazer consultas a nativos ou a especialistas sobre o assunto pesquisado. Assim, através de uma construção coletiva do conhecimento, o tradutor pode chegar às suas conclusões.

Seguindo os dados da plataforma Google, um fator interessante é que esse site gera uma memória, ou seja, um tradutor que busca o mesmo tema pode conferir a discussão e

reiniciá-la, caso não concorde com a conclusão alcançada anteriormente, ou então determinar a solução do seu problema.

Há ainda sites, que dependendo do par linguístico a ser traduzido, podem auxiliar o tradutor a fazer uma análise de corpus, como o *Linguatools*, para o par linguístico alemão e outros idiomas; e o *Mymemory*, com diversos idiomas disponíveis.

Existe também, de acordo com a Google, o site *Compara* que é um site de banco de dados, que cobra taxas para oferecer este tipo de tradução para o para o inglês-português, como os bancos de dados monolíngues, como o *WebCorp* e o *British National Corpus*, ambos de língua inglesa, o primeiro na versão americana e o segundo na versão britânica.

A empresa Google divulgou em 2018 uma nova tecnologia que promete níveis de precisão quase humanos. O novo sistema é batizado como “*Sistema de Tradução por Máquinas Neurais*” (ou GNMT) e promete ser capaz de passar frases inteiras de um idioma para outro sem a necessidade de fazer esse processo palavra a palavra.

Pesquisadores do grupo Google Brain, informam que: “A vantagem desse processo é que ele exige menos escolhas de design de engenharia a exemplo dos antigos sistemas de tradução baseados em frases” (QUOC V.& MIKE SCHUSTER 2018).

Primeiramente destinado a imitar a eficácia dos antigos sistemas, em questão de pouco tempo o GNMT se mostrou eficaz e hábil para trabalhar com a velocidade encontrada em outros produtos e aplicativos da companhia.

A organização da empresa afirma que, em alguns casos, a nova inteligência é capaz de ser tão precisa quanto um humano que domina os idiomas que estão sendo traduzidos. Administradores da plataforma Google afirmam que estão alimentando o sistema de forma a torná-lo ainda mais eficiente e capaz de lidar com casos “notoriamente difíceis”.

A primeira etapa nesse processo aconteceram em 2018, ano em que 100% das traduções do chinês para o inglês passam a ser responsabilidade do GNMT. O processo, que engloba a versão web e os aplicativos do Google Tradutor, registram cerca de 18 milhões de traduções diárias.

No entanto, Le e Schuster (2018), indicam que o “Sistemas de Tradução por máquinas neurais” ainda pode cometer erros significativos que um tradutor humano nunca faria, como eliminar palavras e falhar na adaptação de nomes próprios ou termos raros. Os autores ainda acrescentam que este sistema ainda não é eficaz em traduzir frases levando em consideração o contexto geral, o que revela que ainda há muito trabalho a ser feito.

### 3.14. A língua do Google - Cê vai lá né?

De acordo com Doin (2012), as diferenças de idioma são um marco divisor da humanidade. O professor afere dois caminhos para contornar essa barreira. Num deles, busca-se um retorno à linguagem única que, segundo a Bíblia, existia antes da Torre de Babel. O autor relembra que ao longo da história, algumas línguas procuraram desempenhar esse papel. Por exemplo, o *latim*, na Antiguidade, ou o *inglês*, nos dias de hoje. Línguas artificiais como o *esperanto*, criado no século XIX pelo polonês L.L. Zamenhof, também se candidataram a realizar essa tarefa. O outro caminho, segundo Doin (2012) é o da tradução universal. Em princípio, o tradutor diz que isto seria coisa de ficção científica.

Conforme o pesquisador, a tecnologia tem avançado muito na criação de um tradutor universal, e o sistema mais eficiente opera nos computadores do Google, considerado o “gigante da internet”, ao disponibilizar a tradução simultânea de textos escritos em mais de 52 idiomas, que significa para o leitor uma biblioteca infinita em seu idioma, como a língua portuguesa, e adianta que daqui a dez anos sejam mais de 250 línguas contempladas. Proporcionando então, que a inclusão de aplicativos de tradução simultânea em computadores e telefones celulares permita que bilhões de pessoas se entendam sem que seja necessário abdicar da própria língua.

Doin (2012) faz uma analogia do Google Tradutor com a *Pedra de Roseta*, o bloco de granito de 1,20 metro de altura que foi encontrado pelo exército de Napoleão, no século XVIII, e serviu de chave para a decifração dos hieróglifos egípcios.

A *Pedra* traz inscrições de um mesmo texto na antiga língua do Egito e em grego. No século XIX, coube aos estudiosos Thomas Young e Jean-François Champollion relacionar os termos dos dois idiomas para desvendar a língua dos faraós.

Doin (2012), faz uma alegoria À *Pedra de Roseta* paralela aos computadores do Google por eles trabalharem em línguas diferentes, e calcularem a probabilidade das palavras corresponderem a termos de outra. O autor esclarece que, com base nesses cálculos, o sistema é capaz de, em menos de um segundo, montar textos em 52 línguas, cada vez que um usuário o solicita.

O pesquisador elege o tradutor do Google o maior do mercado, e afirma que, baseado em pesquisas patrocinadas pelo governo americano, a plataforma supera com frequência ferramentas de outras empresas e universidades.

De acordo com os apontamentos deste autor, o aumento na capacidade de processar informações dos supercomputadores é garantido pela Lei de Moore – que postula que a capacidade dos chips dobra a cada 24 meses. O banco de dados do Google também cresce

continuamente. Ele começou a ser formado em 2006, com textos oficiais da ONU vertidos para seis idiomas, e seus próprios usuários ajudam a ampliar o banco de dados sugerindo traduções alternativas àquelas que lhes são apresentadas. O pesquisador explica que está sendo estudada a inclusão de regras gramaticais no programa na composição de textos mais fluentes, além dos algoritmos.

Doin (2012) observa que a linguagem cotidiana já começa a ser “desbravada” pelos tradutores automáticos. A frase “**Cê vai lá né?**”, obtém uma tradução bastante apropriada no Google Tradutor: “*You going there right?*”

Em consenso com o tradutor, a própria empresa reconhece, no entanto, que a máquina possui limitações, como na literatura, por exemplo, quando contém expressões de ironia, fazendo com que uma mesma palavra possa ter vários significados.

O autor relembra o alemão Franz Josef Och, o pai da ferramenta do Google, por já ter ironizado num evento que ao se tentar traduzir poesia pelo sistema, teremos um novo tipo de poesia. Entretanto, o autor aponta que não se trata de um demérito, pois, conclui que há uma infinidade de estudos literários que falam da “impossibilidade da tradução” – ou que, ao menos, lembram o velho aforismo “*Traduttore, traditore*” (“Tradutor, traidor”).

De acordo com o dicionário online, o termo em latim, “*salva veritate*”, significa a impossibilidade de tradução de certas expressões, pelo fato de não existir a tradução perfeita entre línguas, considerando que cada uma delas tem estrutura e recursos idiomáticos próprios, intraduzíveis.

Doin (2102) menciona o italiano Luciano Floridi, o filósofo da informação, que conferiu que conhecer um idioma trata-se de uma experiência insubstituível, por poder ter contato com outra cultura e diz mesmo haver palavras intraduzíveis, exemplificando a palavra “saudade” que só possui tradução na língua portuguesa.

O professor profere que, se caso as ferramentas de tradução automática tivessem surgido há tempos, poderiam ter evitado, infortúnios, como o jornal The New York Times publica que o Japão recusava o ultimato de rendição, e tradutores afirmariam tempos depois que melhor seria dizer que os japoneses “silenciaram”. As bombas atômicas caíram sobre Hiroshima e Nagasaki dias depois.

O autor adverte-nos sobre o efeito que os equívocos que outras traduções poderiam exercer nos dois episódios. Entretanto, relembra que o fantasma da diferença linguística perpassa a história, mas, profetiza que com a ajuda dos tradutores automáticos, o homem tem a chance de abater, a barreira que Deus, segundo a tradição bíblica, ergueu com a Torre de Babel.

Assim, amparada nas teorizações realizadas até o momento, no capítulo seguinte apresenta-se a metodologia, o contexto da pesquisa, e as análises delimitadas para este trabalho.

#### **4. METODOLOGIA**

Este capítulo organiza-se em três partes. A primeira parte esclarece a escolha da pesquisa como estudo de caso qualitativo e exploratório como metodologia na coleta de dados, e os objetivos pelos quais se adotaram procedimentos da análise qualitativa. A segunda parte descreve o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta dos dados. A terceira parte apresenta e justifica o instrumental teórico, e os procedimentos adotados para as análises de dados.

Integrando com os desígnios relativos à complexidade e à aprendizagem de línguas percebidas como SAC, e com o alvo de observar o contexto histórico em que foi instituído o exame de proficiência nos programas de Pós-graduação strict sensu e os moldes em que ainda são aplicados estes exames, esta investigação constituiu-se, portanto, como um estudo de caso qualitativo e exploratório. A abordagem qualitativa e exploratória compreende-se como a mais apropriada para ser utilizada, pela probabilidade de aquisição de dados de natureza subjetiva em profundidade, tendo em vista a complexidade dos ambientes digitais que servem de

intercâmbio com os grupos de alunos observados neste estudo.

Deste modo, ao seguir os conceitos dos autores Raupp e Beuren (2003), esta pesquisa pode ser determinada como exploratória, ao se buscar conhecer com maior sagacidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou levantar questões importantes para a condução da pesquisa. Neste viés deste pensamento, esta pesquisa pode ser considerada também como descritiva e explicativa, no sentido de buscar compreender os efeitos que os recursos tecnológicos podem produzir no processo de desenvolvimento e autonomia da proficiência em textos de língua estrangeira

Como ilustram Raupp e Beuren (2003) as pesquisas explicativas comumente são de natureza complexa. À vista disto, a interpretação de fatores como: exploração, descrição e explicação, aliados aos conceitos da teoria da complexidade, esta pesquisa se orienta na base teórica dos SAC (HOLLAND, 1997). Sendo assim, o roteiro metodológico aplicado para a análise de dados seguirá, portanto, como qualitativa – e exploratória, sob a ótica dos sistemas complexos.

A variedade de instrumentos de coleta permitiu a triangulação das informações com vistas à análise qualitativa dos dados, na perspectiva metodológica do estudo de caso.

A coleta de dados para esta pesquisa deu-se através da observação não-participante Larsen-Freeman e Long (1991) que apresentaram parâmetros que possibilitam classificar uma pesquisa como sendo uma observação não-participativa. Conforme as autoras, o pesquisador não se envolve nas atividades estudadas, o período de observação é relativamente longo, o número de participantes é pequeno, sem hipóteses prévias.

Desta forma, os fluxos interacionais estabelecidos durante as análises das entrevistas e questionários foram descritos e analisados sob a ótica dos princípios dos sistemas complexos com o propósito de compreender a aplicabilidade do exame de proficiência e a dinâmica dos intercâmbios de tradutores digitais na autonomia da proficiência.

As análises dos fluxos interacionais e dos conteúdos dos excertos propostos nas discussões, triangulados com os dados das entrevistas realizadas com os coordenadores e questionários online enviados aos alunos através de seus e-mails, assim como em seus grupos de Whatsapp apontam que os fluxos das interações ocorridas nas entrevistas e nas respostas online se caracterizam como sistemas complexos. Os grupos observados apresentaram indícios de imprevisibilidade, de interatividade, de adaptabilidade e de auto-organização.

Segundo Paiva (2002) é possível dizer que, avaliar a sala de aula sob o paradigma dos SAC é uma maneira de abandonar a lógica linear e sequencial de causa e efeito que tem prevalecido historicamente para afiliar-se a uma noção da aprendizagem como um processo que

evolui de forma fractal, ampliando os conhecimentos prévios e adquirindo novos a partir de interações significativas para os objetivos de aprendizagem propostos, de forma a sobreporem-se aos modelos tradicionais e a promoverem aprendizagem fundamentada na complexidade das interações realizadas pelos participantes em seus espaços sociais.

Nesta investigação, o questionário online, utilizado como intercâmbio com os alunos se mostrou mais propício à reflexão do que na sala de aula presencial, devido a fatores já descritos no primeiro capítulo, como: não-linearidade, fluxos, diversidade, agentes, e a imprevisibilidade. Talvez, um questionário de modo convencional, teria acrescentado o número de respostas, dos alunos mais do que no questionário online, mas foi justamente por considerar a imprevisibilidade e a diversidade sempre presentes nos SAC foi o que nos arrebatou a realizar empiricamente esta experiência.

#### **4.1. Os participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa (sujeitos de pesquisa), são quatorze alunos entre 23 e 60 anos de ambos os sexos, mestrados e doutorandos inscritos nos seis cursos de Pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Linguística, Educação, Geografia, Ciências Ambientais e dos mestrados profissionais PROF-Letras, PROF-História, das turmas de 2017 e 2018. Participaram da investigação também, cinco coordenadores dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* da UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, no núcleo de Cáceres da áreas acadêmicas de Linguística, Educação, Geografia, como também dos mestrados profissionais em rede, PROF-LETRAS e PROF-HISTÓRIA.

#### **4.2. O contexto da pesquisa**

É relevante observar que o desígnio deste trabalho foi o de questionar os moldes em que ainda são empregados os exames de proficiência nos cursos de Pós-graduação da UNEMAT, no campus de Cáceres, visto que, seguindo os dados contidos no site desta instituição, a Pós-graduação *stricto sensu* da UNEMAT teve seu início em 2006, e atualmente a UNEMAT conta com 23 (Vinte e três) Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estes programas contemplam 27 Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo no total 20 Mestrados

(11 acadêmicos e 09 mestrados profissionais em rede), bem como 07 doutorados, sendo 04 doutorados acadêmicos institucionais e 03 doutorados em rede.

Dessa forma, restringimos esta pesquisa a seis programas de Pós-graduação stricto sensu dos cursos integrados da UNEMAT/ Cáceres no Programa de Linguística, com mestrado e doutorado acadêmico; o Programa de Educação, com o mestrado acadêmico; o Programa de Geografia, com o mestrado acadêmico; e os mestrados profissionais em rede, os Programas de PROF-História, e o PROF-Letras, reconhecidos e cadastrados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dos quais todos os coordenadores participaram de entrevistas individuais, assim como foi enviado um questionário aos alunos inscritos nos Programas de Pós-graduação (homens e mulheres da faixa etária 23 a 55 anos), da UNEMAT, no campus de Cáceres.

#### **4.3. Desenvolvimento da pesquisa**

Este trabalho realizou dois protocolos: o primeiro momento foi no qual, os coordenadores responsáveis pelos cursos de pós-graduação registraram suas impressões a respeito das práticas de leitura adotadas nos programas de pós-graduação, assim como da aplicabilidade do exame de proficiência, e outras questões conexas ao contexto do desenvolvimento da língua estrangeira.

No segundo momento, foi aplicado um questionário online aos alunos dos cursos de pós-graduação pelo aplicativo da Google, o Google Forms contendo 15 (quinze) questões, com o objetivo de coletar informações referentes ao perfil dos participantes, o nível de proficiência que possuem, assim como, o (des) interesse da aprendizagem da língua estrangeira. O roteiro aplicado no questionário também teve por objetivo a verificação referente às práticas de leitura em LE dos cursos, assim como das carências e desejos dos alunos, a fim de prover sugestões que possam trazer acréscimos aos cursos dos Programas de Pós-graduação.

Os dados obtidos nesta pesquisa nos mostram que, considerar a sala de aula sob o paradigma dos SAC implica abandonar a lógica linear e sequencial de causa e efeito que tem prevalecido historicamente para afiliar-se a uma noção da aprendizagem como um processo que evolui de forma fractal (PAIVA, 2002), ampliando os conhecimentos prévios e adquirindo novos a partir de interações significativas para os objetivos de aprendizagem propostos, de forma a sobrepor-se aos modelos tradicionais e a promoverem aprendizagem fundamentada na complexidade das interações realizadas pelos participantes em seus espaços sociais.

#### **4.4. Corpus**

O corpus deste trabalho configura-se em estabelecer uma discussão sobre o contexto em que foi instituído o Parecer 977/65, que estabelece o exame de proficiência no Brasil, e em análises de entrevistas com os coordenadores, assim como, de um questionário online enviado aos alunos dos cursos de especialização de mestrado e doutorado inscritos nas turmas de 2017 e 2018 da UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, no núcleo da cidade de Cáceres, no campus Jane Vanini.

