UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

Ana Paula Barioni Leite Siqueira

**REPRESENTAÇÕES DE PROFICIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO INGLÊS
COMO LÍNGUA NECESSÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
E LITERÁRIOS EM INGLÊS

**REPRESENTAÇÕES DE PROFICIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO INGLÊS
COMO LÍNGUA NECESSÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Ana Paula Barioni Leite Siqueira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literário em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos

São Paulo
2009

Ana Paula Barioni Leite Siqueira

Representações de proficiência e a construção do inglês como língua necessária na pós-graduação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Aprovado em: ____/____/2009

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos (orientadora)

Instituição: FFLCH/USP

Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Zink Bolognini

Instituição: IEL/Unicamp

Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Grigoletto

Instituição: DLM/FFLCH

Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria Grammatico Carmagnani (suplente)

Instituição: DLM/FFLCH

Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Cibele Mara Dugaich (suplente)

Instituição: UNIP

Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Maria Monte Mór (suplente)

Instituição: DLM/FFLCH

Assinatura:_____

Aos meus pais e irmãs, minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela bolsa concedida para o desenvolvimento de minha pesquisa.

À Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos, pelos anos de preciosa orientação, por ter contribuído como ninguém na minha formação acadêmica e por ter acreditado em mim desde o início. Muito mais do que orientadora, é uma companheira e uma amiga que desejo ter para o resto da vida.

À Profa. Dra. Marisa Grigoletto, a quem admiro desde o meu curso de graduação e que muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho com sugestões valiosas no curso de Pós-Graduação e no meu exame de qualificação.

À Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini, pelas valiosas aulas e discussões no curso da UNICAMP.

Às Profas. Dras. Anna Maria Grammatico Carmagnani e Walkyria Maria Monte Mór, pela atenção que sempre me deram desde a iniciação científica.

Aos meus pais, pessoas tão iluminadas a quem incondicionalmente amo e que estão sempre me apoiando e me mostrando o melhor caminho a seguir. São eles que vibram como ninguém por todas as minhas conquistas, mesmo que elas sejam mínimas.

Às minhas queridas irmãs, Carol e Ana, pela linda relação de amizade que temos, por serem pessoas tão especiais e sempre se preocuparem comigo, trazendo palavras de conforto.

À minha querida amiga-irmã, Fernanda, presente que a vida me deu, por estar ao meu lado nas horas mais difíceis e por me fazer acreditar que eu era capaz de realizar meus objetivos.

À Carol, amiga não somente de pesquisa, mas para todas as horas, que esteve sempre ao meu lado nos momentos de alegria e angústias.

À Fabiana Tavares, com quem mantive pouco contato, mas cuja contribuição foi indispensável nessa minha caminhada e que esteve comigo nos momentos mais difíceis, confortando-me sempre que precisei.

Aos colegas do grupo de estudo, com os quais pude fazer e aproveitar discussões valiosas não apenas para o desenvolvimento deste trabalho, mas para toda a vida.

RESUMO

SIQUEIRA, A.P.B.L. **Representações de proficiência e a construção do inglês como língua necessária na pós-graduação**. 113 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A proficiência em uma língua estrangeira ocupa um lugar de extrema importância na pós-graduação. O exame de proficiência é uma das etapas do processo seletivo — a primeira, na maioria dos institutos —, e, caso sejam reprovados nessa avaliação, os candidatos não poderão seguir para as próximas fases. A noção de proficiência, nesse contexto, parece ser um conceito pressuposto, com uma definição aparentemente clara, que dispensa uma discussão em torno do tema. No entanto, ao analisarmos a maneira como a proficiência configura-se na pós-graduação, observamos que esse conceito, aparentemente tão estável, é construído no imaginário de maneira fluída, ou seja, ao invés de falarmos em “proficiência”, poderíamos falar em “proficiências”. Assim, esse trabalho tem como principais objetivos analisar as representações de proficiência em língua inglesa presentes nos dizeres de coordenadores, alunos e candidatos à pós-graduação e o modo como a necessidade da língua inglesa é construída nesse contexto. Para tanto, baseamo-nos em pressupostos teóricos da Análise de Discurso, para a qual os sentidos são construídos em uma relação sócio-histórica. Ao longo das análises, constatamos que a representação de proficiência é construída nos dizeres dos entrevistados de uma maneira heterogênea: ora aparece calcada no imaginário de língua, ora no mito do falante nativo, ora na questão do tempo e complexidade dos cursos de mestrado e doutorado. Em nosso propósito de investigar por que a língua inglesa (e não outro idioma) é a mais exigida nos exames de proficiência em língua estrangeira, observamos que a posição hegemônica do inglês, conquistada devido a alguns fatores históricos e fortalecida pela globalização, pode ter contribuído para a necessidade desse idioma. Todavia, tal necessidade é justificada pelo fato de que os alunos de mestrado e doutorado deverão estar preparados para lerem textos em inglês, participarem de congressos internacionais, assistirem aulas com professores estrangeiros e fazerem estágios no exterior.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Proficiência; Exame de Proficiência; pós-graduação; Língua Inglesa.

ABSTRACT

SIQUEIRA, A.P.B.L. **The representations of proficiency and the construction of English as a necessary language for the graduate studies.** 113 p. Dissertation (Master in Arts). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

For graduate studies, proficiency in a foreign language is considered highly relevant. The proficiency examination is one of the steps in the selective process — in most cases, it is the first one — and candidates are not allowed to proceed on such process if they fail this examination. In this context, the notion of proficiency seems to be a pre-conceived concept, with an apparently clear definition that does not envisage or expect further elaboration on the subject. However, when we analyze how proficiency is approached in graduate studies, we see that such apparently stable concept is feebly built on the imaginary of those involved in the process, *i.e.*, instead of considering “proficiency”, we could refer to “proficiencies”. Thus, this research aims mainly at analyzing the representations of proficiency in the English language, which emerge from the speeches of coordinators, students and candidates to post-graduate studies, as well as how the need for the English language is built in this context. In doing so, we base our research on Discourse Analysis theoretical premises, according to which meanings are built through a socio-historical relation. Those analyses have allowed us to understand that the representation of proficiency is heterogeneously built in the speeches of the interviewed people, *i.e.*, sometimes it appears based on the imaginary of language, sometimes on the myth of the native speaker, or even on matters such as the complexity of master and doctorate studies, as well as the notion of time when accomplishing these studies. By pursuing an investigation on the reasons why English (and not any other language) is the most demanded one on proficiency examinations for a foreign language, we have noticed that the hegemonic position of English is given due to some historical facts, strengthened by globalization, and that it may have contributed to produce the need of this language. Nevertheless, such language need seems to be justified by the fact that students from master and doctorate programs must be prepared to read texts in English, to join international congresses, to attend classes conducted by foreign professors, and to pursue internships in foreign countries.

Keywords: Discourse Analysis; Proficiency; Proficiency Examination; Graduate Studies; English Language.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	Ii
Abstract.....	Iv
Sumário.....	V
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Pressupostos teóricos da proficiência em língua inglesa.....	9
1.1 Alguns pressupostos teóricos da Análise de Discurso.....	9
1.2. A noção de proficiência.....	15
1.3. Breve histórico do ensino da língua estrangeira e sua relação com a proficiência.....	18
1.4. Contextualização dos exames de proficiência.....	28
Capítulo 2 – Desnaturalizando a noção de proficiência em língua inglesa na pós-graduação.....	36
2.1. O “tempo” e o contato com o falante nativo como fatores determinantes na concepção de proficiência.....	39
2.2. O imaginário sobre língua nos exames de proficiência.....	48
2.3. A noção de proficiência atrelada à quantidade e à classificação em níveis de conhecimento lingüístico.....	56
2.4. Exames de proficiência na pós-graduação: instância de (in)certezas.....	63
Capítulo 3 – A construção do inglês como língua necessária na pós-graduação.....	71
3.1. O caráter hegemônico da língua inglesa nos dias atuais.....	72
3.2. Efeitos da globalização na presença da língua inglesa na pós-graduação.....	79
3.3. Construção de verdades em torno da língua inglesa.....	88
3.4. A configuração da importância da língua inglesa na pós-graduação.....	94
3.5. Representações de língua inglesa na pós-graduação.....	102
Considerações finais.....	107
Referências bibliográficas	
Anexos	

INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre o percurso de minha pesquisa, noto que as questões aqui colocadas foram despertadas em outro momento de minha vida acadêmica. Enquanto cursava a graduação em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica, cujo objetivo era investigar como a oralidade na língua inglesa era trabalhada pelos professores do Ensino Fundamental nas escolas públicas. A partir das análises do *corpus* dessa pesquisa, composto por entrevistas realizadas com professores de inglês de escolas públicas, pude observar quais sentidos estavam sendo movimentados a respeito da concepção de domínio da língua inglesa. Apesar de esse tema não ter sido o principal foco de análise naquele momento, ele surtiu algumas considerações que culminaram em reflexões posteriores e que levaram ao trabalho ora apresentado.

Ao final da graduação, tive a oportunidade de trabalhar em um centro interdepartamental pertencente a uma das faculdades de uma grande universidade pública estadual¹. Além dos diversos cursos de idiomas oferecidos, esse centro desenvolve um projeto de elaboração e aplicação de exames de proficiência para diversas unidades da universidade.

Durante três anos participei da equipe de proficiência em língua inglesa desse centro, ocasião em que tive contato com o ambiente de preparação e aplicação dos exames. Nas reuniões realizadas com coordenadores de pós-graduação de diferentes institutos, comecei a notar que apesar de todos falarem em proficiência como um conceito absoluto, estável e cristalizado, ele não parecia ser concebido por todos da mesma maneira, embora fosse perpassado pela idéia de (não) domínio da língua

¹ Não divulgaremos o nome da universidade onde a pesquisa foi realizada por questões éticas.

estrangeira. O que também me intrigava eram os *e-mails* enviados por alguns candidatos reprovados nos exames, indignados por terem sido classificados como não-proficientes, embora acreditassem ser capazes de ler e escrever textos em língua inglesa. Em meio a tais construções imaginárias acerca da concepção de proficiência, que ora se complementavam, ora se excluía, interessei-me em investigar, inicialmente, como se configuravam os exames de proficiência na pós-graduação e quais seriam as representações de proficiência.

Logo no início do desenvolvimento da presente pesquisa, notei que apesar de os institutos possuírem uma autonomia para decidirem em qual idioma o candidato à pós-graduação deverá apresentar a proficiência, a exigência pelo inglês sempre teve destaque em relação aos demais idiomas. O centro de idiomas ao qual nos referimos anteriormente, por exemplo, realiza exames de proficiência em português — para alunos estrangeiros —, francês, espanhol, italiano e inglês. Porém, é neste último idioma que se concentra o maior número de exames solicitados. Desde 2001, ano em que iniciou o projeto de exame de proficiência em língua inglesa, esse centro já aplicou provas em 25 unidades e institutos diferentes da universidade na qual apoiamos nossa pesquisa. Por essa razão, nós nos propomos também a investigar como se constrói essa necessidade pela língua inglesa (e não outro idioma) nos dizeres dos coordenadores, alunos e candidatos à pós-graduação.

É relevante notar o grande aumento no pedido de exames de proficiência em língua inglesa. Em 2001, por exemplo, o centro aplicou apenas 4 exames, enquanto em 2007 esse número subiu para 32 exames de proficiência aplicados em diferentes unidades das áreas de exatas, biológicas e ciências humanas. Algumas unidades solicitam a aplicação de exames de proficiência diversas vezes ao longo do ano, não considerando somente as datas próximas ao processo seletivo. Dessa forma, o candidato

tem mais oportunidades de se submeter ao exame, de forma a aumentar suas chances de aprovação até o final do processo seletivo da pós-graduação.

Embora haja um estudo que vise ao aperfeiçoamento dos exames de proficiência por parte dos profissionais do referido Centro, algumas Comissões de Pós-Graduação exigem que pontos específicos sejam contemplados nos exames de suas unidades. Esses pontos podem incluir uma redação a respeito de um tópico relacionado à área de estudo do candidato, traduções de excertos de artigos científicos, questões dissertativas que visem a avaliar a interpretação de um texto específico da área, e questões de múltipla escolha em que são apresentadas quatro alternativas a respeito das informações contidas em um texto, dentre outras possibilidades.

A autonomia de que gozam as Comissões de Pós-Graduação para a elaboração dos exames de proficiência é conferida pelo documento “Regimento e Normas” estabelecido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e disponível na página eletrônica da instituição. Entretanto, não há uma explicação do que a Pró-Reitoria de Pós-Graduação entende por proficiência, o que já pressupõe uma estabilidade em relação a esse termo.

O artigo que se refere à língua estrangeira está inserido no Capítulo II do regimento, em que são tratados os créditos e os demais compromissos a serem cumpridos após o ingresso no curso de pós-graduação, e não no Capítulo I – Admissão, Matrícula e Prazos dos Alunos. Isso porque, de acordo com o documento de Regimento e Normas da pós-graduação, o exame de proficiência poderá ser exigido no processo seletivo ou, no máximo, até a metade do prazo regimental do curso (que difere para mestrado e doutorado).

Ainda que haja uma autonomia quanto ao prazo para a apresentação do certificado de proficiência, a maioria das faculdades estipula a aprovação em exame de proficiência como primeira etapa do processo seletivo. A reprovação nessa primeira

etapa é eliminatória e impede o candidato de avançar para as outras etapas mais específicas, tais como as provas de conhecimentos específicos da área e apresentação de projeto de pesquisa.

Notamos que a proficiência em uma língua estrangeira está se tornando, cada vez mais, a exigência mais importante para o ingresso na pós-graduação. Os conhecimentos específicos e o perfil do pesquisador, além do seu projeto de pesquisa, freqüentemente não são avaliados pelos possíveis orientadores quando o candidato é reprovado no exame de proficiência.

O conceito de proficiência que utilizamos neste trabalho é o tratado por Scaramucci (2000). A literatura da área de análise do discurso apresenta uma lacuna na reflexão a respeito dos exames de proficiência na pós-graduação.

Dessa forma, julgamos importante discutir e compreender, através de uma análise discursiva, a configuração dos exames de proficiência no contexto da pós-graduação. Cabe aqui ressaltar que não pretendemos apresentar um modelo de exame de proficiência, mas olhar criticamente para uma prática tradicional e pouco questionada no contexto universitário.

Neste estudo, apoiamo-nos nas noções de sujeito, linguagem e ideologia, dentre outros conceitos decorrentes de uma abordagem discursiva². Partindo da hipótese de que a noção de proficiência em língua estrangeira é instável no que diz respeito à pós-graduação, decidimos investigar como esse conceito é trabalhado no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para que possamos, partindo de uma comparação, analisar e refletir sobre as representações de “proficiência” na pós-graduação. Dessa forma, vamos nos nortear pelas seguintes perguntas de pesquisa:

² Tais conceitos serão definidos no capítulo teórico do presente trabalho.

1. Quais seriam as representações de proficiência presentes no imaginário dos coordenadores de pós-graduação das faculdades que exigem de seus prováveis alunos um documento atestando a proficiência em língua inglesa?³
2. Como a necessidade da língua inglesa (e não de um outro idioma) na pós-graduação é construída nos dizeres dos coordenadores, alunos e candidatos ao mestrado e doutorado?
3. Como se configura o lugar do exame de proficiência na pós-graduação e como se estabelece sua relação com a noção de proficiência?
4. Em que medida a noção de proficiência, conceito aparentemente tão cristalizado, pode ser relativizada?

Ao investigarmos essas questões, objetivamos, de maneira geral, contribuir para reflexões acerca da concepção de proficiência que, apesar de ser tratada como única na pós-graduação, é construída de diversas maneiras no imaginário daqueles ao redor do exame de proficiência. Esperamos, contudo, despertar interesse de outros pesquisadores a respeito desse tema tão pouco discutido.

Como objetivos específicos, nós nos propomos a:

- Analisar as concepções de proficiência em língua estrangeira depreendidas em contexto universitário, mais especificamente em programas de pós-graduação; e
- Discutir a necessidade da língua inglesa na pós-graduação.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por: (i) enunciados extraídos de entrevistas em áudio, realizadas com coordenadores de programas de pós-graduação, alunos que já ingressaram na pós-graduação e que tiveram de realizar o exame de proficiência no processo seletivo, e candidatos que foram reprovados no exame de proficiência e não puderam prosseguir na seleção; (ii) informações sobre os exames de

³ Apesar de a proficiência em outros idiomas ser aceita algumas vezes pelos programas de pós-graduação, restringiremos a análise aos exames de proficiência em língua inglesa.

proficiência presentes em páginas eletrônicas de algumas unidades e institutos da faculdade em questão; e (iii) informações sobre exames de proficiência contidas em páginas eletrônicas de exames de língua inglesa mais específicos, tais como TOEFL, CPE, IELTS etc.

As perguntas das entrevistas realizadas em áudio foram formuladas de modo que os entrevistados pudessem discorrer sobre um determinado tópico, sem interrupções por parte da pesquisadora. Evitamos o uso de perguntas que trouxessem opiniões pré-formuladas (por exemplo: Você não acha que...?) ou que dessem margem para os entrevistados responderem apenas “sim” ou “não”.

A escolha pelas entrevistas em áudio ocorreu por acreditarmos que os equívocos ocorrem na fala com mais frequência, pois se trata de uma maneira de expressão mais natural e espontânea. É importante ressaltar que os entrevistados não tiveram um contato prévio com as questões da entrevista. Eles apenas foram informados que seriam entrevistados a respeito dos exames de proficiência da pós-graduação.

Optamos por não divulgar na transcrição a quais unidades pertencem os dizeres analisados, e assim o fazemos devido a questões éticas. Dessa forma, utilizaremos ao longo da análise apenas a sigla **C** (Coordenador) + um número para podermos distinguir os entrevistados, por exemplo: C1 = coordenador 1, C2 = coordenador 2 etc.; **CA** (Candidato) + um número para distinguirmos os candidatos entrevistados e **A** (Aluno de pós-graduação) + um número para diferenciar os alunos entrevistados. O entrevistador será identificado no *corpus* e na análise pela letra **E**. Tais dizeres seguem uma numeração crescente, a qual se apresenta entre chaves (Ex.: [01]).

Para a transcrição das entrevistas gravadas em áudio, nos baseamos nas normas sugeridas em Pretti (1999: 11), com algumas adaptações. São elas:

SINAIS	OCORRÊNCIAS
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
...	Hesitação
/	Pausa breve
//	Pausa longa
?	Interrogação
((minúscula))	Comentário do transcritor

Encontra-se nos anexos deste trabalho o texto completo transcrito das entrevistas.

Antes de iniciarmos as análises das entrevistas realizadas com coordenadores, alunos e candidatos à pós-graduação, faz-se necessário demarcarmos o espaço teórico ao qual nos filiamos. Assim, a primeira parte do Capítulo 1 traz a definição de alguns conceitos-chaves que são de extrema importância para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tais como sujeito, sentido, discurso, interdiscurso, ideologia, e memória discursiva, dentre outros. Em seguida, discorreremos a respeito do conceito do termo “proficiência”, considerando uma discussão terminológica apresentada nos estudos de Scaramucci (2000). Na terceira parte desse capítulo, ampliamos nosso olhar sobre proficiência, visando a discutir como esse conceito é trabalhado nos métodos e abordagens de ensino. Para encerrar o capítulo, concentramo-nos na configuração dos exames de proficiência mais tradicionais utilizados não apenas no contexto acadêmico, mas também para outros fins.

O Capítulo 2 destina-se à análise das entrevistas realizadas, no qual apresentamos os fatores que contribuem para a concepção de proficiência e a maneira como se configuram os exames de proficiência na pós-graduação. Também refletimos a respeito de como esse conceito aparentemente cristalizado é apresentado de maneira relativa.

No capítulo 3, nós nos concentramos na discussão a respeito da língua inglesa. Iniciamos com os fatores que possam ter contribuído para que a língua inglesa ocupasse um lugar de prestígio na academia e em outros contextos. Em seguida, analisamos como a necessidade desse idioma é construída e configurada na pós-graduação. Para finalizar, trazemos as representações da língua inglesa na pós-graduação depreendidas dos dizeres dos entrevistados e apresentamos as conclusões às quais chegamos, ao término do percurso de análise.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

O desenvolvimento desta pesquisa se deu com base em uma série de entrevistas realizadas com coordenadores de programas de pós-graduação, alunos de pós-graduação e candidatos ao curso de pós-graduação acerca da proficiência em inglês no processo seletivo para essa etapa da formação acadêmica, bem como em uma série de leituras teóricas recortadas para tratarmos deste tema.

Antes de iniciarmos a análise do *corpus* selecionado, porém, consideramos premissa discorrer sobre alguns pressupostos teóricos adquiridos a partir de tais leituras e, por isso, iniciamos este capítulo apresentando, primeiramente, alguns conceitos relativos a uma perspectiva discursiva sobre a produção de sentidos na linguagem. Em seguida, apresentamos uma discussão acerca da noção de proficiência, considerando a terminologia, bem como a maneira como ela é tratada no ensino de língua e nos próprios exames de proficiência, com ênfase no contexto de pós-graduação.

1.1 Alguns pressupostos teóricos da Análise de Discurso

De acordo com a perspectiva saussuriana, poderíamos afirmar que os estudos sobre a língua foram afetados por uma divisão em duas dimensões: língua e fala (*langue* e *parole*). Saussure concentrou-se na dimensão da *langue*, constituindo a língua como objeto da Lingüística, por considerá-la passível de análise mais objetiva, em seu funcionamento interno, como sistema para o qual o conceito de valor do signo é estruturante. Nessa perspectiva, cada língua é uma estrutura relacional única (ou sistema) e as unidades identificadas, ao analisarmos a sentença de uma determinada

língua (sons, palavras, significados etc.), derivam sua “essência” e existência de sua relação com outras unidades no mesmo sistema lingüístico. Saussure busca de certa forma romper com o naturalismo dominante no comparativismo do século XIX, concentrando-se em análises lingüísticas de cunho sincrônico. Ainda quanto ao corte saussuriano — *langue* e *parole* —, *langue* seria caracterizada como um código social, na qual a forma e a gramática da linguagem estão inseridas (língua-sistema). Não devemos entender “social” como a relação dos indivíduos de uma mesma comunidade, mas como um grupo que se utiliza da mesma língua para se comunicar, o que também remete a uma visão psicologizante da língua, armazenada no cérebro de cada membro de uma comunidade linguística. A *parole*, por sua vez, seria a fala, considerada acidental e individual, e que aspectos físicos e psicológicos (vontade e inteligência, por exemplo), estão presentes:

Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 1977, p. 22).

Na teoria saussuriana, a língua é definida como um conjunto de signos, no qual um signo se define pelos demais signos do conjunto, ou seja, um signo só faz sentido por estar em “oposição” aos demais signos lingüísticos do conjunto. É a partir desse ponto que a Análise de Discurso começa a se diferenciar da Lingüística.

O objeto de estudo da Análise de Discurso não é a língua propriamente dita, em oposição à fala, mas o próprio discurso. Pêcheux (1995) afirma que ao invés da

dicotomia entre língua e fala, poderíamos fazer uma distinção entre língua e discurso. Nesse caso, a língua seria a condição de possibilidade do discurso.

Não devemos aqui entender “discurso” como expressão do modo de pensar e agir ou como exposição de idéias. Segundo Orlandi, discurso é a

palavra em movimento, prática de linguagem: com estudo do discurso observa-se o homem falando. [...] Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2002, p. 15).

Sob a perspectiva discursiva, a linguagem não é transparente e não está diretamente relacionada com o mundo, como se os sentidos já estivessem lá, “colados” a ela. A linguagem não possui um sentido próprio, e só faz sentido porque se inscreve na história. Enquanto na Linguística há uma separação entre forma e conteúdo (Saussure considera substância e forma) para se estudar a língua, na Análise de Discurso a língua não é vista apenas como estrutura, mas também como acontecimento, no qual há uma forma material encarnada na história para produzir sentidos.

Diante disso, ao analisarmos uma seqüência, não devemos considerá-la apenas como transmissão de informação, na qual, para o seu funcionamento, haveria um emissor, um receptor, um código, um referente e uma mensagem ligados linearmente. Os dizeres não podem ser reduzidos a mensagens que deverão ser decodificadas: eles são efeitos de sentidos produzidos a partir da relação de sujeito e sentidos afetados pela língua e pela história.

Uma vez que a linguagem não é transparente, os sentidos não são únicos. Eles são constituídos no discurso através das condições de produção, que não se definem somente com relação ao contexto imediato, mas também ao contexto sócio-histórico e ideológico. Nesse sentido, os sentidos são sempre interpretados, e isso atesta a presença

da ideologia, que, discursivamente, não é a ocultação da realidade, mas a relação necessária estabelecida entre linguagem e mundo, definida por Orlandi (2001) como “produção de evidências”.

Em outra obra de grande contribuição para os estudos discursivos, datada de 1992, a mesma autora ressalta que os sentidos não são construídos somente pelo dito. Ao analisarmos dizeres sob a perspectiva discursiva, também devemos considerar o não-dito, pois é através dele que o que foi dito adquirirá um sentido e não outro. Assim, o silêncio (não-dito) é significativo, pois as palavras escolhidas pelo sujeito para expressar seu pensamento só terão sentidos se também forem consideradas as palavras possivelmente ausentes.

“Ideologia”, “sujeito” e “sentidos” são conceitos diretamente ligados entre si, pois o primeiro é condição necessária para a constituição dos outros dois. Para compreendermos essa relação, é relevante explicarmos a evidência do sentido e do sujeito.

A “evidência do sentido” pode ser associada com o “sentido literal” de uma palavra, isto é, a noção de que os sentidos estão colados a elas. Através dessa evidência, o caráter material do sentido é apagado, fazendo com que as palavras sejam vistas como transparentes. No entanto, os sentidos são constituídos a partir das formações discursivas em que estão inseridos.

A “evidência do sujeito”, por sua vez, traz a idéia de que somos sempre sujeitos, apagando a noção de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Como consequência disso, o sujeito acredita-se autônomo e sempre consciente do próprio dizer, como se a língua fosse um instrumento a ser utilizado na comunicação social.

A ilusão de que os sentidos estão sempre lá e de que os sujeitos são sempre a origem do dizer se dá devido ao trabalho da ideologia, que produz evidências,

“colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2002, p. 46).

Igualmente importante para a análise do *corpus* é a noção de sujeito. Sob a perspectiva da Lingüística estruturalista, o sujeito faz uso conscientemente da linguagem como instrumento para se expressar e agir com intencionalidade. Ele é considerado autônomo, homogêneo, centrado, uno, individualmente constituído e independente das relações sócio-históricas e ideológicas (FERNANDES, 2005).

Na perspectiva discursiva, o sujeito não é um ser humano individualizado, uno, mais cindido, heterogêneo e constituído por diversas vozes. Desse modo, podemos dizer que ele não tem controle ou acesso sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele, isto é, o sujeito não pode se considerar proprietário particular do que diz, pois as palavras significam pela língua e pela história. Em relação a esse sujeito discursivo, Fernandes (2005) afirma que

deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um ‘eu’ individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito releva o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (FERNANDES, 2005, pp. 33-4).

Para compreendermos essas vozes que constituem o sujeito devemos, então, definir o conceito de interdiscurso, denominado como aquilo que já foi dito anteriormente, em algum momento da história, e que permanece na base do dizível. Todo esse processo é inconsciente, pois, apesar de o sujeito se mostrar sempre consciente e originário de seus dizeres, é preciso considerar que

o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas' palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2002, p. 32).

Interdiscurso e heterogeneidade são, pois, conceitos interligados, sendo a heterogeneidade constitutiva tanto do discurso como do sujeito.

Para que algo já dito em outro momento faça sentido nas palavras do sujeito, é essencial que ele tenha a ilusão de ter o controle dos sentidos e de ser sempre a origem do dizer. Esse processo é algo inconsciente e só é possível devido a dois tipos de esquecimento apontados por Pêcheux (1995): o enunciativo e o ideológico. O primeiro, como o próprio nome diz, é da ordem da enunciação. Ao falarmos, procuramos dizer de um modo e não de outro, sempre buscando as melhores palavras, reformulando nossos dizeres através de paráfrases. Temos a ilusão de que o que dizemos só pode ser dito daquela forma, com aquelas palavras, e não com outras, estabelecendo, assim, uma relação direta entre pensamento, mundo e linguagem. Trata-se de um processo semiconsciente.

O esquecimento ideológico, porém, é um processo inconsciente. O esquecimento sempre permite que tenhamos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, quando, na verdade, estamos resgatando sentidos pré-existentes. Esse esquecimento advém do modo pelo qual somos afetados pela ideologia, e é somente através dele que o sujeito se constitui como tal.

Outra característica do sujeito discursivo são as posições-sujeito que ele ocupa em um contexto determinado. Segundo Orlandi,

o sujeito discursivo é pensado como 'posição' entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um 'lugar' que ocupa para ser sujeito do

que diz: é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz (ORLANDI, 2002, p. 49).

Podemos afirmar, então, que o sujeito é constitutivo do que diz e pode ocupar várias posições em diferentes situações.

Após discorrermos a respeito de algumas noções imprescindíveis para o desenvolvimento da análise, discutiremos a concepção de proficiência e de como os exames de proficiência estão inseridos na pós-graduação.

1.2. A noção de proficiência

Apesar de estar muitas vezes mencionada no contexto de avaliações, a proficiência também pode estar ligada ao cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos em um processo de aprendizagem, não necessariamente ligado à língua, mas também a outras áreas de conhecimento. Ao retomar os estudos de Stern (1983)⁴, Scaramucci (2000) afirma que

proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões [...]. Por sua vez, os objetivos e padrões definidores da proficiência podem ser usados como critérios para avaliar proficiência como um fato empírico, ou seja, o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos (SCARAMUCCI, 2000, p. 12).

Ao voltarmos nosso olhar para a proficiência relacionada ao conhecimento de um idioma, podemos considerar esse termo em duas dimensões: uso não-técnico e uso técnico (SCARAMUCCI, 2000). No primeiro caso, ser proficiente em uma língua específica seria pressupor “conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade”

⁴ STERN, H.H., (1983) Models of second language learning and the concept of proficiency. Em *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

(p. 13), baseados em julgamentos impressionistas, principalmente do desempenho oral de um falante de L2 ou LE, sem a necessidade de um exame que avaliasse tais conhecimentos. Aqui, o nativo seria o falante ideal, ou seja, aquele com uma proficiência única e estável. Nesse sentido mais amplo, haveria níveis de conhecimento do idioma em questão e um ponto específico nessa escala, no qual aqueles classificados abaixo desse nível seriam considerados não-proficientes e aqueles acima seriam classificados proficientes, conforme ilustra a figura 1⁵:

Figura 1 – Uso não-técnico do termo proficiência

Notamos, nesse caso, que a proficiência pode ser concebida como um conceito absoluto. Um exemplo claro desse uso seria a afirmação “ele é proficiente em inglês.”

Ao considerarmos o uso técnico desse termo, conforme explicitado por Scaramucci, notamos que há uma classificação em níveis de proficiência, na qual se deve levar em conta a especificidade da situação do uso futuro da língua (p. 14). Observemos a ilustração a seguir:

Figura 2: Uso técnico do termo proficiência

No segundo caso, a proficiência seria relativa, em que haveria níveis de proficiência, dependendo para qual propósito a língua seria utilizada. É nesse âmbito que se configuram os exames de proficiência da pós-graduação. Um exemplo do uso

⁵ Figuras 1 e 2 extraídas de Scaramucci (2000).

técnico desse termo seria “o rapaz é proficiente para cursar mestrado”, ou seja, há uma habilidade específica que está sendo avaliada e há um conhecimento mínimo pré-determinado pela instituição que ele deverá apresentar para ser classificado como proficiente. Essa mesma “proficiência” não seria válida para outras atividades, como por exemplo, para um trabalho temporário em um país falante daquele idioma no qual ele foi avaliado.

A autora também ressalta a questão da particularidade dos certificados de proficiência. Ao se referir a um estudo por ela realizado em 1999⁶, Scaramucci afirma que

cada um dos vários certificados de proficiência conhecidos internacionalmente, [...], tem seu nível ou níveis de proficiência definidos de acordo com a situação específica para o qual foi proposto, eliminando a possibilidade de que possa ser considerado válido em outros contextos de uso ou com funções outras além daquelas para as quais foi elaborado (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

A priori, a comunidade acadêmica pressupõe que o conhecimento prévio de uma língua estrangeira habilitaria este candidato a se tornar um sujeito mais autônomo no que diz respeito à realização de sua pesquisa e ao material estrangeiro ao qual ele passaria, então, a ter acesso. Por questões que serão discutidas nas análises da presente pesquisa, o conhecimento da língua inglesa é, atualmente, o mais exigido nos exames de proficiência como pré-requisito para ingresso do candidato em uma pós-graduação. Os responsáveis pelos programas de pós-graduação tendem a considerar o exame de proficiência como uma etapa pela qual o candidato deverá passar para se tornar aluno de uma dada faculdade. Algumas unidades possuem regras de ingresso, formuladas há tempos, e que não são questionadas ou discutidas nos dias atuais. Elas figuram no Regimento do Programa para serem seguidas.

⁶ SCARAMUCCI, M. V. R. (1999) Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa na interface português/espanhol (mimeo).

Ao iniciarmos o estudo acerca da questão da proficiência, notamos que este conceito se apresenta como algo naturalizado e transparente, ou seja, é utilizado por coordenadores, alunos e candidatos aos Programas de Pós-Graduação como se tivesse um significado exato que fosse comum a todos. Todavia, ao longo das análises das entrevistas, observamos diferentes construções imaginárias referentes à proficiência.

Baseando-nos em tais considerações, acreditamos que seja necessário ampliar o escopo em outros contextos para que possamos compreender a questão da proficiência. Para tanto, optamos por analisar alguns métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. Dado que o conceito de proficiência nem sempre é citado ou definido de maneira explícita nas descrições dos métodos, buscaremos indícios que podem estar ligados direta ou indiretamente a essa questão.

Cabe aqui ressaltar que nosso objetivo não é descrever as características de cada método ou abordagem, bem como a maneira como ele deverá ser aplicado em sala de aula. Nossa atenção se volta para os objetivos que deverão ser atingidos pelos alunos durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, aquilo que os alunos estarão habilitados a fazer durante e após um curso. Por esse motivo, adotaremos, nesse caso, a dimensão não-técnica do termo proficiente.

1.3. Breve histórico do ensino da língua estrangeira e de sua relação com a proficiência

Ao fazermos uma leitura geral dos métodos e abordagens existentes de ensino de língua estrangeira, notamos que há sempre um objetivo final a ser atingido. Tal objetivo pode ser o mesmo em mais de um método, mas o caminho a ser percorrido para alcançá-lo é diferente. Em outros casos, os métodos se diferenciam por traçarem outros

objetivos finais. Com base em uma das definições apresentadas anteriormente, poderíamos afirmar que a proficiência, nesse caso, estaria ligada ao cumprimento das metas colocadas no processo de aprendizagem.

Os objetivos que se buscam em um método dizem respeito, muitas vezes, ao domínio parcial ou total de uma ou mais habilidades na língua estrangeira (por exemplo, escrita, fala, compreensão oral e leitura). Ao dominar uma ou mais habilidades, de acordo com os objetivos citados em um método, o aluno é considerado proficiente naquela língua estrangeira. Sendo assim, nessa discussão, a proficiência variará de acordo com os objetivos de cada método. Sob esse aspecto, é relevante ressaltar que não discutiremos se há ou não a possibilidade de domínio de uma habilidade; estamos considerando apenas as descrições apresentadas nos métodos analisados.

Richards e Rodgers (1986) iniciam o livro *Approaches and Methods in Language Teaching – A description and analysis*, utilizado como referência na área de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, com uma citação que descreve com clareza a “maleabilidade” do termo proficiência:

Changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 1).

Os próprios autores reconhecem que o termo proficiência é relativo e sofre alterações de acordo com o objetivo de cada método e a necessidade de cada época na qual o método foi desenvolvido. A partir dessa premissa, examinaremos o conceito de “proficiência” considerado em cada método ou abordagem.

Historicamente, podemos afirmar que o estudo do Latim Clássico tornou-se um modelo para o estudo de línguas estrangeiras entre os séculos XVII e XIX. Durante esse

período, estudiosos desenvolveram o *Grammar-Translation Method*, utilizado como base para o ensino das línguas modernas que foram inseridas nos currículos europeus no século XVIII. Uma das principais características desse método é o foco na estrutura gramatical da língua em sua forma escrita. Em meados do século XIX, a crescente oportunidade para a comunicação entre europeus direcionou para uma recusa do *Grammar-Translation Method* e o desenvolvimento do trabalho da habilidade oral da língua. Sendo assim, consideraremos os métodos e abordagens desenvolvidos a partir desse momento histórico do ensino de línguas estrangeiras.