#### **4.5. Mineração dos dados e procedimentos de análise**

O ponto de partida para a mineração dos dados foi a elaboração de estratégias de ação, e sujeitas às mudanças no processo, e que desenvolvidas durante a pesquisa são passíveis também de imprevistos, e de inesperados, requerendo, portanto, uma pluralidade de amostras assim como de instrumentos para uma melhor compreensão de resultados.

Tivemos como primeiro momento de mineração dos dados a seleção do material a ser elaborado referente à prova de proficiência, o questionário online aplicado aos alunos de todos os programas de pós-graduação da instituição UNEMAT, assim como também a elaboração do material a ser explanado nas entrevistas feitas com os coordenadores dos programas de pós-graduação. Ao todo foram seis entrevistas realizadas, em seus respectivos departamentos, com o coordenadores do PROF-Letras, do PROF-História, de Linguística, da Educação, e do departamento de Geografia com o intuito de conseguir e selecionar dados que, definitivamente fossem relevantes para o contexto de análise da pesquisa.

Depois dessa primeira etapa, foi montado um questionário online através do aplicativo da plataforma Google, o Google Forms, que foi enviado ao e-mail de algumas turmas, e nos grupos de WhatsApp das salas dos alunos.

Os alunos responderam ao questionário para fazer uma auto-avaliação a respeito de sua proficiência, assim como sobre a utilização de ferramentas digitais em suas práticas de pesquisa, como auxílio na leitura/ tradução, e se conforme exigido pelo exame de proficiência, o aluno tinha realmente contato com a língua estrangeira nas aulas dos cursos de Pós-Graduação da instituição mencionada, em vista da investigação da fluência de uma língua estrangeira, assim como da aplicabilidade das prática dos conteúdos nas aulas dos cursos de especialização.

Sendo assim, no sentido de analisar a relação de política de ofertas da LE na UNEMAT, é que nos foi permitido fazer a mineração de dados. Pois, levando-se em conta Fuentes (2015 *apud* SILVA 2016), a mineração de dados não se alude a extração e coleta de uma grande extensão de dados, refere-se à extração e ao reconhecimento de padrões em amplos conjuntos de dados.

Nessa circunstância, afirma o autor, há dois objetivos para a mineração de dados: a previsão e descrição, e as formas de alcançá-los se dão pelo uso das seguintes tarefas: classificação, regressão, agrupamento, seleção, sumarização, modelagem e detecção de desvio.

Seguindo esta perspectiva, esta investigação adotou primeiramente, a classificação do material a ser investigado, depois fizemos a seleção dos dados e seu agrupamento. Selecionamos as turmas de alunos a serem avaliados, e em seguida foi feita a mineração, e classificação dos dados para os procedimentos de análise.

Como assegura Holland (1995), todo sistema adaptativo complexo é mais do que soma de comportamento de suas partes: os elementos e agentes estão ligados pela não linearidade (o que implica em dizer que as ferramentas de observações na teoria estão cegas). O melhor modo, defende o autor, é pautar-se em comparações interdisciplinares desses sistemas, tentando extrair características comuns.

Tendo em vista estes conceitos, pode-se apreender que o caráter dialógico e complexo que envolve a pesquisa sinaliza à necessidade de se superar a dicotomia quantitativo/qualitativo, sempre dando um enfoque à natureza do estudo e suas implicações epistemológicas e metodológicas, mas previamente discernindo, que o aspecto crucial não se comporta ao número de elementos ou partes constitutivas do conjunto, mas das relações que emergem entre os seus componentes.

Seguindo o roteiro metodológico do uso das teorias dos SAC, é possível certificar também que a coleta e mineração de dados prossegue por meio de estágios ou fases, isto é, atividades que vão sendo sequenciadas através de momentos de duração irregular. Sendo assim, passa-se a análise dos dados no próximo tópico.

#### **4.6. Instrumento e procedimento de coleta de dados**

Como instrumento de coleta, utilizamos o contexto histórico em que foi aprovado o exame de proficiência, e os recortes de entrevistas realizadas com os coordenadores dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UNEMAT/Cáceres.

Igualmente utilizamos como instrumentos de dados um questionário elaborado com 15 questões, distribuídos aos alunos por e-mail e aos grupos das salas de WhatsApp. As entrevistas continham questões referentes à aplicação do exame de proficiência, e a sua aplicabilidade assim como a contemplação da língua estrangeira nos cursos de pós-graduação. As perguntas dos questionários online buscavam adquirir dados relacionados ao exame de proficiência, a relevância da proficiência em língua estrangeira.

## 5. ANÁLISE

Neste capítulo são discutidos os dados sobre os examinandos apurados através de entrevistas e de um questionário online. Apresentamos neste capítulo, as considerações finais, assim como os resultados da análise, e das exterioridades observadas, durante o decorrer deste estudo. Levando em importância os aspectos apresentados, daremos prosseguimento a esta averiguação configurando as pontuações que nos foram possíveis alcançar.

Os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, mestrado e doutorado, foram instituídos no Brasil, em 1965, pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 977, também conhecido como “Parecer Sucupira”, em homenagem ao professor Newton Lins Buarque Sucupira, patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país:

A pós-graduação é um *sistema* de cursos constituído para beneficiar a pesquisa científica e o treinamento avançado. Seu objetivo imediato é proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de se adquirir no âmbito da graduação. Para além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim, oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos necessários para que se realize a livre investigação científica na qual possa afirmar-se a criação nas mais altas formas da cultura universitária (CAPES, 2008).

Norteados pelo *Parecer 977/65* e outras orientações da CAPES, todos os programas de Pós-Graduação das universidades do país têm, em seus regulamentos gerais, as orientações e exigências requeridas para o funcionamento e para a diplomação do título de mestres e doutores de seus alunos, dentre as quais, a avaliação de proficiência em leitura em língua estrangeira.

Como observa Zanella (2003):

[...] Assim como a defesa de dissertação ou tese, participação de cursos, seminários e trabalhos de pesquisa, análise de “currículo” e projeto de pesquisa e entrevista, o aluno de pós-graduação submete-se à prova de proficiência em língua estrangeira, que geralmente é de leitura, como um dos passos para a obtenção do título de mestre e doutor.

De acordo com o referido *Parecer 977/65*, o aluno da Pós-Graduação deve submeter-se a *exames (provas) que atestem a capacidade do pós-graduando em ler e compreender textos*

*científicos em línguas estrangeiras. Pelo menos uma língua para o mestrado e duas para o doutorado.*

Por essa razão, todos os alunos matriculados nos cursos de pós-graduação precisam apresentar suas certificações dentro dos prazos estabelecidos pelos Programas.

No caso dos Programas aqui em estudo, o único a ofertar prova de proficiência em línguas é o Programa de Linguística. As provas são abertas para os demais alunos dos programas, uma vez que eles não realizam tais provas. Todos os cursos, inclusive os de Linguística, admitem certificações realizadas por outras instituições, como, por exemplo, a instituição pública UFMT e o teste internacional TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*).

Para ilustrarmos a forma como o processo de avaliação sobre a competência de leitura na pós-graduação, toma-se como exemplificação os procedimentos instituídos no Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT/Cáceres. A prova de avaliação consta no calendário acadêmico e na data estabelecida os alunos se reúnem em uma sala e recebem as provas impressas com textos e perguntas na língua estrangeira definidas por eles na inscrição para o exame. Todas as perguntas sobre os textos são em português e as respostas requeridas também são nessa linha. Para essa prova é expressamente proibido a utilização de qualquer tipo de suporte digital (notebook, smartphone, tablets, etc).

No entanto, a utilização de dicionários impressos é autorizada. Esse processo de avaliação é supervisionado por um professor do programa durante as quatro horas de tempo destinado à prova. Pois, como observado no tópico acima, os programas de Pós-graduação aplicam a prova de proficiência nos moldes de quando foi decretado o *Parecer n.º 977/65, de 3 de dezembro de 1965 (CAPES, 2002)*. Dessa forma, com o entendimento do texto infere-se que os Programas de Pós-graduação estão em consonância com a CAPES.

Este estudo atenta-se para o fato que o Parecer 977/65, do Exame de Proficiência materializou-se em uma época que não encontrava-se no mercado recursos tecnológicos que acabaram-se tornando verdadeiras ferramentas metodológicas para o aluno, principalmente para a aprendizagem de língua estrangeira. Tendo em vista o contexto histórico, em que foi elaborado este exame, pode-se supor que, em 1965, não havia a disponibilidade de referências em português assim como obras traduzidas como atualmente, o que ocasionava maior necessidade da língua estrangeira para pesquisar. Por essa razão, o documento enfatiza que o aluno deveria ler, isto é, ter proficiência em leitura em uma língua estrangeira.

Como citado anteriormente, o contexto histórico em que institui-se a lei que torna-se obrigatório o Exame de Proficiência era outro, os alunos só dispunham de dicionários

convencionais, como as enciclopédias e gramáticas, ou seja, a época em que a prova de proficiência foi instituída não se contava com os avanços da tecnologia, que tem se incorporado em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo nas práticas de pesquisas, mais especificamente na leitura e compreensão de textos em línguas estrangeiras.

Portanto, em consonância com os dados da pesquisa, é possível alertar que os sistemas de provas de proficiência dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UNEMAT no núcleo de Cáceres, ainda estão atrelados a essa lei do Parecer 977/65, não havendo adequações, considerando que a aplicação da prova ainda permanece referente aos moldes do contexto histórico em que foram instituídas. No entanto, percebe-se que o sistema dos alunos é outro, então, nesse sentido, há um descompasso, na forma como os exames são realizados. Isto, é, as provas continuam sendo respondidas em português, a qual permite-se que se use somente dicionários convencionais, como já descrito no 2º capítulo.

O concorrente é avaliado pelo domínio de vocabulário e pela compreensão da gramática textual. A prova constitui-se de questões discursivas, em língua portuguesa e as respostas devem ser igualmente escritas em língua portuguesa.

O candidato poderá usar, durante toda a prova, dicionários impressos, bilíngues ou monolíngues. Continua sendo proibido o uso de gramáticas e de celulares, assim como também de aparelhos eletrônicos, dicionários online e de aplicativos.

Nesse aspecto, pode-se entender que a CAPES não fez as adaptações apropriadas analisando a nova realidade, e o novo contexto em que os alunos inserem-se, por conta das novas mídias de comunicação que acarretaram transformações significativas, especialmente na área de aprendizagem de língua estrangeira.

É apropriado reforçar que, este trabalho não advoga o fim do exame de proficiência, mas sim lançar um olhar crítico em relação aos padrões relacionados à aplicação destes exames. Portanto, é prudente concluir que o que compreende-se como arcaico, são os protótipos da prova, e não a sua aplicação.

Dessa forma, este trabalho sugere que a prova de proficiência poderia ser elaborada em um novo formato, no modelo digital em que o aluno tivesse mais facilidade e um tempo mais hábil para ler e interpretar os textos em línguas estrangeiras.

Isto posto, apresentamos, na próxima seção os recortes das entrevistas realizadas com os coordenadores, a fim de discuti-los e problematizá-los em seguida. Para fins de organização, seguiremos a sequência do roteiro de entrevista (Anexo) em nossa discussão. Desse modo, analisaremos as respostas dadas pelos coordenadores para cada uma das perguntas da entrevista,

de forma a compreender de maneira mais profunda as perspectivas adotadas por estes participantes frente aos questionamentos propostos.

Dessa forma, com o propósito de verificar a posição dos coordenadores dos cursos de pós-graduação do núcleo de Cáceres, sobre a elaboração e aplicação da prova de proficiência, elaboramos a seguinte questão:

### **1- Quem elabora e aplica as provas de proficiência aos alunos do Programa?**

Veamos abaixo o que eles disseram:

#### **Excerto # 01**

*Nós geralmente contamos com o laboratório de línguas estrangeiras da UNEMAT, mas segundo o regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, o mestrando poderá realizar a prova de suficiência aqui na UNEMAT, e em outras instituições de educação superior, desde que sejam reconhecidas pelos órgãos superiores do país. Mas o exame de suficiência dentro da instituição tem que ser realizado no prazo de um ano, e o mestrando poderá realizá-lo no máximo duas vezes. Nesse sentido, nossos alunos quando entram realizam a seleção que é feito pelo laboratório de línguas, e tem-se utilizado também do processo seletivo de outras instituições, principalmente da UFMT. (Educação)*

#### **Excerto # 02**

*Em princípio nós não temos, digamos, um centro que esteja responsável por isso na UNEMAT, inclusive já o tivemos, mas no momento não temos. Está havendo uma reestruturação, e pode ser que se tenha daqui a algum tempo então, podemos dizer que temos 2 modalidades, uma que às vezes é o próprio programa de linguística que oferece, no sentido de congregar os professores de língua inglesa da instituição e oferecer, e a outra modalidade que é a que mais funciona em termos de PROF-Letras, nós aceitamos o certificado da UFMT, pois a mesma realiza quatro provas de proficiência por ano, e isso facilita muito a vida acadêmica dos alunos, porque se ele não consegue da primeira vez, ele tem essas condições, né, e o nossos mestrandos são do estado todo de MT, não são só daqui de Cáceres, temos inclusive de Goiás, de Rondônia, muitos aqui de Cuiabá, e do nortão, então o pessoal faz muito a proficiência da UFMT, nós não tivemos ainda digamos assim, uma experiência de alguém por exemplo solicitar de uma outra instituição, normalmente é, mas o que a gente pode já assegurar é que sendo de uma universidade pública devidamente credenciada, não há problema nenhum para nós.*

*O importante é que tenha esse credenciamento, e que o aluno possa fazer. E já aconteceu, a maior parte tem feito isso, por essa facilidade de ter quatro por ano, de ser na capital, então facilita muito a vida das pessoas, e já tivemos também feito aqui, por nós mesmos, pela UNEMAT, com o pessoal do departamento de Letras, e do curso de Linguística. (Linguística)*

#### **Excerto #3**

*“O responsável pela prova de proficiência é uma instituição pública ou privada que seja reconhecida pelo MEC, a UNEMAT aceita, considerando que a UNEMAT apesar de já ter elaborado as provas, não tem ofertado nos últimos tempos, tanto que as nossas duas turmas de mestrado, a que concluiu*

*agora, e a que está encerrando em 2018, fizeram na UFMT, por conta da falta da oportunidade que não tem aqui na UNEMAT, e nós não temos condições de fazer isso, pois o PROF-HISTÓRIA não tem como fazê-la, quem aplica isso é a área de linguagem.” (PROF-História)*

**Excerto #4**

*O programa aceita a proficiência de outras instituições, desde que estas sejam aceitas, e reconhecidas pelo MEC. (Linguística)*

**Excerto #5**

*Sim, qualquer instituição pública ou privada, desde que seja uma instituição que seja reconhecida pelo MEC, a UNEMAT aceita, o certificado. (Geografia)*

Conforme as respostas dos entrevistados, a instituição UNEMAT aceita certificados de universidades públicas e privadas, desde que devidamente reconhecidas pelo MEC. Nessa direção, analisando os recortes das entrevistas dos coordenadores dos cursos de pós-graduação, pode-se apreender que, as provas de proficiência da UNEMAT, eram elaboradas pelo instituto de linguagem, mas que ultimamente, os alunos estão realizando os exames pela UFMT, pelo fato da UNEMAT não estar aplicando mais estes exames de proficiência, à exceção do Programa de Linguística (mestrado/doutorado), e INFELIZMENTE, não há previsão de quando a instituição UNEMAT volte a aplicar as provas de proficiência.

Esta falta de estrutura em detrimento da língua estrangeira nos leva a entender que os alunos sentem-se desamparados por lhes faltar um centro de línguas, como já houve (CELL) que lhes dê suporte e acesso para um maior contato com a L2. Analisando a falta que um centro de línguas acarreta para os alunos, e para a instituição de um modo geral, não deve-se esquecer que o conhecimento de línguas estrangeiras é um diferencial que amplia a gama de possibilidades e oportunidades de ingresso em novos patamares profissionais e acadêmicos, tendo em vista que as habilidades e competências relacionadas ao domínio de idiomas são amplamente reconhecidas e valorizadas.

Nesse contexto, podemos inferir que o aprendizado de línguas estrangeiras destaca-se como um diferencial de grande relevância para os que desejam estar preparados para enfrentar desafios e encontrar maneiras de promover seu crescimento pessoal e profissional em meio à globalização.

Portanto, é possível deduzir com o apoio dos dados que a instituição referida não está oferecendo um espaço, como proposto com o CELL, o centro de linguagem, que agora encontra-se desativado, o que nos leva a lamentar esta deficiência que desfavorece o aluno da

pós-graduação, pois compreendemos que por meio do aprendizado de uma LE o aluno pode desenvolver competências de compreender a si mesmo pela língua do outro, perceber a si pela compreensão da voz do outro, pelo conhecimento da literatura do outro. Vejamos o que os coordenadores pensam a respeito:

**Excerto #6**

*“Nesse sentido, nossos alunos quando entram realizam a seleção que é feito pelo laboratório de línguas, e tem-se utilizado também do processo seletivo de outras instituições, principalmente da UFMT. “(Educação)*

**Excerto #7**

*“{...} A maior parte tem feito isso, por essa facilidade de ter quatro por ano, de ser na capital, então facilita muito a vida das pessoas, e já tivemos também feito aqui, por nós mesmos, pela UNEMAT, com o pessoal do departamento de Letras, e do curso de Linguística. {...} Então nós aceitamos o certificado da UFMT, pois a mesma realiza quatro provas de proficiência por ano, e isso facilita muito a vida acadêmica dos alunos, porque se ele não consegue da primeira vez, ele tem essas condições, né. (PROF-Letras)*

**Excerto #8**

*Sim, qualquer instituição pública ou privada, desde que seja uma instituição que seja reconhecida pelo MEC, a UNEMAT aceita, o certificado. (PROF-História)*

## 5.2. A obrigatoriedade do exame de proficiência

Segundo as narrativas dos coordenadores expostas acima, a UNEMAT, assim como todos os cursos de Pós-graduação em funcionamento no Brasil, necessitam estar adequados aos critérios do Parecer de 977/65, em relação aos Exames de Proficiência, e como já assinalado pela coordenadora em exercício do Programa de Educação, é necessário atender à solicitação da CAPES, que estabelece que o bacharelado se submeta ao exame de proficiência na língua estrangeira.

De acordo com o posicionamento da coordenadora do Programa de Educação, essa é uma questão tem afetado muito o programa, pois apesar de ser uma decisão política dos professores instituídos pelos Programas, é necessário atender essa demanda da CAPES, em vista de tratar-se de um estatuto a ser cumprido por todos os programas de pós-graduação stricto sensu vigentes no Brasil, trata-se segundo a coordenadora, de um sistema produtivista, e para que o programa se mantenha é preciso estar em consonância com esta lei.

**Excerto #9**

*A CAPES tem acirrado cada vez mais a sua política e sua dinâmica de avaliação, e a avaliação do Programa inclusive se dá pelo processo de internacionalização, e nesse sentido, ou atendemos as normas CAPES, ou estamos fora. Essa é uma questão que muito nos têm afetado, porque nós temos que entrar na onda produtivista da CAPES para que o Programa se mantenha, para que o Programa continue e tenha possibilidade de crescer.”* (Educação)

**Excerto #10**

*Em termos de LE isso fica a critério do colegiado de cada Programa, tem o Programa Nacional, como ele é em rede, você os tem critérios de cada instituição, o colegiado do Programa é que define, nós podemos ter uma em determinada instituição a exigência, ou melhor dizendo, o acesso que a pessoa faça a sua proficiência em língua inglesa, outra pode ser em língua espanhola, outra pode ser em língua francesa, então isso varia de instituição para instituição, o PROF-Letras tem uma espinha dorsal que é presente em todas as universidades que fazem parte, mas cada programa tem a “sua cara”, a cara da sua universidade. No nosso caso, temos feito em início na língua inglesa, até porque temos o acesso maior por causa dos alunos pregressos, dos cursos de letras, normalmente é língua inglesa, também pode ser a opção da língua espanhola, mas a maior parte é a língua inglesa.”* (PROF-Letras)

É possível ressaltar que infelizmente, de acordo com os dados já apresentados na seção que corresponde ao CELL, (Centro de Línguas e Linguagem) não há nenhuma política institucional de línguas estrangeiras em funcionamento. Pois, segundo estas informações, o único ambiente oficial de práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa é o Curso de Licenciatura em Letras que, para além do inglês, também habilita em Língua Portuguesa e Literatura.

O que configura-se como uma “lastimável” realidade de falta de política pública, qualificando-se como a inexistência de ações que incentivem os alunos para a interação social e maior contato com culturas diferentes que são oportunizadas no conhecimento de uma língua estrangeira. A instituição então, deixa a desejar no sentido de garantir e oferecer um espaço que propicie o ensino de línguas estrangeiras, e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e profissionais dos alunos. Isso tudo nos permite deduzir que a instituição ao negar e reduzir a oferta da língua estrangeira, acaba prejudicando que o aluno desenvolva suas habilidades na proficiência da L2. Isto ilustra, em certa medida, o não comprometimento com a qualidade do ensino da instituição em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, vale ressaltar que o acesso a um ensino de Língua Estrangeira com qualidade precisa ser garantido pela escola pública, de forma democrática, o que historicamente não tem ocorrido.

Por essa razão, os alunos dos programas de pós-graduação stricto sensu da UNEMAT, em sua grande maioria realizam as provas na UFMT, que se encontra radicada na capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, a 220km de Cáceres, como atestam os depoimentos abaixo:

**Excerto #11**

*“A UFMT é quem elabora as nossas provas, nós solicitamos aos professores que tenham domínio da língua estrangeira, e são eles que elaboram as nossas provas.” (Linguística)*

**Excerto #12**

*“Em princípio nós não temos digamos, um centro que esteja responsável por isso na UNEMAT, inclusive já o tivemos, mas no momento não temos. Está havendo uma reestruturação, e pode ser que se tenha daqui a algum tempo, então podemos dizer que temos 2 modalidades, uma que às vezes é o próprio programa de linguística que oferece, no sentido de congrega os professores de língua inglesa da instituição e oferecer, e a outra modalidade que é a que mais funciona em termos de PROF-Letras.” (PROF-Letras)*

**Excerto #13**

*“Olha, por exemplo, a minha proficiência para o doutorado foi feita no instituto da Linguagem da UNEMAT, isso há cinco anos atrás, a UNEMAT então, analisando o presente, ofertava duas ou três provas anuais de proficiência em várias línguas, o pessoal daqui e de outras instituições faziam aqui. Atualmente e pela experiência com os da **dificuldade com nossos mestrando estão tendo**, me parece q a UNEMAT tem freado um pouco essa oferta, não tem tido muitas oportunidades não, eu não sei se estou equivocado, mas o fato é, que as nossas duas turmas de PROF-HISTÓRIA não conseguiram fazer as provas de proficiência aqui na UNEMAT, não sei se é uma política de redução de oferta, ou outro problema que está ocasionando a não oferta de proficiência, **eu acho uma deficiência muito lamentável**, se de fato isso está ocorrendo, eu não fui pessoalmente buscar saber no instituto de linguagem, mas acho uma pena isso acontecer. O que sei é que nossos alunos foram pra Cuiabá, porque aqui não tem. (Prof-história)*

### **5.3. Prazo de um ano para apresentar o certificado do exame de proficiência**

Em relação ao prazo para o aluno apresentar o certificado de proficiência, segundo o relato da coordenadora do programa de Educação, o pós-graduando dispõe de um prazo de um ano para apresentar o certificado de proficiência em uma língua estrangeira (mestrado), e uma segunda língua estrangeira, no caso do doutorado, sendo que o pós-graduando poderá contar com duas chances de realizar o exame de proficiência.

**Excerto #14**

*“O bacharelado dispõe de um prazo de 12 meses para apresentar o certificado da prova de proficiência, e só poderá realizar este tipo de exame duas vezes.”*

No entanto, há um fator relevante no excerto 14, pois a coordenadora explica que, o aluno não necessita apresentar o certificado na hora em que ele entra para o programa, no entanto, obrigatoriamente, terá que apresentar certificado até o prazo de um ano.

Como consequência, pode-se aferir que o exame de proficiência é eliminatório, ou seja, o aluno que não obtiver a aprovação no exame de proficiência não conseguirá a aquisição do título de mestre ou doutor.

Nesse seguimento, é oportuno ponderar que as dificuldades em relação à aprovação ao exame de proficiência deveriam servir como um diagnóstico de deficiência da aprendizagem de língua estrangeira e de um norte para planejamento futuros. Pois, os resultados desta pesquisa compreendem que, quando um aluno tira uma nota insuficiente, necessariamente isso não o desqualifica como aluno, pode ser que ele não tenha conseguido aprender o conteúdo no tempo estipulado, isto é, no caso específico do exame da proficiência, possivelmente ele não teve tempo suficiente para se aparelhar, ou não teve acesso a cursos de língua estrangeira, sendo assim, o resultado dos exames insatisfatórios deveria ser de intervenções e planejamento, e não possuir caráter eliminatório.

À vista desse aspecto, o resultado da análise abrange que os fluxos interacionais dos alunos em relação à proficiência da língua estrangeira, apresentam características semelhantes a dos elementos dos sistemas complexos, haja visto tal comportamento estar relacionado à obstinada imprevisibilidade sempre presente no desenvolvimento da língua estrangeira, que compreende-se como não-linear.

Os Sistemas Complexos são caracterizados como sistemas com múltiplos componentes em interação cujo comportamento não pode ser inferido a partir do comportamento das partes (STACEY, 1996). Estes sistemas desenvolvem uma capacidade de auto-organização, resultado de uma interação que produz padrões emergentes de comportamento entre as partes, de forma coerente com o todo e mesmo na ausência de um esquema ou plano estabelecido.

#### **Excerto #15**

*“Mas o exame de suficiência dentro da instituição tem que ser realizado no prazo de um ano, e o mestrando poderá realizá-lo no máximo duas vezes.”*  
*“(Educação)”*

#### **Excerto #16**

*“Só um acréscimo, {...}, não é critério de nosso mestrando apresentar na hora em que ele entra, ele obrigatoriamente tem que apresentar certificado de proficiência até o XVIII mês. {...} (PROF-LETRAS)*

#### **Excerto #17**

*“O responsável pela prova de proficiência é uma instituição pública ou privada que seja reconhecida pelo MEC, a UNEMAT aceita, considerando que a UNEMAT apesar de já ter elaborado as provas, não tem ofertado nos últimos tempos, tanto que as nossas duas turmas de mestrado ,a que concluiu agora, e a que está encerrando em 2018,fizeram na UFMT, por conta da falta da oportunidade que não tem aqui na UNEMAT, e nós não temos condições de fazer isso, pois o PROF-HISTÓRIA não tem como fazê-la, quem aplica isso é a área de linguagem.” (PROF-História)*

#### **5.4. Mesmo tendo seis cursos de pós-graduação verifica-se uma total falta de política de língua estrangeira.**

A partir destes posicionamentos dos entrevistados, pode-se presumir que a falta de oferta de línguas estrangeiras, em particular a língua inglesa tem prejudicado a formação e capacitação dos alunos dos cursos da Pós-graduação stricto sensu da UNEMAT/Cáceres. Acreditamos que seria mais apropriado que a instituição tivesse mais sensibilidade para responder aos problemas do desenvolvimento da LE, pois torna-se improvável que a maioria dos educandos obtenham êxito na prova de proficiência, pelo fato da instituição não corroborar no sentido de ofertar cursos que habilitem e deem condições a esses alunos para que em um espaço curto de tempo, se adequem. Assim, a partir desta abordagem, é relevante apontar que seria mais democrático, por exemplo, que a própria instituição não somente exija que o aluno obtenha êxito nos exames de proficiência, como também, oferte cursos de línguas estrangeiras para tentar preencher o déficit causado pela própria ineficiência das instituições estatais.

De acordo com Leffa (2011), no caso típico do desenvolvimento de uma língua estrangeira, embora isso sirva para a língua materna, não basta pôr o aluno em contato direto com um exemplo de uso da língua; é preciso tornar a língua compreensível para o aluno. Isso é feito basicamente pela mediação de matérias de ensino, incluindo explicações, sugestão de estratégias, fornecimento de pistas, etc. Por mais que se tente padronizar as relações entre as pessoas- e talvez por uma reação natural ao que é impingido, mais as pessoas, incluindo os aprendizes, sentem-se no direito de exigir um tratamento personalizado, que leve em consideração não somente suas necessidades, mas também seus interesses. A intenção de Leffa (2011) ao nomear a Linguística Aplicada como a área de conhecimento mais bem preparada para dar um retorno à sociedade, mesmo sabendo-a que apesar de beber de várias fontes de

conhecimento, a Linguística Aplicada não deixa de ter uma especialidade, e por “justamente” ser a diversidade o estudo da língua, não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos, pois é isso que torna-se relevante para este campo de pesquisa, e configura-se a nossa especialização, e essencial para a pesquisa. O papel de assumir e de monitorar os diferentes contextos onde a linguagem está sendo desenvolvida e pesquisada.

A seguir veremos o que disseram os entrevistados nos relatos abaixo:

#### **Excerto #18**

*“Está havendo uma reestruturação, e pode ser que se tenha daqui a algum tempo, então podemos dizer que temos 2 modalidades, uma que às vezes é o próprio programa de linguística que oferece, no sentido de congregar os professores de língua inglesa da instituição e oferecer, e a outra modalidade que é a que mais funciona em termos de PROF-Letras.” ( PROF-LETRAS)*

#### **Excerto #19**

*{...} eu não sei se estou equivocado, mas o fato é, que as nossas duas turmas de PROF-HISTÓRIA não conseguiram fazer as provas de proficiência aqui na UNEMAT, não sei se é uma política de redução de oferta, ou outro problema que está ocasionando a não oferta de proficiência, eu acho uma deficiência muito lamentável, se de fato isso está ocorrendo, eu não fui pessoalmente buscar saber no instituto de linguagem, mas acho uma pena isso acontecer. O que sei é que nossos alunos foram pra Cuiabá, porque aqui não tem.” (PROF-HISTÓRIA)*

#### **Excerto #20**

*“Que rumos a nossa Pós- Graduação vai tomar? agora eu continuo dizendo que é importante, acho que a universidade que oferece a Pós graduação, deveria ter um centro de língua estrangeira para propiciar a seu aluno (tanto de graduação, como de Pós-Graduação), esse acesso ao domínio da língua estrangeira.” (PROF- LETRAS)*

#### **Excerto #21**

*“Acho que a gente precisava ter políticas mais agressivas de formação de aprendizagem da segunda língua para um aspecto contínuo, independe de ser para a uma carreira acadêmica, isto é importante na formação do cidadão ... (EDUCAÇÃO)*

#### **Excerto #22**

*Penso que seja fundamental, porque se nós temos a exigência da internacionalização, se nós temos a exigência da utilização de textos em línguas estrangeiras nos Programas de Pós-Graduação, especificamente, onde eu tenho trabalhado, a UNEMAT(instituição) tem de oferecer aos alunos*

*condições que possibilitem a eles terem acesso, terem domínio, isso é política que deve ser levada a sério. (LINGUÍSTICA)*

As provas de proficiência são aplicadas correspondentes aos moldes que o programa da Capes exige, isto é, ainda hoje não se é permitido o uso de dicionários acoplados com gramática, apesar de ser permitido o uso de dicionário convencional, e tampouco não se permite o uso de celulares, ou outro aparelho eletrônico.

Os dados obtidos nesta pesquisa nos mostram que o candidato pode utilizar, durante toda a prova, dicionários impressos, bilíngues ou monolíngues. Continua sendo proibido o uso de gramáticas e de celulares, assim como também de aparelhos eletrônicos, dicionários online e de aplicativos.

O diagnóstico desta pesquisa revela que as provas de proficiência da UNEMAT continuam sendo aplicadas igualmente aos modelos de quando surgiram, portanto, sob este ângulo, é possível deduzir que a UNEMAT não fez às adaptações apropriadas considerando a nova realidade, o novo contexto em que os alunos inserem-se, por conta de novas mídias de comunicação, que acarretaram transformações significativas, especialmente para as práticas de leitura da língua estrangeira.

Pode-se aferir que, o sistema de provas de proficiência estabelecido pelos programas não agenciou um processo de adaptação referentes aos moldes das prova em que o aluno se submete a proficiência da língua estrangeira, o que leva-se a pensar que o sistema de avaliações encontra-se estático, inerte, não houve modificações, e desta forma o exame conserva-se reminescente de quando surgiu o curso de mestrado e doutorado na UNEMAT no final década dos anos 90. Os exames continuam entre as condições regulamentares para admissão de candidatos à Pós-Graduação ou para a habilitação de defesa dos trabalhos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

Tal exigência pode ser relevada pelo fato de que uma das expectativas que se têm sobre alunos de pós-graduação é que sejam capazes de interagir com seus pares, principalmente, por meio da leitura do que é publicado nos mais diversos fóruns acadêmicos e científicos, tais como, livros, revistas especializadas e anais de congressos.

Com o advento da internet o mundo mudou, o recurso tecnológico trouxe maior praticidade nas tarefas comerciais, domésticas, e também nas práticas escolares, os alunos hoje realizam suas pesquisas utilizando dicionários eletrônicos (off) online que fazem a tradução simultânea de textos estrangeiros.