Tomando como ponto de partida o *Oral Approach* e *Situational Language Teaching (SLT)*, ambos desenvolvidos nas décadas de 20 e 30 do século XX, a produção oral é considerada a base da língua e a estrutura como aspecto central da fala. O ensino das estruturas da língua é feito a partir da sua prática oral. O objetivo principal dessa abordagem é o ensino de estruturas básicas em atividades baseadas em situações significante, tal como colocam os autores: “*the objectives of the Situational Language Teaching are to teach a practical command of the four basic skills of language*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 36). Nesse caso, a proficiência seria medida com base na capacidade do aluno de se comunicar em situações do dia-a-dia através das quatro habilidades básicas, a saber, produção, compreensão oral, escrita e leitura.

Após a implementação e a aplicação do *Situational Language Teaching* durante um período, iniciou-se um estudo, nos Estados Unidos, sobre ensino de inglês para estrangeiros. Os resultados, publicados no *Coleman Report* em 1929, apontavam para a insuficiência dos métodos que visavam às habilidades orais. Segundo os autores, tal insuficiência era uma consequência do tempo restrito que os alunos tinham para o aprendizado da língua inglesa. Os estudiosos recomendaram, então, o desenvolvimento de um método que priorizasse a leitura e compreensão de textos.

Entretanto, após a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, foi necessário formar pessoas que pudessem se comunicar em diversas línguas e trabalhar como intérpretes e tradutores: “*The objective of the army programs was for students to attain conversational oral proficiency in a variety of foreign language*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 44). Baseado em tais motivações, criou-se o método *Audiolingual*. O foco aqui não está nas quatro habilidades, como no SLT, mas apenas na compreensão e na produção oral. A escrita é tida como um objetivo secundário, ou seja, deverá ser ensinada somente após o aluno ter iniciado o desenvolvimento das habilidades orais da língua. No método *Audiolingual*, a proficiência oral é definida da seguinte forma:

Oral proficiency is equated with accurate pronunciation and grammar and the ability to respond quickly and accurately in speech situations. The teaching of listening comprehension, pronunciation, grammar, and vocabulary are all related to development of oral fluency (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 52).

Observamos, aqui, a utilização de duas designações de proficiência: “*conversational proficiency*” e “*oral proficiency*”. Aparentemente, tais termos parecem empregados como sinônimos, pois, de acordo com as descrições do método, o aluno só atingirá a proficiência conversacional a partir do momento em que apresentar níveis de pronúncia e expressão gramatical precisos e tiver a habilidade de responder rapidamente em situações de fala. O falante, que não teria muito tempo para pensar e fazer construções gramaticais corretas antes de se expressar no idioma, estaria próximo do nativo, ou seja, daquele que falaria a língua da maneira mais precisa e rápida possível.

No método *Audiolingual* o aluno passa a ser considerado proficiente a partir do momento em que for capaz de estabelecer uma conversação na língua estrangeira com um nativo ou com um falante com habilidades de expressão bastante próximas das do falante nativo. Notamos a figura do nativo como falante ideal que deverá ser tomado

como referência no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa questão será aprofundada no próximo capítulo, quando discutiremos o imaginário acerca do falante nativo.

Após o surgimento do método *Audiolingual*, os lingüistas britânicos sentiram necessidade de concentrar o ensino de língua mais nos aspectos funcionais e menos na estrutura da língua. Para tanto, criaram o *Communicative Language Teaching* (CLT), cujo principal objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno. Segundo Hymes (1979), a competência comunicativa seria o conhecimento e a habilidade que uma pessoa precisa ter para utilizar a língua em uma comunidade falante.

Littlewood (1981) sugere que, para um aluno ser comunicativamente competente, ele precisa: (i) desenvolver a habilidade de manipular o sistema lingüístico, utilizando-o de maneira flexível e espontânea para se expressar; (ii) ser capaz de distinguir entre as formas que ele domina como parte de sua competência lingüística e as funções comunicativas que elas apresentam; (iii) desenvolver habilidades e estratégias para usar a língua como meio de comunicar significados de forma efetiva em situações concretas; e (iv) tornar-se ciente do significado social das formas de linguagem.

No CLT, as quatro habilidades podem ser trabalhadas, mas o aluno também poderá optar por desenvolver a comunicação em apenas uma habilidade:

[...] language teaching will reflect the particular needs of the target learners. These needs may be in the domains of reading, writing, listening, or speaking, each of which can be approached from a communicative perspective. Curriculum or instructional objectives for a particular course would reflect specific aspects of communicative competence according to the learner's proficiency level and communicative needs (RICHARDS e RODGERS: 1986, p.73).

Considerando os objetivos do CLT, notamos que o aluno pode apresentar vários níveis de proficiência que seriam elevados de acordo com o aperfeiçoamento de sua comunicação, demonstrado-a através da fala, da escrita, da compreensão oral e/ ou da leitura. Notamos, claramente, uma relação com a definição de proficiência referente a objetivos específicos que são propostos em um contexto específico. Assim, no CLT, haveria não somente diferentes níveis de proficiência, mas diferentes tipos de proficiência, de acordo com as habilidades que o aluno necessitaria desenvolver.

Subseqüente ao *Communicative Language Teaching*, houve a implantação do *Total Physical Response* (TPR). Nessa abordagem, postula-se que a língua deverá ser ensinada através de atividades físicas motoras. Para tanto, o aprendizado da língua estrangeira é sempre paralelo à língua materna.

O objetivo geral do TPR é ensinar as habilidades orais no estágio inicial do curso. A compreensão é entendida como parte do processo de aprendizagem, e o ensino de habilidades básicas da fala torna-se o foco do método: “*The general objectives of Total Physical response are to teach oral proficiency at a beginning level. Comprehension is a means to an end, and the ultimate aim is to teach basic speaking skills*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 91).

Em se tratando dos objetivos do TPR, o aluno é considerado proficiente na língua estrangeira a partir do momento em que consegue se comunicar de maneira desenvolva e inteligível com um falante nativo. A perfeição não é exigida; basta o aluno ser compreendido pelo professor. Aqui, apesar de o falante nativo não ser colocado como ideal, é colocado como uma figura na qual o aprendiz deverá imaginar para conseguir se comunicar, ou seja, ele não deverá se comunicar como um falante nativo, mas de uma maneira que esse compreenda sua fala.

Outra abordagem desenvolvida para o ensino de línguas estrangeiras foi o *Silent Way*. O aprendizado é feito através do uso de cartões de diferentes cores que são associados aos variados sons e estruturas da língua. O professor procura ficar em silêncio o máximo possível durante a aula e o aluno deve ser encorajado a produzir a combinação de sons e estruturas apresentados nos cartões.

A atenção do *Silent Way* é dada principalmente à compreensão e à produção oral. Desse modo, leitura e escrita não são citadas como parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira:

The general objective of the Silent Way is to give beginning level student's oral and aural facility in basic elements of the target language. The general goal set for language learning is near-native fluency in the target language, and correct pronunciation and mastery of the prosodic elements of the target language are emphasized (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 103).

Notamos, nas descrições do *Silent Way*, que a proficiência estaria ligada ao aspecto oral da língua. Desse modo, o aluno seria proficiente se conseguisse se expressar bem oralmente, considerando a pronúncia e a prosódia da língua e se tivesse uma fluência muito próxima daquela realizada pelo falante nativo.

Ao analisarmos o funcionamento do *Community Language Learning*, entendemos que se trata de um método voltado às habilidades orais da língua, embora isso não impeça que leitura e escrita sejam trabalhadas em um nível intermediário ou avançado. “*Community Language Learning is most often used in the teaching of **oral proficiency**, but with some modifications it may be used in the teaching of writing*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 119 – grifo nosso). Mais uma vez, verificamos uma especificidade no termo “proficiência”, ou seja, o aluno não será avaliado no final do curso, de um modo geral, como proficiente ou não, mas como proficiente nas habilidades orais da língua estrangeira aprendida.

Nesse método admite-se, novamente, que há diferentes níveis de proficiência, que aparece dividida não apenas em habilidades, mas também em níveis: “*The teacher’s responsibility is to provide a conveyance for these meanings in a way appropriate to the learners’ proficiency level*” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 119).

Também é relevante apontar que o aluno pode assumir o papel do professor, ao longo do processo, auxiliando outros alunos com nível de língua inferior. Pressupomos, então, que, para se tornar um professor, o aluno deverá ter atingido o nível de proficiência desejado, embora tal nível não seja especificado.

O *Natural Approach* e o *Natural Method* são tomados como sinônimos no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com estas abordagens, o ensino se baseia na utilização da língua estrangeira em situações de comunicação sem recorrer à língua materna. Dessa forma, a utilização da língua materna é evitada e o foco na língua-alvo se fortalece. Também há uma alteração, em relação aos métodos anteriores, na maneira de se pensarem os erros, durante a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesse método, o aprendizado da língua estrangeira é comparado ao aprendizado da língua materna por uma criança. As crianças realizam “erros” considerados normais naquele momento do aprendizado, mas com o tempo esses “erros” serão corrigidos. O mesmo ocorre no aprendizado da língua estrangeira. Krashen e Terrell⁷ (*apud* RICHARDS e RODGERS, 1986), os pioneiros do *Método Natural*, escrevem acerca de uma abordagem cuja atenção se volta ao ensino de habilidades comunicativas. Para eles, a língua não deve ser estudada em sua estrutura, e sim considerada um veículo para a comunicação de significados e mensagens. Porém, diferentemente dos outros métodos, não se espera que, ao final do curso, o aluno saiba determinadas estruturas da língua. O

⁷ KRASHEN, S. D., and T. D. TERRELL. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

objetivo é fazer com que ele consiga desenvolver uma comunicação básica tanto no aspecto escrito quanto no desempenho oral.

As mensagens são consideradas de importância primária no *Natural Approach*. Uma vez que os erros são considerados parte do processo de aprendizagem, o mais importante é que o aluno seja capaz de transmitir a “mensagem” e seja compreendido pelo interlocutor.

*Just as a child acquires of a first language are provided with samples of 'caretaker speech', rough-tuned to their present level of understanding, so adult acquires of a second language are provided with simple codes that facilitate second language comprehension. One such code is 'foreigner talk', which refers to the speech native speakers use to simplify communication with foreigners. Foreigner talk is characterized by a slower rate of speech, repetition, restating, use of Yes/No instead of Wh- questions, and other changes that make messages more comprehensible to persons of **limited language proficiency** (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 133 – grifo nosso).*

Com base na explicação dada pelos autores na citação acima, observamos, mais uma vez, a presença de uma proficiência que pode ser avaliada de acordo com o nível atingido pelo indivíduo. Mais adiante, discutiremos a inexistência dessa diferença de níveis nos exames de proficiência aplicados nos institutos e faculdades.

Há uma lista de objetivos mínimos que deverão ser atingidos pelos alunos ao final do curso: (i) habilidades de comunicação pessoal básica: oral (por exemplo, ouvir anúncios em locais públicos) e escrito (por exemplo, ler e escrever cartas pessoais); e (ii) habilidades de aprendizagem acadêmica: oral (por exemplo, ouvir uma palestra) e escrito (por exemplo, fazer anotações em sala de aula). Uma vez que o aluno seja capaz de realizar essas atividades, ele passa a ser considerado uma pessoa proficiente na língua de acordo com o *Método Natural*. Cabe notar que, apesar de a produção oral ser citada como parte do ensino, ela é desconsiderada quando os objetivos do método são expostos.

O último método a mencionar é o *Suggestopedia*. Tal método defende que o aprendizado ocorre de maneira inconsciente e irracional. Não há ênfase na teoria da linguagem, mas na decoração, nos móveis e na arrumação da sala de aula, no uso da música e na maneira de o professor lidar com os alunos em sala de aula. Há um trabalho árduo, por parte do aprendiz, que envolve memorização, desenvolvimento da concentração e uso preciso da voz com alterações na entonação e ritmo. A memorização de vocabulário é feita através de pares lexicais na língua materna e na língua-alvo.

Segundo Richards e Rodgers (1986), “*Suggestopedia aims to deliver advanced conversational proficiency quickly*” (p. 147). Notamos que, de acordo com a *Suggestopedia*, a proficiência aparece novamente relacionada às habilidades. Esse método está direcionado, por exemplo, para a proficiência conversacional.

De acordo com as especificações, o *Suggestopedia* é um curso com duração de trinta dias e é composto por dez unidades. Os alunos têm quatro horas de aula por dia, durante seis dias da semana. O cerne de cada unidade é um diálogo que consiste em, aproximadamente, 1.200 palavras, com o acompanhamento de uma lista de vocabulário e comentários gramaticais. Os diálogos são classificados e organizados em níveis de acordo com o léxico e estruturas gramáticas envolvidas em cada lição.

Ao analisarmos tais particularidades, podemos inferir que, nesse caso, trinta dias de curso são suficientes para o aluno tornar-se proficiente na língua estrangeira em questão.

Após investigarmos como a questão da proficiência é apresentada nas metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, observamos que, nesse contexto, a proficiência é apresentada de maneira diversa da que é utilizada para o exame de proficiência cujo objetivo é o ingresso na pós-graduação. Nas descrições

apresentadas, podemos notar que a proficiência não é singular, ou seja, ela é dividida em habilidades: proficiência oral, conversacional, proficiência na escrita, na leitura etc.

Apesar de a proficiência ser apresentada de maneira diferente em cada método, notamos que ela é citada de uma forma natural, como se fosse um conceito já entendido por todos. Observamos, também, que em alguns métodos há uma tentativa de diferenciar os níveis de proficiência como, por exemplo, no *Suggestopedia*, no qual se espera uma rápida “proficiência conversacional avançada” ou no *Natural Approach*, que diz respeito a uma proficiência de língua “limitada”. Outra característica postulada nos objetivos desses métodos apresentados é o falante nativo, comumente tomado como referência.

Tais observações são de extrema importância, pois, ao longo da análise do nosso *corpus*, algumas dessas questões também estarão presentes nas construções imaginárias do conceito de proficiência.

A seguir, discutiremos o uso técnico desse termo, no que tange aos exames de proficiência.

1.4. Contextualização dos exames de proficiência

Os exames de proficiência são elaborados por diversos institutos especializados e têm como objetivo testar as habilidades linguísticas em língua estrangeira dos candidatos. As habilidades exigidas variam de acordo com a finalidade do exame, do objetivo acadêmico, profissional ou viagem etc. Para o inglês, os exames mais divulgados e reconhecidos mundialmente são o TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*; o IELTS – *International English Language Testing System*; o TOEIC – *Test of English for International Communication*; e o CPE – *Cambridge Proficiency in English*. Embora sejam aceitos em pelo menos um instituto ou unidade da universidade

em questão, como comprovante de proficiência, alguns desses exames não têm como foco único ou principal a avaliação para ingresso em curso de pós-graduação.

O TOEFL é desenvolvido e aplicado pelo ETS (*Educational Testing Service*), órgão sem fins lucrativos. Atualmente, o TOEFL pode ser realizado em três versões — dependendo do instituto onde será aplicado —, que se diferenciam, inicialmente, pela maneira como o exame é aplicado: *paper-based*, *computer-based* e *internet-based*. Considerando as habilidades testadas e a pontuação, podemos notar diferenças entre eles. O *paper-based* TOEFL avalia as compreensões oral e escrita e a produção escrita; a escala de pontuação vai de 300 a 670 pontos. O *computer-based* TOEFL tem por objetivo avaliar as mesmas habilidades da versão anterior, porém, na tela do computador. A escala, nesse caso, é de 0 a 300 pontos. Por fim, o *internet-based* TOEFL, versão mais recente e atualizada, visa a testar as quatro habilidades: compreensão e produção oral e escrita. A escala de pontuação também sofre uma alteração e a pontuação mínima e máxima são 0 e 120 pontos, respectivamente.

A justificativa para se exigir tal exame é por ele comprovar a capacidade do aluno para ouvir palestras, assistir a filmes, participar de seminários, ler livros, realizar pesquisas *online*, conversar com professores e colegas de sala, escrever trabalhos acadêmicos, relatórios e *e-mails*, entre outros. De acordo com as informações presentes na página eletrônica,

The TOEFL test measures the ability of nonnative speakers of English to use and understand English as it is spoken, written, and heard in college and university settings (página eletrônica do exame TOEFL).

O TOEFL, prioritariamente, evidencia-se como um teste voltado para as pessoas que planejam estudar no exterior. Os candidatos provenientes de países não-falantes de língua inglesa, interessados em uma vaga na graduação ou na pós-graduação em

universidades de países falantes dessa língua, devem atingir uma pontuação determinada nesse exame para que sejam aceitos.

As unidades e institutos considerados nesta dissertação aceitam as três versões do TOEFL; no entanto, há uma diferença na pontuação mínima exigida para os candidatos ao mestrado e ao doutorado. Para os candidatos ao mestrado, encontramos uma exigência mínima de 360 pontos na versão *paper-based*, 150 na *computer-based* e 62 na versão *internet-based*. Os candidatos ao doutorado, por outro lado, devem atingir a pontuação mínima de 400 pontos para a primeira versão, 180 para a segunda e 80 para a terceira. O TOEFL é o exame mais utilizado como comprovante de proficiência nos cursos de pós-graduação da referida universidade.

Outro exame desenvolvido e aplicado pelo mesmo órgão responsável pelo TOEFL é o TOEIC. Este exame não é aceito em todos os cursos de mestrado e doutorado, e é mais utilizado por profissionais de áreas variadas que necessitam “comprovar” o nível de inglês ao se candidatar para uma vaga em sua especialidade. Segundo a página eletrônica da instituição responsável pelo exame⁸,

[...] for more than 25 years, TOEIC test scores have helped thousands of corporations, educational institutions and governments throughout the world recruit, hire and promote the most qualified candidates.

Há dois tipos de TOEIC, com objetivos diferentes. Os candidatos podem realizar o exame voltado para negócios, indústria e governo, ou para universidades, faculdades e escolas. Antigamente, avaliava-se somente a leitura e a compreensão oral. Atualmente, as habilidades de fala e escrita foram incorporadas ao exame. Sua pontuação varia de 10 a 990. Nos cursos de pós-graduação da universidade em estudo, exige-se que os

⁸ <http://www.ets.org>

candidatos ao mestrado e ao doutorado atinjam, no mínimo, 600 e 700 pontos, respectivamente.

Alguns exames elaborados pela Universidade de Cambridge são aceitos como comprovantes de proficiência; destacamos dentre esses o CPE (*Certificate of Proficiency in English*), o FCE (*First Certificate in English*) e o CAE (*Certificate in Advanced English*). O CPE é escolhido geralmente por profissionais na área da educação que precisam comprovar seu nível de conhecimento em língua inglesa para lecionar em escolas de idioma. O CPE certifica o nível mais avançado a ser atingido por um candidato. Em grande parte dos institutos da universidade em questão, o FCE é aceito como comprovante de proficiência para ingresso no mestrado e o CAE no doutorado. O CPE, por ser considerado mais avançado, é aceito nos dois casos.

Ao analisarmos a página eletrônica da *Cambridge ESOL Certificates*, certificados de *English for Speakers of Other Languages*, verificamos que os exames são classificados em categorias diferentes. O FCE, CAE e CPE são considerados “exames de inglês geral” e, como dito anteriormente, utilizados como uma maneira de comprovar ou averiguar o nível em que o aprendiz da língua inglesa se encontra. Além de tais exames, há o KET (*Key English Test*) e o PET (*Preliminary English Test*). Esses exames não são aceitos como comprovante de proficiência nos cursos de pós-graduação da universidade pesquisada.

O agrupamento dos “exames de inglês geral” é feito a partir de uma escala em que o primeiro exame certificaria os conhecimentos básicos na língua inglesa, enquanto a aprovação no último exame da escala caracterizaria a proficiência em inglês. Dessa forma, todas as habilidades são avaliadas desde o exame mais básico. De acordo com essa escala, a ordem dos exames seria KET, PET, FCE, CAE e CPE.

Na página eletrônica oficial desses exames⁹, encontramos as seguintes definições:

KET is the Cambridge ESOL exam which recognises the ability to deal with everyday written and spoken English at a basic level. PET is a certificate for people who can use everyday written and spoken English at an intermediate level. FCE is aimed at people who can use everyday written and spoken English at an upper-intermediate level. It is an ideal exam for people who want to use English for work or study purposes. CAE is an exam for advanced users of English. This exam is aimed at people who can use written and spoken English for most professional and social purposes. It is widely recognised for work or study purposes. CPE is Cambridge ESOL's most advanced exam. It is aimed at people who can use English for professional or study purposes (página eletrônica do Cambridge ESOL).

Podemos afirmar que, por estar no topo da escala, o CPE seria o único certificado, dentre aqueles emitidos pela Universidade de Cambridge, que concederia o título de proficiente na língua inglesa, evidenciado pelo nome do exame. Os demais exames seriam um certificado anterior ao CPE, não caracterizando o aluno como proficiente. Entretanto, esses exames são aceitos em alguns cursos da universidade aqui estudada.

Uma característica marcante dos exames de Cambridge é que o sistema de avaliação não é feito através de pontos, mas de conceitos. Os candidatos que realizarem tais exames poderão obter resultado A, B, C, D ou E. Somente aqueles que conseguirem obter A, B ou C têm o direito de receber o certificado de aprovação no exame; os demais são considerados reprovados.

Também considerado um *Cambridge ESOL Certificate*, o IELTS é o único exame que está inserido na categoria “exames de inglês acadêmico” da instituição. Apesar de tal especificidade, há dois formatos para esse exame: (i) acadêmico, que visa a testar as habilidades de uma pessoa para estudar em um nível de graduação ou pós-

⁹ <http://www.cambridgeesol.org/index.html>

graduação utilizando a língua inglesa; e (ii) treinamento em geral, voltado para pessoas com nível abaixo da graduação, que pretendem trabalhar em um país falante de língua inglesa. Esse último também é utilizado para questões de imigração para o Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

Em relação ao IELTS, a página eletrônica apresenta a seguinte definição:

IELTS is the International English Language Testing System. It measures ability to communicate in English across all four language skills — listening, reading, writing and speaking — for people who intend to study or work where English is the language of communication. Since 1989, IELTS has been proven and trusted worldwide to provide a secure, global, authentic and customer-focused test which measures true to life ability to communicate in English. Close to 5,000 education institutions, faculties, government agencies and professional organisations around the world recognise IELTS scores as a trusted and valid indicator of ability to communicate in English (página eletrônica do IELTS).

Nesse excerto, notamos que tal exame assegura uma “medição” real e segura, por meio de nota, das quatro habilidades lingüísticas em língua inglesa de uma pessoa. Há sempre uma pontuação mínima, estipulada pelos programas de pós-graduação, que deverá ser atingida pelo candidato. Segundo as especificações do exame,

The tests are designed to cover the full range of ability from non-user to expert users. Test-takers receive a score of 0-9 with 0 being for those who did not attempt the test and 9 for the most proficient users. Most universities accept scores between 6-7 as being suitable for undergraduate study in English (página eletrônica do IELTS).

Para ingresso nos institutos e unidades da universidade em estudo, a pontuação mínima encontrada foi 4,5 e a máxima 6,5. Em alguns casos, a pontuação mínima exigida para os candidatos ao mestrado e ao doutorado é igual.

Diferentemente do FCE, CAE e CPE, que conferem um certificado de aprovação, o TOEFL, TOEIC e IELTS emitem um certificado com a pontuação atingida pelo candidato. Esses três últimos apresentam níveis de proficiência: aqueles que

atingirem uma pontuação baixa são considerados pouco proficientes e aqueles cuja pontuação tenha sido alta são classificados como muito proficientes. Tal classificação é feita a partir de uma tabela que indica as habilidades lingüísticas que o aluno é capaz de utilizar e os aspectos que ele precisa melhorar. A aprovação ou reprovação de quem realiza esses exames é feita de maneira indireta e, nesse caso, será considerado proficiente o candidato que atingir a pontuação mínima exigida pelo programa de pós-graduação no qual pretende ingressar.

Outro aspecto a ser citado ao compararmos os exames de proficiência é o que diz respeito à sua validade. TOEFL, TOEIC e IELTS são válidos por dois anos, enquanto o FCE, CAE e CPE não expiram. Os exames que apresentam validade defendem tal exigência com a justificativa de que a pessoa poderá “sofrer algumas perdas” nos conhecimentos lingüísticos adquiridos/ aprendidos caso não utilize o idioma por um período. A não-validade dos outros exames é silenciada nas páginas eletrônicas consultadas.

Ao analisarmos os nomes dos exames, a diferença marcante se destaca: apenas o CPE se apresenta, claramente, como um certificado de proficiência. Na escala dos exames da Cambridge, ele seria o auge, ou seja, ao adquirir o CPE, não haveria outro exame mais avançado. Apesar de as pessoas receberem certificados de aprovação ao realizarem o FCE e CAE, haverá sempre uma próxima etapa, ou seja, outro exame mais avançado e completo. Os demais exames, não realizados pela Cambridge, por não se encontrarem em uma escala, não apresentam o mesmo efeito de completude que o CPE. Talvez pelo CPE ser o único a carregar a palavra “proficiência” no nome faça com que ele seja visto com mais prestígio do que os outros exames, considerados apenas “exames de inglês”.

Ao considerarmos o contexto abordado em nossa pesquisa, notamos que os programas de pós-graduação da universidade em estudo determinam que os candidatos ao mestrado ou doutorado apresentem um certificado que comprove conhecimento lingüístico em uma língua estrangeira. Na maioria dos casos, o idioma exigido é o inglês. Ao buscar informações mais específicas sobre os exames de proficiência nas páginas eletrônicas ou panfletos de alguns programas de pós-graduação, encontramos apenas uma menção à apresentação de um atestado de proficiência como parte do processo seletivo para o ingresso no mestrado e doutorado.

Dentre os certificados aceitos pelos programas de pós-graduação, constam o TOEFL, IELTS e o exame elaborado por um centro de idiomas, pertencentes a uma das faculdades da universidade em questão. Ao acessar a página eletrônica dessa instituição, não encontramos informações claras a respeito do objetivo e das habilidades avaliadas no exame. Contudo, há um parágrafo comunicando que esse centro não emitirá um certificado de proficiência por “medir” apenas a proficiência de leitura, sendo que a emissão de um documento atestando a proficiência só seria possível caso todas as habilidades fossem avaliadas, o que não é o caso desse exame.

Após essa discussão do termo “proficiência” e da contextualização dos exames, passaremos à análise das entrevistas realizadas com coordenadores, alunos e candidatos aos cursos de pós-graduação, concentrando-nos nas representações de tal conceito.

CAPÍTULO 2 – DESNATURALIZANDO A NOÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA PÓS-GRADUAÇÃO

A proficiência em língua estrangeira é tratada na pós-graduação como um conceito cristalizado que classifica o candidato a um curso de pós-graduação ou aluno regular como proficiente ou não-proficiente. No entanto, tal como veremos, a série de entrevistas realizadas neste estudo nos permitiu observar que as representações acerca de tal concepção, depreendidas dos dizeres dos entrevistados, podem mostrar nuances e, em alguns casos, contradições.

Antes de iniciarmos a análise, será necessário compreender melhor o que é representação. Segundo Silva (2000), vários significados podem ser atribuídos ao conceito “representação”. A noção clássica diz respeito a “buscas de formas apropriadas de tornar o ‘real’ presente — de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (p. 90). Isso era possível porque a linguagem era considerada um sistema no qual os significados seriam estáveis. Entretanto, a visão pós-estruturalista — sobre a qual nos apoiaremos — concebe a linguagem como um sistema instável, no qual os sentidos estão sempre em movimento e sendo construídos. Dessa forma, a representação não seria vista como uma maneira de apreender o “real” e torná-lo presente, “mas sim um sistema de significação, portanto, de atribuição e *construção* de sentidos” (GRIGOLETTO, 2001, p. 137). Tais construções estariam no nível do imaginário.

No *corpus* coletado, notamos sentidos em que algumas representações são entendidas como construções imaginárias do conceito “proficiência”. Dessa forma, pretendemos, nesse capítulo, analisar as representações desse termo. Estas serão depreendidas das entrevistas realizadas com o objetivo de mostrar que, apesar de a

proficiência parecer um conceito cristalizado, absoluto e homogêneo, ele é contruído através de diversos aspectos. Como consequência, conseguiremos compreender, com mais clareza, o funcionamento das avaliações de proficiência na pós-graduação.

Para tanto, julgamos necessário, nesse momento, apresentar o contexto no qual os entrevistados estão inseridos. Com base nos estudos discursivos, é possível afirmar que, para que o dizer de um sujeito faça sentido, é necessário considerar as condições de produção. Estas podem ser divididas em contextos imediato e amplo (ORLANDI, 2002).

No primeiro caso, existem as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto no qual se encontram os dizeres que foram tomados para a análise. No caso de nossa pesquisa, devemos considerar que os dizeres analisados foram retirados de entrevistas realizadas dentro da universidade com questões previamente formuladas. Também é relevante pensarmos nos sujeitos entrevistados, sendo eles o coordenador, o aluno e o candidato à pós-graduação, que tinham conhecimento de que o material coletado seria utilizado para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado.

No contexto amplo, há a universidade, sendo essa uma instituição que deve ser analisada em uma dimensão histórico-ideológica. Ela é vista como o lugar de produção e divulgação de conhecimento que pode vir a contribuir para o funcionamento de nossa sociedade. As pesquisas desenvolvidas na pós-graduação são as principais fontes representativas de produção de conhecimento científico institucionalmente legitimado. Cabe ressaltar, também, que os estudos não ficam apenas restritos àquele espaço onde a pesquisa é desenvolvida, pois é na universidade em que ocorrem intercâmbios de pesquisas desenvolvidas nacional e internacionalmente.

Considerando, mais especificamente, a estrutura da pós-graduação no contexto universitário brasileiro, a presença de um coordenador por Programa — isto é, o

responsável tanto por tarefas burocráticas, bem como pelo processo seletivo, funcionamento dos cursos, organização de eventos e reuniões com docentes, dentre outras —, faz-se indispensável.

Observaremos, nas entrevistas realizadas, que embora sua função esteja circunscrita à coordenação de um Programa, o coordenador representa um grupo de docentes, ou seja, ele não expressa exclusivamente sua opinião pessoal, mas a de grupo. Nesse sentido, o coordenador fala a partir de um lugar social, o de *coordenador de pós-graduação*. Segundo Guimarães (2002), “[...] ‘aquele que fala’ ou ‘aquele para quem se fala’ não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seus dizeres” (p. 23).

Foucault também reforça essa questão no livro *A Ordem do Discurso* (2004). Nele, o autor afirma que em nossa sociedade há procedimentos de exclusão, e a *interdição* seria um deles, segundo a qual “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 9). Dito de outro modo, os dizeres dos coordenadores, por exemplo, só terão sentido porque eles falam a partir do lugar de *coordenador de pós-graduação* que, por sua vez, está inserido em uma instituição que tem o seu próprio funcionamento.

Além dos coordenadores, analisamos os dizeres de (i) alunos regulares de pós-graduação, submetidos anteriormente ao exame de proficiência em língua estrangeira; e (ii) de candidatos que estavam pleiteando uma vaga. Devemos ressaltar que os alunos ocupam um lugar legitimado na instituição, mas os candidatos ainda estão em busca desse reconhecimento.

Considerando os lugares sociais a partir do qual fala nossos entrevistados, podemos afirmar que os coordenadores, alunos e candidatos¹⁰ estão inseridos em uma instituição onde há regras previamente estabelecidas e que deverão ser seguidas. Entretanto, enquanto os coordenadores seriam os responsáveis por fazerem as regras funcionarem, os demais ocupariam um lugar mais passivo e apenas obedeceriam às regras.

Com base nessa contextualização, passaremos à análise dos dizeres dos entrevistados, objetivando compreender quais fatores possam contribuir para a construção imaginária acerca da proficiência em língua inglesa e a configuração dos exames como parte do processo seletivo da pós-graduação. Iniciaremos nossa discussão analisando como a questão do tempo cronológico e a permanência de uma pessoa no espaço do falante nativo estão relacionados à concepção de proficiência.

2.1. O “tempo” e o contato com o falante nativo como fatores determinantes na concepção de proficiência

Um dos fatores que direcionam a construção da concepção de proficiência no *corpus* coletado é a questão do tempo. A relação do sujeito-candidato com o conhecimento da língua estrangeira é geralmente avaliada nos exames e está diretamente ligada ao tempo de aprendizagem, de duração do exame, e de moradia no exterior, dentre outros fatores possíveis.

Um primeiro aspecto que pudemos observar nas entrevistas foi o entendimento do conceito “tempo” como algo físico, ou seja, de algo que o coordenador demarca com

¹⁰ Apesar de os candidatos não fazerem parte da instituição, eles deverão seguir as regras de ingresso caso queiram cursar o mestrado ou doutorado.

números exatos. Observemos as seguintes formulações (todas as marcações em negrito são nossas):

[1] **C1:** Existem alternativas ao exame de inglês// por exemplo/ a CPG aceita que a pessoa tenha morado **um determinado tempo no exterior**/ em país de língua inglesa.../ aí ele pode pedir a isenção do exame de inglês ou então o TOEFL/ dentro de uma determinada pontuação que está no nosso site que também elimina o exame de inglês...

[2] **C1:** Basta ele comprovar que **morou pelo menos um ano num país de língua inglesa** e se ele fez algum curso lá/ também isso é muito bem-vindo/ pode comprovar também.../ mas mediante a apresentação do passaporte com **visto de entrada e de saída/ se der o tempo mínimo**/ a pessoa está isenta do exame de inglês...

Em [1], a expressão “um determinado tempo no exterior” não poderia ser classificada como tempo físico, pois C1 não expressa com exatidão o tempo que o candidato à pós-graduação deve ter morado em um país de língua inglesa para ficar isento do exame de proficiência. Porém, em [2] o mesmo coordenador complementa as informações dadas no primeiro enunciado: “morou pelo menos um ano num país de língua inglesa”. Esse um ano de moradia em um país de língua inglesa pode ser comprovado, de acordo com a fala transcrita, pelo visto de entrada e visto de saída carimbado no passaporte do candidato.

Com base nesses dizeres, afirmamos que a concepção de proficiência está relacionada ao tempo que o candidato passa em um país de língua inglesa. De acordo com esse entendimento, o “tempo mínimo” para o candidato se tornar proficiente na língua inglesa morando em um país de língua inglesa seria “pelo menos um ano” e, segundo este imaginário, apenas o tempo de permanência de um sujeito em um país de língua inglesa o classificaria como proficiente ou não.

Também em relação à sequência [2], podemos afirmar que o verbo “basta” gera um efeito que banaliza o processo de aprendizado do idioma, porquanto desconsidera as condições em que o candidato possa ter se instalado no país falante de língua inglesa. Sabemos que há diferentes situações de moradia no exterior em que a pessoa poderá ter mais ou menos contato com o idioma, e que esse fator pode contribuir, em diferentes níveis e casos, para seu aprendizado. Quando uma pessoa viaja para os Estados Unidos com o intuito de realizar cursos de língua inglesa ou profissionais, por exemplo, reside em casa de americanos e utiliza a língua inglesa como principal meio de comunicação. Essa convivência garantirá um aprendizado que não ocorrerá da mesma maneira com uma pessoa cuja estadia se dê na companhia de brasileiros, tendo o português como principal idioma de comunicação. A desconsideração das condições de aprendizado, por parte do instituto, ocorre pois o contato e o aprendizado da língua inglesa parecem algo garantido quando o candidato permanece por, no mínimo, um ano em um país falante desse idioma. Além do tempo, a simplicidade em se aprender um idioma também está presente nos dizeres de C1. Mais adiante retomaremos essa questão.

Observamos, na sequência [2], a construção de um imaginário, no qual apenas a presença do sujeito em um território onde a língua materna é o inglês garantiria a proficiência naquele idioma. Tal imaginário é, muitas vezes, reforçado pelas escolas de idiomas. Às vezes, ao buscar por um professor de língua inglesa, a coordenação da escola opta por aqueles que residiram um período em um país falante de língua inglesa. Em alguns casos, os professores não são formados na área da educação, mas são vistos como melhores do que aqueles que possuem o diploma de Letras ou Pedagogia e que não tiveram uma experiência no exterior.

Segundo Holliday (2005), isso ocorre porque no ELT – *English Language Teaching* — a “organização” que divulga o inglês como língua a ser ensinada —, há um

imaginário de que o falante nativo seria o professor ideal por representar a cultura ocidental, na qual surgem os ideais tanto do próprio idioma quanto da metodologia de ensino de língua inglesa (p. 385). Em tal situação, aquele estrangeiro que fosse até o espaço desse falante nativo também seria mais valorizado do que aquele que não tivesse nenhuma experiência internacional. Contudo, conforme observamos nos dizeres da seqüência [2] — “morou pelo menos um ano num país de língua inglesa” — há especificações sobre o tempo mínimo que a pessoa deverá permanecer nesse espaço do falante nativo. Talvez, esse tempo possa ter sido estipulado com base nos programas de intercâmbios estudantis, nos quais os estudantes geralmente se ausentam do país por um ano.