Se a intenção do exame é de que o aluno consiga interpretar na língua alvo, requisitada de acordo à sua área específica, esses dispositivos podem dar suporte na leitura da LE, isto é, os alunos economizarão tempo, e ganharão mais autossuficiência com a ajuda destes tradutores que podem auxiliar nas atividades de leitura/tradução de textos nas pesquisas de cursos de (pós) graduação *stricto sensu*.

Relembra-se Morin (1990), ao propor que o princípio da perpetuação do sistema se dá pelo seu próprio padrão de organização. Na visão de Morin (2001, 2003), os SAC na interação com o meio, operam a reorganização de si mesmos através de um processo recursivo: um processo cujo estados ou efeitos finais produzem os estados iniciais ou as causas iniciais. Moraes (2007, p.22) citando Morin (1997), prossegue que a partir do princípio da recursão, os desvios, os erros, e as emergências passam a dialogar e a alimentar novamente o sistema e a evoluir com ele.

Em sistemas adaptativos, tendo em vista que os componentes não são independentes uns dos outros, uma mudança em uma área leva a uma mudança do sistema como um todo. Adaptação é o processo através do qual o sistema se ajusta em resposta às mudanças de seu ambiente, o que o ajuda a manter a ordem e a estabilidade (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 33). Essa ordem e estabilidade é atingida de acordo com o *feedback* que recebem do ambiente. É esta capacidade de selecionar naturalmente e se auto-organizar que faz com que sistemas complexos sejam adaptativos, ou seja, eles não respondem passivamente aos eventos, mas tentam, ativamente, tirar vantagem do que quer que lhes acontece. Em outras palavras, esses sistemas são capazes de aprender (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.145). Sob a visão dos SAC depreende-se que o sistema de provas de proficiência da UNEMAT continuam a existir seguindo o seu próprio padrão

Nesse aspecto, pode-se completar que o sistema de provas de proficiência da UNEMAT se auto-organizou para que o aluno obtenha mais tempo para se preparar para o exame de proficiência. Pois, segundo a apreciação de Morin (1990), conforme esse padrão estiver funcionando, estiver ativo, o sistema (no caso organismo, indivíduo, sociedade), continua a existir. Os sistemas são, desse modo, ao mesmo tempo fechados e abertos – fechados em seu domínio de conduta (padrão de organização) e abertos, por estarem inseridos em sistemas mais complexos. (MORIN, 1990).

Sob esta hipótese, ao tentar apreender como é desenvolvido o sistema de organização de provas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEMAT/Cáceres, infere-se esse espaço de estudo como um sistema complexo, composto por outros sistemas

complexos – dentre eles, os próprios alunos – e levando em consideração a não-linearidade da proficiência da LE.

Ou seja, o sistema de provas de proficiência estabelecido pelos programas não agenciou um processo de adaptação referentes aos moldes das prova em que o aluno se submete a proficiência da língua estrangeira, o que leva-se a pensar que o sistema de avaliações encontra-se estático, inerte, não houve modificações, e desta forma o exame conserva-se reminescente de quando surgiu o curso de mestrado e doutorado na UNEMAT no final década dos anos 90.

Em vista deste contexto, este trabalho fundamenta-se nos estudos de Morin (1990) ao trabalhar com a complexidade da relação: ordem/desordem/organização. Pois, segundo sua concepção, ordem é tudo aquilo que envolve repetição, constância, invariância, aquilo que pode ser enquadrado numa relação altamente provável, sob a dependência de uma lei. Imersa no juízo de ordem há a ideia de estrutura e o funcionamento do modelo adotado tal como foi projetado. Segundo Morin (1990) a imagem de estrutura traz a noção de organização, porém tal conceito refere-se à combinação das relações entre componentes ou indivíduos que produzem uma unidade complexa organizada ou sistema, dotada de uma relativa autonomia

O autor destaca que o conceito de estrutura coloca-se entre as imagens de ordem e organização. Por sua vez, a desordem, segundo Morin (1990, p. 118), é “[...] tudo que envolve irregularidade, derivações em relação a uma dada estrutura, aleatoriedade, imprevisibilidade”. O juízo de desordem norteia a existência de múltiplas interveniências, em princípio imprevistas e indesejadas, ou seja, são perturbações do ambiente e as combinações decorrentes potencializadas das influências ou não.

Sob este ângulo, entende-se que a desordem não apenas se opõe à ideia ordem, mas coopera com a ordem para criar organização. Ainda de acordo com Morin (1977), um dos pressupostos da *emergência* é:

Que o todo é menor do que a soma das partes: toda organização possui hierarquização, em menor ou maior grau. Esses diversos níveis de subordinação entre os componentes impõem restrições capazes de inibir ou levar à perda de qualidades e propriedades.

O texto possibilita deduzir que deve-se considerar não somente o ganho de emergências, mas ainda a perda das mesmas em função de imposições, repressões, empobrecimento. Diante disso, é essencial analisar em que proporções há enriquecimento e empobrecimento em um dado sistema complexo.

Conforme este enfoque, os sistemas são formados por dois componentes: estrutura (física) e padrão (de organização). A estrutura se apresenta na constituição física de um sistema, a sua “corporificação”. O padrão de organização se apresenta como a configuração das relações

estruturais do sistema, isto é, como cada componente se relaciona com os demais, determinando seu aspecto recursivo – cada componente tem como função a sustentação de outro, é o sentido de recursividade. “O padrão de organização de qualquer sistema, vivo ou não vivo, é a configuração de relações entre os componentes do sistema que determinam as características essenciais desse sistema” (CAPRA, 1997, p.134).

De acordo com Morin (2003), o pensamento complexo trata com a incerteza e é capaz de conhecer a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o concreto. Acarretando que a complexidade dê ênfase à interação contínua entre os sistemas complexos, num processo dinâmico, em que um sistema afeta o outro de forma cíclica e não-linear.

Portanto, sob este feito, o sistema de provas da UNEMAT, ao ganho da *emergência*, em relação a não aplicação da prova na própria instituição, faz com que os alunos procurem outra universidade que corresponda a exigência da CAPES, para se submeter ao exame de proficiência, e assim conseguir o certificado para a obtenção dos títulos de mestrado e doutorado.

Nessa continuidade, relembra-se Capra (1977) ao relatar que o pensamento complexo da organização surge da falência do modelo clássico, que está respaldado nos pilares da ordem, separabilidade e razão absoluta. E acrescenta que o surgimento das teorias da informação, da cibernética e dos sistemas introduz uma nova forma de pensar, ingressando num universo dos fenômenos organizados nos quais a organização é feita com e contra a desordem.

Outro questionamento que nos serviu de estímulo para o desenvolvimento desta investigação se refere ao modelo em que ainda são aplicados os exames de proficiência da UNEMAT/Cáceres, que veremos a seguir:

**As provas de proficiência ainda são elaboradas com o mesmo formato de anos atrás?**

### **Excerto #23**

*“As provas continuam sendo feitas com o mesmo teor, o mesmo formato, a mesma característica, então literalmente, elas não provam que você conhece minimamente aquela língua que você está sendo obrigado a fazer, porque existe uma lei há mais de cinquenta anos atrás que exige que os programas apliquem este tipo de avaliação. Essa é a minha opinião.”*

### **Excerto 24**

*“Então eu não saberia dizer, qual é na verdade a avaliação dos cursos de proficiência que a gente tem, se esse aluno que faz o exame de proficiência, que é aprovado no exame de proficiência, ele daria conta de ficar lendo textos em línguas estrangeiras. {...}”*

Na perspectiva destes entrevistados, conforme consta no excerto 23, *“as provas continuam sendo feitas com o mesmo teor, o mesmo formato, a mesma característica”*, ou seja, em seu juízo, a aprovação ao exame de proficiência não atesta que o pós-graduando realmente tenha o domínio da língua estrangeira. Pois, de acordo com este posicionamento os exames apresentam as perguntas elaboradas, na língua portuguesa, assim como as respostas.

Nesse seguimento, e conforme exposto no excerto 23, a opinião do aluno em relação aos exames, considera o fato das avaliações não atestarem necessariamente, que o aluno conheça a língua alvo da prova.

Em consonância com o pensamento deste aluno, o coordenador do PROF-HISTÓRIA igualmente considera que isto não faz sentido, *então literalmente, elas não provam que você conhece minimamente aquela língua que você está sendo obrigado a fazer*, porque o foco então, segundo a opinião deste coordenador, seria de prestigiar a língua estrangeira, e para tanto, as questões, assim como as respostas, teriam que estar sendo aplicadas na língua alvo, solicitada pela sua área de linguagem, no (inglês, francês, alemão, ou espanhol), e não necessariamente na língua portuguesa como são elaboradas todas as questões.

Outro apontamento relevante, que está em conformidade com este conceito, pode-se ver no excerto 24, que trata-se da cautela de outra coordenadora entrevistada, (PROF-LETRAS), de não saber dizer, se o fato do aluno conseguir a aprovação no exame de proficiência, se isso de fato, comprova realmente se o aluno está apto para ler e compreender textos em língua estrangeira, a coordenadora pondera, se isso realmente corresponde à nossa realidade: **ele daria conta realmente de ler e compreender textos em línguas estrangeiras?**

O texto que nos encaminha para buscar maior entendimento sobre estas questões as visões de Capra (2005), em relação ao Pensamento Complexo e à Teoria Sistêmica como prática do pensamento não linear. Conforme o autor, as relações do sistemas abertos e não fechados se dão em forma de rede e não mais linearmente – causa-efeito. Sob este enfoque, os sistemas aninham-se a outros sistemas, passando a relacionarem-se de forma global. Constituem-se de uma teia de possibilidades e interações. Isto significa que os abalos, as interações se dão no sistema todo, e a partir de qualquer ponto, interno ou externo.

Entretanto, caso estas perturbações provoquem inicialmente situações de mudanças, existem outras possibilidades, em outros níveis dentro de sistemas maiores, que devem ser

levadas em consideração. Quer como causador ou como receptor destas perturbações, o sistema está inserido em uma rede de processos, dos quais ele é, ao mesmo tempo, causa e efeito (CAPRA, 2005).

De acordo com essa teorização, a *previsibilidade* exata torna-se incompatível. O que se contempla no Pensamento Complexo são probabilidades e situações potenciais. As características de quaisquer sistemas estão dependentes do seu padrão interno de organização na forma de sistema fechado – domínios de conduta e às suas relações com outros sistemas na forma de sistema aberto. O que leva a pressuposição de que, o que conhece-se da realidade bem como a nossa capacidade de previsão não ser exata, e sim aproximada.

Nessa direção, os resultados de nossa análise compreendem que os exames de proficiência não atestam de fato, se o aluno possui a autonomia e/ou a proficiência da língua estrangeira, considerando que cada aluno é único, e desenvolve a sua proficiência devido a inúmeros fatores como a aptidão, força de vontade, entre outros inúmeros motivos distintos.

Entretanto, é importante advertir que, a previsibilidade exata não é compatível com a proficiência, pois o que se considera no Pensamento Complexo são as probabilidades e as situações eventuais, o que nos leva a subentender, à luz desta perspectiva, que pode-se apenas supor se o aluno, neste caso possui a habilidade da leitura da LE, caso ele consiga a aprovação na prova, mas poder afirmar com exatidão, não é certo. Na verdade o exame atesta que o aluno possui um mínimo de proficiência, pois em sintonia com a teoria da complexidade a nossa capacidade de previsão da realidade não é exata, mas apenas, aproximada.

Desta maneira, à vista destes apontamentos teóricos, será possível assinalar, explorando os conceitos da teoria da Complexidade, que os fluxos interacionais dos alunos relacionados à autonomia e/ou/ proficiência da língua estrangeira apresentam características semelhantes a dos elementos dos sistemas complexos, haja vista a *imprevisibilidade* e a *não-linearidade* sempre presentes no desenvolvimento da proficiência.

Em sintonia com este pensamento, Chapelle (2001, p. 83-84) avaliza a necessidade de se investigar quais os níveis de dificuldades e diferenças individuais dos alunos e adverte que essa seria uma linha de pesquisa importante dadas as variedades de condições para a execução das tarefas mediada por computador pode construir para os educandos.

Sendo assim, diante deste contexto, a análise indica que, mediante o posicionamento da coordenadora em exercício, do programa stricto sensu, profissional em rede, o PROF-Letras, a instituição pública precisa então se dar conta que é de grande valor fortificar a qualificação e a aprendizagem da segunda língua gratuitamente, como exposto abaixo:

**Excerto #28**

**É importante** potencializar essa qualificação em língua estrangeira para nossos alunos de forma gratuita, **porque os alunos que entram numa instituição pública têm o direito de receber essa formação gratuita, com a qualidade que lhe é devida.** Nas grandes universidades, os centros de línguas têm se beneficiado muito a internacionalização porque tem potencializado a produção, inclusive a produção de artigos em línguas estrangeiras, e nossos alunos têm sofrido bastante, **porque nós sabemos da carência em nossa região, principalmente os Programas da área de educação, e da áreas de humanas que não tem acesso, e que ter acesso à língua estrangeira significa pagar cursos particulares.** Nesse sentido, quando nós oportunizamos o ingresso dos alunos, **nós temos que fazer com que essa acuidade aconteça.** Temos que fazer com que eles se inteirem das questões maiores, das questões globais, **garantindo a eles o acesso e o domínio a uma outra língua.** (PROF-Letras)

**Excerto #29**

*“Eu acho importante a questão do domínio da LE, até porque não é comum, no Brasil, nós temos países da Europa, claro que isso é muito facilitado pela própria questão geográfica, de um país pro outro você tem a distância que aqui nós temos de uma cidade para outra. Isso fora daqui é muito comum, que se tenha o domínio de uma outra língua.”* (PROF-Letras)

**Excerto #30**

*“A importância de se ter pra nós que não temos essa facilidade, pra nós que não é comum esse domínio de uma outra língua, não ser quando a gente realmente estuda na própria universidade, ou aqueles que tem habilidade e que gostam, e que fazem cursos como o Fisk, e outros cursos particulares de idiomas, eu acho que é importante, mas eu acho que a nossa realidade está tão distante disso aí, por incrível que possa parecer.”* (PROF-História)

Segundo o relato destes coordenadores, é importante intensificar a qualificação em língua estrangeira gratuitamente, considerando que os alunos que entram numa instituição pública têm o direito de receber essa formação gratuita, e de qualidade. Conforme a visão da coordenadora do PROF-Letras, as grandes universidades têm potencializado a produção de artigos em línguas estrangeiras, ao passo que na nossa região (Cáceres) os alunos têm sofrido bastante, porque nós sabemos da carência em nossa região.

De acordo com o julgamento destes entrevistados, essa carência é perceptível sobretudo nos programas de área da Educação, e da área de Humanas, por falta de acesso, e de oportunidades já que os cursos de línguas são particulares. Portanto, segundo este posicionamento, ao propiciar o ingresso destes alunos é preciso fazer com que **“essa acuidade aconteça”**. É necessário, segundo a coordenadora, que os alunos se inteirem do que encontra-se em evidência, no mundo, e sobretudo, que estes alunos tenham acesso e o domínio de uma língua estrangeira.

Os integrantes da pesquisa são os coordenadores, juntamente com os alunos dos cursos de mestrados e doutorados dos cursos de pós-graduação stricto sensu da UNEMAT das turmas de 2017 e 2018, entre homens e mulheres na faixa etária de 23 a 55 anos. Os alunos dos programas de pós-graduação da UNEMAT, no campus de Cáceres inscritos nestas turmas são falantes da língua portuguesa e de nacionalidade brasileira.

Com base nos resultados obtidos mediante as respostas do questionário online, verificou-se que a maioria dos alunos pesquisados (53%) afirmam possuir fluência e/ou proficiência no conhecimento de uma língua estrangeira. São pós-graduandos (mestrado/doutorado) em Linguística, mestrado Profissional em História, (PROF-História) e mestrado profissional em Letras, (PROF-Letras) e o mestrado acadêmico em Educação.

As respostas dos alunos possibilitam entender que a maioria considera legítima a exigência de comprovação de proficiência, o que ajusta-se com a importância que atribuem à habilidade de leitura em ESP em suas respectivas áreas de atuação. Mesmo aqueles que consideram o teste um protocolo dispensável parecem estar cientes da importância do conhecimento de língua estrangeira nas suas áreas, pois, interessam-se na realização de cursos de línguas. Isso talvez seja um indício de que esses examinandos reconhecem que a proficiência em língua estrangeira é de grande importância para seus respectivos currículos.