Rajagopalan (1997) também traz discussões acerca desse falante nativo sob a perspectiva do “mito do falante nativo”. Segundo o autor, há um imaginário acerca do falante nativo como sendo aquele que sabe perfeitamente o seu idioma. Segundo o autor, os falantes nativos, conforme colocados pela Teoria Gerativa, são falantes ideais, que possuem atributos sobrehumanos e sabem a sua língua perfeitamente, nunca cometendo erros (p. 227). O mundo onde esses supostos falantes nativos vivem também pode ser considerado ideal, pois nele a língua funciona como um meio de comunicação transparente, sem conflitos. Porém, a Teoria Estruturalista, apesar de não conceber mais os falantes nativos como semideuses, ainda mantinha certo respeito por eles e demonstrava um desejo em manter a pureza do nativo, evitando contato com outros povos. Entretanto, o autor afirma que essa questão do nativo trata-se apenas de um ponto de referência teórico imaginário. Esse falante nativo tão valorizado não será, por exemplo, encontrado nas ruas de Denver.

Fortes (2009) assinala três implicações que podem ser depreendidas desse mito do falante nativo discutido por Rajagopalan: (i) uma homogeneização da língua inglesa,

pois há um apagamento das variações lingüísticas desse idioma e ele é apresentado como único e transparente; (ii) um sujeito que tem o controle da linguagem, ou seja, uma vez que ele sabe a língua perfeitamente e que não há espaços para os erros, sabe a língua em sua totalidade, como se essa fosse um sistema fechado; e (iii) homogeneização e unificação das identidades, o que seria garantido pelo imaginário da unidade da língua nacional, no qual a língua inglesa representaria um povo estrangeiro — que mais comumente é tido como o povo americano —, garantindo uma unidade, uma única identidade desse povo (FORTES, 2009, pp. 135-6).

Baseando-nos em tais considerações e retomando a análise das seqüências [1] e [2], podemos afirmar que esse imaginário do falante nativo se mostra presente nos dizeres analisados. Ao residirem em terras onde o inglês é falado como língua materna, os candidatos estariam em contato com a forma mais pura e transparente desse idioma. . Dito de outro modo, eles estariam no local onde a língua inglesa estaria na sua forma mais correta, pura, original, e transparente. Essa língua é mostrada como perfeita, sem erros e nem falhas. O candidato estaria, por isso, aprendendo a língua no local autorizado, legitimado, no “berço” do idioma: “[...] o país em que se fala a língua representa o lugar de legitimação da aprendizagem: lugar de idealização em que não há falhas” (FORTES, 2009, p. 136).

Ainda em [2], observamos nos dizeres de C1 que a realização de um curso que o candidato tenha feito no exterior para poder aprimorar seus conhecimentos é um elemento favorável do ponto de vista acadêmico: “se ele fez algum curso lá/ também isso é muito bem-vindo/ pode comprovar também...” No entanto, logo na seqüência, a adversativa “mas” em “mas mediante a apresentação do passaporte com visto de entrada e de saída/ se der o tempo mínimo/ a pessoa está isenta do exame de inglês...” permite que notemos efeitos de sentido de que o curso seria um fator a mais, ou seja, não seria

decisivo, por exemplo, para classificar uma pessoa como proficiente ou não. Com isso, podemos afirmar que, diferentemente de muitas instituições ou empresas que valorizam a realização de cursos no exterior, esse não é um fator *sine qua non* para ser classificado como proficiente ou ingressar em um curso de mestrado ou doutorado. Independentemente de realizar algum curso no exterior, o tempo de permanência do candidato já o classificaria como proficiente em língua inglesa.

Ao buscar mais dados a respeito dos exames de proficiência no site do instituto onde C1 é coordenador, encontramos as seguintes informações a respeito da dispensa do exame de proficiência: “(i) Mestrado - Estágio no exterior em país de língua inglesa: comprovante de estágio ou **moradia de no mínimo 6 meses** e (ii) Doutorado - Estágio no exterior em país de língua inglesa: comprovante de estágio ou **moradia de no mínimo 9 meses**”.

Neste caso, destacamos o tempo durante o qual o candidato ao mestrado e ao doutorado precisa morar em um país de língua inglesa para ser dispensado do exame de proficiência. De acordo com o que está publicado na página eletrônica do instituto, sua Comissão de Pós-Graduação julga que a moradia de 6 ou 9 meses em um país de língua inglesa dará ao candidato a proficiência mínima necessária para o ingresso em um programa de pós-graduação.

Todavia, ao exigir um tempo diferente de moradia para candidatos ao mestrado e ao doutorado, o coordenador estaria partindo do pressuposto de que haja diferentes níveis de proficiência da língua inglesa. Além da distinção no tempo de moradia, há uma distinção na exigência de conteúdo, como aponta a sequência a seguir:

[3] **E:** E você também acha que deve ter no exame uma diferenciação de mestrado e doutorado?

C1: Mestrado não precisa tanta exigência porque ele vai fazer um **curso mais curto** inclusive/ e o doutorado sim// a pessoa já tem que ter uma **habilidade um pouco maior**...

Nessa seqüência, podemos analisar dois elementos relacionados à questão do tempo. Primeiramente, a diferenciação no tempo de moradia e na exigência de conteúdo nos exames de proficiência está diretamente relacionada à duração do curso de mestrado e de doutorado, ou seja, quanto mais tempo de curso, mais tempo de moradia em um país de língua inglesa e mais conhecimento na língua em questão são exigidos. O sujeito de [3] acredita, então, que quanto mais tempo presente em um país falante de língua inglesa maior será o conhecimento adquirido pelo candidato, dado que, de acordo com o seu entendimento, a “quantidade de conhecimento” seria proporcional ao tempo de permanência da pessoa no país.

Isto posto, podemos afirmar que, apesar de a proficiência parecer um conceito cristalizado, único e definido, nos dizeres dos entrevistados ela aparece como algo não estável, podendo sofrer alterações. Da maneira como a proficiência é construída no imaginário dos entrevistados, ela nos leva a crer que seja determinada de acordo com as exigências do curso no qual o candidato está se inscrevendo. A proficiência em língua inglesa do candidato de mestrado não seria a mesma daquela feita ao candidato de doutorado. Ambos podem ter diferentes níveis de conhecimento no idioma, mas são, igualmente, classificados como proficientes. Passar um ano no exterior, por exemplo, garantiria a proficiência de algumas pessoas, mas não de outras. Essa relação está atrelada ao nível de curso para qual o candidato vai se inscrever. Ele poderá ser proficiente para um curso mais básico, mas não para o doutorado, por exemplo, que exige mais e é algo mais longo.

Outro dizer que corrobora a relação do tempo concreto, ou seja, expresso em números, com a proficiência do candidato na língua inglesa diz respeito ao momento em

que C1 é questionado sobre os exames de proficiência aplicados anteriormente pelos próprios professores do instituto:

[4] **E:** E você lembra o que era exigido nessa prova?

C1: Era uma tradução/ era só uma tradução.../ pegava-se um texto de uma revista científica de duas colunas e a pessoa tinha que **traduzir aquele texto todo/ num espaço de tempo de 3 a 4 horas/** dependendo do que seria// tanto para mestrado quanto para doutorado...

Em [4], o tempo determinado para a duração do exame — de 3 a 4 horas — é um fator essencial para que os conhecimentos lingüísticos do candidato possam ser avaliados. Isto é, o candidato considerado proficiente para cursar o mestrado ou doutorado seria aquele que conseguisse traduzir um texto em “três ou quatro horas”.

Em outro momento, a concepção de “tempo” aparece como algo abstrato, mas continua atrelada à construção do conceito de proficiência na pós-graduação. Na seqüência [5], C3 cita a lentidão na leitura dos textos acadêmicos em língua inglesa como um fator prejudicial:

[5] **C3:** [] é um... uma exigência difícil, né?// ir para a defesa sem eliminar/ sem cumprir aquela exigência, não é?...// a dificuldade que ele vai ter, a **lentidão** que vai ser para ele... ele não acompanha.

Aqui, “ser proficiente” significa ler os textos com rapidez. O conhecimento lingüístico do aluno é desconsiderado em detrimento apenas da agilidade na leitura dos textos, ou seja, quanto mais rápido o aluno conseguir ler um texto, mais proficiente ele seria. A lentidão pode estar ligada ao longo tempo de leitura que o aluno levaria para ler os textos em língua inglesa, o que dificultaria o andamento de sua pesquisa. A existência de um prazo máximo para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado pode contribuir para a exigência de uma rápida leitura dos textos em língua inglesa.

Mais uma vez, notamos a classificação em níveis de proficiência relacionada ao conceito de tempo.

Ao retomarmos as sequências analisadas até o momento, notamos que em todas elas o tempo aparece como um fator contribuinte na construção de representação de proficiência. A proficiência parece estar garantida a partir do contato que uma pessoa tem com falantes nativos ao residir por um período mínimo no exterior. Quanto mais tempo a pessoa permanecer fora, maior será o contato com falantes nativos e, conseqüentemente, mais proficiente ela se tornará. Disso, notamos efeitos de sentido de uma língua que seria completa, clara, objetiva, sem falhas e possível de ser adquirida com facilidade.

Também observamos sentidos que movimentam a noção de proficiência como algo instável. Notamos uma movimentação em tal conceito como conseqüência do nível de curso que o aluno fará. Isso porque, apesar de ela ser dada pela instituição como conceito naturalizado — a proficiência —, ela parece sofrer alterações, ou seja, ser possível de mudanças.

Além da questão do tempo, notamos que a noção de língua também é um fator contribuinte capaz de causar modificações no termo “proficiente”. Passaremos, então, à análise de como o imaginário dos entrevistados a respeito do idioma contribui para a construção da concepção de proficiência em língua inglesa na pós-graduação.

2.2. O imaginário sobre língua nos exames de proficiência

Para analisarmos o imaginário sobre língua nos exames de proficiência que circula nas entrevistas com os coordenadores, alunos e candidatos de pós-graduação, acreditamos ser necessário definirmos alguns conceitos relacionados à língua.

Iniciaremos com o conceito de “língua materna”, que poderia ser definido como aquele idioma falado pela mãe e, conseqüentemente, aprendido pela criança. Christine Revuz (2002) afirma, porém, que essa definição nem sempre pode ser tomada como verdadeira, pois, em algumas situações, a chamada língua “materna” pode não ser a da mãe. (p. 215) A língua materna seria, então, a língua da primeira infância. Payer (2006) complementa essa definição ao afirmar que podemos chamar de língua materna aquela primeira língua aprendida por um falante e que o constitui como sujeito.

Somente quando iniciamos a nossa educação formal nos deparamos com uma língua como um objeto de estudo. De acordo com Ghiraldelo (2003), a língua portuguesa ensinada na escola não poderia ser classificada como língua materna, pois, como vimos, cada um tem a sua, ou seja, cada pessoa se constitui de uma maneira específica na primeira língua. Essa língua portuguesa, vista como matéria escolar, seria a língua oficial, conhecida também como “língua-padrão” ou “língua de Estado”. Ainda segundo a autora, a língua oficial é “tomada como a suposta língua prescrita nas gramáticas normativas da LP¹¹ e o léxico constante dos dicionários. [...] é estabelecida sem se considerar as variantes diatópicas — variantes regionais — e diastráticas — variantes sociais” (p. 58).

Ao entrar em contato com a língua ensinada na escola, o falante experimenta um choque entre o conhecimento da língua materna, que ele traz consigo, e a oficial, que

¹¹ LP: língua portuguesa

lhe é apresentada na escola. A língua materna, que poderia produzir um lugar de conforto até então, pode causar um estranhamento ao sujeito, pois ele passará a “conviver” com outra variação lingüística de seu idioma (CORACINI, 2007). Ghiraldelo (2003) ainda ressalta que, apesar de essa língua “padrão” não existir enquanto língua utilizada por um enunciador, grande parte dos alfabetizados a vê como total, completa e falada por alguns brasileiros.

Coracini (2007) também aprofunda essa questão ao afirmar que a escola é o espaço onde é apresentada ao falante a ficção da língua una, pura, correta, e que essa instituição é responsável por prescrever o que é certo e errado na língua, marcando sempre o centro e banalizando as margens.

Assim, notamos um confronto entre a língua materna e a oficial, apresentada para estudo na escola. Enquanto essa última é apresentada como um objeto de estudo, a primeira é a língua materna de cada um, aquela na qual o sujeito se constituirá com uma identidade própria. Ela jamais se tornará um instrumento desprovido de cargas afetivas: “a língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo, no sentido em que pode sê-lo a linguagem científica” (REVUZ, 2002, pp. 219-20).

Esse estranhamento que o sujeito experimenta ao se deparar com a língua oficial na escola também ocorre quando ele inicia o aprendizado de um outro idioma. Segundo Revuz (2002), ao iniciarmos o aprendizado de uma língua estrangeira, não conseguimos estabelecer com ela a mesma relação que temos com a língua materna. A afetividade que possuímos com “nossa” língua nunca será a mesma em outras línguas. Contudo, isso não significa dizer que não possuiremos nenhuma relação com a língua estrangeira: “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas

sobretudo com um recorte em unidades de significações desprovidas de sua carga afetiva” (REVUZ, 2002, p. 223).

Essa língua estrangeira, tanto nas escolas quanto nos institutos de idiomas, é comumente apresentada como se fosse um instrumento de comunicação que uma criança aprende a operá-la progressivamente até atingir o “domínio”. Assim, há um percurso pré-estabelecido iniciando das estruturas menos complexas indo até a mais complexas, que deverá ser seguido (REVUZ, 2002, p. 218), o que contribui para as construções imaginárias acerca dessa língua como um sistema fechado, completo, que poderia ser adquirido em sua totalidade. No aprendizado de uma língua estrangeira, o idioma é tratado como um produto que funciona fora do sujeito, não fazendo parte de sua constituição identitária.

Em nossa análise das entrevistas realizadas com os coordenadores, candidatos e alunos de pós-graduação, notamos a presença de um imaginário de língua nos exames de proficiência bem próximo a esse imaginário de língua como um sistema instrumentalizado, de simples obtenção.

Observemos a sequência a seguir:

[6] C3: O inglês ele pode fazer “n” vezes, até ele apresentar...até a data que a gente estabelece para a segunda etapa/ que aí compreende a segunda fase que é a classificatória e compreende o que?/ análise de currículo/ análise do projeto de pesquisa e uma entrevista...

Ao analisarmos os dizeres em [6], podemos afirmar que a possibilidade de se realizar o exame de proficiência “n” vezes movimenta sentidos em relação ao caráter instrumental da língua inglesa. Observamos um imaginário de que o exame de proficiência parece ser algo mais “prático” e que, após várias tentativas, o candidato será capaz de ser aprovado. Esse prazo dado pela instituição — “até ele apresentar...até

a data que a gente estabelece para a segunda etapa” — parece ser o suficiente para um candidato adquirir os conhecimentos e se tornar proficiente naquele idioma, ou seja, é como se o conhecimento fosse um elemento que pudesse ser adquirido rapidamente, entre os intervalos das diversas datas dos exames de proficiência.

Em outros momentos, notamos que o conhecimento em língua inglesa de uma pessoa parece ser possível de se reduzir e medir em um exame de proficiência. De acordo com as regras do regime da pós-graduação, interessa apenas à universidade que o candidato apresente um documento escrito e assinado por uma instituição ou escola de prestígio classificando-o como proficiente. Observemos a seguinte sequência:

[7] **C2: A gente quer um certificado**// então ou o que a...o Centro de Línguas aplica e aí a gente.../ nós emitimos o certificado para o aluno/ ou ele vem com um de fora como o TOEFL ou com o...no caso de mestrado...o...o FCE é aceito e no curso de doutorado o CAE ou também o IELTS pode ser...a gente aceita o [] também// aí tem pontuações diferentes para mestrado e para doutorado...

Ao afirmar que o instituto “quer um certificado”, a presença do sujeito ou a sua relação com a língua inglesa só se mostra de certa relevância se atrelada à idéia de produto o resultado final. Todo o conhecimento científico ou o *background* do candidato como pesquisador ou profissional não se mostra importante neste momento, dado que, antes mesmo de o sujeito aparecer como pessoa concreta, ele precisa apresentar o certificado. Isso porque o papel que atesta a proficiência aparece no processo antes mesmo de o candidato que está pleiteando por uma vaga e, se esse comprovante não for apresentado, aquele candidato não será reconhecido pelo programa, ou seja, não haverá um lugar legitimado que ele poderá ocupar na instituição. Dito de outro modo, o candidato só se personifica a partir do momento em que o certificado de proficiência é apresentado ao departamento.

Em outro momento, apesar de os dizeres do coordenador também evocarem efeitos de sentido dos conhecimentos do inglês reduzidos a um “teste”, notamos um imaginário sobre duas concepções de língua:

[8] **C2:** É.../ porque a gente achava que era melhor a gente ter pessoas especializadas em línguas para fazer o exame// **Embora** a gente saiba que é um...é **teste científico**/ né?

Ao dizer que acredita ser necessária a presença de pessoas especializadas em línguas, “embora” o exame seja “um teste científico”, C2 assume que o exame de proficiência se classifica como algo diferente dos outros exames elaborados por profissionais especializados em línguas. Nesse caso, essas pessoas estariam mais autorizadas a avaliarem o conhecimento lingüístico de um candidato do que as outras. Nesse contexto, notamos que a língua inglesa é aqui classificada para dois propósitos: (i) língua para a ciência, na qual o inglês seria objetivo como as ciências exatas e seria possível medi-lo através de testes bem similares aos científicos; e (ii) língua para outros fins, que seria a língua em uso, a língua viva.

Apesar de a língua ser dividida em alguns momentos e de se adotar a existência de uma língua específica dos exames de proficiência, o processo inverso também ocorre, ou seja, duas concepções diferentes de língua são aceitas com um mesmo objetivo. Observemos a sequência [9]:

[9] **E:** E é só Inglês que vocês exigem?/ não aceitam outro idioma qualquer?

C1: Não/ só o Inglês// existem alternativas ao exame de Inglês// por exemplo/ a CPG aceita que a pessoa tenha morado um determinado tempo no exterior/ em país de língua inglesa.../ aí ele pode pedir a isenção do **exame de Inglês** ou então o **TOEFL**/ dentro de uma determinada pontuação que está no nosso site que também elimina o exame de Inglês...

[...]

E: E nesse caso de moradia no exterior ele tem que comprovar que somente morou num país de língua inglesa?// como funciona?

C1: Basta ele comprovar que morou pelo menos 1 ano num país de língua inglesa e se ele fez algum curso lá/ também isso é muito bem-vindo/ pode comprovar também// mas **mediante a apresentação do passaporte com visto de entrada e de saída**/ se der o tempo mínimo/ a pessoa está isenta do exame de inglês...

Ao analisarmos esse excerto, vemos que o certificado de proficiência obtido através de um exame de proficiência realizado pelo Centro de Línguas ou através do TOEFL, bem como a apresentação do passaporte com visto de entrada e saída do país, caracterizam o candidato como proficiente na língua em questão. Os exames de proficiência elaborados pelo Centro de Línguas geralmente atestam a capacidade que o candidato tem de saber ler e interpretar um texto em língua inglesa. No TOEFL, as habilidades de *listening* e *speaking* também são avaliadas. Em ambos os casos, a língua é deslocada do seu uso cotidiano e reproduzida de uma maneira que ela possa ser avaliada, ou seja, há uma seleção prévia de quais estruturas do idioma os candidatos deveriam saber para ser considerados proficientes em língua inglesa. Quando é dada ao candidato a oportunidade de apresentar um documento (passaporte) como alternativa para comprovar sua proficiência, a língua em questão não é a mesma avaliada em um exame, mas a língua viva, em seu funcionamento, com suas falhas e equívocos. As habilidades lingüísticas de um candidato aprovado em um exame de proficiência poderão não ser as mesmas de um candidato que morou um determinado período em um país de língua inglesa. Dadas tais considerações, podemos dizer que dois papéis (documentos) — passaporte e certificado — possuem equivalência, embora atestem diferentes habilidades lingüísticas. Mais adiante, discorreremos mais a fundo a respeito da apresentação do passaporte como substituto do exame de proficiência.

Considerando o processo seletivo da pós-graduação como um todo, em algumas faculdades e institutos o candidato passa por exames de conhecimentos específicos ao mesmo tempo em que realiza o exame de proficiência:

[10] **C4:** Então tem uma prova de conhecimento que é eliminatória e depois tem os que foram aprovados na...na...na de conhecimentos vai para a...vão...vão para a entrevista...os candidatos...// e depois a gente dá a média final// então/ na verdade/ a nota mínima é sete// então essa já é uma nota de corte// então é o primeiro requisito// então esse para o de conhecimento// e depois vem a entrevista// é atribuída uma nota e a média final tem que ser maior ou igual a sete// **e no caso da proficiência o aluno é aprovado ou não// ela não entra na nota.** [...] então como ele não entra...ele não entra na...ele é um pré-requisito/ ele é classificado mais como um pré-requisito/ então ele não entra na...na avaliação// **você tem que ter uma proficiência.../ sem isso a gente não consegue fazer a matrícula...**

[11] **C4:** As duas são eliminatórias.../ tanto a de conhecimentos quanto a de inglês// o que a gente tem feito.../ porque como a data de matrícula na pós pode ser feita em qualquer época do ano/ então se o aluno teve aprovação na de conhecimentos e teve aprovação na...foi bem na entrevista mas a de proficiência ele ainda não passou/ ele ainda pode fazer novamente// **então ele precisa apresentar um comprovante de...de proficiência...**

Ao analisamos a sequência [10], observamos que, de acordo com as regras do processo de ingresso do instituto no qual C4 coordena, o exame de proficiência é a única etapa em que a nota obtida pelo aluno não seria um fator relevante para o resultado final de sua tentativa de ingresso na pós-graduação. Enquanto o exame de conhecimentos específicos e a entrevista realizada com os candidatos seriam avaliados através de um sistema de notas, a proficiência não entraria nessa etapa. Nesse contexto, ela seria uma etapa a mais, na qual sua nota não poderia ser utilizada para calcular uma “média” com as demais.

Notamos que, no processo seletivo desse instituto, atribui-se um “grau de relevância” a todos os exames, seja ele específico, de língua inglesa, ou entrevista, pois as avaliações são feitas de modo paralelo, sem que haja a necessidade de o candidato ser aprovado em uma etapa para realizar as demais. Entretanto, ao retomarmos os dizeres

da seqüência [10] — “Você tem que ter uma proficiência.../ sem isso a gente não consegue fazer a matrícula...” — depreendemos do que é dito que a língua é colocada como uma ferramenta, um instrumento de comunicação, de fácil aquisição, que deverá ser apresentada para poder homologar a matrícula do candidato na pós-graduação. O comprovante de proficiência pode ser equiparado, aqui, como qualquer outro documento que deverá ser entregue para que haja a efetuação da matrícula. Assim como o candidato deverá levar uma cópia de seus documentos, ele deverá também apresentar comprovante de proficiência. O exame de proficiência parece incluir-se em um nível mais burocrático, e não de avaliação de conhecimentos do candidato, na pós-graduação. O conhecimento do candidato em língua inglesa é reduzido a um documento que deverá ser apresentado apenas para cumprimento das regras impostas pela instituição. Essa mesma necessidade pode ser observada na seqüência [11] — “Então ele precisa apresentar um comprovante de...de proficiência...”. Dito isso, podemos afirmar que, na instituição, parece não haver um lugar para a língua como aquela que está em funcionamento e que contribui para a construção identitária do sujeito. Como analisado anteriormente, ela é vista como de maneira instrumentalizada de fácil e rápida aquisição.

Como consequência dessa instrumentalização, a língua nos é apresentada como um sistema fechado e completo, no qual o seu conhecimento poderá ser medido e classificado em níveis. Assim, devemos nos atentar, nesse momento, nos dizeres que trazem tais efeitos de sentido.

2.3. A noção de proficiência atrelada à quantidade e à classificação em níveis de conhecimento linguístico

Embora a discussão da concepção de língua não seja o foco desta pesquisa, ela se mostra essencial porque está diretamente ligada à noção dos conhecimentos linguísticos que devem ser avaliados nos exames de proficiência.

Uma primeira característica observada na concepção de língua é que esta seria qualificada como uma ciência exata, ou seja, objetiva, fechada, possível de ser controlada e sem equívocos. No entanto, veremos mais adiante que, nos próprios dizeres, essa tentativa de objetivar o conceito “língua” escapa a um controle.

Tal como a divisão do tempo estaria diretamente relacionada à construção da representação de proficiência, a classificação da língua em níveis também contribuiria para a construção de tal concepção. Como mencionamos anteriormente, alguns enunciados analisados evidenciam que a classificação de um candidato como proficiente não é estabelecida de uma maneira unívoca e invariável. Ao questionarmos os entrevistados sobre as avaliações destinadas aos candidatos ao mestrado e ao doutorado, observamos uma classificação em níveis na concepção de proficiência:

[12] **E:** E você também acha que deve ter no exame uma diferenciação de mestrado e doutorado?

C1: Tem que ter// **mestrado não precisa tanta exigência porque ele vai fazer um curso mais curto inclusive.../ e o doutorado sim/ a pessoa já tem que ter uma habilidade um pouco maior...**

Nesse trecho de entrevista, C1 entende que existe uma possibilidade de classificação em níveis no conhecimento linguístico que o aluno possui. De acordo com os dizeres de C1, para ser classificado como proficiente, o candidato ao doutorado deveria ter a proficiência do candidato ao mestrado “+ algo”. Como dissemos

anteriormente, a quantidade de conhecimento exigida seria estabelecida considerando ao tempo do curso no qual o candidato se inscreverá. Essa quantidade “a mais” que o candidato ao doutorado deverá apresentar talvez seja útil para o tempo “a mais” que ele levará para pesquisar em relação ao candidato ao mestrado.

No excerto a seguir, a distinção entre a proficiência de candidatos ao mestrado e ao doutorado também é feita a partir da classificação do conhecimento de acordo com níveis:

[13] **C3:** Olha...tem que saber interpretar aquilo que ele está lendo/ né?/ é...aí [] a capacidade de quê?/ de compreensão de texto e interpretação/ né?// **gramática/ o mínimo//** e para o doutorado eu acho que tem que ser **um pouquinho mais//** ele tem que ser já...ele tem que ter **uma capacidade maior** em termos de...é...redação...

E: Não só interpretar o texto mas redigir também?

C3: De redigir e...falar...

E: A fala?

C3: É.

E: Para o doutorado?

C3: Para o doutorado...

E: Mas isso é exigido aqui ou por enquanto não?

C3: Não/ não// o que vocês fazem não tem [a fala]...

E: Não/ não// é só a parte escrita...

C3: É análise/ interpretação e **um pouco de gramática/** né?

E: Isso...

C3: São esses três elementos...

Observamos, mais uma vez, a possibilidade de classificação das habilidades e conhecimentos lingüísticos em níveis: “gramática/ o mínimo; um pouco de gramática”. A proficiência do candidato ao doutorado também é avaliada por “algo a mais” que este deverá ter em relação ao candidato ao mestrado: “um pouquinho mais; uma capacidade

maior”. Apesar de a língua parecer objetiva, com a possibilidade de se medir a quantidade de gramática ou a capacidade que um aluno possui no idioma, a subjetividade se impõe: “o mínimo”, “um pouquinho”, “um pouco”.

O mesmo ocorre em [14], quando o enunciador classifica o candidato ao doutorado proficiente em língua inglesa quando ele tem “um conhecimento mais amplo” em relação ao candidato ao mestrado:

[14] **E:** E você acredita que as provas deveriam ser elaboradas a partir de textos específicos de cada área ou o aluno deveria saber ler textos gerais também?

C3: Eu acho que da área de saúde/ né?// pelo menos um texto da área de saúde.../ e...se você pega/ por exemplo/ texto da área...de outra área/ [exata]/ ele vai ter muito mais dificuldade do que se for um texto da área de saúde porque são...é...a linguagem é diferente []...

[...]

Olha/ para o mestrado com certeza da enfermagem/ específicas...científicas em enfermagem// para o doutorado eu acho que até pode ser genérica// então textos...sei lá...você pega em uma revista em...que não seja científica.../ é possível// eu acho que vale porque ele tem que ter **um conhecimento mais amplo** do que um candidato para o mestrado/ né?

Em [14], esse “conhecimento mais amplo” não se mostra apenas relacionado ao conhecimento “a mais” que o candidato ao doutorado deverá apresentar na língua inglesa, mas também em relação ao conhecimento da área. Nos dizeres de C3, há sentidos que evocam para a existência de dois tipos de proficiência: uma que certificaria conhecimentos mais gerais, com vocabulário mais simples, e outra que atestaria conhecimentos mais específicos, de uma determinada área. O candidato ao curso mais avançado — o doutorado — teria de apresentar a proficiência nessa língua mais específica.

Outros dizeres em que a classificação da língua em níveis se mostra presente são os seguintes:

[15] **C4:** Eu acho que podem ser os dois// no meu caso/ eu até envie o...alguns textos gerais da nossa área/ não específicos// por exemplo/ a nossa é oceanografia.../ então eu posso pegar uma coisa específica de poluição marinha ou eu posso pegar uma coisa que seja mais geral// normalmente eu prefiro pegar umas coisas mais gerais/ mas já voltada para o texto/ que é uma maneira de saber também se a pessoa tem **algum conhecimento**// ela pode até fazer uma coisa mais geral também/ mas tem alguns termos técnicos...assim...algumas palavras específicas da área que seriam interessantes para as pessoas já irem se acostumando...

E: Vocês preferem então que...

C4: É...a gente prefere que já seja mais voltado porque...mesmo que não tenha...se ela tem **um bom conhecimento** de...de inglês/ ela não vai se atrapalhar com os textos mais específicos// por isso que a gente acabou optando por ser um pouco mais...é...são os gerais dentro da área...

Em [15], a língua inglesa também seria uma maneira de avaliar os conhecimentos na área de pesquisa. O “bom conhecimento” no idioma garantiria a compreensão de textos específicos. Mais uma vez, não há uma descrição de o que seria “algum conhecimento” ou “um bom conhecimento” em língua inglesa; isso porque esse “conhecimento na língua inglesa” se apresenta de maneira tão naturalizada que não se vê necessidade em especificá-lo.

Ao analisarmos os dizeres dos coordenadores, percebemos uma representação de língua como um conhecimento fechado, completo e que pode ser adquirido em sua totalidade. É a partir desse imaginário de língua que C1 classifica o conhecimento exigido como uma habilidade “um pouco maior”. Entretanto, essa designação se mostra subjetiva, pois o próprio coordenador não consegue determinar o que seria essa “habilidade um pouco maior”. Em outros momentos, deparamo-nos também com as expressões “um conhecimento mais amplo”, “algum conhecimento” e “um bom conhecimento”.

Diante desse quadro, podemos afirmar que, embora a língua seja vista como um conhecimento passível de completude, irrompe nos dizeres desses sujeitos a noção de língua como conhecimento não mensurável.

Além de a concepção de proficiência não ser única em todos os níveis da pós-graduação, ela também se mostra passível de mudanças, dependendo do nível de conhecimentos dos candidatos inscritos nos programas (e do número de candidatos por vaga):

[16] **E:** O que você acha que deve ser exigido num exame para ser classificado como proficiente ou não?

C1: O tipo de exame hoje em dia seleciona um pouco melhor os alunos// antigamente **a exigência era muito alta** e o pessoal começou a perceber o seguinte.../ nós estamos mandando os alunos embora porque a exigência está tão alta que muita gente não atinge e vai fazer em outro lugar// e hoje/ como a briga por alunos está muito acirrada entre as diversas unidades da (nome da universidade) entre outras faculdades/ então o pessoal da CPG/ os professores/ começaram a pensar um pouco melhor/ falaram assim “olha/ nós não precisamos exigir tudo isso dos alunos// **basta uma exigência mínima que seja para ele fazer um curso aqui conosco**”// então/ hoje em dia ele está estratificado a uma parte objetiva e uma parte de tradução e hoje em dia está bem melhor e eu acho que seleciona bem os alunos// o restante a pessoa vai ter que se esforçar durante o curso.

Quando a exigência era considerada “muito alta” nos exames de proficiência, as vagas disponíveis não estavam sendo preenchidas pelos candidatos ao programa de pós-graduação daquele instituto. A partir de então, passou-se a exigir o “mínimo”. Percebemos aqui uma mudança na classificação do candidato como proficiente ou não. Em outras palavras, apesar de o candidato ser classificado apenas como “proficiente” ou “não-proficiente” em um exame, a proficiência não é um conceito “fechado”, impossível de modificação, inalterado. Há uma possibilidade de modificação e, neste instituto, a “quantidade de conhecimento” exigida para classificar o candidato como

proficiente ou não pode alterar de acordo com o número de vagas disponíveis na pós-graduação.

Além da possibilidade de classificação da língua em “níveis da língua” e da concepção de proficiência, há uma distinção entre os conceitos “suficiente” e “proficiente”:

[17] **C2:** Então...antigamente/ muito antigamente...é...quando eu fiz...// a gente tinha dois níveis de...na prova de inglês/ **suficiente** e **proficiente**// então/ por exemplo/ se o aluno tirava cinco na prova/ ele era suficiente// se ele tirasse sete/ ele era proficiente... [...] nessa época então/ o aluno que era suficiente/ ele tinha uma nota cinco/ ele podia se matricular na pós-graduação// e aí/ ao longo do...do período de estudo dele/ ele tinha que se submeter a um novo exame de inglês.../ ele tinha que obter a proficiência...é...para poder terminar então// para poder depositar a dissertação/ a tese/ se ele tivesse...se ele entrasse como suficiente/ ele tinha que fazer uma prova e aí seria/ por exemplo/ dali seis meses para a gente fazer concomitantemente com as nossas provas/ né?// dali seis meses ele fazia um novo exame só de inglês// se ele não passasse/ ele faria um outro/ até obter a proficiência...

A classificação de “suficiente” e de “proficiente” estava atrelada a notas, ou seja, o candidato que obtivesse entre 5 e 6.9 no exame de proficiência era considerado suficiente, e aquele que tirasse 7.0 ou mais era considerado proficiente. Para o ingresso na pós-graduação era necessário apenas o conceito “suficiente”. Porém, o aluno não poderia concluir o curso antes de obter o conceito “proficiente”. Quando analisamos a classificação de “suficiente” e de “proficiente”, notamos que “suficiente” seria o conhecimento na medida exata, enquanto “proficiente” seria um conhecimento a mais ou, dito de outro modo, “o necessário + algo”.

Ao compararmos as regras do processo seletivo anterior com o atual, no qual apenas o atestado de proficiência é aceito pela Comissão de Pós-Graduação, podemos afirmar que não há a possibilidade de o candidato ingressar apenas com o conhecimento “exato” e aprimorá-lo ao longo do curso. A continuidade no processo seletivo é

garantida apenas com a apresentação de um certificado de proficiência, pois a nota 7,0 ainda é mantida para a obtenção do conceito “proficiente”.

Ao longo de nossa entrevista com C2, questionamos o motivo da alteração das regras e, conseqüentemente, a não-aceitação de um “aluno suficiente” nos dias atuais:

[18] C2: **A princípio o regimento não deixa/ né?// a gente descobriu/ então a gente mudou/ né?// e...e...então as pessoas precisam ser proficientes// e a gente também mudou porque a gente notou alguns casos...há um...há uns...dois anos atrás teve um aluno.../ um caso de uma aluna de doutorado/ que ela tinha entrado há muito tempo e todo semestre ela fazia a prova de inglês e ela sempre conseguia tirar uma nota cinco e pouco/ cinco e meio// ela não conseguiu/ até o último/ ela não conseguiu passar nas provas/ né?// de...de proficiência// e tanto que no final a gente...é...apertou o prazo e tal// ela já estava no prazo máximo...é...e a gente já aceitava provas externas/ né?// só que a gente esperava/ né?// assim...realmente...é...as nossas provas...a gente considerava a nossa prova mais fácil do que um TOEFL/ por exemplo// porque na...na verdade a nossa era só uma prova escrita/ né?// só uma prova de interpretação/ era de um texto que era focado// a pessoa vai fazer um TOEFL/ ela pode fazer/ só que o TOEFL você tem que...é...ouvir/ falar e...e...e ler/ né?// e é as três coisas que a gente não...é...levava em...não...não fazia os testes// para a gente...para...para...lendo já estava bom...**

Em [18], dois motivos são apontados como principais para as mudanças das regras em relação ao exame de proficiência: (i) alteração no Regimento da Pós-Graduação; e (ii) problemas com alunos que se aproximavam do término do prazo de pesquisa sem obter o certificado de proficiência. Nesse último caso, constatamos que a língua inglesa não era exigida apenas como uma ferramenta para auxiliar o aluno da pós-graduação ao longo de sua pesquisa. A obrigatoriedade em se apresentar um certificado de proficiente para substituir o certificado de suficiente antes da defesa da dissertação ou tese contribui para a nossa constatação de que o “título” de proficiente era apenas um cumprimento das regras estabelecidas pela instituição.

Nos dizeres daqueles coordenadores que discorrem apenas sobre o Regimento de Pós-Graduação atual, observamos que, em alguns momentos, a exigência do

comprovante de proficiência também aparece atrelada não ao uso que os alunos fazem da língua inglesa para desenvolverem a pesquisa,, mas a condições específicas da própria instituição.

A seguir, passaremos à análise de tais condições visando a investigar como essas contribuem para a construção da concepção de proficiência.