Curiosamente, em conformidade com o ponto de vista destes entrevistados o exame de proficiência é eficaz, e a língua que mais predomina é a língua inglesa, pois 88,9% dos alunos que responderam as questões se intitulam como falantes desse idioma. Enquanto que (9%) dos alunos afirmam que são proficientes (leem, escrevem e compreendem) textos na língua espanhola, como também na língua inglesa.

Os pós-graduandos julgam de suma importância a fluência/ proficiência em língua estrangeira em suas práticas de pesquisa. A maioria dos entrevistados avaliam o domínio da língua estrangeira como fundamental em seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Vejamos as considerações que os alunos fizeram:

**Excerto 31**

*“Com certeza. Muito importante!”*

**Excerto #32**

*“Sim. Domínio em um língua ajuda na compreensão de um tema e na explicação do mesmo.”*

**Excerto #33**

*“Sim, pois a maioria dos textos de relevância científica da atualidade são produzidos em inglês. Portanto se quiser ter acesso à informação nova é preciso saber a língua.”*

Nas perspectivas dos entrevistados, referentes à relevância ao domínio da LE, os alunos consideram muito importante, (excerto 31). Com alicerce no posicionamento deste aluno, (o excerto 32), julga que dominar uma língua estrangeira ajuda na compreensão e explanação de determinados assuntos. Em consenso com esta visão, o aluno (excerto 33), expõe que, a maioria dos textos atualmente, são produzidos na língua inglesa, logo, é preciso saber a língua inglesa, para ter acesso a informações novas, isto é, segundo sua aceção, o domínio da língua inglesa permite-lhes estar conectados com o que acontece mundo globalizado.

Nesta lógica, esta réplica permite-nos deduzir que, o aluno, neste caso, avalia como de maior importância a proficiência em língua estrangeira, especialmente, na língua inglesa, por acreditar que atualmente ela tenha se destacado em suas produções científicas. Conseqüentemente, ao dar ênfase a essa predileção, (língua inglesa) ele tenha relegado a segundo plano os trabalhos que possuem referências nacionais. Ou talvez esteja se referindo ao fato dos trabalhos internacionais agregarem conhecimento às referências nacionais, no sentido de serem desenvolvidos em outros ambientes e outras culturas.

Abrange-se que sob esta apreciação (excerto 33) dominar outro idioma, possibilita maior acesso às informações de todos os lugares, assim como ter melhor oportunidade de conhecer culturas dessemelhantes, o que permite ter ascensão a uma maior qualidade de vida, com maiores salários, e melhores empregos. O aluno em sua compreensão, julga que para ficar antenado às produções científicas, é preciso ter domínio/proficiência em uma língua estrangeira, neste caso, preferencialmente, a língua inglesa, para poder estar conectado com às informações, e notícias internacionais que tenham relevância no contexto científico, esquecendo da relevância das produções que são produzidas aqui no Brasil.

Em relação ao uso de tradução automática, como por exemplo, o Google Translator, nas práticas de leituras em língua estrangeiras, os dados obtidos neste questionário demonstram que os alunos têm hoje à sua disposição recursos que antigamente nem se imaginava contar, e que principalmente, têm feito o uso desta nova tecnologia, em suas atividades diárias, e sobretudo, nas práticas de leitura e tradução de textos de línguas estrangeiras.

O resultado dessa investigação revela que, neste aspecto, pode-se aferir que a tecnologia tem proporcionado às pessoas novas oportunidades para o contato linguístico, pois através das ferramentas tecnológicas online/off-line, como o Google Translator, e outros aplicativos, torna-se possível a prática de (re) negociar e movimentar estrategicamente a preferência da LE, a pessoa pode escolher a língua a ser utilizada, sem ter o domínio dessa

língua, no Facebook por exemplo, constantemente somos adicionados por pessoas que são de outras nacionalidades e não dominam a língua portuguesa, e eles traduzem automaticamente, para poderem se comunicar conosco.

Sendo assim, por meio desta hipótese, pode-se concluir que o tradutor digital do Google (Google Translator) tem corroborado para dar mais agilidade a leitura da língua estrangeira. E em vista desta conjuntura, apreende-se que a sala de aula não é o único ambiente onde se instrui; a aprendizagem também pode ocorrer em ambiente não físico, como nos ambientes online na internet.

Desse modo, recorremos a Paiva (2010), por relatar que os aprendizes de língua estrangeira buscam propiciamentos fora do contexto escolar, pois a seu ver, a escola não oferece recursos suficientes para a aprendizagem de outra língua. Em sintonia com este pensamento, Leffa (2011), assevera que hoje com o avanço da tecnologia existente a sua utilização torna-se improrrogável, traz vantagens não só para o aluno, que poderá ser atendido em suas necessidades mais específicas, a exemplo de leitura de textos com referências internacionais, como também para o professor que poderá sugerir pesquisas que acontecem no âmbito internacional.

O autor diz que o conhecimento não é exclusividade da escola. Leffa (2011) sugere existir uma indústria do conhecimento, onde o investimento no saber que as pessoas possuem é muito maior do que o investimento na aquisição de matérias primas. Sob este enfoque, saber hoje é mais importante do que ter, e envolve desde o desenvolvimento de novas literacias, muito além da alfabetização, até o domínio de várias línguas.

Fundamentando nas respostas obtidas do questionário online, os alunos em sua maioria (61,5%) utilizam os recursos eletrônicos, neste caso, o Google Translator como ferramenta metodológica, na leitura e tradução da língua estrangeira em suas atividades de pesquisa.

Como já citado anteriormente, (2º capítulo), pode-se apontar a plataforma Google Translator como a ferramenta tecnológica mais acessada para as atividades de leitura/tradução de textos estrangeiros.

Baseando-se nos estudos de Barton e Lee (2015), pode-se dizer que o tradutor online mais conhecido até o momento, “é possivelmente”, o Google Translator, e que de acordo com o seu autor, Frans Josef Och (2005), esta plataforma não adota uma análise de regras gramaticais em seu método de tradução, mas um método estatístico de tradução automática, ou seja, ao invés de ensinar à máquina regras gramaticais básicas, como ordens das palavras da língua alvo, os resultados da tradução baseiam-se na análise de corpora de textos bilíngues, (por exemplo, a frequência de determinadas cadeias de palavras que aparecem juntas numa

sentença). O que denota que o programa fornece a tradução que está sobrevivendo com maior constância nos *corpora*, o que confere maior precisão e confiabilidade na tradução automática.

Embora Barton e Lee (2015), observem que a tradução de algumas línguas ainda estão longe de serem confiáveis, versados pelos respectivos autores como uma “tradução em nuvem”, que pode ser uma alternativa “boa”, e “barata”, para o problema, o que neste caso, configura-se em envolver o internauta comum na tradução dos conteúdos da web para ensinar gradualmente a sua língua nativa, como exemplo as traduções do aplicativo Facebook.

Os dados obtidos nos aplicativos mostram que, o poder de alcance dos conteúdos circulados pela internet serve de estímulo para a produção de mais temáticas, que é incessante para garantir o retorno sucessivo de usuários. Garcia (2009 p. 208), delega o usuário da web ambicionando, a tradução gratuita e mais instantânea possível, e se caso a indústria de localização não tiver interesse em atendê-los, a demanda criada fará com que alguém os atenda.

Embora o foco de nossa pesquisa concentrar na plataforma Google Translator, chamou-nos a atenção ver como estes tipos de recursos têm se aprimorado cada vez mais para atender à sua clientela. Assim, cita-se Garcia (2009), com um exemplo da busca pela instantaneidade, e de como a tecnologia torna possível o atendimento dessa pretensão, encontra-se no site *Livetranslation.com*, que oferece serviços rápidos e de baixo custo de tradução de textos a pessoas descontentes com os resultados de programas automáticos, como o Google Translator. A contratação do serviço é efetivada por meio de procedimentos simples: o contratante envia o texto a ser traduzido, posteriormente completa uma ficha de cadastro, e realiza o pagamento, por último, recebe “uma tradução precisa em minutos e por uma fração do custo de uma tradução”. Essa forma de trabalho, chamada de “tradução utilitária” (Garcia, 2009; Cronin, 2013), é um serviço que tem atraído a atenção e investimentos de multinacionais como a Microsoft.

Segundo o autor, o serviço afiança um tradutor realizada por um serviço de plantão em algum lugar do mundo que, assistido por sistemas de memórias de tradução baseados na web, atendem a uma clientela que espera o envio do trabalho como se ele fosse mais uma “mensagem instantânea” diariamente recebida por meio eletrônico. A popularidade do serviço, o “índice de satisfação” de 88% divulgado pelo site e sua alegação de ser “o serviço mais rápido do mundo de traduções profissionais on-line” são alguns dos indícios que fazem crer que esses serviços tendem a se tornar cada vez mais comuns. Sob este aspecto, Garcia (2009, p.209) profetiza que, num futuro próximo, os tradutores pagarão por hora, em vez de por palavra, e trabalharão no local, como um call-center, e não mais como freelancers em casa.

Esta seção é correspondente a análise relacionada aos posicionamentos dos educandos sobre a relevância da proficiência em LE para o currículo do aluno da pós-graduação. Apresentamos as similaridades e as convergências que delineiam a percepção destes investigados.

### **Afinal, qual a relevância da proficiência para o currículo do aluno?**

Os resultados da análise evidenciam que, as opiniões dos alunos em relação à aplicabilidade do exame de proficiência possuem similaridades e divergências, uma vez que há alunos que julgam os exames de proficiência serem de grande importância para o seu conhecimento, como também, existem posicionamentos contrários a aplicabilidade do exame, pois de acordo com algumas respostas, há alunos que nos consideram como arcaicos, ultrapassados, e desnecessários.

***Excerto #34***  
*ultrapassados*

***Excerto #35***  
*desnecessários*

***Excerto #36***  
*Para minha pesquisa não contribui em nada, é apenas uma formalidade*

Será possível apontar, de acordo com estes posicionamentos, há alunos que avaliam que os exames de proficiência já se encontram em desuso, ou seja, conforme as suas apreciações, os exames tornaram-se *arcaicos, e ultrapassados*, uma vez que não pertencem mais ao contexto histórico de quando surgiram, e diferentemente do que vivenciasse atualmente com o advento das mídias e das inovações tecnológicas.

Como pode-se conferir, o significado de *Arcaico* encontrado no dicionário online, é de um adjetivo que se pode referir a épocas antigas; que lembra tempos remotos; que faz parte do que é antigo; antigo. [Por Extensão] Que já não se encontra em uso; antiquado ou obsoleto: opinião *arcaica*. Que pode ser considerado fora de moda: tendência *arcaica*.

Sendo assim, observamos a perspectiva das respostas de outros educandos que encontram-se em consenso com estas colocações, como pode-se observar no excerto nº 41, são alunos aferindo os exames de proficiência não contribuir em nada em relação à sua pesquisa, tratando-se de uma mera formalidade apenas.

Como vimos anteriormente, na apreciação dos coordenadores, em relação este aspecto, o pós-graduando alega que a finalidade deste exame seria somente para avaliar a proficiência. Ou seja, pouco se trabalha com a língua estrangeira, já que os dados da pesquisa revelam-nos que professores em sua maioria não utilizam-na em suas aulas. Apesar de ser especificado pelos demais coordenadores, que os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* estendem-se à exigência da proficiência da LE aos professores dos cursos, de modo que se for preciso que se trabalhe com algum texto em LE, os professores terão que corresponder à essa expectativa, mesmo que não possuam domínio na LE.

### **Excerto # 37**

*“se algum professor quiser trabalhar com algum material em língua estrangeira ele vai ter que se virar, traduzir em grupos, etc”.*

No entanto, percebe-se que são poucos os professores que têm domínio da língua estrangeira, em particular da língua inglesa. Sabemos da carência da língua estrangeira em geral, o que também sobrevém na instituição, como afirmado pelos coordenadores, ainda que estes profissionais também tenham que se ajustar às exigências do sistema imposto pela Capes, isto é, todos os professores que ministram aulas nos cursos de pós-graduação são impelidos a possuir a proficiência na LE, para exercer o magistério nos cursos de pós-graduação.

Contudo, conforme os dados obtidos, é possível sugerir a escassez de professores que dominam a língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa, que apesar dos avanços obtidos neste âmbito, ainda é significativa no contexto da educação. A partir deste quadro, é possível relatar que os professores ainda possuem carência com a fluência oral, como também com a escrita, em vista de que, estes profissionais em sua maioria adquirem experiência com a língua estrangeira através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior, e sem formação pedagógica; do outro lado, são alunos egressos de cursos de Letras, no entanto, sabemos que são poucos os que conseguem a autonomia da LE), como exposto pelos coordenadores e personificados nos excertos abaixo:

### **Excerto #38**

*“Mesmo nós professores que atuamos nos cursos de Pós-graduação. Embora nós também tenhamos passado por essa exigência legal de ter que fazer a proficiência, tanto no mestrado, como no doutorado, nem todos nós conseguimos fazer leituras, então, nós temos acesso a algumas línguas, no meu caso: espanhol, italiano, francês, tá? Então, a gente evita o uso, porque também não é de domínio nosso.” (PPROF-História)*

**Excerto #39**

*“Digamos, se a gente tiver algum material em língua estrangeira para ser lido, então ele deverá ter um domínio desse mínimo [da língua estrangeira]. Como é exigido a proficiência em língua estrangeira, se algum professor quiser trabalhar com algum material em língua estrangeira ele vai ter que se virar, traduzir em grupos, etc. Vai ter que fazer isso, mas a nossa realidade, no momento não temos ninguém trabalhando em língua estrangeira.” (PROF-LETRAS)*

**Excerto # 40**

*“Embora nós também tenhamos passado por essa exigência legal de ter que fazer a proficiência, tanto no mestrado, como no doutorado, nem todos nós conseguimos fazer leituras, então, nós temos acesso a algumas línguas, no meu caso: espanhol, italiano, francês, tá? Então, a gente evita o uso, porque também não é de domínio nosso. Mas como eu comentei antes, nós temos todo o aparato de leitura referencial, ou traduzido, no caso das internacionais, ou a nossa própria referência nacional. Pensando no foco do PROF-HISTÓRIA o Brasil é uma das referências nacionais na área de pesquisa sobre o ensino de história, então as nossas referências são nacionais.” (PROF-HISTÓRIA)*

À vista deste cenário, pode-se averiguar que a carência da aprendizagem da LE em nosso país, e conseqüentemente, em ‘nossa’ instituição (UNEMAT), ainda configura-se expressiva, pois, de acordo com a ponderação deste coordenador, embora os professores também tenham que se submeter à requisição da Capes, e fazer o exame de proficiência, para o mestrado, uma língua estrangeira, e para o doutorado, a proficiência em uma segunda língua estrangeira, isso não estabelece que todos os educadores sejam fluentes e possuam o domínio na LE.

De acordo com os posicionamentos destes coordenadores, embora todos os professores se submetam à exames de qualificação na LE, são poucos os que realmente possuem domínio da LE. O que explica, o nosso entendimento, que seja por esse motivo não se aplicam textos que possuam a referência original em outros idiomas, favorecendo para um reduzido contato com os textos originais em LE.

A partir de narrativas de aprendizagens de principiantes de inglês, francês, alemão, italiano e espanhol, Paiva (2006) encontra evidências de que a aprendizagem de uma segunda língua é um fenômeno complexo. A autora observa que os processos de aprendizagem não são semelhantes, mas, sim, caóticos e imprevisíveis. O início de tudo, segundo ela, é a desordem, mas, dentro da aparente desordem, uma ordem se estabelece. Segundo Paiva (2006) à aprendizagem de línguas, como um fenômeno complexo, está em constante evolução e as alterações no sistema, que acontecem de forma imprevisível, podem promover mudanças que levarão a resultados inesperados.

Nesse sentido, os resultados desta análise indicam que tabulando as posições (des) favoráveis nesse aspecto, há alunos que conceituam os exames de proficiência como adequados, isto é, na aceção destes entrevistados, os exames de proficiência são “*pertinentes*” no sentido de avaliar os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e compreensão da língua estrangeira. Entretanto, os pós-graduandos observam que isso não garante que haverá produções efetivas de *leituras*, na língua estrangeira, como já exposto acima. Neste caso, é o aluno que tem que se virar, na minha opinião, porque o texto enriquece o tema da área que ele está estudando, se preparando.

Este aluno faz uma ressalva em relação à aplicação de leituras em textos de LE nas atividades de pesquisa nos cursos contemplados da pós-graduação. Em sua opinião, o exame só visa avaliar a proficiência da LE, não significa que os alunos terão contato com a LE, isto é, o material que é disponibilizado pelos professores, geralmente são trabalhos com referências em língua portuguesa, e não protagoniza textos em LE, como já mencionado.