2.4. Exames de proficiência na pós-graduação: instância de (in)certezas.

O certificado de proficiência, seja ele obtido através da aprovação no exame ou da apresentação do passaporte, pode ser classificado como aquele que representa um conhecimento que o candidato possui na língua inglesa. Ao analisarmos as finalidades da necessidade de apresentação de tais certificados, notamos que essas podem influenciar no grau de exigência requerido para classificar um candidato como proficiente ou não. Pretendemos, então, analisar nesse momento as condições institucionais pelas quais o candidato deverá apresentar o certificado de proficiência para seguir no processo seletivo e como elas contribuem para configurar certa concepção de proficiência.

Iniciemos com o papel do exame de proficiência. Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault discute a respeito do exame. Segundo ele, “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (p. 154).

Uma vez considerados o contexto de nosso estudo e as análises feitas, podemos afirmar que tanto o exame de proficiência quanto o de conhecimentos específicos são necessários para avaliar, classificar e diferenciar os candidatos que apresentam conhecimentos suficientes para cursar a pós-graduação daqueles que são inaptos. Os

candidatos impossibilitados de cumprirem as normas de ingresso por serem reprovados nos exames sofrem uma punição, ou seja, em alguns institutos são automaticamente desclassificados da última etapa do processo seletivo, que seria uma entrevista na qual o candidato apresentaria seu projeto, ou, se já foram aprovados nas outras etapas, não conseguem concluir sua inscrição.

Ainda segundo o autor, esta técnica seria uma tentativa de homogeneizar um grupo, que, estabelecendo uma analogia com nossa pesquisa, seria o de alunos ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado da universidade em questão.

Nas unidades e institutos analisados, o exame de proficiência é pré-requisito para as demais avaliações. A exigência do conhecimento da língua inglesa foi uma maneira encontrada para avaliar um conhecimento que deverá ser comum a todos. Tal funcionamento pode ser caracterizado pelo processo de homogeneização do qual nos fala Foucault. Observemos o excerto a seguir:

[19] **C1:** [...] ... por isso que estabeleceu-se esse exame de inglês como uma **porta de entrada** para todo mundo/ **que seja comum...**

Em [19], ao caracterizar o exame de proficiência como “porta de entrada”, C1 reduz todo o *background* e conhecimento lingüístico de um candidato a um simples documento que comprove sua proficiência. A apresentação do certificado de proficiência seria uma primeira tentativa de homogeneização do grupo inscrito nos cursos de mestrado e doutorado. Ao compararmos essa avaliação às outras que ele deverá fazer no processo seletivo, podemos afirmar que, em um processo seletivo no qual há, primeiramente, o exame de proficiência (seguido do exame de conhecimentos específicos e de avaliação de projeto), a última etapa seria mais importante do que a primeira. Entretanto, uma vez que o exame de proficiência é pré-requisito para as

demaís etapas, isso não ocorre. A expressão “porta de entrada” pode ser melhor compreendida ao fazermos uma analogia do processo seletivo da pós-graduação com uma casa. Assim como a porta de entrada seria o primeiro — e talvez único — meio pelo qual uma pessoa poderia adentrar uma casa, o exame de proficiência seria a primeira etapa a ser cumprida para um candidato seguir seu caminho no processo seletivo. Assim como não se consegue seguir pela casa sem passar pela porta de entrada, não é possível seguir no processo seletivo sem apresentar um comprovante de proficiência.

Todavia, os dizeres de C1 trazem a contradição:

[20] **C1: Filtrar// mas é um filtro mesmo/ o objetivo é esse//** tanto que/ normalmente 50/ 60% das pessoas é que passam/ não mais do que isso também...// às vezes/ bem menos do que isso// então/ o exame de seleção tem feito esse crivo para se tornar satisfatório// não é para entrar todo mundo/ mas também não é para mandar todo mundo embora...

Em [20], notamos que o objetivo do exame de proficiência não se restringe à função de averiguar o conhecimento lingüístico do candidato à pós-graduação, porquanto estende-se ao objetivo de diminuir o número de candidatos por vaga (“filtrar”) para as próximas etapas, a saber, a prova de conhecimentos específicos e a entrevista.

Observamos que os conhecimentos exigidos para classificar um candidato como proficiente não parece estável, pois o grau de exigência desse exame pode ser maior ou menor, para que um número mínimo de candidatos avance para a próxima etapa do processo seletivo. Apesar de a instituição fazer exigência de proficiência em um idioma, como se essa fosse absoluta, entendemos que ela é relativa e pode sofrer alterações, dependendo do desempenho dos candidatos no exame. Esse número mínimo de candidatos visa a garantir a constante presença de pesquisadores nas faculdades e nos

institutos. Uma vez que a universidade é uma instituição considerada a principal fonte de produção de conhecimento, os pesquisadores deverão estar sempre ativos, ou seja, os pesquisadores que concluem seus estudos devem ser substituídos por outros.

Observemos, a seguir, dizeres que trazem a noção de proficiência como um conceito relativo:

[21] **C1:** O tipo de exame hoje em dia seleciona um pouco melhor os alunos...// antigamente **a exigência era muito alta e o pessoal começou a perceber o seguinte/ nós estamos mandando os alunos embora porque a exigência está tão alta que muita gente não atinge e vai fazer em outro lugar//** e hoje/ como a briga por alunos está muito acirrada entre as diversas unidades da (nome da universidade) entre outras faculdades/ **então o pessoal da CPG/ os professores/ começaram a pensar um pouco melhor.../ falaram assim... “olha/ nós não precisamos exigir tudo isso dos alunos// basta uma exigência mínima que seja para ele fazer um curso aqui conosco”...//** então/ hoje em dia ele está estratificado a uma parte objetiva e uma parte de tradução e hoje em dia está bem melhor e eu acho que seleciona bem os alunos// o restante/ a pessoa vai ter que se esforçar durante o curso...

Em [21], notamos que o grau de exigência em um exame para classificar um candidato como proficiente ou não pode sofrer alterações. Depreendemos desses dizeres efeitos de sentido de proficiência como uma noção relativa: “olha/ nós não precisamos exigir tudo isso dos alunos// basta uma exigência mínima que seja para ele fazer um curso aqui conosco”. Da comparação entre os exames de proficiência antigos e atuais desse instituto, C1 declara que houve uma alteração no grau de exigência, dado que muitos candidatos estavam sendo reprovados no exame. É importante atentarmos que não houve uma alteração na nota mínima para classificar um candidato como proficiente, mas no conteúdo que se estava exigindo. Apesar de o certificado de proficiência ser dado tanto para os candidatos aprovados naquela época quanto para os que realizam o exame agora, há uma diferenciação no conteúdo avaliado, ou seja, um seria mais proficiente do que o outro. Assim, novamente, a necessidade de garantir um

número mínimo de candidatos nos processos seletivos é que controlará o grau de exigência dos exames de proficiência em língua inglesa na pós-graduação.

Também em [21], observamos uma instabilidade na concepção de proficiência que ocorre de um instituto para outro: “nós estamos mandando os alunos embora porque a exigência está tão alta que muita gente não atinge e vai fazer em outro lugar”. Esse caso, no qual o candidato ter sido reprovado no exame de proficiência desse instituto e conseguir ingressar em um curso de outro instituto, evidencia que a proficiência não seria homogênea. Sendo assim, o conceito “ser proficiente” em língua inglesa varia de um instituto para outro.

Ao compararmos o exame de proficiência à apresentação do passaporte em que conste estadia em país de língua inglesa por no mínimo um ano, notamos que, apesar de ambos serem aceitos por um instituto como certificados de proficiência, a concepção de proficiência se mostra de maneira diferente. Observemos as sequências a seguir:

[22] **E:** E vocês também não controlam se ele morou em casa de pessoas falando a língua inglesa?

C1: Não.../ isso não é possível de a gente saber// **no mínimo/ a pessoa teve que se comunicar na rua e mesmo que ele tenha morado em residência de pessoas que não falam inglês/ mas no mínimo ele teve que comer e transporte/ essas coisas ele teve que interagir com o inglês...**

[23] **C1:** O **ser proficiente** para nós é a pessoa que consegue interpretar um texto científico// **para nós não interessa muito se ele consegue sair na rua/ lá nos Estados Unidos e sair falando.../ isso não é o nosso objetivo//** nosso objetivo é que ele entenda o texto científico em inglês...

Ao analisarmos a entrevista de C1, encontramos dois momentos em que contradições no dizer se evidenciam. Em [22], a permanência temporária de uma pessoa

em um país falante de língua inglesa parece garantir a proficiência nesse idioma. Em um primeiro momento, a comunicação que a pessoa faz no dia-a-dia, como, por exemplo, para utilizar um meio de transporte ou para se alimentar já seria o suficiente para conseguir acompanhar um curso de mestrado ou doutorado: “no mínimo/ a pessoa teve que se comunicar na rua e mesmo que ele tenha morado em residência de pessoas que não falam inglês/ mas no mínimo ele teve que comer e transporte/ essas coisas ele teve que interagir com o inglês...”. No entanto, ao longo da entrevista, C1 não considera como proficiente aquele candidato que é capaz de se comunicar oralmente em um país onde o inglês é utilizado como principal idioma para a comunicação: “para nós não interessa muito se ele consegue sair na rua/ lá nos Estados Unidos e sair falando.../ isso não é o nosso objetivo// nosso objetivo é que ele entenda o texto científico em inglês...” [23].

As duas seqüências anteriores nos deixam afirmar que quando a justificativa pela exigência da proficiência em língua inglesa na pós-graduação se dá devido à leitura de textos acadêmicos nesse idioma que o aluno deverá fazer para desenvolver sua pesquisa, o exame de proficiência se mostra como a avaliação mais ideal. Porém, quando o passaporte é utilizado como comprovante de proficiência, a justificativa de “filtrar” o número de candidatos para a próxima etapa parece ser mais plausível.

Com base na análise realizada até o momento, constatamos que, apesar de a proficiência ser vista e tratada na pós-graduação como um conceito natural e absoluto, muitos sentidos são movimentados quando há um questionamento a esse respeito. Dentre os fatores contribuintes para construções imaginárias de proficiência teríamos: (i) o tempo, (ii) o contato com o falante nativo, (iii) a noção de língua e (iv) as condições institucionais pelas quais os candidatos deverão apresentar um comprovante de proficiência.

No primeiro caso, o conceito de proficiência aparece atrelado à agilidade que o candidato deverá apresentar para ler um texto em língua inglesa, à duração do curso que ele realizará na pós-graduação. Também ligada a essa questão do tempo, observamos que uma permanência mínima em um país falante de língua inglesa garantiria a proficiência do candidato. A mesma garantia parece ocorrer quando o candidato ocupa o espaço do falante nativo, ou seja, daquele falante ideal que possui o idioma na sua “melhor” forma.

A noção de língua relacionada à quantidade e à classificação em níveis de conhecimentos lingüísticos também se apresenta atrelada à construção da noção de proficiência, pois a diferenciação de ser proficiente para o mestrado e de ser proficiente para o doutorado parece ser possível devido à diferenciação na “quantidade” de língua exigida.

Por último, notamos que, apesar de muitos dizeres apontarem que a exigência do exame de proficiência se dá pela necessidade dos alunos de utilizarem a língua inglesa para desenvolverem suas pesquisas, evidências apontam que tais exames são realizados apenas como cumprimento das regras da instituição.

Tal como dissemos no Capítulo 1, Scaramucci (2000) afirma que o conceito “proficiente” também pode ser utilizado como um conceito relativo quando relacionado aos exames de proficiência, ou seja, o candidato a um curso de pós-graduação é classificado como proficiente para uma situação específica. Essa diferenciação existente para o curso de mestrado e de doutorado seria, então, aceitável. Todavia, nos dizeres analisados, observamos efeitos de sentido de uma proficiência que, apesar de parecer absoluta em cada nível — mestrado e doutorado — poderá ser definida com base em fatores institucionais, tal como a passagem de um número mínimo de candidatos para a

próxima etapa. Nesse caso, a proficiência seria definida de acordo com o nível dos candidatos inscritos naquele processo seletivo.

Passaremos, agora, no capítulo 3, a uma análise de como essa necessidade da língua inglesa na pós-graduação é construída, considerando os possíveis fatores que possam ter contribuído para que esse idioma (e não outro) ocupasse uma posição de prestígio na academia.

CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA NECESSÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

As normas da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da universidade em estudo estabelecem que os candidatos ao mestrado e ao doutorado devem apresentar um certificado de proficiência em pelo menos uma língua estrangeira, cabendo à Comissão de Pós-Graduação de cada unidade ou instituto definir os critérios que serão adotados para avaliá-la. Quando o programa de pós-graduação acreditar ser necessária a exigência de mais de uma língua estrangeira, a Comissão de Pós-Graduação será responsável por defini-la.

No contexto dos processos seletivos da pós-graduação, os exames de proficiência ocupam um lugar de extrema importância. Ao analisarmos esses processos, observamos que, apesar de haver uma abertura em relação à(s) língua(s) estrangeira(s) em que os candidatos devem apresentar a proficiência, o inglês é, indubitavelmente, o idioma mais exigido nos programas de mestrado e doutorado. O destaque da língua inglesa na área acadêmica, comparado aos outros idiomas, é inegável. Isto pode ser justificado ao analisarmos alguns fatores contribuintes para a hegemonia e posição de prestígio da língua inglesa nos dias atuais.

Dessa forma, pretendemos, neste capítulo, investigar: (i) os fatores que possam ter contribuído para que a língua inglesa (e não outro idioma) ocupasse um lugar de prestígio não somente na academia, mas em outros contextos; (ii) como a necessidade da língua inglesa é construída na pós-graduação; (iii) a configuração da importância da língua inglesa no contexto em questão; e (iv) as representações desse idioma na pós-graduação.

3.1. O caráter hegemônico da língua inglesa nos dias atuais

A língua inglesa, enquanto idioma amplamente utilizado pelas sociedades para comunicação nas mais variadas esferas de relações, atualmente, não é fruto de uma história de “decorrência” ou de causas “naturais” para que esse idioma tenha se sobressaído aos outros. Muito ao contrário, o caráter hegemônico do inglês nos dias atuais é resultado de um processo de expansão, divulgação e consolidação que levou gerações, séculos e muito esforço econômico, político e cultural para ocorrer.

Em *Linguistic Imperialism* (1992), Robert Phillipson alega que a difusão do inglês pelo mundo, como língua prioritária, não foi algo que ocorreu sem um planejamento prévio:

From a minor language in 1600, English has in less than four centuries come to be the leading language of international communication in the world today. This remarkable development is ultimately the result of 17th, 18th, and 19th century British successes in conquest, colonization, and trade, but it was enormously accelerated by the emergence of the United States as the major military world power and technological leader in the aftermath of World War II. The process was also greatly abetted by the expenditure of large amounts of government and private foundation funds in the period 1950-1970, perhaps the most ever spent in history in support of the propagation of the language (Troike¹² apud PHILLIPSON, 1992, p. 7).

Os fatores contribuintes para a expansão do inglês, mencionados acima, permitem que o processo de expansão do idioma seja dividido em duas partes. Numa delas, observamos a imposição da língua como forma de comunicação desde a colonização dos países, realizada pela Grã-Bretanha. Falamos, pois, de um processo civilizador cujo instrumento de comunicação se expandiu amplamente, fosse pelo interesse de consolidar costumes e tradições, como foi o caso com os peregrinos

¹² TROIKE, R.C., (1977). “The future of English”. Editorial, *The Linguistic Reporter* 19/8, p. 2.

americanos, fosse pela força e pelo comando dado pelo colonizador, como foi o caso, por exemplo, da colonização de países da África e de ilhas da América Central. Noutra parte, e mais recentemente — ou seja, após o processo de consolidação da formação da comunidade de língua inglesa nos países colonizados —, a difusão do inglês é considerada “natural”, isto é, como consequência do desenvolvimento, da modernidade e dos avanços científico e tecnológico, sobretudo dos Estados Unidos. O inglês foi, em muitos desses casos, estabelecido como a língua padrão para que se comunicassem descobertas e discussões fossem realizadas, e o conhecimento fosse distribuído e compartilhado através da mídia e de materiais acadêmicos, tais como artigos, periódicos, e livros, além dos encontros de estudiosos e de homens de negócio, responsáveis por disponibilizar o conhecimento e a tecnologia para outros grupos sociais. Ambas as partes integram, então, um processo de expansão de um idioma atualmente estabelecido e reconhecido por muitos estratos sociais, em diversos países. Tendo isso em mente, pretendemos, a seguir, aprofundar a discussão acerca desse processo de expansão, dividido em aspectos de colonização de territórios e de propagação do idioma pelo conhecimento, visando a compreender melhor de que maneira ele contribuiu para a expansão do idioma em questão.

Uma das principais características do processo de colonização dos ingleses foi a ocorrência de um planejamento prévio. Interessada mais em se proteger e lutar dos conflitos contra a França e a Espanha, o governo da Inglaterra não se preocupou em administrar suas colônias diretamente:

[...] a colonização inglesa da América do Norte, particularmente das colônias setentrionais, não foi feita mediante um plano sistemático. Em parte pelas características das colônias, em parte pela própria situação da Inglaterra no século XVII com suas crises internas, as colônias gozavam de certa autonomia. A metrópole, ausente e distante, raramente interferia na vida interna das colônias (KARNAL, 2008, p. 74).

No início, o processo de expansão do idioma foi realizado através da colonização de territórios e do uso da língua como forma de comunicação daqueles que já eram falantes da língua inglesa e que eram originários da Grã-Bretanha. No século XVI, o soberano inglês concedia um pedaço de terra a um nobre e assegurava todos os seus direitos sobre os dividendos advindos da exploração da terra. Naquele momento, o objetivo maior era conquistar riquezas, tais como ouro e prata, para a Grã-Bretanha. No entanto, tal tentativa de colonização fracassou, pois além dos muitos ataques indígenas, os ingleses que desembarcaram nos Estados Unidos tinham dificuldade para obter alimentos. Em decorrência dos confrontos e das más condições de subsistência, eles sofriam porque contraíam muitas doenças. Um século mais tarde, a coroa britânica empreendeu uma outra tentativa de colonização com uma nova estratégia, segundo a qual as colônias eram entregues a companhias privadas, tais como a de Londres e de Plymouth (KARNAL, 2008) para que fossem colonizadas. A esse respeito, Lacoste (2005) explica que as autoridades de tais companhias impunham o uso da língua inglesa nas terras exploradas.

A forma como ocorreu a colonização nos Estados Unidos, realizada pela comunidade advinda da Grã-Bretanha, é provavelmente um fator significativo no processo de expansão da língua inglesa. Diferentemente da colonização no Brasil, em que os portugueses permaneciam na metrópole européia e enviavam para a colônia apenas os homens necessários para ali executarem o trabalho de exploração de bens materiais, nos Estados Unidos houve um desembarque de um grande número de pessoas. O grande movimento emigratório da Grã-Bretanha para a América foi também promovido pelo governo como estímulo à viagem, dado o problema de crescimento demográfico ocorrido na Inglaterra, logo no início da colonização. Muitos trabalhadores

sem renda e sem bens materiais, que não tinham possibilidade de obter terra em seu país de origem, foram para os Estados Unidos com a esperança de lograrem melhor condição de vida. A consequência mais imediata foi o rápido povoamento de pessoas falantes de língua inglesa.

Todavia, não foi somente devido ao surto demográfico inglês que os Estados Unidos se viram no importante papel de perpetuador e ampliador da língua inglesa: a religião também foi fator contribuinte da imposição da língua inglesa naquele país. Segundo Karnal (2008), a Inglaterra era um país de certa relatividade religiosa e que convivia com mais de uma religião, embora o anglicanismo fosse majoritário. Como nos conta o historiador, os ingleses romperam com a Igreja Católica no século XVI e, a partir daí, a ilha fragmentou-se em inúmeras denominações protestantes, vários focos católicos de resistência à Igreja Anglicana, já oficial no país (KARNAL, 2008, p. 35). Muitos desses protestantes que haviam seguido para os Estados Unidos foram responsáveis por divulgarem a bíblia e, para isso, utilizaram várias versões do livro sagrado, que havia sido traduzido para a língua inglesa. Nesse processo, um fator influenciou outro e, ao longo dos anos, o processo de letramento — em inglês, a despeito de todas as nações indígenas que já habitavam o território norte-americano — deu-se também em decorrência da necessidade de os cidadãos necessitarem saber ler a bíblia e de seguir a religião e os cultos. Ao longo dos séculos XVIII e principalmente XIX, outros imigrantes vieram — noruegueses, suecos, espanhóis, franceses, italianos, irlandeses, dentre outras nacionalidades —, mas o inglês já era então reconhecido como língua oficial da nação norte-americana e era então ensinado nas escolas, de colônia em colônia, de gleba em gleba. Assim, os primeiros séculos de colonização dos Estados Unidos foram em grande parte responsáveis por formarem, consolidarem e ampliarem o uso da língua inglesa como forma de comunicação nos mais diversos âmbitos.

A consolidação do inglês como idioma de comunicação internacional ocorreu em decorrência do destaque político e econômico que os Estados Unidos tomaram frente às negociações de mercado internacional e de produção do conhecimento tecnológico e acadêmico. O século XX, principalmente no período subsequente à Segunda Guerra mundial, foi de suma importância para o processo de expansão do inglês, pois foi esse o momento em que a influência política e cultural dos Estados Unidos se alastrou definitivamente na Europa ocidental. O ator principal de tal cenário foi o Plano Marshall, implementado em 1947, cujo objetivo era ajudar economicamente na recuperação dos países destruídos pela guerra e, conseqüentemente, fortalecer os parceiros não comunistas, diversos aparelhos mecânicos foram introduzidos na Europa. Durante esse período, os europeus se viram diante da necessidade de se familiarizar com o inglês para lerem as instruções de manutenção e de manuseio das peças que vinham da América para a Europa, como forma de suprir a tecnologia que ali faltava. Nesse mesmo período, as empresas americanas abriram fábricas na Europa e as equipes européias tiveram que aprender inglês para manter contato com os investidores provenientes dos Estados Unidos (LACOSTE, 2005). Numa palavra, o inglês passou a fazer parte do cotidiano de várias camadas sociais européias — do alto investidor, dos salões sociais e dos corredores das alas políticas ao chão de fábrica e à mesa de jantar das famílias de funcionários das fábricas que produziam novas tecnologias.

O processo de expansão do inglês após a Segunda Guerra Mundial se deu, então, de forma complexa e constante, envolvendo vários estratos sociais e vários aparelhos do Estado. Dentre os acontecimentos envolvidos em tal processo, dois fatores podem ser mencionados como responsáveis pela propagação da língua inglesa. O primeiro deles foi a criação da Organização das Nações Unidas, fundada, inicialmente, pela China, pela França, pela União Soviética, pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos. Há seis línguas

consideradas oficiais da Organização, sendo elas o árabe, o chinês, o espanhol, o francês, o inglês e o russo. O segundo acontecimento foi o nascimento da era do computador. Na década de 1960, os primeiros computadores pessoais começaram a ser fabricados e vendidos a usuários finais — empresas, escolas e (paulatinamente) cidadãos comuns —, até finalmente chegarmos a um patamar em que as sociedades baseiam seu funcionamento, da torneira que abrimos para que a água escoe aos aviões que tomamos para viajarmos a passeio ou a trabalho, em computadores. Em 50 ou 60 anos, muito mudou em programação e em diversidade de uso da tecnologia, mas a base ainda continua presente, e assim como nos primeiros tempos, quando os primeiros programas foram criados em inglês, o mundo atual ainda gera muito de seus programas de computador em inglês, para somente depois adaptá-los à realidade dos outros idiomas.

Nesse sentido, tecnologia, economia e política foram, a partir do século XX, a força motriz que impulsionou a propagação do inglês pelo mundo. De acordo com Breton (2005), no decorrer dos 45 anos seguintes ao fim da Segunda Guerra Mundial, dois fenômenos dominaram o mundo e colaboraram para tal processo: a Guerra Fria, que só poderia ser contida pela potência americana e pela Aliança Atlântica, e o processo de descolonização dos vários países que haviam sido colonizados na América e na África. Nesse cenário, as antigas potências coloniais se enfraqueceram e os países colonizados ainda apresentavam grandes deficiências em seu processo de organização social e econômica se comparados a uma potência como os Estados Unidos. A França, um dos grandes colonizadores, tentou implantar a francofonia em suas colônias, fracassando, porém, diante da força com que o inglês se apresentava como idioma estrangeiro de comunicação, dada a configuração política e econômica mundial, baseada nos Estados Unidos.

O notável avanço científico e tecnológico dos Estados Unidos deve-se, em grande parte, à vinda de muitos pesquisadores e intelectuais judeus que estavam sendo perseguidos na Alemanha na Primeira e na Segunda Guerra Mundial. Devido aos interesses dos Estados Unidos de se desenvolverem como uma potência mundial, os cientistas europeus foram bem acolhidos pelos americanos e receberam diversos financiamentos privados para investirem nas fundações de laboratórios, visando ao desenvolvimento de pesquisas que resultariam no avanço tecnológico que testemunhamos através da história.

Certamente, avanços de ordem tecnológica e a posição de destaque dos Estados Unidos promovem entretenimento e contribuem para a difusão do inglês — e, é claro, do *American way* — em vários países. Nesse sentido, a difusão da língua inglesa também se fez (e continua se fazendo) por meio de uma série de fenômenos culturais. A indústria hollywoodiana é a que mais produz filmes mundialmente. Apesar de a maioria dos filmes ser dublada para a língua do país de exportação, muitos assistem às produções legendadas. A força dos espetáculos musicais e dos seriados norte-americanos divulgados incessantemente nos rádios e TVs também são grandes contribuintes neste processo de consolidação do idioma inglês.

Os campos da aviação, da navegação e do turismo também são fortes fatores de difusão da língua. Como princípio da aviação e da navegação, enquanto exigência para atuação no ramo, os pilotos devem possuir conhecimento do inglês para se comunicarem com as torres de controle de diferentes países. Do mesmo modo, a tripulação que atende aos passageiros deve saber comunicar-se em inglês. No turismo, a língua mais utilizada para a comunicação de pessoas provenientes de diferentes comunidades lingüísticas é o inglês.

O que presenciamos atualmente é o uso cotidiano do inglês para as mais diversas finalidades, nos mais diferentes ramos, em uso pelas várias camadas sociais. Seja para fechar um importante negócio, para comunicar medidas de proteção contra doenças, para viajar, para ler, ou para cantar uma canção, o inglês tornou-se parte do cotidiano de muitos países em que a língua não é oficial, num processo que envolveu (con)formação de território, identidade, economia, política e conhecimento tecnológico. Diante dessa histórica formação, expansão e consolidação da língua inglesa, as pessoas inadvertidamente consideram-na como consequência “natural” do progresso e do que conhecemos como globalização, tal como veremos a seguir.

3.2. Efeitos da globalização na presença da língua inglesa na pós-graduação

Apoiando-nos em Bauman (1999), podemos afirmar que a configuração das Nações-Estados sofreu uma mudança ao longo dos anos. Segundo o autor, com dois grandes blocos no poder, sendo eles os comunistas e capitalistas, o mundo parecia possuir uma “ordem”, ou seja, estava “sob controle”.

O mundo era uma totalidade na medida em que nada havia nele que pudesse escapar a uma importância nessa ordem das coisas, de modo que nada podia ser indiferente do ponto de vista do equilíbrio entre as duas potências que se apropriavam de uma parte considerável do mundo e lançavam o resto na sombra dessa apropriação (BAUMAN, 1999, p. 66).

O mundo mudou, e a derrubada do muro de Berlim é o marco simbólico que marcou a histórica queda dos lados comunista e capitalista de uma única moeda. Atualmente, não vivemos mais em uma totalidade, com o poder dividido entre duas potências, mas em um campo onde as forças podem surgir sem previsão, em pontos

inesperados, sem que ninguém consiga detê-las. Aparentemente, ninguém parece estar sob controle da ordem mundial nesse momento.

Esta sensação de desordem foi articulada no conceito de globalização que, *a priori*, veio substituir o conceito de universalização, já caído em desuso e mencionado, nos dias atuais, prioritariamente pelos filósofos. De acordo com Bauman (1999), a idéia principal de universalização era a de produzir uma ordem de caráter global, que poderia ser traduzida como uma melhoria do mundo através de mudanças que se julgavam necessárias, tais como a equiparação das condições de vida de todos (p. 67).

No entanto, nada restou dessa idéia central. Diferentemente de antes, hoje o mundo não pode ser visto em partes que, se juntadas, formam uma totalidade. “O mundo não parece mais uma totalidade, e sim um campo de forças dispersas e díspares, que se reúnem em pontos difíceis de prever e ganham impulsos sem que ninguém saiba realmente como pará-las” (BAUMAN, 1999, p. 66). Não há um centro, ou centros espalhados pelo mundo responsáveis por manterem a ordem global; parece não haver ninguém no controle agora.

Da forma como é construída no discurso atual, a globalização diz respeito aos efeitos globais, geralmente imprevistos, ou seja, ao que está acontecendo com todos nós em um mundo configurado de maneira diferente. Ainda segundo o autor,

o significado mais profundo transmitido pela idéia de globalização é o de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo (BAUMAN, 1999, p. 67).

Os principais fatores responsáveis pela descentralização evocada pelo autor seria a redução tanto de custo financeiro quanto do tempo cronológico necessário para a locomoção de um país a outro. Apesar de as fronteiras continuarem praticamente as

mesmas, é possível, por exemplo, uma pessoa administrar um negócio próprio do outro lado do globo sem se deslocar no espaço geográfico. Com o surgimento da rede mundial de computadores, os elementos que antes pertenciam a um espaço específico, demarcado, tornaram-se desprovidos de dimensões espaciais, mas caracterizados pela temporalidade de uma difusão instantânea. A divulgação de um acontecimento, por exemplo, se dá em segundos ao redor do globo.

Segundo Rajagopalan (2003), no mundo globalizado (que, entre outras coisas, significa uma interligação e embricamento dos povos que habitam a Terra),

a internet nivelou em grande parte as desigualdades que existiam entre o centro e a periferia no que respeita ao acesso às informações, como cada vez mais estão descobrindo, com espanto, os governantes autocráticos e inescrupulosos em várias partes do mundo que historicamente se valeram da possibilidade de reter informações ou até mesmo do instrumento eficaz de desinformação proposital para manter-se no poder. A radiodifusão e a televisão via satélite tornaram possível a transmissão de notícias em tempo real (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

Estariamos, então, vivendo a era da informação, na qual uma pessoa é vista e comparada às demais pela quantidade de informações que ela possui.

Uma vez que a ordem da globalização estabelece-se como a “interação mundial”, notamos, nesse processo, a importância de um meio de comunicação que possa facilitar a comunicação e aproximação das pessoas provenientes de diferentes nações. Haverá sempre uma língua que se sobressairá em relação às demais e será a escolhida quando se pretende atingir um número máximo de pessoas ao redor do mundo. A essa língua damos o nome de língua franca. Segundo Bagno (2004), “cada período histórico teve (e tem) sua língua franca, isto é, uma língua internacional que serviu (serve) como instrumento auxiliar de comunicação entre pessoas de lugares e culturas (e línguas) diferentes” (p. 79).

O processo de expansão e consolidação do inglês, bem como seu uso, tal como mencionado até o momento, neste capítulo, confere ao idioma o status de língua franca atual, conseqüentemente, a língua da globalização.

Ao voltarmos nosso olhar para a pós-graduação, e diante do que apresentamos como processo histórico de consolidação do inglês como língua franca atual, notamos que, não por acaso, a língua inglesa é o idioma escolhido para facilitar a comunicação e aproximação dos pesquisadores de diversas partes do mundo. Observemos as seqüências a seguir, que trazem excertos das entrevistas focados nas questões de pré-requisito e de escolha pela língua inglesa na pós-graduação:

[24] **E:** Você concorda com o fato de o inglês ser pré-requisito?

A3: Sim/ inglês/ na minha opinião deveria ser ensinado como segunda língua no Brasil em todas escolas primárias de maneira paralela ao português// a justificativa é clara... o mundo está em inglês/ as informações estão em inglês/ os livros de todos os idiomas/ por mais estranhos e complexos que sejam/ já foram traduzidos para o inglês... e tem como facilitador a simplicidade e elegância de aprender e dominar...

Ao analisarmos os dizeres acima, notamos que, para A3, a questão de o inglês ser pré-requisito diz respeito não somente a uma parte dos exames de seleção para ingresso em um programa de pós-graduação, mas também a uma etapa da vida anterior à universidade. Ou seja, para A3, o ensino da língua inglesa deveria ser um requisito no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O contexto da escola pública¹³, porém, não corresponde à expectativa de A3, pois o ensino da língua inglesa é introduzido somente no quinto ano do Ensino Fundamental — o que, obviamente, exclui as “escolas primárias” mencionadas por A3.

¹³ Não consideraremos o contexto da rede particular de ensino por haver uma grande variação no ano em que a língua inglesa é introduzida no currículo escolar.

Comparado à língua portuguesa, que preenche 6 aulas da carga horária semanal do aluno, o conteúdo referente ao inglês é ensinado durante 2 horas-aula semanais. Essa diferenciação pode ser explicada por tratarmos de uma língua nacional e outra estrangeira e da sobrepujança da primeira sobre a segunda.

Nos dizeres de A3, notamos efeitos de sentido de que a maneira como se configura o ensino da língua inglesa nas escolas regulares parece não garantir seu aprendizado. Ao afirmar que o “inglês deveria ser ensinado como segunda língua no Brasil”, A3 desejaria postular esse idioma como segunda língua em nosso país. Para este interlocutor, a noção de língua estrangeira seria aquele idioma ensinado a partir do quinto ano do Ensino Fundamental, enquanto segunda língua seria aquela ensinada paralelamente ao português, desde o primeiro ano desse mesmo período escolar, com uma equivalência de carga horária e conteúdo.

Observamos, no imaginário de A3, que o ensino do “inglês como segunda língua em todas as escolas primárias” (primeiro ano do Ensino Fundamental), sejam elas públicas ou particulares, garantiria o aprendizado desse idioma e o acesso dessas pessoas ao “mundo em inglês” mencionado na fala. Como isso não ocorre, aqueles que não falam a língua inglesa no Brasil, atualmente, estariam excluídos desse mundo.

A fala de A3 indica, pois, um apagamento dos fatores históricos e sociais de nosso país, porquanto propõe a implementação da língua inglesa como segundo idioma. Primeiramente, devemos considerar que o Brasil não foi colonizado por britânicos — o que poderia ter possibilitado o ensino do inglês como segunda língua, caso o tivesse sido. A análise das condições da educação pública brasileira também nos leva a crer que esse desejo de se ensinar um segundo idioma, paralelamente ao português, seria inviável. Segundo Akkari (2001), apesar de o Brasil ser um dos países mais economicamente desenvolvidos da América do Sul, é aqui que podemos observar com

nitidez que a escola “constitui um produto social desigualmente distribuído” (p. 163). A rede pública, responsável pela educação da grande maioria dos alunos, normalmente provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, apresenta várias deficiências estruturais. A pouca verba destinada à educação pública, o baixo salário pago aos professores e a falta de investimento na formação destes podem ser citados como alguns dos fatores responsáveis pela não eficiência do ensino público no Brasil.

Dessa forma, podemos afirmar que nossa realidade não é a de um país suficientemente desenvolvido na área da educação. Conseqüentemente, não haveria condições para que um segundo idioma fosse implementado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental em *todas* as escolas, principalmente nas públicas. No imaginário de A3, esses problemas sociais são apagados, e a impossibilidade de as pessoas terem acesso à língua inglesa desde o início do Ensino Fundamental estaria impedindo um melhor desenvolvimento do país.

Também em [24], observamos na fala de A3 que dizeres como “o mundo e as informações estão em inglês” já foram produzidos em outros momentos e contextos, e que se materializaram e permanecem em nossa memória discursiva. Estes seriam sentidos pré-construídos, independentes, que estão na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (PÊCHEUX, 1995). Dessa forma, devemos investigar outros contextos que possam ter contribuído para a construção desses dizeres.

Segundo Carmagnani (2001), ao observarmos as campanhas publicitárias produzidas pelas escolas de idiomas interessadas em vender os cursos de língua inglesa, notamos que a temática da globalização é fortemente utilizada. Um argumento poderoso nessas propagandas é a questão da necessidade da língua inglesa, sustentada pela idéia de que aqueles que querem fazer parte do mundo globalizado, manter-se conectados e usufruir dessas vantagens devem aprender o idioma da globalização que, como vimos

anteriormente, seria o inglês. Na sequência [24], ao afirmar que “o mundo e as informações estão em inglês”, A3 estaria priorizando um mundo onde o idioma de maior credibilidade seria o inglês. Sendo assim, as informações divulgadas nesse idioma seriam consideradas importantes para o funcionamento desse mundo, em detrimento daquelas divulgadas em outros idiomas, que deveriam se adequar e traduzir seus conteúdos para a língua inglesa, pois somente dessa maneira elas poderiam adquirir um prestígio nesse “mundo em inglês”.

Outra justificativa da posição favorável ao inglês como pré-requisito dada por A3 é o imaginário de que “os livros de todos os idiomas” terem sido traduzidos para o inglês. Tomando o livro como representante do saber (PASSOS, 1995), poderíamos afirmar que, no imaginário de A3, o inglês seria o elo entre “todos” os idiomas e, assim, capaz de abranger o conhecimento científico em sua totalidade. A língua inglesa seria, então, o idioma capaz de possibilitar a entrada dos livros escritos em outros idiomas nesse “mundo em inglês” e, assim, proporcionar a veiculação do saber.

A seguir, apresentamos outros dizeres que trazem os mesmos efeitos de sentido observados em [24], em relação ao discurso da globalização:

[25] **E:** Por que você acha que se dá tanta importância ao Inglês atualmente na área de pesquisa?

A2: Porque o mundo está conectado// seria impossível fazer pesquisa no Brasil apenas observando fatores internos/ sem olhar para fora do Brasil// além disso/ o intercâmbio com pesquisadores e instituições de outros países é muito importante para o avanço da ciência no país...

Ao afirmar, em resposta à pergunta sobre a importância da língua inglesa na área acadêmica, que esse idioma é utilizado na pós-graduação “porque o mundo está conectado”, A2 também estaria, inconscientemente, remetendo-se a uma região do interdiscurso que perpassa dizeres que associam o processo de globalização à língua

inglesa. Ao observarmos a seqüência [25], notamos a naturalização do inglês considerado como idioma da conexão do mundo. Diferentemente de A3, que afirma que o mundo está em inglês, A2 traz apenas o “mundo conectado” como justificativa para a escolha da língua inglesa na pós-graduação. Ao dizer que “o mundo está conectado”, A2 já estaria inferindo que essa conexão é facilitada pela língua inglesa.

Apesar de fazer menção a “um mundo conectado” — que, como vimos anteriormente, seria caracterizado pela “quebra” de fronteiras e aproximação dos povos —, observamos no imaginário de A2 uma “demarcação de territórios” causada pela língua. Para fazer uma pesquisa, seria necessário observar “fora do Brasil”, e não somente os “fatores internos”; para tanto, o único idioma que capacitaria esse olhar externo seria a língua inglesa. Esses fatores externos poderiam, de acordo com tal perspectiva, ser observados prioritariamente na língua inglesa. Assim, os efeitos de sentido presentes na seqüência aqui tratada são de que a globalização, por si, não derruba as fronteiras, pois para isso seria necessária uma língua franca que fizesse o elo entre os países falantes de diferentes idiomas.

Também notamos em [25] a noção de ciência para A2 enquanto processo progressivo. Ao mencionar que “o intercâmbio com pesquisadores e instituições de outros países é muito importante para o avanço da ciência no país”, observamos que, para A2, a ciência seria caracterizada como um progresso e, para avançar, precisa ter pesquisadores e instituições de outros países conectados entre si. Entretanto, esse avanço poderia ser impedido pela falta de conhecimento da língua inglesa na pós-graduação: “seria impossível fazer pesquisa no Brasil apenas observando fatores internos/ sem olhar para fora do Brasil”. Apesar de a noção de fatores internos e externos parecer se referir a informações específicas de cada país, nos dizeres de A3 essa “expressão” movimentava efeitos de sentido relacionados a pesquisas realizadas em

diversos países e que podem ser acessadas de qualquer canto do globo por terem sido publicadas em língua inglesa.

Ao compararmos as seqüências [24] e [25], observamos em ambas que o “mundo conectado” aparece como referencial para justificar a escolha da língua inglesa (e não de outro idioma) na pós-graduação. Em outros momentos, notamos que tal justificativa se dá por características estáveis, ainda relacionadas à globalização, que esse idioma supostamente já carrega consigo.

Observemos as seqüências a seguir:

[26] **E:** E você teria uma explicação do...o porquê do inglês (por que o inglês é o idioma escolhido na pós-graduação)?

C3: O inglês porque primeiro é a **língua universal**/ né?

[27] **A1:** [...] é uma **língua de veiculação internacional**/ e eu acho importante que tenha uma língua que possibilite que todas as pessoas possam se comunicar e trocar experiências...

Ao analisarmos o dizer de C3, o artigo definido “a”, em “o inglês porque primeiro é a língua universal”, traz como efeito de sentido ser ele o único idioma caracterizado dessa maneira, isto é, dentre todos os outros idiomas, o inglês seria aquele legitimado para percorrer o mundo. O mesmo parece acontecer em [27], quando o inglês é designado como “uma língua de veiculação internacional”. Aqui, podemos observar um imaginário no qual apenas a língua inglesa pudesse se veicular internacionalmente, ou seja, como se fosse possível controlar os outros idiomas e impedir sua veiculação, não lhes possibilitando acesso aos lugares e às situações de uso do idioma inglês.

O discurso da globalização — que, como vimos anteriormente, caracterizaria um mundo conectado, sem fronteiras — parece “atingir” a comunidade científica. O diálogo entre as pesquisas realizadas ao redor do mundo se mostra essencial para o

desenvolvimento de novos estudos. No dizer de A1, a língua inglesa tornaria possível essa comunicação entre os pesquisadores das mais variadas nacionalidades: “e eu acho importante que tenha uma língua que possibilite que todas as pessoas possam se comunicar e trocar experiências”.

Diferentemente das seqüências [24], [25] e [26], em [27] observamos uma justificativa mais voltada para o contexto científico. Enquanto nas seqüências anteriores a justificativa para a importância que se dá à língua inglesa na pós-graduação relacionou-se a referências que se faz desse idioma em relação ao mundo globalizado, em [27], observamos uma justificativa mais voltada para o contexto científico. Dito de outro modo, o caráter universal ou internacional da língua inglesa contribuiria para que a troca de experiências entre os cientistas ao redor do mundo se tornasse possível. Portanto, caberia a nós analisarmos, nesse momento, como esse idioma poderia se “constituir” no universo científico.

3.3. Construção de verdades em torno da língua inglesa

Até o presente momento, analisamos como o caráter hegemônico e o processo de globalização apareceram com frequência nas falas dos entrevistados como justificativa para a exigência da língua inglesa na pós-graduação. A seguir, buscaremos compreender como a exigência desse idioma se configura por si só, mais especificamente na dimensão da pós-graduação. Para tanto, devemos, primeiramente, discutir a constituição do sistema científico, que nos será tomado como base mais adiante.

Apoiando-nos em Alves (1990), podemos afirmar que por uma própria necessidade de sobrevivência, o homem sempre está em busca de ordem, e é na ciência que essa ordem tenta se estabelecer através de estudos feitos por cientistas. Assim, a

ciência poderia ser caracterizada como constituinte de teorias — definidas pelo próprio autor como enunciados acerca do comportamento dos objetos — que sempre têm “a pretensão de oferecer uma receita *universalmente* válida, *válida para todos os casos*” (p. 50)

O que distingue o senso comum da ciência é que, no primeiro caso, os pensamentos são formulados a partir de desejos e de emoções, enquanto no segundo caso o caráter objetivo é imprescindível. O cientista não deseja coisa alguma do objeto de estudo além de refletir a respeito dele, e “a sua ciência dispõe de um método que torna possível um discurso totalmente fiel ao objeto, do qual o sujeito se ausentou” (p. 149)

Coracini (1991), ao discutir sobre o discurso científico em uma de suas pesquisas, aponta para o caráter de objetividade presente nele: “há muitos séculos se acredita que o objetivo magno da ciência está na busca do conhecimento objetivo, ou seja, *comprovado*, dos seres e fenômenos do Universo” (p. 26). Assim, em nossa sociedade, aquilo que é cientificamente comprovado é tomado como verdadeiro.

Outra característica do discurso científico mencionado pela autora é a questão da indeterminação de tempo e espaço. Em oposição aos enunciados “singulares” que só se aplicam a um fenômeno ou objeto determinado no tempo e espaço, os enunciados “universais”, que constituem as teorias científicas, se aplicam a determinados fenômenos, mas sem especificidade de tempo ou de espaço. Isso ocorre porque esses últimos seriam tentativas de racionalizar o mundo. Os enunciados universais são tomados como leis pela comunidade científica, que se baseia nelas para desenvolverem suas pesquisas:

O sistema científico se constitui de um conjunto de teorias que, por sua vez, se compõem de leis; estas constituem asserções que

pretendem representar lingüisticamente a realidade dos fatos, relacionando, da forma mais direta possível, referente e linguagem (CORACINI, 1991, p. 39).

Ao analisarmos as entrevistas com os coordenadores, alunos e candidatos à pós-graduação, observamos que a noção de inglês como língua da divulgação da ciência é recorrente. Vejamos, por exemplo, a seqüência a seguir:

[28] **E:** E você imagina porque eles escolhem o Inglês e não a nossa língua?

CA1: Por ser a **língua da pesquisa**// a maioria dos artigos é tudo em inglês...

Em [28], podemos observar uma afirmação categórica a respeito da língua inglesa: é a “língua da pesquisa”. Nos dizeres acima, nos quais o inglês é definido como “língua da pesquisa”, notamos efeitos de sentido de que essa língua estaria autorizada a produzir e divulgar as pesquisas científicas. Isto equivaleria a dizer que as pesquisas produzidas em inglês seriam as pesquisas válidas, que foram escritas para ser lidas, enquanto as pesquisas desenvolvidas e publicadas em outros idiomas não teriam a mesma abrangência de divulgação.

A seguir, apresentamos outros dizeres que definem a língua inglesa como aquela utilizada no mundo científico:

[29] **E:** Você concorda o fato de o inglês ser pré-requisito?

A2: Concordo/ porque **é a língua utilizada no mundo científico**.../ você consegue se comunicar com qualquer pesquisador no mundo através do inglês...

Em [29], assim como nas seqüências anteriores, podemos observar uma afirmação categórica a respeito da língua inglesa: “é utilizada no mundo científico”. Ao

analisarmos a segunda parte do dizer, vemos que sua “função” seria conectar os pesquisadores ao redor do mundo. Assim, por se tratar de um universo específico — o científico —, A2 estaria evocando a importância da comunicação entre os pesquisadores para o avanço da ciência, para a construção do saber. Observamos, mais uma vez, efeitos de sentido de um mundo globalizado, no qual a língua inglesa seria a mediadora dos pesquisadores.

Observamos, aqui, que efeitos do discurso da globalização estão presentes no contexto da pós-graduação. Assim como a comunicação entre as diversas partes ao redor do mundo se mostra necessária, o diálogo entre os pesquisadores de várias partes do mundo também parece ser relevante para o desenvolvimento de suas próprias pesquisas científicas. Na sequência [29], ao afirmar que “você consegue se comunicar com qualquer pesquisador no mundo em inglês”, A2 estaria admitindo que essa comunicação seria um processo natural no contexto acadêmico.

Em outro momento, o inglês é definido como “linguagem científica”:

[30] **C4:** ...como a uma linguagem científica é o inglês/ então a maioria dos países estão divulgando os seus trabalhos em inglês// então você vai ter um acesso às informações...

Observamos, em [30], uma relação de causa e consequência entre o inglês ser considerado a língua franca de comunicação no universo científico e o acesso às informações produzidas nesse âmbito. O inglês como “linguagem científica” já aparece como um pressuposto para C4 ao dizer “como a linguagem científica é o inglês”. Novamente, observamos uma asserção categórica a respeito da língua inglesa. Como consequência teríamos a “utilização” desse idioma para a divulgação dos trabalhos científicos: “então a maioria dos países estão divulgando os seus trabalhos em inglês”. Os efeitos do discurso da globalização se fazem presentes no discurso científico de C4.

A noção de mundo conectado e a necessidade de se ter acesso às informações divulgadas nas diversas partes do globo parecem também ser essenciais no contexto científico. Em ambos os casos, a língua inglesa seria o idioma que possibilitaria e facilitaria essa conexão. Nesse sentido, no imaginário de C4, as informações a serem consideradas, ou seja, aquelas que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, seriam aquelas divulgadas em inglês: “a maioria dos países estão divulgando os seus trabalhos em inglês// então você vai ter um acesso às informações”. Notamos, então, o apagamento das “informações” (pesquisas) divulgadas em outros idiomas.

Ao retomarmos algumas seqüências analisadas anteriormente — [26], [27], [28], [29] e [30] —, observamos que, em todos os dizeres, há asserções de cunho categórico a respeito da importância da língua inglesa na pós-graduação: “o inglês é a língua universal, o inglês é uma língua de veiculação internacional, o inglês é a língua da pesquisa, o inglês é a língua utilizada no mundo científico, a linguagem científica é o inglês”. A maneira como elas são “colocadas” pode ser equiparada ao modo como se dá a circulação das verdades ditas universais. Primeiramente, poderíamos citar que a utilização do verbo ser (“é”) e a ausência de modalizadores atribui um tom de objetividade e de neutralidade às afirmações, contribuindo para que essas sejam vistas como verdades inquestionáveis.

O caráter independente que tais asserções parecem possuir também é uma característica das verdades inquestionáveis. Nesses casos, não há uma necessidade ou um questionamento em relação a quem está dizendo aquilo ou em quem as pessoas estão se baseando para fazer tais afirmações, pois essas já parecem ser tomadas como verdades. Dessa forma, na circulação das verdades, o que permanece não é quem fez

determinada afirmação, mas quais são essas afirmações. Segundo Lebrun (2004), o homem da ciência moderna procede no seguinte movimento:

enunciar o que afirma para logo esquecer que houve enunciação e reter apenas os enunciados que produziu. Em outras palavras, apagar o dizer para só guardar os ditos suscetíveis de serem transmitidos; é a partir dessa possibilidade que eles se verificam acumuláveis, ao ponto de novos enunciados tornarem caducos os precedentes. Nesse movimento, deve ser ‘esquecido’ que o que produziu esse enunciado foi uma bricolagem, uma confrontação com um real, uma enunciação, um sujeito. A ciência se encarrega, então, de esquecer o ‘dizer’ para só reter o ‘dito’ (LEBRUN, 2004, p. 60).

As asserções a respeito da língua inglesa se movimentam por si só e se relacionam entre si, funcionando como uma verdade dentro do discurso científico.

Analisando o contexto no qual os pesquisadores se inserem — ou seja, um espaço onde as teorias, compostas de leis, servem de base para o desenvolvimento de uma pesquisa —, poderíamos afirmar que os entrevistados transferem para a língua inglesa o “estatuto”/ “peso” de lei que deverá compor o sistema científico e ser seguidas pelos pesquisadores. Tais asserções são tomadas como verdades e deverão ser seguidas, como se fossem leis, para o próprio funcionamento do discurso científico.

Esse mesmo funcionamento pode ser observado nos enunciados científicos, no qual um enunciado só adquire um significado na sua relação com os demais. Desse modo, as asserções encontradas nos dizeres analisados são tidas como verdadeiras, pois se relacionam entre si, apresentando uma regularidade no significado.

O estatuto dessas verdades incontestáveis a respeito da língua inglesa pode ser compreendido ao relacionarmos tais enunciados com o conceito de *vontade de verdade* discutido por Michel Foucault em algumas de suas obras. Em *A ordem do discurso* (2004), o autor afirma que em toda sociedade a produção do discurso é controlada, organizada e redistribuída por um determinado número de procedimentos. A vontade de

verdade seria então definida como um sistema de exclusão presente em nossa sociedade que opõe o verdadeiro e o falso. Ela é construída a partir do momento histórico e pode sofrer modificações ou ser substituída de acordo com os acontecimentos. Apoiada sobre um suporte institucional, a vontade de verdade é reconduzida e reforçada por um conjunto de práticas, tais como livros, laboratórios e bibliotecas, mas também pelo modo como o saber é aplicado e valorizado em uma sociedade. (p. 17)

Ao discorrer sobre o texto foucaultiano, Gregolin (2004) retoma a noção de vontade de verdade trabalhada por Foucault. Segundo a autora, a verdade é uma configuração histórica:

não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas. Apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção (GREGOLIN, 2004, p. 98).

Sendo assim, a interrelação dos fatores históricos, os efeitos da globalização sob a importância da língua inglesa e a posição desse idioma como língua franca podem ter contribuído para que as asserções feitas pelos entrevistados a respeito da língua inglesa fossem vistas como verdades.

Passemos, a seguir, a investigar de que maneira a verdade a respeito da importância da língua inglesa se configura na pós-graduação.

3.4. A configuração da importância da língua inglesa na pós-graduação

No decorrer das entrevistas realizadas, observamos que, em vários momentos, os coordenadores, alunos e candidatos à pós-graduação procuram justificar a importância de se ter o conhecimento da língua inglesa para poder ingressar no mestrado ou no

doutorado. Neste momento, tomamos como tarefa analisar de que forma essa verdade da necessidade da língua inglesa na pós-graduação se configura.

Tomemos os dizeres a seguir:

[31] **C1:** Nosso objetivo não é pegar/ assim/ uma pessoa que fale fluentemente o inglês/ mas **pessoas que minimamente consigam ler um texto e entendê-lo/ ou acompanhar uma eventual palestra em inglês de alguém que venha/ algum professor estrangeiro na nossa faculdade...**

A sequência [31] traz, primeiramente, uma gradação em relação ao conhecimento na língua inglesa que o aluno da pós-graduação deverá apresentar. Notamos que C1 enfatiza dois extremos: “fluência na produção oral” e “leitura e compreensão de um texto”. Um “elemento” intermediário é mencionado, mas com menos importância: “acompanhar palestra em inglês”. Observamos, aqui, a presença de um imaginário no qual a língua inglesa, assim como os outros idiomas, pudesse ser dividida e aprendida de maneira estanque, conforme as habilidades lingüísticas. Desse modo, para C1, teríamos três etapas de conhecimento da língua: a leitura e compreensão de um texto seria uma habilidade básica que o aluno pudesse adquirir, seguido pela capacidade de compreender uma exposição oral e, por fim, a fala fluente naquele idioma. A relevância desses elementos para a pós-graduação poderia ser observada, talvez, pela regularidade das atividades desenvolvidas pelos alunos. Sendo assim, a leitura de textos seria realizada sempre, a compreensão oral (uma habilidade um pouco mais complexa que a primeira) seria “eventualmente” utilizada, e a produção oral não seria necessária. A escrita, uma vez silenciada nesse processo, parece não ser algo esperado na pós-graduação, ou seja, não se supõe que o aluno deva ser proficiente na escrita da língua inglesa.

Retomando os conhecimentos em língua inglesa que um aluno de pós-graduação deverá apresentar, devemos analisar os efeitos de sentido trazidos pelo verbo “acompanhar” — “acompanhar uma eventual palestra em inglês”, que nos traz uma noção de “observar”, de “assistir”. A exigência, então, seria de que o aluno deveria apenas assistir à palestra, não sendo necessária a sua participação. Observamos, nesse caso, uma passividade por parte do aluno, que estaria apenas recebendo algum conhecimento de um professor estrangeiro, sem possibilidade, por exemplo, de questioná-lo ou de solucionar as dúvidas que pudessem vir a decorrer de sua participação como ouvinte em tal palestra.

Também em relação à sequência [31], devemos destacar uma naturalização em relação ao idioma dos textos que deverão ser lidos na pós-graduação, uma vez que, no dizer de C1, não está explicitado no fio discursivo que esses textos estariam escritos em inglês. O mesmo ocorre em relação à palestra de um professor estrangeiro que os alunos deverão “acompanhar”. Em ambos os casos, parece não haver a possibilidade de os textos serem escritos em outros idiomas ou de o palestrante não falar a língua inglesa.

Na sequência a seguir, que traz outro momento da entrevista realizada com C1, podemos observar essa mesma naturalização da língua inglesa como idioma escolhido por palestrantes estrangeiros:

[32] **C1:** Principalmente quando vem algum palestrante estrangeiro também/ a pessoa tem que ter um mínimo de conhecimento.../ ele pode não perguntar nada na aula/ mas ele tem que entender o que a pessoa está falando lá...

Observando tais dizeres, assim como em [32], parece não haver necessidade de o coordenador mencionar que o palestrante estrangeiro optará pela língua inglesa para se apresentar, mesmo que ele seja de um país cuja língua materna não é o inglês.

Também em [32], podemos notar uma gradação em relação ao conhecimento do idioma — “mínimo de conhecimento”. Nos dizeres de C1, com essa “quantidade mínima” de conhecimento, o aluno seria capaz de compreender o que uma pessoa está falando, mas talvez não fosse o suficiente para ele se expressar oralmente, fazendo perguntas ao palestrante, como mencionamos. O imaginário de aprendizado de língua estrangeira por etapas também pode ser observado nessa sequência: a pessoa que compreende uma apresentação oral não necessariamente consegue se expressar na língua, através da fala. Já a pessoa capaz de fazer uma pergunta na língua estrangeira não teria mais dificuldades de compreender um palestrante que estivesse, por exemplo, se expressando oralmente.

Ao diferenciarmos os alunos de mestrado e de doutorado, notamos que as exigências na língua inglesa não parecem ser as mesmas. Observemos os dizeres a seguir:

[33] **C4:** Na verdade é uma orientação da Pró-Reitoria que eu acredito que tenha sentido.../ quando o aluno entra no mestrado/ ele tem que **pelo menos entender um texto que ele está lendo...** [...]/ **então uma primeira etapa que é a do mestrado [exige] que o aluno tenha uma compreensão/ entender ao pegar um livro...** (...)/ já para o doutorado/ aí eles já.../ **é.../ se espera que o aluno tenha um pouco mais de iniciativa/ que ele faça seus contatos internacionais e participe de congressos internacionais/ seja aqui ou seja no exterior...**/ então aí seria interessante que ele faça... faça esse intercâmbio/ né? **Mesmo a escrita/** porque você já mantém um contato/ seja via e-mail ou FAX...

Em resposta a um questionamento feito pelo entrevistador em relação à diferenciação dos exames de proficiência para mestrado e para doutorado, C4 apresenta a Pró-Reitoria de Pós-Graduação como responsável pelas regras do processo seletivo de ingresso. Apesar de serem “orientações”, elas deverão ser seguidas. Podemos, aqui, retomar Foucault (1987) no momento em que o autor discute o poder da instituição.

Observamos que apesar de o coordenador estar ocupando a posição de responsável pelo funcionamento “apropriado” da pós-graduação, ele apenas reproduz as normas já impostas no estatuto.

Ao comparar as habilidades que os alunos de mestrado e doutorado deverão apresentar, C4 tenta graduar o conhecimento de acordo com o nível de estudo, ou seja, os alunos de doutorado, por estarem desenvolvendo uma pesquisa que, teoricamente, exigiria mais complexidade do que no mestrado, deveriam estar mais “avançados” no idioma. Nos dizeres de C4, o mestrado seria “uma primeira etapa” que, posteriormente, seria seguida pelo doutorado.

Essa diferenciação de níveis também pode ser observada através da diferenciação que o coordenador faz da exigência de conhecimento do idioma que os alunos de mestrado e de doutorado deverão apresentar. Nos dizeres de C4, ao afirmar que o aluno de mestrado necessita pelo menos entender um texto que ele está lendo, podemos observar uma pressuposição em relação ao conhecimento restrito do idioma que os alunos de mestrado apresentam, sendo esse de caráter exclusivamente instrumental. Assim, a utilização da língua inglesa para atividades com uma exigência maior do conhecimento parece não ocorrer, ou, até mesmo, não ser algo esperado nessa primeira “etapa”.

Diferentemente do aluno de mestrado, exige-se mais dos ingressantes de doutorado: “já para o doutorado/ aí eles já.../ é.../ se espera que o aluno tenha um pouco mais de iniciativa”. Nesse caso, a expressão “um pouco mais de iniciativa” parece indicar que o aluno tenha mais independência em relação à língua inglesa e, conseqüentemente, estaria mais “autorizado” a se expressar nesse idioma. Comparando-o ao aluno de mestrado, o aluno de doutorado, por apresentar mais conhecimento no idioma, estaria autorizado a se arriscar mais nessa língua que não é a dele, participando

de congressos e fazendo contatos internacionais, dentre outras atividades relacionadas ao universo acadêmico. Além disso, ao se referir aos contatos internacionais que se espera do aluno de doutorado, C4 gradua novamente as habilidades lingüísticas. Ao afirmar que o contato deverá ser feito, “mesmo que na escrita/ através de e-mails ou FAX”, essa habilidade estaria em um nível abaixo do contato realizado oralmente. Quando nos remetemos a contatos internacionais, especialmente em congressos, pressupomos que eles ocorram oralmente, na língua inglesa. Entretanto, tal contato através da escrita também é permitido e reconhecido. Aqui, o contato através da escrita parece não ser tão prestigiado quanto o oral, mas, ainda assim, aceito pelos coordenadores de pós-graduação. A comunicação oral parece estar um nível acima da escrita, mas é também considerada um acontecimento raro, uma habilidade que poucos possuem nesse meio.

No que diz respeito aos conhecimentos necessários na língua inglesa, podemos afirmar que a diferenciação de mestrado para doutorado também se dá pelas habilidades. Enquanto no primeiro caso exige-se apenas a compreensão escrita, no segundo a produção escrita também seria necessária. Novamente, o imaginário da língua inglesa, cujo aprendizado se dá por habilidades lingüísticas, ocorre. Isso equivaleria a dizer, então, que o aluno só seria capaz de escrever um texto nesse idioma depois de ter desenvolvido a habilidade de leitura.

Na seqüência [33], notamos que os conhecimentos exigidos na língua inglesa possibilitariam que os alunos de mestrado e doutorado realizassem algumas atividades consideradas importantes para o desenvolvimento da pesquisa científica. No caso do mestrado, seria a leitura de textos em inglês e, no doutorado, o contato com pesquisadores internacionais e a participação em eventos internacionais no Brasil ou no

exterior — o que reforça a hierarquia mestrado-doutorado, atrelada, também, ao conhecimento de língua que o aluno possui.

A seguir, apresentamos outra sequência que sustenta a verdade da importância da língua inglesa na pós-graduação:

[34] **C3:** Se é um candidato ao doutorado que está fazendo bolsa sanduíche/ um estágio ou vai participar de um evento no exterior/ **se ele souber inglês/ ele pode ir para qualquer país que ele consegue se comunicar/ consegue fazer uma apresentação/ tá?**

De acordo com os dizeres de C3, o conhecimento da língua inglesa possibilitaria ao aluno de doutorado a divulgação sua pesquisa em “qualquer país”. As atividades mencionadas pelo coordenador, tais como intercâmbio em universidades no exterior, estágio e congressos internacionais, seriam um meio de o pesquisador divulgar o saber científico que está produzindo. Essa divulgação, porém, parece ficar limitada caso o aluno não tenha conhecimento na língua estrangeira satisfatório.

A seguir, notamos que a exigência pela língua inglesa na pós-graduação se dá, em determinados programas de pós-graduação, devido a uma exigência de que os alunos devem publicar um artigo nesse idioma como uma das etapas finais do mestrado e do doutorado:

[35] **C1:** A CPG incentiva os pesquisadores a publicarem em inglês e isso é uma exigência também/ que ao final do mestrado e do doutorado/ **o aluno tem que publicar um artigo em inglês/** ou em congresso internacional ou em revista especializada... [...]// **é para efeito de homologação...**

Em [35], observamos que, em um primeiro momento, a CPG apenas “incentiva” seus pesquisadores a publicarem artigos em inglês, apontando para a possibilidade de escolha do aluno de pós-graduação de publicar ou não artigos em inglês. Entretanto,

mais adiante, o caráter obrigatório se faz presente no dizer de C1 — “é uma exigência também” —, restando apenas uma “opção” por parte do aluno. Assim, publicação de um artigo na língua inglesa torna-se uma condição para ele obter o título de mestre ou doutor: “é para efeito de homologação”. Ao adotar essa regra, o instituto em questão estaria garantindo que todos os seus pesquisadores teriam pelo menos um artigo publicado em língua inglesa.

Ao retomarmos as seqüências [33] e [34], notamos que o conhecimento da língua inglesa ajudaria em algumas atividades valorizadas na pós-graduação, tais como participação e apresentação de trabalhos em congressos internacionais; estágio no exterior; intercâmbio em universidades localizadas fora do Brasil; e publicação de artigos em revistas internacionais. Na fala [35], a necessidade do conhecimento da língua inglesa se mostra com certo “peso”, tornando-se uma exigência para a conclusão e obtenção do título de mestre ou doutor. Isto remete à força hegemônica da língua inglesa na comunidade científica internacional.

De acordo com Foucault (2005), “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (p. 14). Isto posto, podemos afirmar que o “incentivo” e a cobrança, por parte da instituição, para a realização de tais atividades nas quais o idioma em questão seria necessário podem ser vistos como efeitos de poder induzidos pela vontade de verdade da língua inglesa na pós-graduação.

Tais efeitos podem ser percebidos com mais “clareza” ao analisarmos o funcionamento da formação de pesquisadores dentro da universidade. Ao optar por uma carreira acadêmica, cada atividade desenvolvida pelo pesquisador, e valorizada pela instituição, dará a ele um determinado número de pontos. Tal pontuação é utilizada como critério de avaliação — realizada por órgãos de fomento à pesquisa, como CNPq,

FAPESP e CAPES — dos pesquisadores, dos departamentos das faculdades e da própria universidade. Os artigos publicados em periódicos internacionais garantem ao pesquisador uma pontuação maior do que aqueles publicados no Brasil. Como a maioria dos periódicos são em língua inglesa, os departamentos das faculdades apóiam seus pesquisadores para publicarem artigos em inglês como uma maneira de obterem uma boa pontuação. Para os departamentos, tal pontuação acarreta nos investimentos feitos por esses órgãos de fomento. Uma boa pontuação contribui para a concessão de bolsas, e de financiamentos para as pesquisas científicas. Portanto, há “motivos” para que a língua inglesa seja tão exigida na pós-graduação.

3.5. Representações de língua inglesa na pós-graduação

Ao tecermos uma análise a respeito da língua inglesa na pós-graduação relacionada aos efeitos da globalização, à sua configuração no discurso científico e às vontades de verdade, observamos uma recorrência na maneira como esse idioma é caracterizado. Assim, julgamos necessário retomar alguns dizeres que serão analisados sob outra perspectiva, com o objetivo de investigar a maneira como o imaginário de língua inglesa é construído na pós-graduação.

Observemos os seguintes dizeres:

[36] **A1:** Eu acho importante que tenha uma língua que possibilite que **todas as pessoas** possam se comunicar e trocar experiências...

[37] **A2:** Você consegue se comunicar com **qualquer pesquisador no mundo** através do inglês...

Ao analisarmos as seqüências [36] e [37], notamos que a língua inglesa seria o idioma que possibilitaria a comunicação entre as pessoas ao redor do mundo. É

relevante nos atentarmos para as expressões “todas as pessoas” e “qualquer pesquisador no mundo”. Em ambas, observamos palavras absolutas, de sentido universal — “todas” e “qualquer”, ao se referirem às pessoas e aos pesquisadores. No imaginário de A1 e A2, o conhecimento da língua inglesa parece garantir a comunicação entre todas as pessoas do mundo, sem exceção. Em [36], depreende-se, do que é dito, efeitos de sentido em relação ao poder exercido pela língua inglesa. Nos dizeres de A1, a língua inglesa parece possibilitar por si só a comunicação entre as pessoas. Ela é apresentada de maneira autônoma e seu funcionamento parece ser independente de qualquer outro fator.

O discurso do utilitarismo, citado por Grigoletto (2003), se remete à língua inglesa como um idioma caracterizado de maneira “diferente” dos demais. Segundo a autora, ao ser apresentada como neutra e sem fronteiras, notamos um apagamento, produzido pelo sujeito, de que a língua inglesa sempre foi imposta com valores e aspectos culturais a ela relacionados.

Ainda de acordo com Grigoletto (2003), o discurso da globalização que, ao mesmo tempo, celebra a diferença e tenta incorporá-la e superá-la, movimenta sentidos relacionados à língua tais como “num mundo globalizado, sem fronteiras, necessitamos de uma língua comum que também já tenha rompido todas as suas fronteiras. Essa língua é o inglês ‘internacional’” (p. 42). Dessa forma, o inglês “internacional” também seria o idioma utilizado no contexto acadêmico como uma maneira de facilitar a divulgação e conhecimento de pesquisas desenvolvidas ao redor do mundo.

Apesar de esses sentidos de língua neutra serem movimentados pelo discurso da globalização, sabemos que um idioma não pode ser configurado apenas como meio de comunicação, no qual tudo poderia ser dito e compreendido, sem possibilidade de falhas. Segundo Coracini (2007), uma vez que a língua não é um sistema fechado,

completo, mas sim ser constituída heterogeneamente, deixa espaço para as falhas e para os equívocos: “é o equívoco da língua que passa a caracterizar todo e qualquer enunciado, suscetível de se tornar outro, de derivar do que seria aparentemente o seu sentido próprio” (pp. 39-40).

Em seus estudos, Lacan considera a dimensão da língua(gem) que é não focada por Saussure: *lalangue*, ou *alíngua*. A esse respeito, Milner (2006) afirma que a *alíngua* seria o real da língua que não pode ser representável:

Alíngua, enfim, toca no real; na medida em que não a esgotam nem os efeitos da comunicação, nem os espaçamentos do discernível. O sintoma mais imediato é um impossível: por mais multiplicados que sejam os ditos, literalmente excêntricos ao que, neles, se representa e se distingue, sempre permanece algo que não se diz (MILNER, 2006, p. 32).

É justamente por tocar no real da língua que os equívocos são possíveis, ou seja, apesar de termos um imaginário de língua no qual os sentidos já estejam todos definidos, há sempre outros significantes que poderiam ser construídos.

O mesmo autor acredita então que, visando a diminuir a diferenciação entre as línguas, poderíamos falar em um lugar, um ponto ideal que nos asseguraria que “*um* nome é também o nome de *uma* significação, sem recobrimento nem equívoco” (p. 36). Esse ponto ideal seria nomeado de *língua ideal*, na qual tudo poderia ser dito, sobre tudo e todos, com clareza e transparência, sem falhas.

Observemos mais uma seqüência que traz efeitos de sentido do inglês como língua ideal:

[38] **A3:** [...] o mundo está em inglês/ as informações estão em inglês/ os livros de todos os idiomas/ por mais estranhos e complexos que sejam/ já foram traduzidos para o inglês...// e tem como facilitador a simplicidade e elegância de aprender e dominar...

Ao analisarmos [38], notamos uma comparação realizada entre o inglês e os outros idiomas. A3 faz uma distinção dos idiomas em dois grupos: no primeiro, estaria o inglês, caracterizado como “simples” e “elegante” de aprender e de dominar e, no segundo, estariam todos os outros idiomas, denominados como “estranhos” e “complexos”. Observamos a construção de um imaginário da língua inglesa como língua ideal, na qual todos os outros idiomas pudessem ser traduzidos: “os livros de todos os idiomas já foram traduzidos para o inglês”. Dito de outro modo, o inglês seria uma língua, um ponto ideal entre as outras línguas, na qual os significantes e significados já fossem determinados, não deixando espaço para os equívocos.

Baseando-nos nas discussões desenvolvidas até o momento em relação ao modo como o inglês é construído enquanto língua necessária na pós-graduação, podemos afirmar que esse idioma apresenta uma configuração “própria” no contexto da pós-graduação.

Como vimos anteriormente, nas análises dos dizeres, a língua inglesa é caracterizada como idioma diferente dos demais, que seria capaz, ou até mesmo responsável por possibilitar e facilitar a comunicação entre os pesquisadores de diferentes partes do mundo. Isso parece ocorrer por ela ser vista como uma língua internacional, sem estar “presa” a uma história, a um país, e, conseqüentemente, livre de cargas políticas ou ideológicas.

Nos dizeres dos entrevistados, a língua inglesa aparece como idioma universal, ideal, sem equívocos, pensada como algo que pudesse funcionar fora do sujeito, sem qualquer relação com ele, ou seja, a maneira como ela se configurada na pós-graduação não deixa espaços para se pensar na língua relacionada à subjetividade.

No entanto, sabemos que essa língua “fora” do sujeito não seria possível, pois ele se constitui na linguagem. Sob a perspectiva discursiva, o sujeito não é um ser

individualizado, homogêneo, uno, centrado, intencional, pois ele é constituído na linguagem e inserido “em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.” (FERNANDES, 2005, p. 35). Apesar de a maioria das pessoas se constituírem, primeiramente, na língua materna, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira também contribui para a constituição identitária de um sujeito. (REVUZ, 2002).

Coracini (2007) afirma que mesmo que a língua estrangeira — no nosso caso, o inglês — seja aprendida para um fim utilitarista,

ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam, rearranjos subjetivos, novos saberes [...] (CORACINI, 2007, p. 152).

No contexto de nossa pesquisa, a língua parece não ser vista como elemento que faz parte do processo de constituição do sujeito. Esse idioma universal, da ciência, da comunicação mundial é visto como um instrumento, no qual o sujeito deverá se inserir/ deverá adquirir para poder se comunicar com pesquisadores de diferentes nacionalidades e, assim, estar autorizado a participar do mundo científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na noção de proficiência em uma língua estrangeira no contexto de ensino e aprendizagem, notamos que, apesar de não ser amplamente discutida, em geral, ela surge de modo quase natural nos dizeres de alunos e professores, sobretudo entre aqueles envolvidos diretamente com uma língua estrangeira. Uma pessoa costuma ser classificada como proficiente ao ser aprovada em um exame aplicado por institutos reconhecidos internacionalmente, ou simplesmente por residir um determinado período em um país onde aquele idioma é falado como primeira língua.