*{...} mas não é uma garantia de que haverá uma produção efetiva de leitura em língua estrangeira.”*

Os resultados da análise revelam a posição do aluno como desfavorável em relação à aplicação deste exame, mas em contrapartida, compreende-se adepta à cursos que contemplem o letramento digital, pelo motivo dele não possuir fluência na LE, e presume-se que através do auxílio de um computador, utilizando um tradutor eletrônico, ele tenha mais autonomia para ler textos na LE.

Portanto, escoltando os resultados de nossa análise é plausível postular que devido a rapidez e a praticidade que os tradutores eletrônicos têm desenvolvido, é quase impossível fazer um trabalho de pesquisa atualmente, que tenham referências de origem (inglesa, francesa, alemã, espanhol etc), o leitor não recorra aos serviços gratuitos ou não, dos tradutores eletrônicos, como o Google Translator, atribuindo ao fato de que, o leitor não possua fluência/e, ou,/ domínio da LE. Vejamos a ocorrência exposta abaixo:

#### **Excerto #41**

*“Desnecessários. Vivemos em outros contextos em que o mais importante não seja ter fluência em outra língua, mas saber lidar com as ferramentas que nos permitem auxiliar no processo de leitura de textos em outros idiomas. O*

*desenvolvimento dessa capacidade de lidar com as tecnologias para facilitar a nossa vida cotidianamente, certamente, é o que se torna emergente.”*

A análise indica que, sob este aspecto, o que tem se efetivado como “emergente” na opinião deste aluno, para auxiliar no desenvolvimento da LE, seria a habilidade de operar estas ferramentas para obter auxílio em atividades de leitura/tradução, entre outras.

Essas manifestações fazem-nos recapitular que os exames foram instituídos num contexto histórico de quando não existia os recursos midiáticos, que são utilizados pelos alunos atualmente. Os dados obtidos nesta pesquisa despontam que, hoje em dia os alunos contam com tradutores automáticos, e outros aplicativos que ofertam serviços considerados eficazes para realizar traduções, apesar de alguns ainda serem suscetíveis de revisões. Mas, apesar dos equívocos que os tradutores digitais ainda apresentam, pode-se estimar que eles têm facilitado muito a vida de quem não possui o domínio da língua estrangeira, e necessita realizar pesquisas que encontram-se em sua língua de origem.

À vista desta discussão, recorda-se Morin (2009), por avaliar que um dos principais construtos teóricos da teoria da complexidade se refere à busca de se compreender a realidade social em seu todo, na sua totalidade, e não mais na ânsia de reduzir, disjuntar as partes, em prol de se obter uma visão somatória do todo, pois no paradigma da complexidade, as partes se relacionam com o todo, assim como esse todo com as partes.

Os dados da análise indicam que, sob este ângulo, o que tem se concretizado como “emergente” nas práticas educativas, é a habilidade de operar estas ferramentas para obter auxílio nas atividades, tanto em relação às práticas comerciais, como no contexto de estudo e de pesquisa. Nesse sentido, o que tem se concretizado como mais favorável na opinião deste aluno seria a habilidade de saber operar estas ferramentas tecnológicas para obter maior autonomia da língua estrangeira.

Portanto, à luz desta perspectiva, entende-se que é razoável agenciar o desenvolvimento da LE com a ajuda dos tradutores automáticos, e de outros aplicativos que ofertam serviços considerados hábeis para realizar leitura/tradução, mesmo que esta tradução ainda careça de revisão. Pois, apesar dos equívocos que os tradutores eletrônicos apresentem, pode-se estimar que eles têm facilitado, em muito a vida de quem não possui o domínio da língua estrangeira, e necessita realizar pesquisas que encontram-se em sua língua de origem.

Seguindo esta conjuntura, pode-se compreender que a evolução da proficiência pode ser desenvolvida conforme a interação que estes educandos mantêm com os ambientes digitais. Segundo a visão interacionista, Alexander (1999) e Paiva (1999) asseveram que o

encorajamento da interação eletrônica entre o aprendiz e o professor resulta em um ambiente menos ameaçador ao aluno. Alexander (1999) afere que fatores como: tempo, isolamento, independência e a integração de atividades que promovam colaboração entre os aprendizes, são eficazes para que o processo de aprendizagem se efetive em ambientes digitais de aprendizagem.

Nessa direção, Lee (1998), pondera que professores de línguas estrangeiras estão se mostrando mais interessados em aprenderem qual a melhor forma de inserir a Internet nos seus cotidianos. O autor avalia a língua alvo como essencial para a proficiência da língua estrangeira, e observa a quantidade de tempo que os aprendizes têm na sala de aula convencional para praticarem suas habilidades linguísticas como reduzido, portanto, a Internet se apresenta como um ótimo expediente para aproximar o aprendiz da língua alvo de forma significativa.

Desse modo, como demonstrado por pesquisadores como Levy, (1997); Warschauer, (1998b); Paiva, (1999); aparenta haver uma concordância de que o ambiente digital, como meio instrucional, é mais interativo que qualquer outro, e apresenta uma característica muito típica de independência do aprendiz no que diz respeito ao tempo e ao espaço.

#### **-Caso fosse ofertado algum curso de idioma pela UNEMAT-Cáceres, você se inscreveria?**

Os entrevistados em questão, responderam que optam igualmente, pela aprendizagem da língua francesa, e pelo idioma espanhol, para ser mais exata, 30% desejam estudar o idioma francês, assim como 30% dos alunos escolhem o espanhol, e 20% optam pela língua inglesa. Sendo assim, o resultado desta pesquisa revela que, caso a instituição UNEMAT ofereça algum curso de idioma, especialmente, no núcleo de Cáceres, os alunos se interessaram em fazê-los. De acordo com os dados obtidos nesta questão, 61,5 % dos alunos entrevistados possuem interesse em realizá-los, sendo que 23,1 % dos alunos estão indecisos se fariam os cursos, e somente 15,4% dos alunos não se interessam em fazê-los.

Posto isto, os resultados de nossa análise despontam que, os alunos por estarem fazendo cursos de pós-graduação, já possuem a proficiência na língua inglesa, e por esse motivo optaram pela idioma espanhol, assim como pela língua francesa.

Nessa gerência, outra questão que emerge sob esta abordagem, é referente ao instituto de linguagem da UNEMAT, que como apontado pelos respectivos coordenadores, já faz algum tempo, as provas não estão sendo mais elaboradas na UNEMAT/Cáceres, ocasionando certo desconforto aos alunos envolvidos, conforme a visão do coordenador, pois eles têm que se

dirigir a capital do estado para poderem realizar o exame de proficiência, já que a UNEMAT não tem ofertado mais, o que na opinião do coordenador trata-se de uma deficiência lamentável!

**Excerto #42**

*“Atualmente e pela experiência com os da dificuldade com nossos mestrando estão tendo, me parece q a UNEMAT tem freado um pouco essa oferta, não tem tido muitas oportunidades não, eu não sei se estou equivocado, mas o fato é, que as nossas duas turmas de PROF-HISTÓRIA não conseguiram fazer as provas de proficiência aqui na UNEMAT, não sei se é uma **política de redução de oferta**, ou outro problema que está ocasionando a não oferta de proficiência, eu acho uma **deficiência muito lamentável**, se de fato isso está ocorrendo, eu não fui pessoalmente buscar saber no instituto de linguagem, mas acho uma pena isso acontecer. O que sei é que nossos alunos foram pra Cuiabá, porque aqui não tem.” (PROF-História)*

Para tanto, de acordo com os dados referenciados no estatuto do CELL, Centro de Ensino de Línguas e Linguagem da UNEMAT/Cáceres, no âmbito desses programas de línguas, pode-se afirmar que um de seus efeitos mais incisivos averigua-se em 2017, com a Lei 13.415/2017 (MEC) que constitui as novas diretrizes e bases para o ensino médio no país, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio. Conforme essa Lei, a língua inglesa passa a ser ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, ela se torna obrigatória e, em caráter optativo, pode-se ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, e de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Segundo os dados coletados no site da instituição referida, CELL (2011), o ano de criação do Programa Ciência sem Fronteiras, (até o ano de 2017), com a aprovação do Novo Ensino Médio, houve uma série de acontecimentos relacionados às políticas públicas de práticas de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras no país. A questão colocada é sobre a posição de alinhamento da UNEMAT com as políticas públicas nacional de línguas estrangeiras. De acordo com os dados do CELL, para esta indagação, infelizmente, de acordo com os dados apresentados no CELL, não há nenhuma política institucional de línguas estrangeiras em funcionamento. Pois, seguindo estes apontamentos, o único ambiente oficial de práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa é o Curso de Licenciatura em Letras que, para além do inglês, também habilita em Língua Portuguesa e Literatura.

O que configura-se como uma “lastimável” realidade da falta de política. Mesmo sendo a educação linguística um direito de aprendizagem, conforme estabelece a UNESCO, através da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: *“Em nosso país, historicamente, o*

*aprendizado de línguas estrangeiras tem sido realizado de modo insuficiente para o atendimento desse direito. “*

Segundo os dados do programa do CELL, um dos efeitos da falta de uma política pública de línguas estrangeiras, em particular para a Língua Inglesa nas escolas, em particular as públicas, “tornou-se visível, em 2011, com a criação do Programa Ciência Sem Fronteiras (MEC/CAPES).” Trata-se de um Programa que teve por objetivo contribuir com a formação e capacitação dos alunos dos cursos de bacharelados e pós-graduação das áreas definidas como estratégicas para o país, em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência ao redor do mundo. Conforme os dados coletados, tão logo o Programa iniciou, verificou-se que a grande maioria dos candidatos não tinha proficiência no idioma onde pretendia-se fazer o intercâmbio, sobretudo, a língua inglesa. O que ocasionou o retorno de numerosos alunos ao Brasil, pois eles não tinham as competências linguísticas necessárias para empreenderem seus estudos nas universidades estrangeiras.

Conforme os dados disponibilizados no CELL, (da UNEMAT), em 2012, a CAPES/MEC, com o propósito de contornar essa situação, institui o Programa Inglês Sem Fronteiras, com o objetivo de qualificar linguisticamente os estudantes candidatos ao Programa Ciência sem Fronteiras. Em vista desse cenário, o Inglês sem Fronteiras foi criado com o objetivo suprir as lacunas na formação dos estudantes brasileiros, ou seja, a falta de domínio da língua inglesa no nível sistemático das universidades estrangeiras.

Assim, em 2013, foi disponibilizado para alunos de graduação e pós-graduação das instituições públicas e privadas a Plataforma do My English Online (MEO), uma plataforma virtual de estudos e de certificação de proficiência reconhecido pela CAPES, voltado, em particular, para os interessados em participar do Programa Ciência sem Fronteiras. Como a questão da falta de domínio de língua estrangeira dos candidatos não se limitava apenas à Língua Inglesa, mas também ao francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros, o MEC/CAPES institui em 2014, o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de incentivar o aprendizado de línguas e de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País.

Ainda de acordo com dados do CELL, pode-se aferir que todos esses movimentos de políticas públicas de línguas estrangeiras externaram-se do atilamento de que a insuficiência de domínio de uma língua estrangeira pelos estudantes brasileiros, em particular a língua inglesa, comprometia seriamente os objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras. Nesse sentido, ao acompanhar estes dados, compreende-se que “o Programa não era e ainda não é democrático,

uma vez que abstrai os alunos que desconhecem a língua estrangeira daqueles que, por razões socioeconômicas, tiveram a conveniência de instruir-se em escolas particulares.”

Em relação aos objetivos propostos no documento do CELL, em meio a esses novos contextos da educação pública brasileira, tornou-se fundamental a necessidade de se criar e institucionalizar no Campus de Cáceres, através da Faculdade de Educação e Linguagem (FACEL), o Centro de Ensino de Línguas e Linguagem (CELL), com vistas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de línguas estrangeiras para o progresso e universalização da ciência produzida pela UNEMAT, ambicionando uma formação humana mais universal e sem fronteiras linguísticas.

Em vista das proposições apresentadas, e pertinente aos dados equivalentes ao CELL, a falta de domínio da LE, em particularização da língua inglesa, pelos estudantes brasileiros é um problema que aflige há muito tempo a educação. Nesse aspecto, a língua estrangeira, torna-se um problema que gera o afastamento dos alunos, neste caso, a falta de competência linguística os torna segregados ao sistema.

Deste modo, tendo em vista este texto, observa-se que não há uma política de contratação de oferta de professores de línguas, como tenta-se amenizar na proposta do documento que responde pelo CELL.

Assim sendo, será possível apontar que apesar da FACEL se propor como um “espaço legítimo para as ações relacionadas com a oferta de cursos de línguas, e de proficiência, assim como curso de Libras, além de outras línguas como por exemplo, o Português para Estrangeiros, cursos de formação continuada; e cursos para fins específicos. No entanto, verifica-se que os cursos preparatórios para provas de proficiência, como para formação continuada, não procedem, e alguns como o de línguas, que chegaram a se desenvolver, mas foram extintos. Averigua-se mediante os dados desta pesquisa, que o cursos não deram subsequência às propostas levantadas e descritas no estatuto, embora a FACEL se professe como um ambiente legítimo para as ações relacionadas com a disponibilização de cursos de línguas, entre eles, o exame de proficiência em leitura e compreensão de línguas estrangeiras dos programas de pós-graduação do Campus de Cáceres.

Com o aporte destes dados fica claro que isso na prática não se sustenta, visto que a perspectiva proposta pelo CELL, em habilitar alunos para as práticas de leitura e interpretação para fins específicos, e se constituir também como um espaço para as práticas de ensino de línguas e proporcionar aos alunos às condições para que se aprimorem e coloquem em funcionamento em diferentes contextos de práticas de linguagem, sobretudo a proficiência da LE, tornam-se descontextualizadas perante a uma realidade que não se constitui, e por

consequente, não se efetivou, isto é, não deram prosseguimento às propostas levantadas pelo CELL.

À vista disso, o texto possibilita o entendimento de que enquanto a UNEMAT mostrar-se apática, no sentido de oferecer condições favoráveis para que estes alunos desenvolvam a proficiência da LE, ela se coloca à margem do ensino de línguas, e se emudece perante a sua função de educar. No embate com estes apontamentos resta-nos apontar para a responsabilidade da apatia percebida no desenvolvimento da proficiência da língua estrangeira nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no núcleo de Cáceres.

Assim, na seção a seguir procuramos discutir não somente as auto-avaliações dos examinandos a respeito da aplicação do exame de proficiência, mas também os pontos assimétricos presentes nas auto-avaliações numa tentativa de aprofundar a discussão e tentar compreender os mecanismos que transparecem nos SAC em relação ao desenvolvimento da proficiência.

### **5.7. As similaridades e divergências em relação à aplicação do Exame de Proficiência**

Os resultados de nossa análise evidenciam que, as apreciações dos coordenadores e dos alunos, coletadas através das entrevistas e do questionário online, as opiniões ora se dividem, ora se assemelham, principalmente quando questionados sobre o Exame de Proficiência. Os (05) dos 06 coordenadores entrevistados, assim como a maioria dos alunos, consideram os exames de proficiência adequados, e pertinentes. Tendo em vista que, 09 alunos (dos 13), que responderam ao questionário online, alegaram o conhecimento de leitura em LE como fundamental, portanto, de grande relevância para um profissional de sua área.

Em conformidade com estes conceitos, a visão dos coordenadores, o exame de proficiência qualifica-se como:

#### **Excerto #43**

“Muito importante para formação científica dos alunos”, em vista dos textos produzidos com referências originais na língua inglesa, alemã, espanhola, francesa, etc.

Portanto, analisando este panorama, é possível aferir que em conformidade com a maioria dos alunos, que responderam ao questionário online, os coordenadores, consideram os exames *adequados* no sentido de avaliar se, os alunos estão aptos para ler e compreender textos

em língua estrangeira, especialmente, os alunos que fazem cursos de pós-graduação, como explanado a seguir:

**Excerto #44**

*“Pois se tratando de Linguística, os textos originais se encontram em língua francesa, ou a própria língua inglesa. Pra nós, é muito importante o domínio de uma segunda língua para os acadêmicos, acho que isso faz parte da formação científica do estudante que faz uma Pós graduação.”*

**Excerto #45**

*“É fundamental, afinal estão realizando pesquisas que precisam ter um alcance não só local, um alcance nacional, e internacional. Nesse sentido ler textos, e interpretar textos e utilizar em suas produções, é fundamental que ele se dê conta que aquele campo de pesquisa aconteça em âmbito internacional.”*

**Excerto #46**

*“Eu acho importante a questão do domínio da LE, até porque não é comum, no Brasil, nós temos países da Europa, claro que isso é muito facilitado pela própria questão geográfica, de um país pro outro você tem a distância que aqui nós temos de uma cidade para outra. Isso fora daqui é muito comum, que se tenha o domínio de uma outra língua.”*

Nessa continuidade, outro ponto em que as opiniões dos entrevistados ( coordenadores e alunos ) dos programas se contrapõem, é no que se alude à leitura de textos em LE, os coordenadores esclarecem que os cursos dos programas de pós-graduação necessariamente, não privilegiam leituras em língua estrangeira, apesar de ressaltarem que os professores estejam habilitados para aplicar textos na língua alvo, o qual requer que estes professores possuam o domínio/ e/ou tenha a proficiência na língua alvo de sua área de linguagem .