Ao buscarmos por pesquisas que tratam da proficiência em línguas, observamos a recorrência de estudos que visam a problematizar, por exemplo, o trabalho do professor com “pouca” proficiência; o modo como o professor deve lidar com alunos com diferentes níveis de proficiência, ou até mesmo a maneira de os exames testarem níveis de proficiência, dentre outras questões. A proficiência, nesses casos, parece ser um conceito já dado, estabilizado, cuja definição é aparentemente clara e partilhada por todos, dispensando aprofundamento quanto a explicações ou discussões em torno do tema.

Da mesma forma, ao voltarmos nosso olhar para a pós-graduação, a proficiência também se apresenta como um conceito fortemente pré-estabelecido. No entanto, nossa proposta de investigarmos como esse conceito é construído no imaginário dos coordenadores dos programas de pós-graduação mostra que, ao invés de falarmos em “a proficiência”, podemos pensar em “proficiências”. Assim, com base nas reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, apresentamos algumas considerações, principalmente a respeito das representações de proficiência, tendo como enfoque a

língua inglesa, na tentativa de desnaturalizar o conceito de proficiência. Abordamos, também, o modo como a necessidade da língua inglesa é construída na pós-graduação.

O termo proficiência, tal como colocado por Scaramucci (2000), pode ser compreendido em sentido relativo ou absoluto. No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno poderá ser classificado em níveis de proficiência, dependendo de seu desempenho nos objetivos que lhe foram previamente propostos. No âmbito da pós-graduação, porém, a proficiência parece funcionar como uma noção definida por opostos, uma vez que os candidatos para mestrado e doutorado são classificados como “proficientes” ou “não-proficientes”.

A proficiência na pós-graduação parece ser representada como um conceito absoluto, uma vez que os candidatos são aprovados ou reprovados nos exames. Entretanto, observamos que tal representação não é única para o conceito de proficiência. Ao longo de nossa análise, pudemos perceber que o modo como os exames de proficiência são configurados nesse contexto indica que esse conceito funciona de modo fluído.

Apesar de os dizeres dos entrevistados apontarem para a proficiência representada como um conceito absoluto, essa “proficiência absoluta” passa a ser relativizada quando está em contato com um imaginário acerca do que seriam os cursos de mestrado e doutorado. A pós-graduação configura-se por meio de regras e regulamentos que devem ser observados pelo candidato a determinado programa de pós-graduação, no qual o curso de mestrado, por ser colocado como um pré-requisito e uma preparação para o doutorado, é representado como menos complexo. Tal pressuposto de variação de complexidade do curso se mostra um fator relevante para discutirmos a questão da proficiência. O nível de conhecimento em língua inglesa que é exigido dos candidatos parece ser afetado pelo imaginário acerca dos elementos que

diferenciam esses cursos, como a complexidade e a duração do curso no qual o candidato estaria inscrito. Poderíamos, então, falar em proficiência para mestrado e proficiência para doutorado, ou seja, não mais uma proficiência absoluta em que o candidato pode ser apenas considerado como proficiente ou não-proficiente.

Além disso, a justificativa dada para a necessidade da proficiência na língua aponta para um imaginário voltado para a produção científica do aluno, que deve se limitar a um tempo cronológico determinado. Nesse sentido, a proficiência estaria relacionada à agilidade apresentada pelo candidato na leitura de textos em inglês, e não tanto com relação ao conhecimento da língua em si.

Uma vez que os candidatos ao mestrado e ao doutorado devem mostrar uma agilidade em relação à leitura de textos em inglês, a proficiência na pós-graduação se mostra bastante específica, estando atrelada ao conhecimento da leitura e da compreensão de textos. Dessa forma, o termo “proficiência”, além de apresentar particularidade em relação aos cursos, carregaria consigo uma predicação relacionada a uma habilidade na qual a pessoa está sendo avaliada. Teríamos, então, uma proficiência em língua inglesa que poderia ser ramificada em proficiência na leitura, proficiência na escrita etc. Essa demarcação das habilidades em que os candidatos devem apresentar conhecimento seria mais um indicativo de que, apesar de a proficiência ser tomado como conceito absoluto, há a necessidade de se especificar qual tipo de proficiência é esperado.

Com relação à divisão da proficiência em habilidades, podemos afirmar que ela estaria calcada em um imaginário de língua como um sistema fechado, passível de ser “quebrado” em partes para um aprendizado mais específico. Ao atentarmos para o contexto de ensino, notamos que é no contexto de ensino e aprendizagem, tanto nas escolas regulares quanto nas escolas de idioma, que essa concepção de língua pode ser

observada com maior clareza. Ao montar um plano de curso, por exemplo, as escolas oferecem ao aluno a língua como um sistema fechado, que seria apresentada partindo de estruturas consideradas mais simples às mais complexas, como se o todo pudesse ser atingido em algum momento, ocasião na qual os alunos tornar-se-iam proficientes em língua inglesa de um modo absoluto, sem que a proficiência seja específica de uma habilidade. Notamos, então, que há uma busca constante pela completude no nível lingüístico, pois raramente experimenta-se a sensação de tê-la atingido.

Ainda no que diz respeito ao imaginário de língua como um sistema fechado, passível de completude, o falante nativo é comumente tomado como referência, pois ele é visto como aquele que sabe usar o idioma perfeitamente, uma vez que o conhece por completo, de maneira transparente e desprovido de falhas. Ao analisarmos os dizeres dos entrevistados, notamos sentidos que apontam que a proficiência em língua inglesa seria garantida com a vivência no exterior. Nesse caso, apenas a moradia do candidato em um país de língua inglesa e sua proximidade com o falante nativo por um certo período seria suficiente para o aprendizado da língua inglesa em um nível considerado satisfatório para a pós-graduação.

De acordo com o que constatamos anteriormente, o que parece interessar para a pós-graduação seria a agilidade na leitura, uma vez que haveria um tempo máximo para os alunos concluírem os cursos de mestrado e doutorado. Contudo, um dos critérios para classificar um candidato como proficiente seria a moradia por um determinado tempo no exterior, que estaria baseado no mito do falante nativo. Teríamos, então, dois tipos de proficiência: uma proficiência na língua inglesa de modo geral, mais completo devido ao fato de ter como base o falante nativo, e outra proficiência, mais específica, apenas na leitura, adquirida através de cursos de inglês aqui no Brasil. Apesar de ambos serem considerados proficientes para a pós-graduação, diferentes imaginários podem ser

observados nessas construções de proficiência. No primeiro caso, a língua, vista como um sistema fechado, poderia ser adquirida em sua totalidade uma vez que o candidato está presente no espaço geográfico do falante nativo e, no segundo caso, a língua poderia ser dividida em partes estanques, tornando-se possível adquirir apenas parte desse sistema fechado.

Ao pensarmos sobre o modo como a proficiência poderá ser comprovada, constatamos que ela parece ser exigida não apenas pelos textos em língua inglesa que os alunos de mestrado e doutorado poderão se deparar, mas também como uma maneira que visa a reduzir o número de candidatos que prosseguirão no processo seletivo.

É pela mesma necessidade de filtrar os candidatos que seguirão no processo seletivo que notamos uma instabilidade na concepção de proficiência. Apesar de ela ser movimentada nos dizeres, aparentemente, como estável para os candidatos ao mestrado e ao doutorado, ela pode variar de acordo com o nível de conhecimento em língua inglesa dos inscritos em um determinado processo seletivo. É preciso garantir que haja sempre pesquisadores desenvolvendo estudos na pós-graduação, mesmo se for necessário baixar o nível de exigência de um exame de proficiência.

Considerando o modo como a proficiência poderá ser comprovada, o exame de proficiência sendo tomado como uma maneira de filtrar os candidatos para a próxima etapa nos leva a questionar por que, então, a língua inglesa e não outro idioma ou outro tipo de avaliação é exigido aos candidatos. A resposta estaria atrelada ao prestígio que a língua inglesa possui não apenas na pós-graduação, mas também em outros contextos.

No que concerne fatores históricos, notamos que o processo de colonização dos Estados Unidos e o grande avanço científico e tecnológico que podem ser observados nessa nação são os grandes responsáveis pela hegemonia da língua inglesa nos dias atuais. A globalização, que exalta principalmente a comunicação dos diferentes povos

ao redor do mundo, também pode ser mencionada como um processo que fortaleceu a posição de prestígio dos Estados Unidos.

Observamos que a necessidade da língua inglesa na pós-graduação aparece, em um primeiro momento, relacionada a esse mundo “sem fronteiras” conectado por um único idioma. No entanto, também observamos que o inglês é construído nos dizeres como língua da ciência, ou seja, ele seria utilizado para divulgação de conhecimento científico, para facilitar a comunicação entre os cientistas de diversas partes do mundo, e para permitir que todos tenham acesso às pesquisas desenvolvidas.

Ao ingressarem na pós-graduação, os alunos teriam, então, de estar preparados para lerem textos em inglês, participarem de congressos e estágios internacionais, dialogarem com pesquisadores de outros países etc. A proficiência em língua inglesa seria, pois, de extrema importância, uma vez que esse idioma garantiria a construção e circulação do saber em nossa sociedade.

Nossa análise da maneira como a língua inglesa se configura na pós-graduação nos permite dizer que nesse contexto parece não haver espaço para se pensar na língua relacionada à subjetividade. Os dizeres dos entrevistados indicam que o inglês seria um instrumento, sem falhas, desprovido de cargas ideológicas, sem estar atrelado a fatores histórico-sociais, que seria possível de ser adquirido de maneira consciente e útil para a comunicação entre os pesquisadores ao redor do mundo. Nos dizeres dos entrevistados, a língua inglesa funcionaria fora do sujeito, não o afetando em sua constituição identitária.

Poderíamos, então, afirmar que esse modo de ver o inglês estaria, também, presente no contexto de ensino e aprendizagem. As escolas de idiomas constantemente tentam vender seus cursos apoiando-se no discurso da globalização, que evoca a necessidade da língua inglesa nos dias atuais, ou na garantia de um emprego melhor.

Entretanto, devemos considerar, de acordo com o que afirma Coracini (2007), que o aprendizado de uma língua estrangeira nos afeta em nossa subjetividade, pois, em contato com outro idioma, com outras culturas, outras vozes, somos tirados do lugar de conforto da língua materna e passamos a ver o mundo de outro modo.

Após tais reflexões acerca das representações de proficiência e da construção da necessidade da língua inglesa na pós-graduação, podemos afirmar que a proficiência em uma língua estrangeira, embora seja calcada em um lugar fixo e representada como um conceito absoluto, apresenta complexidade e produz efeitos de sentido de naturezas distintas — em alguns momentos até contraditórios — que desnaturaliza o efeito de estabilidade que caracteriza esse conceito. A representação de proficiência é construída, na análise dos dizeres, de maneira heterogênea, entrando em contato com diferentes imaginários. Ora ela está calcada no imaginário de língua, ora no mito do falante nativo, ora na questão do tempo e complexidade do curso.

Nossa proposta de desenvolver um estudo acerca de representações de proficiência no contexto acadêmico mostrou-se desafiadora, desde o início, principalmente por haver poucas pesquisas que abordam o conceito de proficiência e os exames de proficiência, sob uma perspectiva discursiva. Esperamos que esta pesquisa possa, de alguma forma, contribuir para outras reflexões e estudos acerca de uma questão que, embora relevante, ainda é pouco explorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKKARI, A. J. “Desigualdades educativas estruturais do Brasil: entre Estado, privatização e descentralização”. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: - <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a10v2274.pdf> - [Acesso em 04/05/2009](#).
- ALVES, R. **Filosofia da ciência – introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- BAGNO, M. “Cassandra, Fênix e outros mitos”. *In*: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos – guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRETON, J-M. “Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês”. *In*: LACOSTE, Y. & RAJAGOPLAN K. (orgs). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 12-26.
- CARMAGNANI, A. M. G. “As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira.” *In*: **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001. pp.111-34.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo – o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Ed. EDUC, 1991.

- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/ língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. 2008, 176f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.
- GRIGOLETTO, M. “Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada – IEL- Unicamp-41- Campinas, SP, Jan./Jun. 2003*
- GRIGOLETTO, M. “Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa”. *In: Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001, pp.135-53.
- GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002.
- GHIRALDELO, C. M. “As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação”. *In: CORACINI, M. J. (Org.). Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HOLLIDAY A. R. **The Struggle to Teach English as an International Language.**

Oxford: Oxford University Press, 2005.

HYMES, D. H. "On Communicative Competence." *In*: BRUMFIT, C. J. and

JOHNSON K. **The Communicative Approaching to Language Teaching.**

Oxford: Oxford University Press, 1979.

KARNAL, L. *et al.* **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI.** São

Paulo: Contexto, 2008

LACOSTE, Y. "Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês." *In*: LACOSTE,

Y. & RAJAGOPLAN K. (orgs). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola

Editorial, 2005, pp. 7-11.

LEBRUN, J-P. **Um mundo sem limites – ensaios para uma clínica psicanalítica do**

social. Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 2004.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Learning – An Introduction.** New

York: Cambridge University Press, 1981.

MILNER, J-C. **Os nomes indistintos.** Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 2006.

ORLANDI, E.P.. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** 4 ed. Campinas:

Pontes, 2002.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas:

Pontes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4 ed.

Campinas: Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

- PASSOS, D.M.S.P. “Sujeitos entre-lugares: o lugar do brasileiro e a produção de conhecimento”. *In*: Magalhães, I, Coracini, M.J. e Grigoletto, M. (Orgs) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, pp. 59-70.
- PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford [England]; New York: Oxford University Press, 1992.
- PRETTI, D. (org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. “Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, pp. 225-231, 1997.
- REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. *In*: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 8 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- SCARAMUCCI, M. V. R., Proficiência em LE: “Considerações Terminológicas e Conceituais”. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** – IEL – Unicamp - 36, Campinas, SP, Jul./Dez. 2000.

SILVA, Tomaz T. da. “A produção social da identidade e da diferença”. *In*: SILVA, Tomaz T. da (org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

Sites consultados:

<http://www.ets.org/toefl>

<http://www.cambridgeesol.org/index.html>

<http://www.ielts.org>

ANEXO A:

Transcrição das entrevistas realizadas com coordenadores de programas de pós-graduação

COORDENADOR 1

E: Você poderia falar um pouquinho a respeito do processo seletivo... / se tem provas de conhecimentos específicos / entrevistas... / de algum idioma...

C1: Ok // o processo seletivo aqui do ((nome do instituto)) / ele é dividido em quatro fases distintas // a primeira fase é o exame de proficiência em língua inglesa // o aluno tem que se inscrever da maneira como está estabelecido no nosso roteiro // o exame é terceirizado com o ((nome da instituição)) da ((nome da universidade)) e após a aprovação no exame de proficiência é que começam as outras fases do processo seletivo // a segunda fase que pode ser feita antes ou depois do exame de proficiência é encontrar o orientador // há alunos que vem já com indicação de orientador e outros que têm que entrar na batalha / vamos chamar assim / para encontrar um orientador // na hora () fazemos um auxílio para esses alunos de acordo com a formação / de acordo com o interesse / tanto de um quanto de outro / linha de pesquisa / essas coisas todas / nós fazemos um encaminhamento para aqueles que ainda não tem nenhum contato conosco // depois disso / encontrando seu orientador / faz-se um plano de trabalho / que também faz parte do processo seletivo / porque é onde o orientador está avaliando se a pessoa tem ou não condição de escrever um plano...

E: E se aceita ou não?

C1: E se aceita ou não // é aquele momento inicial em que ambos estão se conhecendo // e por fim / tem o exame de capacidade // o exame de capacidade é uma palestra / uma lista de exercícios... / cada orientador tem o seu esquema de exame de capacidade na verdade // e aí / ele tem que ser aprovado perante uma banca indicada pelo orientador para CPG // em sendo aprovado submete-se o plano de trabalho para a comissão de pós-graduação e esse plano ainda vai para um avaliador () tem um parecer e em sendo positivo o parecer / aí sim o aluno pode ser matriculado...

E: E esse processo em média demora quanto tempo?

C1: Normalmente uns 60 dias // se a pessoa imediatamente após o exame de seleção já conseguir orientador ou se já tem / vai desenvolvendo o plano / capacidade e tudo até que a CPG mande para um () tem 30 dias para desenvolver... / leva uns 60 dias aproximadamente..

E: O inglês então é pré-requisito // na primeira fase / sem o inglês / ele não pode passar para as outras fases?

C1: É pré-requisito // não pode e a maioria dos orientadores nem conversa com o aluno que não passou no exame de proficiência / porque tudo que ele falar pode ficar perdido // então nós inclusive recomendamos que a pessoa primeiro seja aprovada no exame de inglês para depois dar sequência nas outras fases...

E: E é só inglês que vocês exigem, não aceitam outro idioma qualquer?

C1: Não / só o inglês // existem alternativas ao exame de inglês... / por exemplo / a CPG aceita que a pessoa tenha morado um determinado tempo no exterior / em país de língua inglesa / aí ele pode pedir a isenção do exame de inglês ou então o TOEFL / dentro de uma determinada pontuação que está no nosso site que também elimina o exame de inglês...

E: E nesse caso de moradia no exterior ele tem que comprovar que somente morou num país de língua inglesa? Como funciona?

C1: Basta ele comprovar que morou pelo menos 1 ano num país de língua inglesa e se ele fez algum curso lá / também isso é muito bem-vindo / pode comprovar também // mas mediante a apresentação do passaporte com visto de entrada e de saída / se der o tempo mínimo / a pessoa está isenta do exame de inglês...

E: E vocês também não controlam se ele morou em casa de pessoas falando a língua inglesa?

C1: Não / isso não é possível de a gente saber // no mínimo a pessoa teve que se comunicar na rua / e mesmo que ele tenha morado em residência de pessoas que não falam inglês...mas no mínimo ele teve que comer e transporte / essas coisas ele teve que interagir com o inglês...

E: E essa pontuação que você disse / vocês só aceitam o TOEFL?

C1: TOEFL e o IELTS que é de Cambridge também...

E: A pontuação... vocês colocam uma pontuação diferente para mestrado e doutorado?

C1: É diferenciada... se bem que ela é bem baixa em relação ao que Fapesp exige / por exemplo // nosso objetivo não é pegar assim...uma pessoa que fale fluentemente o inglês / mas pessoas que minimamente consiga ler um texto e entendê-lo ou acompanhar uma eventual palestra em inglês de alguém que venha / algum professor estrangeiro na nossa ()

E: E essa pontuação / quem estabeleceu?

C1: Foi a CPG em reunião...

E: E se basearam em alguma coisa?

C1: Nós nos baseamos nos índices / por exemplo / da FAPESP / do TOEFL / da Alumni... // nós vimos o que era exigência mínima e aí a CPG estabeleceu qual era o parâmetro que ela gostaria que fosse para os alunos...

E: E você acredita que o inglês teria mesmo que ser um pré-requisito?

C1: Eu particularmente acredito que sim e também a CPG...certamente / porque a maioria da literatura é em inglês / tanto da área nuclear que a gente tem a revistas todas são em inglês // então...realmente não teria muito sentido pedir outro idioma // num passado já meio distante / exigia-se o francês como segunda língua / mas depois foi suprimido porque toda literatura era em inglês praticamente...

E: E no curso durante a pós-graduação?

C1: Bastante // os livros são em inglês...aqui na biblioteca / todos os artigos quando tem que buscar na web / são em inglês // A CPG incentiva os pesquisadores a publicarem em inglês e isso é uma exigência também / que ao final do mestrado e do doutorado / o

aluno tem que publicar um artigo em inglês ou em congresso internacional ou em revista especializada...

E: E sem essa publicação ele não poderia conseguir?

C1: Não consegue // é para efeito de homologação...

E: O processo aqui no ((nome do instituto)) sempre foi assim / com prova de proficiência?

C1: Sempre foi // eu tenho dez anos de pós-graduação / então não posso falar muito do passado / mas o que eu já vi de documentação... // antigamente tinha um curso preparatório que o pessoal até chamava jocosamente de Mobral onde as pessoas tinham que fazer realmente uma preparação antes de entrar na pós-graduação...

E: Preparação em inglês?

C1: Não // era em outras disciplinas e chegava no final a pessoal tinha provas e tal... inclusive a de inglês // então isso foi durante um bom tempo e depois suprimiu-se esse curso introdutório e passou como uma disciplina de pós-graduação que hoje chama Fundamento de Tecnologia Nuclear // aí pegou o exame de inglês que estava dentro desse curso e colocou como pré-requisito para ingressar na pós-graduação // então / ao longo do tempo foi assim // mas sempre teve a exigência do inglês...

E: Você disse uma vez: antes de fazer conosco o exame era o pessoal daqui que aplicava...

C1: Era tudo feito aqui // então / as inscrições a gente recolhia aqui / mandava as comunicações para os alunos / os alunos vinham pra cá / faziam a prova e era a própria CPG quem corrigia as provas...

E: E elaborava?

C1: Elaborava e corrigia...

E: E você lembra o que era exigido nessa prova?

C1: Era uma tradução...era só uma tradução // pegava-se um texto de uma revista científica de duas colunas e a pessoa tinha que traduzir aquele texto todo / num espaço de tempo de 3 a 4 horas / dependendo do que seria / tanto para mestrado quanto para doutorado...

E: Era a mesma pontuação que eles precisariam?

C1: Não / não / era diferenciada // o doutorado tinha que atingir uma pontuação maior e mestrado uma pontuação menor / mas era o mesmo texto para os dois...

E: Considerando então esse processo que era com a tradução e agora o nosso processo / que não é só tradução / o que você acha que deve ser exigido num exame para ser classificado como proficiente ou não?

C1: Olha...do que nós temos visto / até pelos comentários que a CPG fez / melhorou // o tipo de exame hoje em dia seleciona um pouco melhor os alunos // antigamente a exigência era muito alta e o pessoal começou a perceber o seguinte / nós estamos mandando os alunos embora porque a exigência está tão alta que muita gente não atinge e vai fazer em outro lugar // e hoje / como a briga por alunos está muito acirrada entre as diversas unidades da ((nome da universidade)) entre outras faculdades / então o pessoal da CPG / os professores / começaram a pensar um pouco melhor / falaram assim / olha /

nós não precisamos exigir tudo isso dos alunos // basta uma exigência mínima que seja para ele fazer um curso aqui conosco // então / hoje em dia ele está estratificado a uma parte objetiva e uma parte de tradução e hoje em dia está bem melhor e eu acho que seleciona bem os alunos... // o restante / a pessoa vai ter que se esforçar durante o curso...

E: E você também acha que deve ter no exame uma diferenciação de mestrado e doutorado?

C1: Tem que ter // mestrado não precisa tanta exigência porque ele vai fazer um curso mais curto inclusive / e o doutorado sim / a pessoa já tem que ter uma habilidade um pouco maior...

E: Mas habilidade nos mesmos parâmetros / compreensão / redação também e fala também?

C1: Fala não é tão necessário... / tanto é que nós não pedimos / não temos essa exigência / então / o falar vai depender de cada um / à medida que vai crescendo no programa // o falar significa se apresentar num congresso... // mas isso não é para todo mundo // normalmente só os alunos de doutorado é que vão e se apresentam num congresso e falam sobre o trabalho // o de mestrado vão também num congresso / ou como espectadores ou no máximo () // não são tantos assim que participam com um trabalho... // tem crescido isso / mas não são tantos // então a exigência pela fala não é tão grande // a escrita e a compreensão é necessário porque a literatura é em inglês mesmo / então tem que ter e / principalmente quando vem algum palestrante estrangeiro também / a pessoa tem que ter um mínimo de conhecimento // ele pode não perguntar nada na aula mas ele tem que entender o que a pessoa está falando lá...

E: E você tem bastante palestrante estrangeiro?

C1: Tem vindo cada vez mais // nós temos até disciplina ministrada por professor estrangeiro // no passado nós tivemos três disciplinas... / esse ano já está agendada mais uma...

E: São obrigatórias?

C1: Não / são optativas // todas são eletivas / mas como é um especialista estrangeiro / desperta o interesse de muita gente dependendo do assunto / é claro // no ano passado nós tivemos três disciplinas ministradas em inglês e teve muito sucesso. A ((nome da universidade)) / como contribui / ela traz com diárias / com passagens professores estrangeiros... / como nós somos um curso 6 da Capes / nós temos que ter uma parte de internacionalização também e isso faz parte também das avaliações...

E: E você acredita que um candidato a pós-graduação de mestrado e doutorado / que não conseguir passar no exame de proficiência / ele não seria um bom pesquisador necessariamente?

C1: Olha / eu acho que tem um certo grau de relatividade // às vezes a pessoa não é tão fluente na língua / mas é um ótimo pesquisador...pode vir a ser um ótimo pesquisador... // é que na verdade / você tem que ter um crivo mínimo para a pessoa entrar / e aí estabeleceu-se que é o inglês // o ((nome do instituto))...você já até me perguntou anteriormente se tem um outro tipo de prova de ingresso...o ((nome do instituto)) / ele é um pouco diferenciado nisso porque se você pegar por exemplo um curso de química... eu estou citando um...você poderia dar uma prova de química e os alunos teriam que fazer aquela prova para poder ingressar na pós-graduação... // aqui no ((nome do

instituto)) não dá // por quê? Porque nós temos uma multidisciplinaridade // então / para você ter uma idéia / aqui no ((nome do instituto)) tem engenheiro / tem químico / tem dentista / tem advogado / já teve psicólogo e tem um teólogo querendo entrar... // então não dá para fazer isso aí / porque é muita gente / é muito variado / é muito diversificado // nós temos uma ênfase de gestão // então que vem economista / administrador / contador / tem de tudo e é impossível // por isso que estabeleceu-se esse exame de inglês como uma porta de entrada para todo mundo / que seja comum...

E: Como se fosse uma maneira de filtrar...

C1: Filtrar / mas é um filtro mesmo / o objetivo é esse // tanto que / normalmente 50 / 60% das pessoas é que passam / não mais do que isso também // às vezes bem menos do que isso // então o exame de seleção tem feito esse crivo para se tornar satisfatório // não é para entrar todo mundo / mas também não é para mandar todo mundo embora...

E: E você tem algum curso de inglês durante o mestrado / doutorado ou não?

C1: Isso é uma coisa que está faltando // na verdade é um problema pra gente porque tem uma demanda muito grande dos alunos / não só dos alunos como de candidatos que estão () e até é o meu próprio caso / e estamos tentando uma maneira de viabilizar isso / ou seja / trazer um professor de inglês // já teve várias propostas aí / mas é assim / sempre a gente vai esbarrar naquele critério / atender a quem? / porque para a CPG pagar é até possível / mas com que critério que ela vai estabelecer? / por exemplo / é para alunos já matriculados? é para candidatos a pós-graduação? e se for para candidato? o que garante que aquela pessoa vai ingressar aqui? // então isso é um problema... / se é para o aluno / tem um número muito grande de aluno / não dá para os 400 e teria que ser selecionado 50 // mas qual é o critério de seleção de 50? são 50 melhores que vão para congresso ou são 50 piores que tem que entrar? // é realmente difícil de a gente colocar isso e a CPG já tem discutido isso bastante / mas já se identificou a necessidade de ter um curso de inglês sim / aqui dentro...ou fomentado em partes e os alunos pagam a outra parte ou totalmente fomentado / e eu sei que gratuito não dá porque o professor também precisa sobreviver / e então é um negócio que nós precisamos resolver isso rapidamente...

E: E os alunos pedem por isso?

C1: Pedem / a demanda é grande // a hora que falar / olha / temos um curso de inglês que nós vamos oferecer / inscrevam-se... / todo mundo vai se inscrever...

E: Acho que talvez / principalmente / por causa da última etapa que eles têm que fazer para concluir...

C1: Para concluir o que eles têm que escrever // A escrita até que o orientador ajuda / o orientador de certa maneira está junto / mas a fala é individual / aí não tem como...

E: E tem que apresentar também?

C1: Tem que apresentar / e dependendo do congresso que for vai apresentar...

E: Então...mas esse último trabalho além da escrita ele tem que...

C1: Ele tem que no mínimo ter o aceite do trabalho // ele pode apresentar posteriormente / mas já que o cara fez e já que ele mandou / ele aceita... // então ele vai querer apresentar / isso é natural e tem realmente bastante demanda para isso...

E: Não sei se você vai poder me informar / mas existem casos em que o orientando escreve em português e aí o orientador ajuda na tradução?

C1: É / essa é a parte que eu não saberia te dizer porque eu não estou lá / eu fico aqui e gerencio um ensino muito macro / eu não vou lá no laboratório // então não posso responder essa pergunta // o que eu poderia dizer / fazendo um prognóstico / é...assim...o aluno escreve e trabalha em conjunto com o orientador / ou em português e depois traduz ao inglês... // existe até uma demanda para o tradutor // então se nós contratássemos / por exemplo / um tradutor para fazer essa tradução em textos científicos / ia ter muita demanda também...

E: Você acredita que os exames de proficiência para o ((nome do instituto))... / eles devem ser elaborados a partir de textos específicos / tirados de revistas específicas do ((nome do instituto)) ou da área de ((área do instituto)) / ou poderiam ser textos mais gerais?

C1: Não / tem que ser específico até porque o nosso interesse é que a pessoa tenha um primeiro contato com os textos da área // inclusive / eu me lembro que quando começou o convênio com o ((nome da instituição)) foram indicadas dez revistas para serem tirados os textos // não nos interessa a linguagem do dia-a-dia do inglês / por exemplo / *NewsWeek* não interessa para nós / é uma linguagem muito coloquial // o texto científico ele é mais formal... // portanto na visão da CPG ele é mais fácil de ser entendido // o da *NewsWeek* não // pode ter gíria / pode ter uma expressão que é muito específica do país de origem // estou citando a *NewsWeek* mas poderia ser uma revista da Inglaterra ou do Canadá // então / pode ter uma expressão que seja muito local que ninguém conhece e isso interfere na avaliação e por isso tem que ser um texto científico mesmo...

E: Então você acredita que teria uma diferença entre o “ser proficiente” para o ((nome do instituto)) e o “ser proficiente” para um outro objetivo qualquer?

C1: Ah sim / tem diferença // o “ser proficiente” para nós é a pessoa que consegue interpretar um texto científico... // para nós não interessa muito se ele consegue sair na rua / lá nos Estados Unidos e sair falando // isso não é o nosso objetivo // nosso objetivo é que ele entenda o texto científico em inglês...

E: E os exames do Toefl para o ((nome do instituto)) / eles são mais específicos ou não?

C1: Não // a pessoa que opta pelo Toefl vai lá e entra no exame geral do Toefl e tem que atingir a pontuação...

E: Aí não são as partes de textos científicos... / são textos mais gerais?

C1: Não / não // ele entra lá na ((nome da instituição)) e faz o que tiver lá no dia...

E: E tem muita procura pelo Toefl?

C1: Não / nenhuma procura pelo Toefl... // a não ser que a pessoa tenha feito com outra finalidade / porque é caro / tem o valor do custo e então não tem nenhuma procura pelo Toefl // é raro até alguém mandar o Toefl para substituir o exame de inglês...

COORDENADOR 2

E: Você poderia falar um pouquinho a respeito do processo de seleção da ((nome do instituto))?

C2: Eu sou coordenador da pós-graduação da ((nome do instituto))....

E: Como funciona o processo seletivo?

C2: É...aqui a gente tem cinco departamentos, cada um deles tem a sua pós-graduação dentro do ((nome do instituto)) // Então nós temos uma CPG / uma Comissão de Pós-Graduação única e que...cada um dos coordenadores então faz parte dessa CPG e mais um representante discente // então essa CPG tem várias regras que são gerais para todo mundo / né? então / época de matrícula / a documentação que cada um desses...deles tem que...que os candidatos têm que apresentar e aí cada um dos programas tem as suas regras / então o exame de ingresso é diferente para cada um dos programas... / é...e a...o exame de qualificação... // todas as regras são diferentes / no exame de ingresso aqui / a gente...no caso...da...da...da ((nome do departamento)) / a gente mudou um pouco / a gente fez duas fases: uma fase em que existem as provas... // então tem a prova de proficiência em língua estrangeira / a gente exige então o inglês // é...é diferente...ela é uma prova diferente no mestrado e no doutorado / né? isso é uma exigência da universidade // e...e nós temos uma prova de conhecimentos específicos / no nosso caso então é uma prova de ((nome da matéria)) // é...essa é a primeira fase e depois tem uma segunda fase que é a entrevista // então até uns quatro anos atrás / é...a gente era que nem os outros programas // tem...uma...uma prova...um (sistema) único de ingresso // então o aluno vinha...vinha fazer a prova de proficiência em língua inglesa e ((nome da matéria)), e se ele passasse nessas duas provas / ele fazia a entrevista // a gente notou que tinha vários alunos / por exemplo / que passavam na...é...na língua inglesa e não passavam na ((nome da matéria)) // então eles não tinham o direito a fazer a entrevista // e no outro semestre...era semestral nosso ingresso...nosso ingresso é semestral... // no outro semestre ele tinha que fazer as duas provas de novo / né? então tinha gente que passava na ((nome do curso)) e não passava no inglês; tinha gente que passava no inglês e não passava na ((nome da matéria)) e teria que fazer a prova de novo // então criou um certo stress aí para os alunos e...e...então a gente resolveu dividir: fazer primeiro uma...uma fase que são as provas... / uma vez que o aluno passou na prova / ele ganha um certificado e...e...então / no nosso caso / se ele passou em língua inglesa e não passou na ((nome da matéria)) / ele ganha esse certificado e no outro semestre ele faz a prova de ((nome da matéria)) // uma vez que ele passou independentemente nas duas / ele tem os dois certificados... / aí a gente faz a segunda fase que é a entrevista / tá? então a entrevista... / a gente também notou a...a entrevista faz uns seis anos acho que a gente começou...que a idéia era...é...a gente notou que tinha vários alunos...é...alunos que entravam / não sabiam o que iam fazer // às vezes ficavam um ano sem...sem ter o projeto definido // e isso...é...esticava um pouco o processo...o estudo do aluno // e aí a gente... / né? existe a avaliação da CAPES e...da CAPES...se não é...os outros...os órgãos de fomento que dão uma bolsa de mestrado vinte e quatro meses e doutorado quarenta e oito meses / muita gente notava que os nossos alunos se esticavam um pouco e os motivos para eles esticarem é eles não entrarem com o projeto já bem definido // então a gente incluiu a entrevista e nessa entrevista ele tem que...é...a gente conversa com o aluno sobre o projeto dele// então a gente vai amadurecer a...a gente vai avaliar a...a...a maturidade do aluno e o conhecimento que ele tem do projeto // então isso é...no mestrado e no doutorado é diferente // no mestrado...é...a gente até aceita assim...né? é...é...muitas vezes o...o orientador é quem define o projeto... / quase que escreve o

projeto / né? embora tem muita gente que espera que o próprio aluno é quem escreva // mas não necessariamente é um projeto que...que...que ele que bolou // mas o que a gente espera é que o aluno de mestrado saiba o projeto dele // no mínimo a gente espera que ele saiba defender / saiba o que ele vai fazer e por que ele vai fazer aquilo // no caso do doutorado / a gente espera uma maturidade um pouco maior / né? o projeto de mestrado é diferente / inclusive a gente até usa o termo plano de estudo do mestrado e projeto de estudo do doutorado // porque o mestrado a gente...embora na nossa área...no geral eles fazem o...o...um projetinho mesmo / uma...uma mini-tese... / eles desenvolvem um estudo // é diferente do mestrado em outras áreas em que o mestrado pode ser uma...uma dissertação mesmo / né? ele analisa um monte de coisas...é...faz levantamento da...da bibliografia e escreve um texto // no nosso caso / pode // mas não é comum que...que os alunos façam isso // em geral / eles desenvolvem um projeto / que é um projeto mais simples / um projeto mais simples que a gente não espera que ele tenha...é...resultados / entre aspas / no final / né? ele tem os resultados mas ele não tem uma pergunta para responder / como é o caso do...do doutorado / então a gente tem a avaliação diferente // é...é o mesmo comitê / né? então a gente tem uma prova de...de ((nome da matéria)) na primeira fase / que tem um comitê de três pessoas daqui // é...tem a prova de...de inglês que a gente está fazendo agora com o ((nome da instituição)) e...é...como eu falei / uma vez obtido os certificados / a gente tem a...a segunda fase... // é...fora a...a...o...o exame de língua feito pelo ((nome da instituição)) / a gente também aceita certificados obtidos externos / né? então...assim...por isso que a gente...é...fez as duas fases... // porque aí...é...fica mais fácil () // a gente quer um certificado // então ou o que a...o ((nome da instituição)) aplica e aí a gente...nós emitimos o certificado para o aluno / ou ele vem com um de fora como o TOEFL ou com o...no caso de mestrado...o...o FCE é aceito e no curso de doutorado o CEI ou também o IELTS pode ser...a gente aceita o () também // aí tem pontuações diferentes para mestrado e para doutorado...

E: Então essas duas provas seriam pré-requisitos para o ingresso?

C2: Essas...é...a gente dividiu em duas fases // obter um certificado nessas duas fa...nessas duas provas são pré-requisitos para o aluno poder se inscrever na segunda fase do...do exame de ingresso...

E: Você acredita que o candidato ao ingresso na pós-graduação que não obtiver esses...um certificado de proficiência...ele não seria um bom pesquisador?

C2: Então...é...isso é uma discussão que a gente teve há...há um bom tempo atrás...é... // quando eu fiz pós / existia um...um diferencial do mestrado e do doutorado // o mestrado era língua inglesa e o doutorado era uma segunda língua / que a gente podia escolher qual segunda língua a gente podia...é...fazer o exame...e...é...e aí teve...podia escolher entre algumas línguas que tivessem pessoas daqui capazes de avaliar / tá? então / antes / quem fazia o exame de...de...de inglês de ((nome do curso)) éramos nós // isso foi quando eu entrei...um pouco antes de eu entrar...foi quando eu entrei como coordenador / foi uma discussão minha / que eu achava que a gente não deveria...a gente não deveria fazer o exame de ingresso...é...a...o exame de...de proficiência em...em língua inglesa / né? porque eu achava que realmente não era da nossa () embora tinha uma discussão: não era exame de...de inglês / é um exame de proficiência considerando...é...leituras / textos científicos // mesmo assim / eu era favorável a...a...a ter um exame externo / né? foi quando a gente contatou o pessoal da ((nome da área))...é...contatou o pessoal do ((nome do insituto)) e aí nós (entramos) na...no caminho / né? e a gente também começou a fazer com...com o ((nome da instituição)) // é...porque a gente achava que era melhor a gente ter pessoas especializadas em línguas

para fazer o exame // embora a gente saiba que é um...é teste científicos / né? são textos científicos / mas...a gente preferia isso por uma questão também de...de ética, né? e de alguém que...é...digamos...eu...eu...embora a gente fizesse / né? eu achava que a gente não deveria...a gente não tinha...é...não é a capacidade mas...assim...capacidade legal / né? de fazer uma coisa dessas // a gente não () foi formado para isso... // e...e...e assim / quando começou / a gente sentiu realmente uma...uma diferença boa porque os alunos / entre aspas / assim...respeitam mais esse tipo de...de procedimento / porque eles se sentem avaliados efetivamente por um grupo especializado em...em línguas // então...o...por que que a gente...então...aí / antes era o...tinha uma segunda língua // aí / depois a gente decidiu que a gente não queria uma segunda língua // tanto o mestrado quanto o doutorado teriam que ter proficiência em língua inglesa.. considerando...é...que o...o aluno vai desenvolver o projeto dele / e para desenvolver o projeto dele uma das coisas que a gente acha / né? as várias etapas é fazer o projeto / e para fazer o projeto / ele precisa conhecer o que existe / né? a resposta daquele projeto que ele quer desenvolver // então a gente acredita...hoje em dia a língua inglesa é a língua oficial de comunicação científica / então a gente acha fundamental / né? a gente acha fundamental que o aluno leia os trabalhos que existem disponíveis e faça o projeto dele // tem várias áreas que o inglês não é a principal língua...é...básica para os...para os trabalhos do seu texto // por exemplo / eu trabalho...é...trabalho bastante com área de...de ((nome da área)) // então...é...os trabalhos básicos da minha...da minha área estão principalmente em língua francesa // então a gente tem que saber o francês / né? temos que ler em francês para os...para os primeiros trabalhos // hoje em dia a maior parte da literatura já está em língua inglesa porque consegue várias coisas...assim...os alunos novos é interessante / ele já consegue fazer um projeto sabendo só o inglês // mas se ele souber francês / é interessante porque ele vai ver a fonte / né? ele vai ler os originais / né? mas...é assim...são casos específicos // na maioria dos casos / até mesmo para quem trabalha nessa área / para começar / para fazer um mestrado ou mesmo um doutorado / tem vários textos em inglês // então a gente acha super importante que ele saiba ler a literatura // e se hoje a literatura básica está principalmente em língua inglesa / então é importante que ele leia e entenda / né? / então por isso que o...o...uma das coisas que a gente fazia antes e é a linha do...do ((nome do instituto)) é...é pegar principalmente interpretação / né? de...de texto / porque é...é o que importa para a gente / que ele leia e saiba o que ele está lendo / né? assim...eu já tive várias experiências de colegas...assim...em uma...em uma época em que eu fiz a pós-graduação / porque as pessoas liam os trabalhos e entendiam tudo errado / né? assim...e o contrário do que ele estava falando / né? porque é um pouco assim...misturado / né? é...é...é incapacidade da pessoa de interpretar um texto e (misturou) com a incapacidade de interpretar um texto em...em uma outra língua / né? então a gente acha sim super importante / né? é...tanto que para nós a...o...o exame / a prova de proficiência em língua inglesa / ela é eliminatória / né? existem casos aqui...é...sempre da uma certa briga / né? é...de alunos que...é...passam / antes / quando era uma coisa só / né? passavam no...na ((nome da matéria)) e eram reprovados / né? não...não tinham o...a suficiência na...na língua inglesa / ta? então realmente existiu uma certa briga e as pessoas falavam: pô / mas o que importa é saber ((nome da matéria)) e eu sei ((nome da matéria)) / eu ()...eu não...não passei na prova de inglês mas eu gostaria de...de fazer...de continuar na pós-graduação... // então a gente não...não deixa...

E: Antigamente vocês aceitavam alguns casos?

C2: Então...antigamente / muito antigamente...é...quando eu fiz / a gente tinha dois níveis de...na prova de inglês: suficiente e proficiente // então / por exemplo / se o aluno

tirava cinco na prova / ele era suficiente // se ele tirasse sete / ele era proficiente // então depois a gente descobriu que isso era um procedimento que todo mundo fazia mas não era um procedimento...é...quando mudou o regimento / né? da...da ((nome da instituição)) / isso não podia mais ser feito // e aí nesse...nessa época então / o aluno que era suficiente / ele tinha uma nota cinco / ele podia se matricular na pós-graduação // e aí / ao longo do...do período de estudo dele / ele tinha que se submeter a um novo exame de inglês / ele tinha que obter a proficiência...para poder terminar então... / para poder depositar a dissertação / a tese // se ele tivesse...se ele entrasse como suficiente / ele tinha que fazer uma prova e aí seria / por exemplo / dali seis meses para a gente fazer concomitantemente com as nossas provas / né? dali seis meses ele fazia um novo exame só de inglês / se ele não passasse / ele faria um outro / até obter a proficiência...

E: Eu acho que algumas unidades fazem isso até hoje / não?

C2: É...então...eu acho que não porque não pode / né? a princípio o regimento não deixa / né? a gente descobriu / então a gente mudou / né? e...e...então as pessoas precisam ser proficientes // e a gente também mudou porque a gente notou alguns casos...há um...há uns...dois anos atrás teve um aluno / um caso de uma aluna de doutorado / que ela tinha entrado há muito tempo e todo semestre ela fazia a prova de inglês e ela sempre conseguia tirar uma nota cinco e pouco / cinco e meio // ela não conseguiu / até o último / ela não conseguiu passar nas provas / né? de...de proficiência // e tanto que no final a gente...é...apertou o prazo e tal / ela já estava no prazo máximo...é...e a gente já aceitava provas externas / né? só que a gente esperava / né? assim...realmente...é...as nossas provas...a gente considerava a nossa prova mais fácil do que um TOEFL / por exemplo // porque na...na verdade a nossa era só uma prova escrita / né? só uma prova de interpretação / era de um texto que era focado / a pessoa vai fazer um TOEFL / ela pode fazer / só que o TOEFL você tem que...é...ouvir, falar e...e...e ler / né? e é as três coisas que a gente não...é...levava em...não...não fazia os testes // para a gente...para...para...lendo já estava bom...

E: Você concorda com essa diferenciação que tem para mestrado e doutorado? Na exigência da proficiência?

C2: Olha isso é uma...uma coisa da universidade, né? a universidade exige que...é...porque a...na realidade é assim: a universidade exige dois exames de proficiência distintos / um para...um para mestrado e um para doutorado e...e...e a universidade tem exigido // se você fizer...é...inglês / a língua inglesa nos () / você tem que ter um exame diferente do mestrado para o doutorado // se você quiser fazer no doutorado uma segunda língua pode também / né? mas se você fizer a mesma língua / tem que ser diferente / ta? nós / particularmente / a gente acha que se o aluno é proficiente / ele é proficiente / ta? mas como tem que ter o...o...a universidade exige / então a gente antes fazia / agora o ((nome do instituto)) também tem / diferencial de...de provas / né? então antes a gente fazia...aí variava...é...dependendo da Comissão / né? ou fazia nota diferencial de mestrado para doutorado ou a gente fazia...é...questões a mais no mesmo texto / ou textos...é...ou às vezes a gente colocava um texto e pegava uma parte para mestrado e o texto inteiro para doutorado / ou fazia questões diferentes / fazia algumas questões do texto inteiro para mestrado e para o doutorado aumentava o número de questões / né? então / entre aspas / a prova do mestrado era um pouquinho mais fácil do que a prova de doutorado // mas quando a gente...é...quando a gente faz os...os certificados externos / a gente também tem diferencial de pontuação // o TOEFL é diferente o número de pontos exigidos para o mestrado e para o doutorado / né? se eu não me engano são 170 e 215 porque...porque a...eu lembro que quando eles viram

FAPESP / CNPq / eles usavam 213 / era o mínimo / né? então a gente jogou para 215 / né? porque a gente () um ou outro tinha uma certa diferença // então a gente...na verdade a gente usou parâmetro um pouco parecido com o...o...o parâmetro que as...é...as instituições de fomento usam para...é...darem bolsas para o exterior / por exemplo / né? então a gente usava os mesmo parâmetros que eles porque a gente pensou que uma vez o aluno entrando no nosso programa / se ele quisesse...é...fazer uma bolsa / uma bolsa sanduíche / alguma coisa assim no exterior / ele precisaria fazer...é...estar acima daquele limite que as agências de fomento...é...estabelecem... // então a gente achou que a gente faria a mesma coisa para facilitar o aluno / né? para ele não ter que fazer dois exames // ele já teria o certificado / né?

E: Você acha que as provas deveriam ser feitas com...a partir de textos específicos ou que o candidato teria que saber ler no geral?

C2: É...a...assim...eu vou dizer uma coisa do nosso Programa / né? o Programa... eu estou respondendo como coordenador do Programa / né? é...a gente acha que um texto científico ele é diferente de uma linguagem normal // ele tem diferenças / eu digo assim...ele é...ele é mais difícil porque ele usa jargões que em...uma pessoa da área de ciências deveria conhecer / então ele é mais difícil por causa disso // mas também ele é mais fácil exatamente porque a...como ele usa alguns jargões e...assim...e a linguagem científica em geral / ela é uma linguagem muito...é...fechada e...e...entre aspas / mais simples...é...como não é uma coisa de...não é literário / não é uma linguagem literária / quem escreve um texto científico não precisa / entre aspas / rebuscar o texto / né? ele tem que ter uma...uma linguagem direta e objetiva / ele vai usar jargões... / então um texto literário ou um texto de divulgação / né? em uma revista de divulgação / muitas vezes ele tem construções que no texto científico não vão existir / né? então / em geral / assim...né? é...você tem...o texto científico ele é mais difícil considerando os jargões mas ele é mais fácil na construção...é...gramatical / na construção literária dele / ta? e...então eu / particularmente / muito problema em...em misturar / né? tanto que a gente vê / por exemplo...é...é muito comum...eu...por exemplo... / vários professores do...do nosso departamento / a gente faz traduções de livros didático // é...e livro didático / dependendo do livro / não vou citar nomes mas um dos que eu traduzi há...há pouco tempo...é...ele usava construções muito complexas...é diferente de construções que a gente encontra em textos científicos... // embora seja um livro didático / é um texto científico / né? ele usava construções...algumas bastante rebuscadas / né? usava coisas / por exemplo / uma das coisas que a gente ouve como regra em texto científico é sempre tentar usar...é...a...a...voz...é...texto direto / né? e não a voz passiva, né? e aí tem nesses livros vários textos...assim...com item e frases curtas / em geral... // isso que a gente ouve dizer que a gente tem que fazer e a gente vê realmente / né? mas tinha textos / por exemplo / que eu traduzia que eram...é...ordem passiva e frases enormes que você precisava realmente olhar com calma / pensar / analisar / para ver o que que ele queria dizer com aquilo / né? então...por causa disso...eu acho / né? que...eu não vejo problemas em usar textos variados / textos científicos / seja ele de divulgação ou...ou especificamente de trabalhos científicos // inclusive / a gente já fez isso // no nosso...é...no nosso programa / cada semestre / cada...cada ano ou cada semestre varia...é...muda a banca / né? então quando a gente fazia os nossos exames de ingresso / a banca...é...() do exame de...de língua / né? a banca mudava // e aí / dependendo da banca / por exemplo / a gente...eu mesmo / né? já peguei textos de...de livro de divulgação... / então textos curtos tirados de livros...é...ou textos de trabalho científico... / a gente pegava partes / montava um texto para...para fazer a prova... é...tinha...acho que era *Scientific American* que tinha um livro antes que eram vários

textos curtos de divulgação / então a gente pegava fontes diferentes / né? então...particularmente / o nosso programa não...é...a...não vê problemas em usar textos variados / não necessariamente textos...é...quer dizer / não necessariamente não / não textos que não têm nada a ver com ciência / entendeu? textos puramente de divulgação...assim...a gente acha melhor não porque a gente gostaria de ver um pouco...é...interpretação de um texto científico porque é isto que a gente espera que os nossos alunos façam / né? mas / assim / mesmo que uma linguagem mais coloquial / uma linguagem mais técnica / não tem problema nenhum em misturar...

E: Então...é...considerando isso você...é...falaria que um candidato à proficiência soubesse...você consideraria como proficiente se ele soubesse interpretar textos científicos?

C2: Essa é a nossa idéia / ele saber interpretar / saber ler / né? e entender o que está escrito ali / né?

((interrupção da entrevista))

E: A nossa última pergunta foi: o que você consideraria um aluno proficiente? ele teria que ser capaz do que?

C2: Ah...então...a...a visão nossa aqui...é...a gente exige leitura / interpretação / né? a gente espera que ele saiba ler o texto e entender o que está naquele texto / né? então...é...a gente acha que proficiente é aquele que consegue entender / né? não...não erra / não se confunde // então por isso que a gente acha que algumas...usar textos genéricos...assim...tanto específicos quanto de divulgação é interessante porque existem construções diferentes que a gente espera que o aluno saiba interpretar / né? então...por exemplo / na...a gente fazia questões assim / a gente fazia o texto / fazia várias questões a respeito do...do que acontecia no texto // então...interpretação mesmo / né? é...por exemplo...o que o autor disse que tal bicho executa quando ele vai se reproduzir / né? então o aluno tinha que achar no texto e responder // a gente esperaria que ele respondesse o mais completo possível // é...nas nossas provas ele tinha o direito a...a...a ver dicionário / tanto inglês-inglês quanto inglês-português / não tinha problema nenhum // mas a gente / quando eu...eu...eu participei bastante de provas de inglês...a gente notava claramente que tinha alguns alunos que não tinham a menor idéia / né? eles iam ao dicionário / procuravam palavra por palavra / mas não sabiam juntar aquilo / né? não sabiam nem que...é...tinha que inverter o...o substantivo com o adjetivo / né? coisas assim / né? construção de frase tinham vários que não...não conseguiam interpretar // então esses daí a gente...o Programa admite que ele não vai ser um bom pesquisador / né? não vai conseguir...é...ir para a literatura / ler as coisas que estão na literatura e interpretar para poder fazer a sua dissertação ou a sua tese / né? então a gente...é...a gente acha que...teve até uma discussão do...da CPG como um todo / não é? que a gente poderia fomentar / né? assim...ajudar os alunos a fazer cursos / né? e...principalmente de redação / né? de interpretação é uma coisa interessante / mas a gente já exigiria o mínimo de...de capacidade de interpretação dos alunos quando entrassem // e / uma vez que eles estivessem dentro / a gente poderia ministrar / a gente até fez o...o ((nome do instituto))...é...veio...ministrou os cursos de...de redação aqui / em língua inglesa / também / né? e...e especificamente para o...para o nosso...para o nosso...para a nossa CPG... // então a gente acharia que...(a gente queria que o candidato) saiba ler / depois a gente ajuda ele a escrever / porque uma vez que...que ele...é...publicar um artigo faz parte da atividade científica / né? então a gente não exige

que ele saiba escrever / necessariamente / na entrada / mas é muito importante que ele aprenda e faça isso depois...

E: Mas...então vocês oferecem esses cursos durante a pós-graduação?

C2: Durante a pós-graduação // a gente fez...é...uma vez...isso...a gente conseguiu uma verba específica da pró-reitoria para...é...um número específico de alunos fazerem a...a prova // é...fazerem a prova não / fazer o curso de redação...

E: agora a parte de “falar” vocês não consideram importante então? para congressos...

C2: De falar a gente não exige / né? então...a história é a seguinte: a gente acha que é super importante os alunos saberem...é...escrever e falar inglês / principalmente aluno de doutorado / aluno de doutorado tem mais chances...assim...uma coisa...as agências de fomento como um todo e...e a...e a universidade não dão verba para alunos de mestrado saírem // se ele quiser ele saí...é...por ele mesmo / né? por conta // mas no doutorado existe essa verba e a gente até...é...fala para os alunos que seria interessante ele terem uma experiência...é...mas a gente não...não exige // então...assim...por isso que a gente...é...fomenta aí os alunos a...a procurarem fazer esses cursos / né? curso de conversação / curso de escrita / né? para que eles possam...é...divulgar / né? o trabalho // isso é uma coisa / por exemplo...é...meio complicado...()...na minha experiência / vários dos meus alunos / eles não têm conhecimento de inglês suficiente para escrever o trabalho científico // então eu acabo fazendo o trabalho / né? eu ou outro...eu escrevo o trabalho...

E: Ai ele escreve em português e você traduz? ou você que acaba escrevendo?

C2: Aí é...aí varia // assim...às vezes eu mesmo escrevo baseado na tese // às vezes os alunos fazem em português e eu traduzo...

E: E aí eles sempre saem como autor?

C2: Eles saem como primeiro autor / né? e...e já teve casos de aluno escrever em inglês e eu corrigir // aí / na verdade / para mim é pior / dá muito mais trabalho corrigir o texto já em inglês / né? eu...não...eu não tenho a língua nativa / então...é mais fácil para mim eu olhar no texto em português e traduzir no inglês do que olhar no texto em inglês e reconstruí-lo / né? então no...no meu caso é assim / né? eu sempre sugiro para os meus alunos...eles...vários deles sabem se comunicar em...em inglês / então vai para congresso / ele se vira / não é? mas para escrever é um pouco mais complicado...

E: Eles se comunicam bem / mas não conseguem escrever?

C2: Se comunicam bem / mas não conseguem escrever... // porque...assim...é aquele negócio / você comunicando / se você falar estilo Tarzan / né? que a gente brinca / né? as pessoas acabam entendendo // se você falar...né? é...é... “eu fui amanhã” / as pessoas vão entender o que você quer dizer com isso // mas escrever eles não vão aceitar...

E: Em um artigo acadêmico / né?

C2: É...inclusive / uma coisa...assim...né? um parênteses..mas...a gente sente bem isso / né? existe um...em algumas revistas internacionais existe um certo...é...um preconceito contra latino-americanos / né? então você escreve um texto / né? e você sempre vai receber que o inglês precisa ser melhorado // e já aconteceu vários casos comigo assim // em geral / quando eu...é...mando um trabalho / eu tenho algum...é...várias pessoas que eu conheço / americanas / canadenses / né? e aí / normalmente / eu peço para rever /

principalmente o inglês / né? e eu já mandei textos revisados...assim, né? por pessoas de língua inglesa e sempre vem () // é do Brasil? Ah / no Brasil eles não sabem escrever muito / então sempre vem: “O inglês está ruim.”

E: Antes de ler o texto / né?

C2: É // eu já tive casos...uma vez assim...né? são curiosidades / né? eu já tive caso de um trabalho que eu mandei para uma revista americana / né? e aí a editora me...a editora da revista mesmo corrigiu uma coisa de gramática / né? e...e aí eu falei...assim...eu mandei uma mensagem falando: “desculpe mas...assim...né? eu não sou de língua inglesa / tal...mas quando eu aprendi a gramática / tal / assim / assim / assim / né?” aí / depois de um tempo / tal / ela me respondeu / né? ela falou assim: “é verdade...a gente...eu fui num texto...num livro de gramática / você realmente está certo // embora a gente não use isso normalmente / você está certo / né?” então dá vontade de falar: “pois é / então não me corrige a toa / né? antes de você ler um texto de gramática” // é lógico / né? é...assim...para a gente também / em linguagem coloquial a gente usa um monte de coisas que gramaticalmente estão erradas / né? só que...

E: A partir do momento que é escrito / né?

C2: A partir do momento que é escrito a gente deveria ver se está mesmo ou não antes de criticar / né?

E: Esses certificados que vocês disseram da primeira fase para a segunda fase / ele tem alguma validade ou não?

C2: A gente decidiu que não tem validade / né? e...

E: Tanto o específico quanto o de língua inglesa?

C2: Tanto o específico quanto o de língua inglesa...é // esse...isso é uma discussão...assim...é...bem grande que teve há muito tempo aqui // tem...tem as duas áreas / né? a área que defende que uma vez que você aprendeu / você aprendeu / né? uma vez que você sabe ((nome da matéria)) / que você sabe português ou que você sabe inglês / você aprendeu / você não vai esquecer aquilo // então a gente admite que o certificado de inglês / por exemplo / não deveria ter uma validade / né? então...assim / né? nessa linha aí as pessoas acham realmente que...é...por exemplo / o TOEFL coloca uma validade / né? porque...é...essas instituições têm a finalidade comercial também / né? então se ele não colocar uma...uma validade para aquilo...é...uma pessoa pegou o certificado uma vez e não precisa nunca mais // eles não vão mais ganhar dinheiro / né? fazendo os certificados // então eles definem dois anos / né? porque a gente fala assim: “ninguém esquece em dois anos” / né? por outro lado existem as pessoas que falam: “não esquece...assim...você aprendeu / mas se você não usar aquilo você acaba esquecendo um pouco” // então as coisas evoluem / por exemplo / principalmente na parte de...não na parte de língua / né? mas na parte de conhecimento / as coisas mudam / né? o conhecimento realmente muda / então uma coisa que...por exemplo / eu aprendi quando eu fiz o...o curso de graduação...hoje é diferente / né? a parte de ((nome da área)) não muda muito // né? tem...tem algumas alterações...assim...é...algumas melhorias // em geral...você tem coisas novas que se conhecem // então coisas que não se conheciam antes / hoje se...se conhece melhor / né? existem algumas mudanças do que se pensava antes e hoje se pensa diferente // mas / por exemplo / você vai na...na área de genética / de...de biologia geral...assim...de...posicionamento de célula / tal / as coisas mudaram muito // então realmente na época que eu aprendi algumas coisas hoje é tudo muito diferente / né? é...não...não...(aí tudo em)...coisas erradas são poucas

mas...assim...o conhecimento é outro / a profundidade que se faz...se faz hoje é muito maior // é...então...então...tem algumas pessoas que acham realmente que...é...precisava dar um...um prazo aí / né? principalmente...é...considerando a validade dos certificados / né? mas a gente discutiu e...entre os professores / tal / e a gente decidiu: “não / não vamos colocar uma validade porque / provavelmente / o que vai acontecer é que...assim...pode ter exceções / mas em geral os alunos ficam um / dois / três anos tentando fazer o exame de ingresso // depois de três anos / se não passou / eles desistem / né? é...é raro o caso do aluno que faz o exame de ingresso / pega / por exemplo...passa / faz os dois certificados e só depois de dez anos é que ele resolve usar aquilo / né? então...assim...se acontecer uma coisa dessas a gente vai sofrer as conseqüências mas a gente achou que não precisaria colocar um limite // porque aí fica aquela discussão: vai ser dois anos? var ser três anos? quatro anos? cinco anos? aí...com base em que / né? então a gente resolveu não colocar um limite / né? (com base na) nossa experiência realmente a gente vê que...é...não está durando mais que dois anos a...a validade / né?

E: O tempo que ele demora para estar ingressando?

C2: É...porque o...o que a gente notou...é como eu falei / a gente resolveu fazer em duas etapas para facilitar a vida de alguns alunos que, por exemplo, não conseguiam passar na prova de ((nome da matéria)) de jeito nenhum / né? então aqui acontece isso / né? A gente vê aluno que é um...conhece inglês muito bem mas não consegue passar na prova de ((nome da matéria)) // então ele tinha que fazer a prova de inglês todo semestre // então por causa disso / né? a gente separou // então nesse caso pode ser que um aluno faça cinco, seis vezes um exame de...de ((nome da matéria)) e na primeira vez ele passou no exame de inglês // então...nesse caso o exame de inglês dele...é...vai estar um pouco defasado / já vai ter feito há dois anos e meio / três anos / né? mas por causa disso a gente também achou que seria complicado a gente criar um...um...um prazo / por que o que é melhor? se o aluno fica cinco / seis vezes fazendo o exame de ((nome da matéria)) / na primeira ele passou em inglês / aí na quinta ele vai ter que fazer inglês de novo...

E: Passa em ((nome da matéria)) e aí não passa em inglês...

C2: E aí? é...é...e aí? e que aconteceu / né? aconteceu nesse último semestre...é...o aluno...ele pode...ele se inscreve nas...nas duas provas // então se ele passou na de inglês, ele não precisa se inscrever no outro semestre para a de inglês / ele faz só a de ((nome da área)) // aconteceu / nesse semestre / um aluno que há dois semestres atrás / ele fez a prova de ((nome da área)) e a prova de inglês // ele passou na de inglês e não passou na de ((nome da área)) // neste último semestre ele se inscreveu nas duas provas e aí ele passou na ((nome da área)) e não passou na de inglês // e aí me escreveu falando assim: “olha / eu fiz a de inglês há dois semestres atrás / eu tinha passado / eu tenho o certificado e eu não...e eu...e eu passei agora na de ((nome da matéria)) mas eu fui reprovado na de inglês / aí / eu posso usar o certificado?”// aí eu escrevi assim / né? “na verdade você não...nem deveria ter feito a de inglês // a gente separou exatamente por isso: você tem os certificados / você não faz a prova de inglês / né?” então...assim...a gente...é...no caso é mais provável que...né? o...o certificado de inglês fique...é...o aluno fique por mais tempo com o certificado de inglês porque é mais provável que ele passe em inglês e não passe na ((nome da matéria)) // é isso que acontece...não é mais provável não / é mais comum / né? mas existem vários casos de alunos que passam na ((nome da matéria)) e estão fazendo inglês há vários semestres já // então...assim...né? é...é mais comum que o de inglês fique mais tempo na mão do aluno // então dois / três anos...é... mas acontece o contrário também...

E: O contrário também...

C2: Acontece.

COORDENADOR 3

C3: () é o mais antigo / ele tem três anos // ele começa com o curso de mestrado na década de 70... / depois é criado esse Programa Interunidades / só com o curso de doutorado e depois / no início da década de 90 / esse primeiro Programa da ((nome do programa)) / ele também abre o curso de doutorado // e o ((nome do programa)) / ele nasce do ((nome do programa)) // ele é um grupo de docentes que...é...migra / né? eles compõem um novo programa aqui...

E: Não seria um “sub-programa” então? seria um outro do mesmo nível?

C3: Um outro programa / do mesmo nível // ele tem também mestrado e doutorado // a diferença é que este que eu estou coordenando / o ((nome do programa)) / ele agrega um número maior de bolsistas // e aí ele tem...atualmente ele tem áreas de concentração: ((nomes das áreas)) / ligados ao mestrado // e tem uma área de concentração única ligada ao doutorado que chama ((nome da área))...

E: Tá // aí é mais geral / né?

C3: É mais geral // isso é ruim // nós estamos num processo de reformulação justamente modificando isso // nós estamos / nessa proposta de reformulação / a junção de duas áreas: ((nomes das áreas)) e as áreas de concentração do mestrado deverão ser as mesmas do doutorado...lógico / né? e pela forma como ele foi criado que ficou essa divergência de áreas de concentração (entre) os cursos do mestrado e do doutorado // e aí quando você fala em processo seletivo / existe...ele é o mesmo / vamos dizer assim / para todas as áreas / mas no interior das áreas têm algumas diferençazinhas que daí eu não consigo te dizer exatamente quais são...

E: Tá...

C3: Né? eu consigo te dizer de...do processo seletivo geral...

E: E no geral seria o que? quais são as etapas?

C3: É...então a pessoa começa fazendo a inscrição / né? depois vem para o processo seletivo propriamente dito // no processo seletivo / ele tem que ter o inglês / a proficiência em inglês...

E: Essa seria a primeira etapa?

C3: A primeira etapa // mas como essa é a primeira etapa do processo seletivo / vamos dizer assim: o processo seletivo tem o inglês e a prova de conhecimentos...é...na área específica de conhecimentos // então cada área de concentração faz a sua prova // quando...essa é a primeira fase e é eliminatória // então até a data de entrega do resultado da prova de conhecimento / ele ainda (pode fazer o inglês) // então o inglês é eliminatório sim / mas ele tem um período longo para fazer / entendeu? então ele...

E: Então ele tem mais chances de fazer as provas de inglês / do que fazer uma única vez no ano de fazer a prova de conhecimentos...

C3: Isso / uma vez // uma vez só // o inglês ele pode fazer “n” vezes / até ele apresentar...até a data que a gente estabelece para a segunda etapa / que aí compreende a segunda fase que é a classificatória e compreende o que? análise de currículo / análise do projeto de pesquisa e uma entrevista...

E: Por que vocês escolhem...vocês escolhem só o inglês ou teria a opção do aluno apresentar proficiência em uma outra língua?

C3: Pode ser o francês também...

E: Então não necessariamente só o francês?

C3: Não / pode ser o francês // mas eu acho que nós temos duas...duas candidatas só / muito pouco // (porque o teste é só inglês) / né? que faz...

E: E você teria uma explicação do...o porquê do inglês?

C3: O inglês porque primeiro é a língua universal / né? não é a literatura que a gente usa na ((nome da área)) mas () // então isso eu acho que faz sentido... // se ele tem...se é um candidato ao doutorado que está fazendo bolsa sanduíche / um estágio ou vai participar de um evento no exterior / se ele souber inglês / ele pode ir para qualquer país que ele consegue se comunicar / consegue fazer uma apresentação / tá?

E: E tem alguma diferença do...da proficiência de mestrado e doutorado? vocês exigem duas línguas?

C3: Sim / sim...em termos de pontuação / né? para o mestrado a exigência é cinco / então 50 % e para o doutorado sete... () sete // eu acho que isto está no folder...

E: E vocês pedem exames de quais institutos?

C3: Institutos? a União-Cultural Brasil-Estados Unidos / Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa / União Cultural e a FFLCH // por enquanto é isso mas (pretendemos modificar) também // e tem aqueles outros...o...o TOEFL nós aceitamos / IELTS... / mas por enquanto são esses três que nós temos aceitado...

E: E você acha que / por exemplo / se um pesquisador for muito bem na prova de conhecimentos específicos e não conseguisse atingir uma média razoável na prova de proficiência / isso acarretaria em alguma coisa? ele não seria um bom pesquisador?

C3: Ele teria maior dificuldade no acompanhamento e na elaboração da dissertação ou da tese // e...e se for um candidato ao doutorado mais ainda porque limita essa possibilidade de ir para o exterior ou mesmo de leitura / () a produção de conhecimentos existe por aí / né? no mundo...

E: E o processo sempre foi assim aqui na((nome do departamento)) ? nessa área específica que você está coordenando...é...de provas de outras instituições? ou já foi feito algum processo interno?

C3: Aqui?

E: É...

C3: Que eu me lembre...eu não tenho segurança em dizer isso para você / mas é...de história que as pessoas contam / né? é...no início eram as professoras daqui que aplicavam a prova / (faziam a correção)...

E: Elas elaboravam?

C3: Isso // elaboravam / aplicavam e corrigiam...

E: E você lembra quais habilidades eram exigidas na...na prova?

C3: Isso não // é...é...eram textos / interpretação de textos / mas o que era exigido eu não consigo te dizer...

E: E o que você acha que deve ser analisado em uma prova de proficiência? quais habilidades deveriam ser exigidas para o candidato ser considerado proficiente?

C3: (Exigido?)

E: É // o que seria importante da pós-graduação saber? de mestrado / de doutorado...se tem alguma diferença ou não...

C3: Olha...tem que saber interpretar aquilo que ele está lendo / né? é...aí () a capacidade de quê? de compreensão de texto e interpretação / né? gramática / o mínimo // e para o doutorado eu acho que tem que ser um pouquinho mais // ele tem que ser já...ele tem que ter uma capacidade maior em termos de...é...redação...

E: Não só interpretar o texto mas redigir também?

C3: De redigir e...falar...

E: A fala?

C3: É...

E: Para o doutorado?

C3: Para o doutorado...

E: Mas isso é exigido aqui ou por enquanto não?

C3: Não / não // o que vocês fazem não tem (a fala)...

E: Não / não // é só a parte escrita...

C3: É análise / interpretação e um pouco de gramática / né?

E: Isso...

C3: São esses três elementos...

E: É...e o que diferencia geralmente mestrado e doutorado é justamente a redação ou tradução...

C3: É...mas...para ele compreende...ele tem que ter o (primeiro) / não tem? minimamente / né? é isso...

E: E você acredita que as provas deveriam ser elaboradas a partir de textos específicos de cada área ou o aluno deveria saber ler textos gerais também?

C3: Eu acho que da área de saúde / né? pelo menos um texto da área de saúde // e...se você pega / por exemplo / texto da área...de outra área / (exata) / ele vai ter muito mais dificuldade do que se for um texto da área de saúde porque são...é...a linguagem é diferente ()...

E: É...mas eu digo...é...

C3: Genérico?

E: Isso // textos / por exemplo / publicados em revistas específicas de ((nome da área)) ou textos publicados...é...

C3: Científicas / você diz?

E: Isso / científicas // ou textos publicados em uma revista genérica / por exemplo...

C3: Olha / para o mestrado com certeza da ((nome da área)) / específicas...científicas em ((nome da área)) // para o doutorado eu acho que até pode ser genérica // então textos...sei lá ...você pega em uma revista em...que não seja científica // é possível // eu acho que vale porque ele tem que ter um conhecimento mais amplo do que um candidato para o mestrado / né?

E: Algumas unidades aceitam também / não sei se é o caso aqui da ((nome da unidade)) / alunos que moraram fora durante um tempo...eles são isentos de apresentarem um...uma proficiência // existe isso aqui na ((nome da unidade))?

C3: Não // nós tivemos um caso este ano e mesmo assim foi pedido que ele fizesse // porque você nunca sabe em que medida...é...essa permanência dela no exterior possibilitou um ()...

E: Sim...

C3: Você tem pessoas que passam cem anos convivendo somente com pessoas latino-americanas e não desenvolve o inglês / né? então...o que...qual que é o nosso argumento? então se você já sabe / ótimo... / você vai passar na de inglês // vai lá e passa / né?

E: Lógico...

C3: Não tem...é ...não é liberado não...

E: E a respeito da validade dos exames / qual é a sua opinião?

C3: Nós temos exigido dois anos // eu acho que...está começando uma discussão de estender isso para três anos...

E: Você acha que tem que ter a validade ou que o aluno nunca vai...uma vez que ele aprende não esquece mais?

C3: Não / ele tem que estar praticando e tem que continuar estudando / tanto que a gente está oferecendo aqui / né? para os alunos / especialmente de doutorado / oficina de língua inglesa para que ele possa...é...aprimorar o conhecimento que ele tem da língua / aumentando a possibilidade dele fazer um estágio no exterior / dele participar de eventos no exterior junto com o orientador...

E: E / não sei se isso acontece aqui também...alguns passam na prova de proficiência / depois não passam no processo seletivo daquele ano na prova de conhecimentos...aí / ele pode usar as duas? por exemplo / no ano seguinte ele pode aproveitar o...

C3: O inglês? pode...

E: O inglês e fazer de novo a de conhecimentos?

C3: Isso...

E: E o contrário também acontece?

C3: Já aconteceu...é...uma aluna...é... () ela fez o inglês e não passou // fez...naquela época o inglês não era eliminatório... / aí ele podia fazer no decorrer do curso // e...então o que que ela fez? ela não tinha passado na de inglês e não tinha passado nem na prova

de conhecimentos gerais // ela entrou como aluna especial e começou a fazer a disciplina // aí / chegou no ano seguinte ela fez de novo: inglês não passou e conhecimentos ela passou // só que ela não conseguiu a prof...no último / na última tentativa é que ela conseguiu pegar o inglês e o...e a prova de conhecimentos // ela não conseguiu o...a...aproveitar os créditos que ela tinha feito como aluna especial porque ele ficou muito distante / ela teve que retroagir um tempo muito grande // e ela estava quase que próxima...muito próxima da defesa / né? então a gente não tem mais recomendado para o aluno...é...que tem o...que a gente percebe que tem uma dificuldade no inglês / ele vir fazer a disciplina como aluno especial // não é como aluno / né? como candidato // deu para entender?