No entanto, é possível notar, primeiramente, no ponto de vista do coordenador do PROF-História, que o curso referido, possui a maior parte de suas referências bibliográficas na língua portuguesa, assim como o fato, de que hoje em dia, existir uma oferta maior de traduções dos trabalhos de pesquisa na área desta disciplina, como exposto a seguir:

**Excerto #47**

*“Eu acho muito questionável, pois no nosso caso, temos uma literatura na área de história, que é o foco do PROF-HISTÓRIA, uma imensa produção a nível nacional, as nossas principais referências sobre ensino de história são brasileiras, então nós praticamente, não temos nenhuma leitura em outra língua, até a experiência da 1ª turma que já concluiu e a outra turma, a 2ª que está em andamento, nós nunca tivemos necessidade de buscar referencial em outra língua, nós nunca tivemos necessidade de buscar referências de fora, às vezes usamos autores de fora, como os clássicos mais antigos, que são referências internacionais, mas que já estão traduzidos para o português há*

*muito tempo. Então não sentimos até o momento, a necessidade de procurar em outra língua, ou porque temos condições de fazer, ou porque já tem tradução, ou porque pensando o foco de PROF-HISTÓRIA, o Brasil é uma das referências internacionais na área de pesquisa e produção sobre o ensino de História. Então, os nossos referenciais são nacionais. As nossas principais referências são brasileiras.” {...} Pensando no foco do PROF-HISTÓRIA o Brasil é uma das referências nacionais na área de pesquisa sobre o ensino de história, então as nossas referências são nacionais.*

Seguidamente, verifica-se outro relato da coordenadora do PROF-LETRAS que encontra-se em sintonia com a opinião do coordenador do PROF-HISTÓRIA, em relação à aplicação de línguas estrangeiras, nos cursos de pós-graduação, como veremos a seguir:

#### **Excerto #48**

*“Em princípio a questão em relação se os professores trabalham, não posso dizer que necessariamente se eles trabalham em textos em L2, até porque hoje a gente tem um número enorme de traduções, os grandes autores são bastantes traduzidos, e o acesso, por exemplo o nosso mestrando ele é específico, o nosso mestrando é nosso aluno específico, é um professor de escola pública de Ensino Fundamental, esse professor, se ele não for professor de língua estrangeira, o que no caso não é.”*

A coordenadora em exercício diz que “a princípio” não se pode dizer que os professores trabalham com textos em idiomas, pois os grandes autores possuem materiais traduzidos, e o aluno do PROF-LETRAS geralmente é professor especificamente da escola pública, e do Ensino Fundamental, que em sua grande maioria não tratar-se de professor de língua estrangeira, são professores da rede pública que não possuem formação em língua estrangeira.

Em vista disto, podemos pontuar que estas pontuações transparecem a falta de política de ofertas da língua estrangeira na instituição observada. O que vem acontecendo é a falta de oferecimento de cursos de idioma, e de professores que realmente saibam a língua inglesa, ou que eventualmente se proponham a trabalhar com a língua inglesa, entre outros idiomas. Diante deste cenário, pode-se aferir que há de certa forma, uma institucionalização da instituição pública como o lugar de não se saber inglês, do professor como o profissional não apto a ensinar a LE aos alunos da forma que se deve, da forma postulada pelos cursos de idiomas.

Assim, o professor de inglês, ou de outro idioma é caracterizado como não sendo institucional e a língua estrangeira como mero requisito para a obtenção da certificação de título de mestre/doutor. Subjaz a estes dados o sentido de que a instituição investigada precisaria investir mais verbas na aquisição de recursos tecnológicos para poder facilitar a aplicação de textos em línguas estrangeiras nas aulas dos cursos dos programas de pós-graduação stricto

sensu da UNEMAT/Cáceres. O uso efetivo de recursos tecnológicos também facilitaria ao aluno o letramento digital. Desta forma, os alunos utilizando efetivamente os recursos tecnológicos talvez fossem aplicados textos com referências internacionais que trariam acréscimos às pesquisas destes educandos, assim como maior autonomia da proficiência da LE.

Dando prosseguimento à pesquisa procuramos clarificar outra pergunta que nos motivou este estudo: **Os fluxos interacionais dos alunos em relação a proficiência da língua estrangeira, apresentam características semelhantes a dos elementos dos Sistemas Complexos?**

Em vista das proposições apresentadas, esta investigação recorre aos conceitos de Holland (1997), Morin (2005), Freeman(2009) entre outros pesquisadores, com o objetivo compreender o que organiza-se como SAC no processo de exames de proficiência. Para tanto, os conceitos dos sistemas complexos adaptativos, como *a emergência, auto-organização*, e a *não-linearidade* serão revisitados a partir de padrões analisados no âmbito do sistema de provas de proficiência dos programas de pós-graduação UNEMAT/Cáceres.

O primeiro princípio que se aplica a esta investigação é o de *emergência*, como também a *não linearidade* vislumbrados nos SAC no âmbito dos programas de pós-graduação de Cáceres, partindo do momento em que instituto de linguagem deixa de realizar a elaboração/aplicação dos testes de proficiência acarretando que o aluno adote outra trajetória e busque outra instituição para se submeter ao exame , estabelecido para a certificação de especialização e a própria instituição não concretiza, embora esteja registrado como um dos seus objetivos. O que tem causado desajustes no processo classificatório de proficiência destes alunos, e faz emergir que, sob este aspecto as normas da CAPES e as condições da UNEMAT estão desalinhadas.

Nessa sequência, pontua-se Holland (1995) ao descrever que um sistema é composto por subsistemas e estes não agem de forma linear, então a partir do momento, em que cada agente se modifica no sistema, gera uma alteração no subsistema que automaticamente se reflete no todo. Isto é, a emergência torna-se evidente quando a alteração ou a adaptação ocorre no nível macro, pois isso, afetará todo o sistema.

É possível então revelar que, o sistema de entrada nos cursos de pós-graduação exames de proficiência configura-se como um sistema complexo e seu funcionamento manifesta-se em processos de *emergência, não-linearidade, adaptação e auto-organização*.

A partir destas considerações, pode-se conceber o funcionamento da teoria dos SAC produzido por meio de interações do sistema de provas com os alunos de pós-graduação que quando assentida a *emergência*, se adaptam à uma outra perspectiva, e seguem uma nova

trajetória para poder alcançar os efeitos desejados, isto é, os alunos dirigem-se a outra instituição devidamente correspondente às normas da CAPES, para a obtenção do certificado de proficiência exigido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNEMAT.

Essas teorizações nos levam a refletir sobre o mecanismo da *não-linearidade* que ocorre quando um sistema complexo se move por uma trajetória em que as ações e retroações dos agentes dependem de múltiplas interações com efeitos inesperados. Isto tudo, nos leva a reconhecer como um mecanismo de *emergência* ou até mesmo da *não linearidade* pertinentes aos sistemas complexos.

A universidade oferta cursos de pós-graduação nos moldes da CAPES, mas não proporciona os mecanismos de preparação que são subentendidos pela CAPES como instituídos, assim como procede em outras IES brasileiras. Em vista disso, poderíamos cogitar que a falta de recursos deveria estar atrelada a não abertura dos cursos de Pós-graduação. Assim, talvez, a universidade olharia para essa condição (falta de oferta de cursos preparatórios) com mais clareza e organizaria seus recursos para tal finalidade. O que este estudo compreende como mecanismos que ocorrem nos sistemas adaptativos complexos: duas instituições que se unem, mas uma delas não oferece os recursos adequados que a outra exige. Como consequência, há de se fazer várias manobras que encaixem nas características dos sistemas complexos para manter a parceria. Alunos e professores toleram, mas não questionam, pois sabem que isso provavelmente implicaria na redução de ofertas dos cursos de pós-graduação.

Nessa direção, este estudo igualmente observa os relevos que confirmam a natureza complexa da dinâmica não-linear presentes nos movimentos que configuram o sistema de exames e os aspectos que se ajustam às alegorias assinaladas por Holland (1997), como à *adaptação e à auto-organização*.

Com base nestes fundamentos teóricos, a análise pontua que o terceiro mecanismo que assenta-se a esta pesquisa, é o da *adaptação*, referente ao comportamento dos pós-graduando que seguem outro fluxo, ou seja, o aluno ao adotar uma nova trajetória e dirigir-se à outra instituição para se submeter ao exame de proficiência, e assim obter o certificado, pode ser atendido como um processo de *adaptação*, que reincide-se como de caráter não linear, contudo, nessa perspectiva, argumenta-se que um SAC foge da rota linear porque se move por uma trajetória em que as ações e retroações dos agentes dependem de múltiplas interações com efeitos inesperados.

Nesse seguimento, Holland (1999) determina Sistemas adaptativos complexos (SAC) como “sistemas compostos por agentes que interagem descritos com base em regras. Esses agentes adaptam-se alterando as regras à medida que vão acumulando experiência” (1999, p.

34). Sob este ângulo, os SAC são abertos e por esse motivo sofrem alterações, não só pelas relações com o seu ambiente, como por meio das condições iniciais. No estudo dos sistemas complexos, existe uma vertente que discute a aptidão que eles possuem de alterar para se adequar ao ambiente a partir da evolução e *auto-organização* (HOLLAND, 1997).

Em vista destes referenciais teóricos, compreende-se que os SAC manifestam-se como um sistema que coleta informações do seu meio ambiente e da sua própria interação neste meio. Esta atuação é que lhe atribui o caráter adaptativo, ou seja, se reorganizam conforme o conteúdo da informação que recebem e da decodificação que realizam. A *auto-organização*, nesse sentido, é o artifício de adequação ao ambiente de forma não planejada, que guia-se através das experiências vividas no sistema.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem que, de um modo geral, a *auto-organização* pode ser considerada como outro modo de se denominar as fases de mudanças existentes em um sistema complexo. O que um sistema faz após essa fase será diferente do que fazia antes e, por isso, muitas vezes o sistema é levado para fenômenos novos, que se encontram em diferentes níveis ou escalas: o processo de emergência. Segundo as autoras, o resultado da *auto-organização* poderá ser positivo, negativo ou neutro.

Nesse contexto, a adaptação ocorre justamente porque se tem um sistema aberto: um sistema aberto pode continuar a manter um estado de ordem se for alimentado pela energia que vem para o sistema, já um sistema fechado vai se reduzir a um estado estável ou de equilíbrio. [...] o sistema aberto permite a entrada de energia ou matéria que está fora do sistema, o que habilita que o sistema seja para-além-do-equilíbrio.

Portanto, teoricamente apoiada nestes conceitos, entende-se como processo de adequação que o sistema dos programas de stricto sensu da UNEMAT/Cáceres acata ao acolher os certificados de outras instituições, desde que estejam em consenso aos requisitos da CAPES, assim como de não exigir que os pós-graduandos apresentem o certificado no ingresso do curso, e ainda conceder maior prazo para que os alunos apresentem o certificado do exame de proficiência, é de comportamento paralelo ao de *auto-organização*.

Sob a perspectiva da Complexidade, o sistema tira proveito, “experiência”, das situações que enfrenta e desenvolve esquemas que possibilitem ajustamentos oportunos, que apresentem soluções satisfatórias. Ou seja, no sistema complexo que compreende o ambiente de provas, a instituição adapta-se à certificação de outras universidades, assim como estende o prazo para que os alunos disponham de maior tempo para realizar o exame de proficiência. Logo, o aluno não tem a urgência de apresentar o exame, quando é classificado, e ingressa no

programa, como geralmente ocorre em outras instituições, ele pode apresentá-lo no prazo de doze meses ou mais tempo de curso.

Segundo as teorizações de (NELSON,2004), é perceptível que em SAC, os agentes individuais interagem entre si e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente. Isso acontece porque os agentes são sensíveis ao feedback e buscam a acomodação mútua e a otimização dos benefícios. De acordo com esta definição, essas interações e adaptações possibilitam, que os agentes de um sistema se auto- organizem, levando, assim, à emergência de novos padrões e comportamentos.

Por fim, esta seção apresenta as conclusões do presente trabalho, com base nos problemas apontados ao longo da discussão sobre a prova de proficiência em leitura de textos estrangeiros. Em resultado dessas conclusões, também são apontadas algumas sugestões para futuros estudos envolvendo novas estratégias para futuras elaborações de testes de proficiência nos programas de pós-graduação stricto sensu da UNEMAT/CÁCERES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, retomamos um questionamento relevante da pesquisa de forma a estabelecer uma conexão entre as análises juntamente com as motivações que orientaram o estudo. Além disso, as contribuições são apresentadas seguidas de sugestões para futuras pesquisas.

Portanto, diante deste cenário, pode-se concluir que as novas mídias trouxeram novas possibilidades e a internet acabou configurando-se como um ambiente para a permuta de informações, e da língua estrangeira. Em vista disso, este trabalho destaca a importância de sugerir mudanças e estratégias para trabalhos futuros que prestigiem mudanças no sistema de exames, em relação ao modelo de provas que faz sobressair a urgência de um olhar mais crítico aos comportamentos repetitivos, que já não mais condizem com a nova realidade, que se apresenta com o surgimento das ferramentas tecnológicas desenvolvidas, que têm alterado as práticas de linguagem e letramento.

Nessa direção, apresentamos a pergunta que trouxeram à baila reflexões que moveram este estudo. **Afinal, com a evolução dos tradutores digitais, a aplicação de testes de proficiência perdeu a sua aplicabilidade?**

Os comandos de interpretação nos leva a refletir sobre o letramento na atualidade a necessidade de se considerar a presença das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas, e pode-se aferir que os processos vigentes para avaliar o nível de proficiência dos alunos são em certa medida atividades que já não fazem mais sentido no mundo atual.

Qualquer suporte digital disponibiliza sistemas de tradução instantânea para as mais diferentes línguas. Afinal, com os novos recursos tecnológicos que estão aí pra serem explorados, professores e alunos se tornam pesquisadores; e os métodos de pesquisa de práticas cotidianas também podem ser usados em salas de aulas.

Desta maneira, a relação entre as práticas escolares e as práticas extraescolares mudam, fazendo surgir a necessidade de se enfrentar uma necessária renovação no modelo de escolaridade que herdamos do passado.

Em vista desta expectativa, este estudo avalia a necessidade de se (rea) avaliar projetos para trabalhos futuros que invistam em novos padrões de provas de proficiência, preferencialmente em formato digital, por se ajustar mais ao perfil do aluno da atualidade, que possui acesso à informações em todo momento, vinda de todas as formas e de todos os lugares, e sobretudo com a simultaneidade que os novos recursos midiáticos disponibilizam. Continuar

com velhos modelos, para educar essa nova geração de alunos utilizando ‘cartilhas’ do passado, é insustentável, até mesmo para que não nasceu num mundo dominado pela tecnologia. O mundo mudou muito, e os alunos evoluíram com ele, nós professores necessitamos acompanhá-los, senão corremos o risco de permanecermos atados num discurso comprometido ideologicamente com as políticas de ensino de inglês como língua universal, que estende-se ao papel, num discurso destituído de reflexões que diminuam a distância entre a prática e a realidade.

Apesar das dificuldades apresentadas e ponderando a realidade do ensino, concordamos que é preciso superar essas barreiras que tem contribuído para o apego a práticas tradicionais que desconsideram a realidade e o novo perfil do aluno da atualidade.

À vista destas considerações, este trabalho almeja contribuir em uma nova proposta de estudo, sugerindo novas alternativas para futuros trabalhos com novos formatos de aplicação dos exames classificatórios, um modelo que seja mais dinâmico, em formato digital, onde o aluno além de realizar a leitura do texto estrangeiro, com uma leitura crítica possa ser avaliado o seu letramento digital.

Mas o que encontra-se em proeminência nesta pesquisa, seria planejamentos e estratégias que correspondam a contemporaneidade, e que principalmente traga resultados mais ágeis, paliativos com o objetivo de dinamizar o estudo, implementando recursos que já fazem parte do cotidiano da maioria destes educandos, que finalmente tornem o processo de aprendizado mais atraente e mais condizente para alunos com o perfil do século XXI. Não podemos deixar de intuir que o uso das tecnologias digitais têm desafiado as instituições do ensino básico ao superior a sair do ensino tradicional, uma vez que o aluno agora exige a simultaneidade para suas respostas.

Defendemos que não há mais como fechar os olhos para propostas de ensino pautadas em modelos que transcendem a momentos que surtiram efeito, no passado, e que agora nos desafiam em perspectivas de estudos de letramento para a era digital da qual tratamos. No entanto, torna-se prudente dizer que não basta somente inserir a tecnologia nas instituições. É preciso compreendê-las para utilizá-las adequadamente e de forma relevante, e ajustar a realidade que estes alunos vivem nas salas de aulas derrubando as paredes invisíveis que podam o conhecimento, e limitam as pesquisas.

Assim sendo, os dados obtidos nesta pesquisa nos mostram que, considerar a sala de aula sob o paradigma dos SAC implica abandonar a lógica linear e sequencial de causa e efeito que tem prevalecido historicamente para afiliarmos a uma noção da aprendizagem como um processo que evolui de forma a sobreporem-se aos modelos tradicionais e a promoverem

aprendizagem fundamentada na complexidade das interações realizadas pelos participantes em seus espaços sociais.

Desta maneira, a partir das discussões metodológicas, apresentadas no decorrer deste estudo, pode-se aferir que os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa (coordenadores/alunos) evidenciaram um panorama no qual diversas suposições, referentes aos sistemas complexos dos exames de proficiência e ao desenvolvimento de línguas, coexistem respectivamente, e ora se acordam, e ora se discordam, fazendo flamejar ponderações referentes aos procedimentos que podem incentivar ou intimidar o processo de obtenção de títulos de mestre/doutor.

Em vista das proposições apresentadas, tanto nas entrevistas individuais, dos coordenadores, como nas respostas do questionário online, compreende-se então, que a dificuldade à aprovação ao exame de proficiência deveria se ajustar como um diagnóstico e de orientação para planejamentos futuros. De tal forma que, se um aluno não conseguir a aprovação no exame, isso não eliminaria, mas confirmaria que ele não aprendeu o conteúdo no tempo estipulado, e neste caso específico do exame de proficiência, pode-se denotar que ele não teve tempo suficiente para se preparar, possivelmente por não ter acesso a cursos de línguas estrangeiras, ofertado pelas instituições, gratuitamente, para facilitar a proficiência/autonomia da língua estrangeira. Portanto, o resultado não deveria gerar penalidades, mas sim, intervenções e planejamento, considerando que o aluno possui somente duas chances de aprovação, ou seja, caso este educando apresente dificuldades no aprendizado da língua estrangeira, ele poderá ser desqualificado e não obter o título de mestre/ doutor.

Nesse interim, analisando os pontos de vistas destes entrevistados, a despeito das entraves que o ensino de língua estrangeira enfrenta, devido a inúmeros agentes, como a falta de qualificação na formação de professores, e a recorrente falta de recursos para a ampliação de oficinas e de cursos de línguas, este estudo reconhece que estamos diante de uma nova realidade, proposta pelos meios de comunicação, e sobretudo a necessidade se encará-la sem saudosismo, especialmente nos ambientes de escolaridade.

É imprescindível, seguindo este preceito, pensar no favorecimento de ações e em ambientes metodológicos em que a interdisciplinaridade insurja na prática, por meio da implantação de estratégias educacionais, como há tempos sugerido por Morin (2009), atividades que exijam um olhar mais amplo e abrangente no qual condiz à operacionalização de problemas complexos no campo da educação.

Para tanto, e à partir desta abordagem, deve-se apreender que o aluno e o professor, encontrem alternativas, que antes consideradas inviáveis, e agora com o advento das ferramentas digitais a possível mobilização de estratégias que estabeleçam parcerias em que

se solidifiquem acréscimos à proficiência/autonomia de línguas, evitando desse modo, em conformidade à preocupação de (MORIM 2009), a produção do conhecimento de modo parcial, fragmentado, diante de uma realidade que se apresenta dinâmica, e flexível.

Pautando-se sob a prerrogativa que rege este estudo, no sentido de ajustar comportamentos repetitivos, a exemplo dos exames de proficiência, equivalentemente aos moldes de quando foram instituídos (1965), conclui-se do texto que a ‘forma’ como estes testes são aplicados inserem-se como procedimentos ultrapassados, estáticos, não condizentes com a realidade relacionada a movimento, a mudança e a fluidez.

Entendemos que a cada vez mais o aluno torna-se autônomo de sua aprendizagem, por esse motivo este estudo oportuniza um espaço de reflexão sobre os processos de ensino, visando contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino inovadoras. A análise nos permite compreender a necessidade de elaborar estratégias metodológicas, que promovam a articulação de recursos didáticos que estão imersos em seu cotidiano e na cultura dos alunos, como os tradutores digitais que podem proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Levando-se em consideração esses aspectos, é prudente ressaltar que embora o objetivo inicial deste trabalho tenha sido o de analisar os sistemas complexos de proficiência, dos modelo vigente de avaliação de proficiência no âmbito dos programas de avaliação. É relevante reafirmar que, as tecnologias não introduzem automaticamente as mudanças em nossas vidas, já que própria tecnologia faz parte das mudanças sociais mais amplas, e que, principalmente, as pessoas fazem diferentes usos das tecnologias para alcançar diferentes contextos. Isto é, o aluno não se torna proficiente por saber lidar com estas novas virtualidades, compartilhamos da perspectiva de Santaella (2003) ao defender que hoje, a educação formal, a que se desenvolve nas escolas, tem de aprender a conviver e criar estratégias de complementaridade com aquilo que a autora classifica de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013). De acordo com a pesquisadora, um tipo de aprendizagem que, para obtermos, basta ter um celular nas mãos. Qualquer curiosidade acerca que qualquer tema pode ser saciada instantaneamente, sem a presença de nenhum mestre. Uma vez que os equipamentos móveis estão também conectados a redes de relacionamento, pode-se contar com a colaboração de amigos mais sagazes sobre o assunto quando surgem dúvidas. A autora diz que já existem projetos para incorporar esse tipo de aprendizagem aos planejamentos da educação formal. Embora isso não signifique que a escola deva abdicar de suas estruturas mais sistemáticas de aprendizagem, confiando à aprendizagem ubíqua(global) tarefas que não podem deixar de ser suas.

Em sintonia com a auto percepção de Santaella (2013), acordamos que as novas tecnologias estão aí para enriquecer os processos de aprendizagem, pois “estamos em época de somar e não de diminuir”. Por isso é preciso levar também em conta que a aprendizagem ubíqua é “dispersiva”, “descontínua”. Segundo a autora, se ela não for complementada com processos mais sistemáticos, ninguém se especializa em coisa nenhuma, apesar da tecnologia ter proporcionado um grande avanço nas práticas de pesquisas, especialmente no ensino da língua estrangeira, os alunos aprendem por meio de filmes, músicas, jogos, séries, e tantos outros que sites e alternativas que a mídiatização tem ofertado.

Em observação aos aspectos avaliados, é proeminente retomar a concepção com o constructo teórico da teoria da complexidade, que consiste na tentativa de compreender a realidade social na sua totalidade, e não na ânsia de reduzir, disjuntas as partes, para alcançar uma visão do todo, posto que, no paradigma da complexidade, as partes se relacionam com o todo, e o todo com as partes.

É prudente ressaltar que nos foi possível subentender a partir dos dados coletados na pesquisa a importância de se reconhecer a validade do domínio/e/ou proficiência da língua estrangeira. Muito embora este estudo tenha se empenhado no sentido de reavaliar o contexto em que este exame foi instituído, de quando ainda não existia os recursos tecnológicos avançados, que os alunos atualmente utilizam em suas práticas de pesquisa. Portanto, podemos compreender e argumentar que o nível de habilidade de um aluno não pode ser aferido única e exclusivamente a partir de um único teste em si. Há que se ponderar a carência dos alunos em sua grande maioria, têm de uma base sólida na aprendizagem da língua estrangeira. Pode-se acrescentar que a falta de habilidades específicas à leitura representa, em última instância, a deficiência de um conjunto particular de potencialidades e (im)possibilidades de estrutura social. Por essa um desempenho considerado insatisfatório de um examinando num teste significa apenas que esse candidato não tem determinadas competências, mas que pode vir a desenvolvê-las no decorrer do curso.

Dessa forma, os posicionamentos dos investigados possibilitam o entendimento de que os examinandos se consideram suficientemente informados sobre o teste, embora aleguem não reconhecê-lo como uma medida representativa em suas práticas de pesquisa.

Entretanto, é possível avaliar que apesar deste trabalho não ter tido como foco principal a tecnologia no formato da prova de proficiência, com o apoio das pesquisas desenvolvidas, em consonância com o posicionamentos dos autores a respeito das novas mídias desempenharem um papel central nas práticas textuais e no processo de construção de sentido dos estudantes. Acreditamos que a existência de múltiplas realidades permite-nos explorar o conhecimento sob

diversos ângulos e a reconhecer a existência de vários planos da realidade, como sugere a teoria da Complexidade. Como afirmou Larsen- Freeman (2008)

“em sistemas não lineares assim como a aprendizagem de segunda língua, o comportamento do todo emerge da interação das partes.”

Por isso tudo, pode-se proclamar que a finalidade desta pesquisa não se limita em encontrar uma verdade absoluta, ou um princípio único de todos os conhecimentos, isso resultaria na negação e redução das provocações que permeiam o desenvolvimento científico, o que vai de contra a teoria aqui preconizada, opostamente, este trabalho aspira apenas, estabelecer um diálogo utilizando como suporte um pensamento complexo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. **Dificuldades encontradas por professores de língua inglesa de instituições privadas de ensino superior**. Revista Semioses, Rio de Janeiro Vol. 01, N. 05. 2009.

Disponível em [http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev\\_semioses\\_ed5\\_Art\\_06.pdf](http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev_semioses_ed5_Art_06.pdf), - Acesso em: jun. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

BARTON, D. **Linguagem online: textos e prática digitais/** David Barton, Carmen Lee; tradução Milton Camargo Mota- ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENEDETTI, I. C; SOBRAL, S. (Org). **Conversas com tradutores: Balanços e perspectivas da tradução**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 213 p.

BERNABIO, G. B. A Tradução automática: **O desempenho dos sistemas Google Translate e BabelFish**. Bauru: USC, 2010. Disponível em: . (26/03/2011).

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). (2001) e (2002). <http://www.capes.gov.br>

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

[www.cartacapital.com.br/educacao/nacao-monoglota](http://www.cartacapital.com.br/educacao/nacao-monoglota)  
Reportagem. Nação monoglota. por Thais Paiva e Tory Oliveira — publicado 23/05/2013 11h49. O ensino de língua estrangeira no Brasil não ajuda a melhorar ...

CHAPELLE, C. A. Calico at Center Stage: Our Emerging Rights and Responsibilities. *CALICO Journal*, 23 (1), p-p 5-15.

CHAPELLE, Carol. A. *Language Learning and language Teaching*, 2003 D . Ganouli, Murphy, Gardner. **Teachers' Perception of the effectiveness of ICT- Competence training, Computers and education**, 2004.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2006. Disponível em <http://www.uece.br.posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>. Acesso em: jun2019.

COSTA, G. C.; DANIEL, F. de G. – Google Tradutor: **Análise de Utilização e Desempenho da Ferramenta**. *TradTerm*, São Paulo, v. 22, Dezembro/2013, p. 327- 361

CRUZ, Décio Torres. **Ensino/ Aprendizagem de Inglês instrumental na universidade**. *Rew Routes*, n. 15, out. 2001. Disponível em: Acessado em: 25 out. 2018.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, M. G. (Orgs.) **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GARCIA, I. Beyond Translation Memory: **Computers and the Professional Translator**. *Jostrans*, n.12, jul. 2009. p.199-214.

G1Globo.com por Ana Carolina Moreno-30/10/2018-08hs-atualizado há 7 meses.

HOLLAND, J. H. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. **Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados**. *Calidoscópio*, v. 10, n. 1, p. 65-82, 2012a.

LARSEN-FREMAN, D. and L. Cameron. 2008. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford. University Press. Leung, C. 2013.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, V. J. . **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. PAIVA, V. L. M. O. **A identidade do professor de inglês: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p. 9-17.

LEFFA, V. J. Teaching english as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

LIMA, L. R. Tradução eletrônica: **Do riso irônico ao interesse científico**. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, jan/jun. 2011. Acessado em: 12 dez. 2018.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems 1**. Dublin: Authentic, 1991.

MORAES, M. C. **A Formação do Educador a Partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade**. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007. Disponível em: < file:///C:/Users/USER/Downloads/dialogo-1571.pdf >. Acesso em: 14/06/2014.

MORIN, E. *Método 01: a natureza da natureza*. Sintra: Europa-América, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E. *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Brasília: Editora Cortez; UNESCO, 2003.

NARDI, N. **Como surgiu o projeto Inglês Instrumental no Brasil**. In: *Voz das letras*. 3. ed. Concórdia, Santa Catarina: [s.n.], 2005.

NORTE, Mariangela Braga. **Experiência Docente: Leitura Instrumental em Língua Inglesa e Termos Técnicos da Ciência da Informação**. Tese de Livre Docência- Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília. 2009

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade**. *REVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

PAIVA, V.L.M.O. A WWW e o ensino de inglês. Revista brasileira de linguística aplicada, 2001.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.)**. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

RESENDE, N. R.; SOUZA, A. C. **A atividade tradutória e a relevância da leitura: Legibilidade e leiturabilidade de textos humorísticos traduzidos**. Revista Gatilho, Juiz de Fora, ano VII, n. 13, set. 2011. Disponível em <http://ufjf.br/revistagatilho/files/2011/resende.pdf> acessado em: 25out.2018

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. **Revista Famecos**, Porto Alegre, dez. 2003, p. 23-32.

SANTOS, D. A Tradução na sociedade do conhecimento ou tradução: **Uma tecnologia de ponta ou ciência e tradução**. Linguateca, 2006. Disponível em <https://www.linguateca.pt/Diana/download/SantosSeminTradCiencia2006actas.pdf>. acessado em: 15 fev. 2019.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (36), p. 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: **Um processo de desterritorialização, um movimento do terceiro espaço**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2016.

SOUZA, Davi Santana. **A teoria do impacto desproporcional e as provas de proficiência em língua estrangeira: a discriminação indireta e a inconstitucionalidade de um ato aparentemente neutro**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 3913, 19 mar.2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/26947>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. Rio de Janeiro, 2010.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS**

**As questões da pesquisa a serem investigadas encontram-se elencadas abaixo:**

### **01-Questionário para os coordenadores dos Programas de Pós -Graduação**

1-Quais as línguas estrangeiras exigidas nos Programas de Pós-Graduação?

2- Quem é o responsável por elaboração e aplicação da prova de proficiência aos alunos do Programa?

3-O Programa aceita a certificação de proficiência emitido por outros Programas da UNEMAT, ou de outras instituições de ensino superior ou de outras instituições privadas?

4-Sob seu ponto de vista, qual a importância para a qualificação dos alunos em saber ler e interpretar textos em línguas estrangeiras?

5-Em que medida os professores do programa trabalham com textos em línguas estrangeiras?

6- Qual a sua opinião sobre as políticas de ofertas de LE no âmbito da UNEMAT/Cáceres.

7-Qual a sua opinião sobre os sistemas de tradução simultânea de línguas para a prática de pesquisa para do aluno?

8-Considerando os sistemas de tradução digital acessível nas plataformas eletrônicas, o que você pensa sobre o processo de proficiência dos alunos nos moldes exigidos pelos programas CAPES?

9- Gostaria de fazer alguma observação sobre tais questões?

**02- Questionário para os alunos da Pós-graduação**

1-Tem conhecimento em língua estrangeira, possui fluência em língua estrangeira?

2-Tem trabalhado com textos em línguas estrangeiras no Programa de Pós-graduação?

3-Em que medida conhecer a língua estrangeira é importante para as práticas de pesquisa e de qualificação?

4-O que pensa sobre a prova de proficiência, considerando que disponibilizamos de tradutores digitais para a tradução de textos, o exame de proficiência ainda se faz necessário?

5- Qual a sua opinião sobre a língua estrangeira ofertada pela instituição UNEMAT?

6- Com a questão dos tradutores digitais, não seria mais interessante que a instituição oferecesse cursos tecnológicos que capacitem os alunos para lidar com esses recursos?

7- A universidade oferece cursos de línguas estrangeiras? Qual curso de língua estrangeiras gostaria que a UNEMAT ofertasse?