E: Então antigamente não era...

C3: Ele não era eliminatório // ele tinha que fazer no decorrer do curso // esse é o problema / né?

E: (Tem algumas unidades que são assim ainda...)

C3: É // ainda é...então você...às vezes () / ele tinha colega de turma...então era assim...já indo para a defesa e não tinha ainda eliminado o inglês // no semestre que estava para entregar a dissertação (que ela passou na de inglês) // e como...é...foi por causa dessa menina que a gente acabou...ela reforçou a nossa idéia de que o inglês tem que ser eliminatório // não foi a única...o único motivo / né? mas foi () desde essa época que a gente passou o inglês para...é...requisito / pré-requisito...

E: Pré-requisito?

C3: E não...e não-eliminatório / né?

E: Então...mas em casos desse aluno / por exemplo / que você falou / né? você acha que o inglês poderia ser eliminatório para ele também? seria...desenvolver a pesquisa durante dois anos e qualificar?

C3: () é um...uma exigência difícil / né? ir para a defesa sem eliminar / sem cumprir aquela exigência / não é? então...eu vejo que tem alunos...é...muitas vezes de mestrado / por exemplo / que ele consegue aquela aprovação / né? raspando // ele passa nos 50 % // e quando você começa a apontar textos e ele vai fazer o levantamento bibliográfico e tem textos em inglês / no início ele é muito lento na leitura...() se você vai fazer a discussão do trabalho / né? na medida que ele vai fazendo essas leituras / ele...é...isso passa a ser constante // então se ele está fazendo algum curso / ele é obrigado a ler / senão não consegue fazer as disciplinas e não consegue montar / terminar o projeto dele // ele melhora isso / acelera / né? mas por quê? porque está lendo diariamente / exercitando / né? então tem um aprendizado também durante o curso // o curso exige / faz com que você faça isso // e nós temos um número grande de candidatos que não conseguem a proficiência // então você imagina pegar esse candidato? a dificuldade que ele vai ter / a lentidão que vai ser para ele...ele não acompanha...

E: E...e mesmo no caso desses candidatos que apresentaram a proficiência em francês / eles conseguiram acompanhar o curso?

C3: Conseguiram...

E: Porque a...tem literatura em...em francês também ou a maioria é em inglês?

C3: Tem em francês / (geralmente) nas duas línguas / né?

E: Tá...

C3: Talvez mais em francês do que em inglês...

E: Então aí ele não apresentou o inglês não porque ele não sabia / mas porque já tinha o francês...

C3: Isso...

E: Você acredita que a proficiência possa realmente ser avaliada?

C3: Eu acho que sim...

E: Essa média de cinco e sete foram vocês que colocaram?

C3: É...

E: A partir de qual critério?

C3: Acho que foi a Cibele que conversou com vocês na ocasião // nós dissemos o que queríamos e vocês é que fizeram essa classificação / né?

E: Sim // mas e em relação aos outros exames?

C3: Da mesma forma // a gente explica e aí é feita uma proposta e se fecha...

E: E lá também tem provas específicas? na União Cultural?

C3: Se eu não me engano tem e sempre na área de ((nome da área))...

COORDENADOR 4

E: Você poderia falar um pouquinho a respeito do processo de seleção da pós-graduação / aqui no ((nome do instituto))?

C4: Na verdade eu estou dentro do programa de ((nome dos programas)) // nós temos três programas no momento / ta? eu estou coordenando / né? na verdade eu coordeno o programa e neste ano eu estou coordenando também o processo seletivo / ta? normalmente nós aplicamos duas vezes por ano / tanto para mestrado quanto para doutorado / então tanto um quanto o outro / uma...uma das etapas é o exame de proficiência em inglês...

E: Você poderia me explicar todas as etapas?

C4: As etapas de...desde a parte de seleção?

E: Isso...da seleção...

C4: Da...de inscrição não?

E: Não // a partir da seleção // as provas que vocês aplicam...

C4: Na verdade nós temos duas...deixa até eu pegar aqui para você ver...para o mestrado tem uma prova de conhecimentos? tem...nós temos duas áreas: uma de ((nomes das áreas)) // então tem os tópicos...tem vários tópicos // então o candidato...ele...como é um programa só / ele...é...ele faz a prova dentro da sua área // então fica uma...cada grupo prepara as suas questões e os alunos que estão interessados respondem...é...cinco das dez questões / que geralmente são relativas da...da sua área / né? nada impede também de que ele responda as demais // então tem uma prova de conhecimento que é eliminatória e depois tem os que foram aprovados na...na...na de conhecimentos vai para a...vão...vão para a entrevista...os candidatos. e depois a gente dá a média final // então / na verdade / a nota mínima é sete // então essa já é uma nota de corte // então é o primeiro requisito // então esse para o de conhecimento // e depois vem a entrevista // é atribuída uma nota e a média final tem que ser maior ou igual a sete // e no caso da proficiência o aluno é aprovado ou não // ela não entra na nota..

E: Mas e.e...em qual parte do processo a prova de proficiência entra?

C4: É...na verdade ela entra junto...

E: Ela é antes da prova de conhecimento? é depois?

C4: Não // na verdade eu fico em função do exame do...da...do ((nome do instituto)) // normalmente eu agendo mais ou menos as provas na mesma época por causa dos alunos de fora...para eles aproveitarem no mesmo dias que eles vêm para cá...que eles vierem para cá / para fazer o exame de conhecimentos eles também fazem a prova de proficiência // é mais por questões logísticas // tanto que já tivemos candidatos que já fizeram a prova no primeiro semestre e estão prestando agora // então também tive esse problema // então acabou ficando um pouco independente // eu já divulgo o resultado quando eu tenho todas as...assim...todas as notas / digamos assim / né? no caso da de conhecimentos / eu tenho que fazer rápido porque é uma etapa para a entrevista // então eu já tenho um dado parcial // aí / da entrevista eu também já tenho uma nota // então normalmente isso é rápido em função...não passa de uma semana // aí eu dependo do...do ((nome do instituto)) para eles poderem me passar (a nota) // aí eu divulgo o resultado // então como ele não entra...ele não entra na...ele é um pré-requisito / ele é

classificado mais como um pré-requisito / então ele não entra na...na avaliação // você tem que ter uma proficiência // sem isso a gente não consegue fazer a matrícula...

E: Então as duas provas são eliminatórias / não?

C4: São // as duas são eliminatórias // tanto a de conhecimentos quanto a de inglês // o que a gente tem feito / porque como a data de matrícula na pós pode ser feita em qualquer época do ano / então se o aluno teve aprovação na de conhecimentos e teve aprovação na...foi bem na entrevista mas a de proficiência ele ainda não passou / ele ainda pode fazer novamente // então ele precisa apresentar um comprovante de...de proficiência...

E: E ele continua com as mesmas notas daquela etapa...

C4: Sim / dentro daquele período // sim / dá para manter // então ele passando em todas as etapas só faltaria a de proficiência () // e no caso aqui...eu vou falar um pouquinho da proficiência aqui no instituto... // então os candidatos farão o exame de proficiência no ((nome do instituto)) / conforme o calendário / né? que é divulgado todo ano // ou então eles podem também apresentar um certificado TOEFL / né? como pontuação / um número de 150 pontos para o mestrado ou o IELTS com pontuação mínima de 4,5 / tá? aí ele seria dispensado // então também tem essas opções // nós temos essas três opções para os candidatos do mestrado e do doutorado // no caso de candidatos estrangeiros / aí eles têm que ter uma proficiência em língua portuguesa também //essa é a regra...

E: E de doutorado? eles têm que ter uma língua só?

C4: Uma língua só // na verdade o que muda é...é...a Reitoria que estabeleceu um critério diferente para o exame // então no mestrado seria mais principalmente interpretação de texto / né? compreensão de texto // e para o doutorado já teria uma...um...tipo um ditado ou uma redação...não é um ditado / é uma redação mesmo e uma...uma pequena entrevista... / pelo menos foi a orientação da Reitoria / da Pró-Reitoria de...de pós-graduação com relação ao exame de doutorado // então essa seria a diferença...é o nível // tem que ser um pouco mais já...prevendo que o aluno vai tentar fazer uma comunicação / um...um...um congresso / né? ter contato com pesquisadores estrangeiros...

E: Você acha que seria essa diferença então? no mestrado seria a compreensão que deveria ser avaliada?

C4: É. Na verdade essa é uma orientação da Pró-Reitoria que eu acredito que tenha sentido // quando o aluno entra no mestrado / ele tem que pelo menos entender um texto que ele está lendo // porque a maioria dos textos / infelizmente / é em inglês... / todos os textos praticamente // poucas coisas você encontra em português // então...o...a gente poderia dizer também o...a maioria...como a uma linguagem científica é o inglês / então a maioria dos países estão divulgando os seus trabalhos em inglês // então você vai ter um acesso às informações // então uma primeira etapa que é a do mestrado (exige) que o aluno tenha uma compreensão / entender ao pegar um livro // hoje mesmo eu me surpreendi com uma...uns alunos da graduação porque eu pedi para eles fazerem uma apresentação simples e eles foram buscar um...um trabalho / um *paper* mesmo / em inglês // leram / entenderam / discutiram // eu falei: “aí / que bom” / né? então esse é uma...eu acho que é um ponto positivo // já para o doutorado / aí eles já...é...se espera que o aluno tenha um pouco mais de iniciativa / que ele faça seus contatos internacionais e participe de congressos internacionais / seja aqui ou seja no exterior // então aí seria interessante que ele faça () faça esse intercâmbio / né? mesmo a escrita /

porque você já mantém um contato / seja via e-mail ou FAX // geralmente é e-mail / uma linguagem hoje mais comum / né? então seria também interessante se você também tivesse um () assim e não somente a compreensão...

E: E vocês avaliam essa habilidade do candidato ao doutorado ou ela não é avaliada?

C4: Então / na verdade como a gente passou essa parte do inglês.... // antigamente nós tínhamos uma comissão para fazer o exame de inglês / que era feito segundo os moldes que eram passados pela Pró-Reitoria de pesquisa...de pós-graduação // agora colocamos o...o...todos os programas...na verdade nós temos três programas aqui no ((nome do instituto)) // isso fica a cargo da...do ((nome da instituição)) // então como eles são especialistas / nós...é...se eles passarem para a gente: “olha / esse candidato é insuficiente” / né? então não dá porque vocês têm os critérios // eu já tive curiosidade de saber como que é o...o exame // quando eu estive lá com a professora ((nome da professora)) / né? aí ela me mostrou várias provas / ela falou que você tinha que responder algumas em português // eu até me espantei / mas ela falou: “não / ele tem que ter uma compreensão” // aí eu falei: “é / até que tem uma lógica // o aluno precisa entender o texto / né?” e para os candidatos ao doutorado / vocês fazem uma diferenciação lá / né? agora eu é que fiquei na dúvida porque () um texto e eles fazem as questões // aí eu falei: “mas isso deveria ser diferente” // então...eu acho que teria que ter sim porque é o que diferencia / por exemplo / no caso as exigências no exame de doutorado é diferente das exigências para o mestrado // inclusive isso é para incentivar o pessoal a fazer os intercâmbios internacionais...para estimular eles...é como um estímulo...

E: Algumas unidades aceitam um outro idioma // vocês não aceitam / né?

C4: No caso não // acabou ficando o inglês porque a maioria do...dos trabalhos estão em inglês mesmo...na nossa área // então não teria muito sentido...assim...para aceitar uma outra língua seria qual? o francês? então tem muita pouca publicação // antigamente até havia algumas publicações em francês / alemão // então...é...isso não seria o caso de tal porque é uma leitura um...um pouco mais parecida com o português que tem as suas peculiaridades também / né? então a gente não...não considera // então a gente acabou adotando o inglês mesmo ()

E: E você disse que antigamente vocês que faziam o processo...

C4: É...é...de...de...

E: A prova de...de proficiência.

C4: Também / também...

E: E como era feita?

C4: Era um texto / nós pedíamos para fazer uma...uma tradução de um texto // para o mestrado era a tradução de um...ah / eram suas etapas na verdade // para o exame seletivo tinha o exame de inglês e durante o curso de pós também havia outro exame // então eu falava: “mas para que dois exames?” // um no ingresso para ver se a pessoa tem noção / então ela já () uma produção de texto / uma tradução... / e durante a...o (desenvolvimento) do mestrado e do doutorado o aluno teria que fazer outro exame // então tinha uma comissão o exame de inglês e era para o instituto todo // aí eu falei: “mas o aluno vai ter que fazer duas vezes?” / eu falei: “para que duplicar os esforços?” // aí eu fui (consultar) a Pró-Reitoria e eles falaram assim: “não / mas o exame é só para

cadastrar junto com as matrículas” // aí eu falei: “ah / então que já seja um exame que já sirva para o...o...de avaliação / né? durante o (mestrado)” // então nós...é...aí...na verdade foi até uma sugestão minha de encaminhar para o ((nome do instituto)) e a CPG aceitou / ta? então acabou // tanto que agora consta nas nossas normas que o...é aceito o do ((nome do instituto)) / né? então o...então...a equipe antiga já não existe mais porque agora o que está acontecendo é que os alunos fazem o exame antes // porque nós tivemos um problema sério de dois alunos que foram jubilados / não no nosso programa / mas num programa da ((nome do programa)) por causa do exame de inglês // eles não passaram // é...terminou o tempo deles / com prorrogação e tudo e eles não conseguiram passar no exame // fizeram inclusive o do ((nome do instituto)) // eu até acho que é trauma / uma questão mais psicológica mesmo / né? aí eu acabei ficando sabendo depois ela prestou / uma das alunas prestou em outro lugar e acabou passando no exame // então eu acho que tinha um fator psicológico muito forte nisso / né? então foi isso o que aconteceu // então nós fazemos nessa etapa agora: o exame de inglês ele é feito uma vez só e na data do...na época do exame de seleção porque aí já é válido para o curso...

E: Para o curso todo?

C4: Sim...

E: E você acredita que um candidato que não passe na proficiência só que passa em todas as outras provas / que ele não possa ser um bom pesquisador?

C4: Não necessariamente / é...uma coisa não implica na outra... / às vezes é até o contrário // eu tenho excelentes alunos que falam inglês super bem / que moraram fora do Brasil em regiões que falam inglês / eles se comunicam sem problema / mas não têm o perfil / são coisas diferentes / né? então o...o perfil do pesquisador é (uma coisa) definida // tem...por exemplo / na minha área o pessoal tem realmente que saber (e entender) o que as pessoas estão...é...publicando sobre os seus trabalhos / não só o idioma mas o que eles estão querendo dizer // ter um...assim...tem que ser bom analista no sentido de interpretar e destrinchar os dados / né? então tem que ter um raciocínio // então é o que diferencia // você ter a facilidade do idioma te ajuda...te ajuda mas não é tudo // de repente eu posso ler muito bem mas eu não entendi e eu tenho que escrever // porque eu também...e isso pode acontecer mesmo no português / eu estou lendo e não estou entendendo o que ele falou / tá? não / não necessariamente // eu acho que é...até...eu acho que é uma coisa ()...é uma exigência por causa do...do tipo de trabalho do...do...que se faz // então se eu quero comunicar com as pessoas e inglês / o mínimo eu tenho que saber // você não precisa saber tudo / mesmo porque eu acho que é difícil porque uns tem facilidade e outros não // mas que não tem o...o perfil é diferente / é da pessoa // tanto que tem aluno que não tem perfil de pesquisador // isso é ponto pacífico // então a pós ela é seletiva mesmo... / você tem que ter perfil e tem umas exigências // um dos requisitos...o inglês é um dos requisitos / é uma ferramenta que vai te ajudar para frente // se você também souber outras línguas / melhor porque às vezes tem artigos interessantes em alemão / francês...

E: Mas não acontece de você aceitar um pesquisador sem a proficiência?

C4: Não porque é norma da CPG / é norma da CPG // então teria que mudar em termos de...de...de regimento interno // e eu não creio que a CPG esteja disposta porque em toda a...nós temos quatro...é...na verdade são quatro grandes áreas que estão agrupadas em três programas e os três têm como idioma...em todas as áreas / desde a graduação / é o inglês () // dificilmente ele vai achar alguma coisa fora // há pouquíssimas coisas em outra língua...você acha / mas é muito pouco // até os nossos...é...a gente tem uma

revista do instituto que o idioma passou a ser o inglês para ter uma repercussão internacional / né? aí surgiu um outro problema porque eu queria um artigo em português para divulgar para a graduação...eu queria uma coisa simples / que era uma coisa básica / um artigo para ser aprofundado com esses artigos de referência // então são os dois opostos // mas como também ela é mais engajada na...na...na pós / é uma...é uma das etapas e eu acho que é uma ferramenta útil // ela acaba sendo eliminatória para a gente não ter problema depois / que foi o que aconteceu com esses alunos: eles estavam com os trabalhos prontos e não conseguiam passar no exame // e não era todo...e não era por falta de...de...assim...de dedicação / eu acho que devia ter um problema psicológico mesmo // porque não passavam nunca com a defesa já marcada...

E: Eles estavam concluindo a...a tese...

C4: Tinham...tinham terminado e não passavam no...no inglês // nós tínhamos duas datas aqui // na época ainda havia a...a...a comissão interna e fazia os exames duas vezes por ano porque nós temos o ingresso na verdade no início e na metade do ano // então em cada semestre havia um exame de inglês...de proficiência / né? então a...a...eles prestavam e não passavam... / aí nós começamos a ficar preocupados porque eles não tinham muitas opções // aí / eu mesma propus...é...numa das reuniões da CPG eu falei: “vamos reavaliar o inglês para não ficar só restrito à comissão” / porque...aí eu falei: “É um peso muito grande para a comissão” // aí abriu para as outras.. / aí foi sugerido o TOEFL e o IELTS... / e na época eu sugeri o do ((nome do instituto)) / né? Aí as pessoas ficaram meio indecisas...como é que funciona... mas aí a própria Pró-Reitora da pós...a...a secretária da Pró-Reitora de pós-graduação falou: “não / vários institutos da ((nome da instituição)) utilizam” / né? então foi um reforço... // então no nosso exame de seleção já estava usando // porque é uma coisa de programa // cada programa é independente // eu não sei se você conhece os programas da pós...eles são independentes mas estão sujeitos a um regimento da pós interna que está sujeita ao da Pró-Reitoria / né? então o do inglês veio com o da...da...da Pró-Reitoria // então a gente acatou e funciona para nós muito bem...

E: E como foi definido essa pontuação? você me disse que tem uma pontuação para o TOEFL e para o IELTS / né? como é que vocês chegaram nessa pontuação?

C4: Olha...para falar a verdade / a () sua pontuação // eu não sei se é o mínimo deles porque o do...o do IELTS parece que era...quanto que era? não era cinco? cinco para o doutorado // na verdade a pontuação que eu te falei é cinco doutorado e quatro e meio mestrado // e para o doutorado...o TOEFL eu acho que é 135 / se eu não me engano...180 / é isso // na verdade até o TOEFL tem uma...uma coisa interessante que eu também incentivo os alunos que pretender ir para fora a fazer // eles têm um exame que eles oferecem para a ((nome da instituição)) // eles pagam \$280,0 / que é o custo do TOEFL e tem toda essa parte de interpretação...tem várias etapas também / né? eles têm...e parece que o mínimo era duzentos pontos // é uma outra...é uma outra pontuação que não é essa // agora eu tenho até que conferir com eles porque alguns alunos estão realmente fazendo // então para ver se ele é válido ou não // então alguém me passou // para falar a verdade / eu acho que eu nem questioneei...

E: então você não sabe...

C4: Eu não sei // eu não...não...não...eu não me lembro // quando eu fiz o TOEFL era outra pontuação // então agora...na minha época era...tinha que ter mais que quinhentos // então o...já está totalmente diferente // então eu não sei o que corresponde a cento e

cinquenta se for de zero a dez / eu imagino que deva ser mais que cinco / provavelmente...

E: É. Eu acho que depende da versão // essa pontuação de cento e cinquenta deve ser da versão de trezentos / né?

C4: É / pode ser // porque se for / né? cem / que eu estou imaginando... // então é capaz que seja // e do...do IELTS também deve ser alguma coisa parecida // apesar que o do IELTS eu acho que só vai até sete / se eu não me engano // eu tenho uma...uma aluna que fez...que ela falou...que acha que vai até sete // mas também eu não...eu não estou muito a par // como foi...isso foi sugerido na CPG...as pessoas que estavam mais a par estavam sugerindo / então eu acabei não questionando // mas agora / na verdade / eu fiquei curiosa // eu preciso perguntar para eles...

E: Você acredita que as provas de proficiência deveriam ser elaboradas a partir de textos específicos da área ou poderia ser a partir de textos de assuntos gerais?

C4: Eu acho que podem ser os dois // no meu caso / eu até enviei o...alguns textos gerais da nossa área / não específicos // por exemplo / a nossa é ((nome da área)) / então eu posso pegar uma coisa específica de ((assunto da área)) ou eu posso pegar uma coisa que seja mais geral // normalmente eu prefiro pegar umas coisas mais gerais mas já voltada para o texto / que é uma maneira de saber também se a pessoa tem algum conhecimento // ela pode até fazer uma coisa mais geral também // mas tem alguns termos técnicos...assim...algumas palavras específicas da área que seriam interessantes para as pessoas já irem se acostumando...

E: Vocês preferem então que...

C4: É...a gente prefere que já seja mais voltado porque...mesmo que não tenha...se ela tem um bom conhecimento de...de inglês / ela não vai se atrapalhar com os textos mais específicos // por isso que a gente acabou optando por ser um pouco mais...é...são os gerais dentro da área...

E: Mas fora da área / por exemplo / um texto jornalístico...você acha que seria melhor um...

C4: É / depende do texto // por exemplo / né? um texto que tem uns termos que eu também não vou conhecer também...não sei // eu acho que não faz muita diferença / para falar a verdade // eu não acredito que se você der um texto...sei lá...sobre as aves // você começa a ler / se você conhece alguma coisa / vai entender...que era... // o que importa é que a pessoa compreenda / né? é que é diferente você...é que tem um inglês coloquial / que você ()... / tem o inglês que eles chamam de inglês técnico // técnico em termos porque seria você estar mais acostumado com os termos da sua área mesmo de...de...de pesquisa / né? quem estuda inglês ()... “ah / é isso!” / tanto que tem termos em inglês que a gente nem traduz / já fica // porque você não acha uma boa tradução em português então você usa em inglês mesmo...

E: Melhor usar em inglês...

C4: É...em inglês porque você já sabe o que que é / né? porque aquilo é...por causa da metodologia / né? então...quer dizer...o () / a gente usa muito () que é um processo de tratamento da amostra e como é que a gente traduz? ai...

ANEXO B:
Transcrição das entrevistas realizadas com alunos dos programas de pós-graduação.

ALUNO 1

E: Você é aluna ou candidata a pós-graduação?

A1: Sim / eu sou aluna de doutorado a pós-graduação

E: De qual Instituto ou Faculdade?

A1: Na FFLCH.

E: Você prestou algum exame de proficiência para entrar na pós-graduação?

A1: Sim

E: Quais?

A1: Eu prestei pro mestrado / exame de proficiência em língua inglesa; depois pro doutorado tem que ter mais duas línguas / então eu prestei proficiência em língua espanhola e em língua francesa.

E: E por que você escolheu o Inglês como primeira língua. Por causa do seu orientador ou por escolha própria?

A1: A princípio / porque no mestrado só se aceitava Inglês na minha área de atuação e também porque era a língua que eu me sentia mais a vontade pra fazer o exame de proficiência naquela época. Por isso.

E: E as outras línguas?

A1: Ahm / você diz pro doutorado? **[Isso.]** Então / aí pro doutorado você tem que ter uma língua além do Inglês ou quem tem a possibilidade de fazer / na minha área eu digo / teve a possibilidade de fazer Francês na primeira proficiência é obrigatório o Inglês. O Inglês / ele tem que estar em uma das duas proficiências no doutorado / você não tem opção de escapar desta. Então / como eu já tinha proficiência em Inglês no mestrado eu não tive opção. Tinha que fazer Espanhol ou Francês que eram as outras duas línguas que poderia ter como segunda proficiência.

E: O Inglês é pré-requisito no processo seletivo para sua área?

A1: É.

E: Você concorda com isso?

A1: Eu concordo

E: Por quê?

A1: Porque / olha / dos textos que eu li pro mestrado na época / 70% eram em Inglês e na lingüística em si / a maior parte da bibliografia é em língua inglesa. Então / você não tem como fazer um mestrado de fato com uma bibliografia da área e atualizada se você não tiver conhecimento do Inglês / porque hoje em dia já nem se traduz mais.

E: E você acha que um pesquisador que não tiver proficiência em língua inglesa / ele não seria um bom pesquisador?

A1: Não / ele seria um bom pesquisador... // o que dificulta não ter conhecimento da língua inglesa é o acesso a uma bibliografia mais atualizada / né // porque...por exemplo / no caso da ((nome da área)) / aqui no Brasil / nós pecamos por não ter grandes centros de pesquisa e laboratórios // então / nós não temos acesso aos resultados que as pessoas que escrevem em língua inglesa têm // então é importante pra nós ter conhecimento da língua para poder ter acesso a esses dados // e depende também da área dentro da ((nome da área)) que a pessoa atua //por exemplo / uma pessoa que talvez trabalhe com outra área que não fonologia / encontre uma bibliografia razoável aqui / mas quem trabalha com fonologia e sintaxe / tem laboratório / avançados / principalmente também quem trabalha com a ((área de trabalho)) / não tem como // se não tiver inglês tem muita dificuldade pra ser um bom pesquisador...

E: E você acredita que a proficiência possa ser avaliada?

A1: Então / o que acontece é que a proficiência de verdade / não diz se você vai ser capaz de ler os textos técnicos da sua área / porque / eu passei em todas as proficiências e inglês / de fato / eu sabia um pouco // mas / eu conheço pessoas que passaram na proficiência e nem por isso conseguem ler os textos depois // os textos teóricos da área // então eu acho que ela é uma proficiência um pouco dúbia...

E: E quais () você acha que deveria ser testadas na prova de proficiência?

A1: Acho que deveriam ser textos teóricos / textos só da área mesmo // deveria ser uma proficiência técnica / porque na verdade / não importa muito o seu conhecimento em termos de vocabulário expandido assim / vocabulário coloquial do dia-a-dia // o que importa é se você tem conhecimento do vocabulário da sua área / vocabulário técnico mesmo // então teria que ser uma coisa bem mais técnica / eu acho / não sei...

E: E você concorda com a validade do exame de proficiência de dois anos?

A1: É engraçado / né // porque em dois anos ou você aprende ou você esquece // não sei / eu acho que não // eu acho que uma vez prestado ele deveria valer pra sempre se realmente valesse avaliar seu conhecimento // você não tem um prazo de validade no seu conhecimento...

E: Você acha que se você ficar um bom tempo sem falar a língua / você continua proficiente?

A1: Mas é diferente / porque esse exame de proficiência / ele não é de fala ele é de escrita // então eu acho que é uma questão de responsabilidade pessoal também // se você realmente vai ler os textos teóricos da sua área / você não vai parar de ler / então você não vai parar de exercitar... // não / eu mudei de opinião // eu acho que / realmente / dois anos é um prazo razoável pra você saber se a pessoa continua se exercitando ou não no idioma...

E: E por que você acha que se dá tanta importância ao inglês atualmente no exterior na área de pesquisa?

A1: Porque é uma língua de veiculação internacional e eu acho importante que tenha uma língua que possibilite que todas as pessoas possam se comunicar e trocar experiências... // o Inglês foi escolhido por uma hegemonia política econômica dos Estados Unidos que é evidente / e eu acho importante assim / embora eu acredite que os Estados Unidos não mereça tal mérito // enfim / uma língua de veiculação internacional

em que possa unir todos os pesquisadores / que você possa trocar experiências / é muito importante // seja ela o inglês / como foi também no começo o francês a língua acadêmica / eu acho que o importante é que todos escrevam numa mesma língua pra que haja realmente uma troca de pesquisas / porque esse é o intuito da pesquisa...

E: Você tem que fazer publicações em Inglês ou não é necessário?

A1: Não é obrigatório / mas a publicação em Inglês / ela conta muito mais pontos que a publicação em Português / pela área de abrangência // ela abrange muito mais pessoas / te divulga mais do que seria em português / que / infelizmente é uma língua pouco falada / né // se pelo menos falássemos o espanhol / teríamos mais chances...

ALUNO 2

E: Você é aluno ou candidato à pós-graduação?

A2: Pós-graduado...

E: Você prestou algum exame de proficiência para entrar na pós-graduação?

A2: Não exatamente / prestei uma prova de inglês que consistia em interpretar alguns textos retirados do exame TOEFL / só isso... // a avaliação coube aos professores do departamento....

E: Por que você escolheu esse exame e esse idioma?

A2: Na verdade eu não escolhi / foi imposto...

E: O inglês é pré-requisito no processo seletivo da sua área?

A2: Sim...

E: Você concorda o fato de o inglês ser pré-requisito?

A2: Concordo / porque é a língua utilizada no mundo científico... // você consegue se comunicar com qualquer pesquisador no mundo através do inglês...

E: Você acredita que um pesquisador que não tiver a proficiência em língua inglesa não seria um bom pesquisador?

A2: Acredito // um pesquisador sem a língua inglesa não consegue divulgar seu trabalho para um número abrangente de pesquisadores / somente para aqueles que dominam o português / o que já não é muito / né?

E: Você acredita que a proficiência possa ser avaliada?

A2: Sim...

E: Quais habilidades deveriam ser avaliadas em um exame de proficiência?

A2: Capacidade de interpretação de texto / capacidade de comunicação oral e escrita...

E: Você concorda com a validade do exame de proficiência?

A2: Não / acredito que os conhecimentos adquiridos não são perdidos...

E: Por que você acha que se dá tanta importância ao inglês atualmente no exterior na área de pesquisa?

A2: Porque o mundo está conectado / seria impossível fazer pesquisa no Brasil apenas observando fatores internos / sem olhar para fora do Brasil... // além disso / o intercâmbio com pesquisadores e instituições de outros países é muito importante para o avanço da ciência no país....

E: Você tem que fazer publicações em inglês na sua área ou não é necessário?

A2: Não é obrigatório / mas é importante // algumas revistas científicas brasileiras da minha área ((nome da área)) já não aceitam mais artigos escritos em português // eu concordo com esta medida / pois os índices de impacto das revistas publicadas em português são baixíssimos / ou seja / poucos têm acesso ao que é publicado nestas revistas...

E: Você tem o certificado de proficiência?

A2: Não // é...é...como eu falei...o teste foi aplicado e desenvolvido pelos professores do departamento...

E: Você se considera um aluno proficiente?

A2: Não / tenho conhecimentos avançados na língua inglesa / mas para me considerar proficiente acredito que ainda falta a naturalidade com a língua // ainda me esforço muito para falar e entender o inglês...

ALUNO 3

E: Você é aluno ou candidato à pós-graduação?

A3: Aluno / regularmente matriculado há três anos no programa de doutorado...

E: Você prestou algum exame de proficiência para entrar na pós-graduação?

A3: Sim / para o mestrado aqui na ((nome da instituição)) / fiz o ITF em língua inglesa e prova realizada na Alumini / em São Paulo // já para o doutorado é obrigatório escolher uma terceira língua que não seja espanhol e optei por francês / com exame no próprio departamento da ((nome do departamento)) / sem certificação...

E: Por que você escolheu esses exames e esses idiomas?

A3: Japonês / alemão e italiano / além de serem mais difíceis / no meu segmento profissional são línguas pouco usadas // o espanhol não é aceito pela instituição...

E: O inglês é pré-requisito no processo seletivo da sua área?

A3: Sim / para o mestrado ou doutorado direto // eu em faz doutorado e tem inglês aprovado no mestrado é obrigado a fazer a terceira língua...

E: Você concorda com o fato de o inglês ser pré-requisito?

A3: Sim / inglês / na minha opinião deveria ser ensinado como segunda língua no Brasil em todas escolas primárias de maneira paralela ao português... // a justificativa é clara / o mundo está em inglês / as informações estão em inglês / os livros de todos os idiomas / por mais estranhos e complexos que sejam / já foram traduzidos para o inglês... // e tem como facilitador a simplicidade e elegância de aprender e dominar...

E: Você acredita que um pesquisador que não tiver a proficiência em língua inglesa não seria um bom pesquisador?

A3: Na minha área de atuação // o...o...profissional que não dominar este idioma está fadado ao fracasso // com certeza...

E: Você acredita que a proficiência possa ser avaliada?

A3: A proficiência como todo não... // realizar avaliações em massas e de maneira generalizada não funciona e não vejo com bons olhos...mas... / penso que a avaliação deve ser feita de maneira distinta e com critérios diferentes para cada segmento profissional / uns usam muito e outros menos...é...diferenciação nos exames...

E: Quais habilidades deveriam ser avaliadas em um exame de proficiência?

A3: Leitura é fundamentas / em segundo plano a escrita mais adiante um pouco de conversação // a leitura é indispensável...

E: Você concorda com a validade do exame de proficiência?

A3: Sim // e para os professores que aqui estão também deveria ser aplicada esta regra...

E: Por que você acha que se dá tanta importância ao inglês atualmente no exterior na área de pesquisa?

A3: Acho que a resposta dada naquela pergunta sobre o inglês ser pré-requisito justifica esta pergunta também...

E: Você tem que fazer publicações em inglês na sua área ou não é necessário?

A3: Se almejar boas publicações sim...

E: Você tem o certificado de proficiência?

A3: Sim / ITF e com a validade vencida...

E: Você se considera um aluno proficiente? por quê?

A3: Em inglês sim / já que não preciso de apoio para usar tal idioma...

ANEXO C:
Transcrição das entrevista realizada com candidata ao ingresso nos programas de pós-graduação.

CANDIDATA 1

E: Você é aluna ou candidata a pós-graduação?

CA1: Eu sou aluna...

E: Você entrou quando?

CA1: Eu entrei agora em fevereiro de 2007...

E: E como foi o processo seletivo?

CA1: Foi através de prova e entrevista...

E: E você tem que apresentar prova de proficiência para entrar na pós-graduação ou não precisa?

CA1: Eu tenho um ano para apresentar a proficiência...

E: E tem que ser em inglês?

CA1: Isso...

E: E você imagina porque eles escolhem o inglês e não a nossa língua?

CA1: Por ser a língua da pesquisa // a maioria dos artigos é tudo em inglês...

E: E você usa geralmente o inglês na pesquisa?

CA1: Tudo // todos os artigos são em Inglês; até artigo nosso / que a gente publica é tudo em inglês...

E: Até agora você já usou bastante o Inglês?

CA1: Já / eu já tenho um artigo publicado da iniciação em inglês...

E: Que você escreveu?

Hum / hum...

E: Então mesmo você não tendo passado...

CA1: Na prova / eu tenho conhecimento...

E: E você consegue acompanhar a pós-graduação?

CA1: Sim...

E: E pensando nisso / qual você acha que é o papel do inglês na pós-graduação?

CA1: Tem que ser ()

E: Mas () papel de inglês ou a prova de proficiência?

CA1: O Inglês / não a prova...

E: Qual o papel da prova?

CA1: Não vejo papel nenhum...

E: Você acha que seria inútil?

CA1: Não / é porque a prova é essencial / mas a pessoa / não necessariamente / que não passa na prova / não sabe inglês... // é o meu caso / eu consigo ler artigo / tenho artigo publicado em inglês / mas não passei na prova // se bem que tem que ter a prova / porque tem gente que não sabe nada...

E: Então você acha essencial mas...

CA1: Sim / tem que ter a prova / mas eu achei ela um pouco confusa / não capaz de prestar conhecimento para pesquisa científica..

E: E você acha então / que a proficiência pode ser medida de alguma maneira / a não ser a prova?

CA1: A entrevista e a prova // pode ser a prova / mas eu achei que a prova que eu fiz em casa não é muito usada para a área da pesquisa // que é o nosso caso / além do artigo e a prova eu achei que não () // porque artigo é difícil de você entender só de ler / não sei quem teve a idéia // o artigo a gente acaba entendendo e lendo ele todo...

E: E essa entrevista você acha que deveria ser oral ou escrita?

CA1: Oral...

E: Então teria que ter também a parte oral da língua / não só a escrita?

CA1: Sim...

E: E você estaria preparada para fazer a entrevista oral ou você só consegue ler?

CA1: Não / eu falar / eu posso pronunciar errado // eu me viro muito bem // todo ano vem um () dos Estados Unidos pra cá / para o laboratório / que a gente se vira // então / pode ser que eu não seja bem em pronúncia / mas eu sei a palavra / você entendeu...

E: E você acha que um aluno que não saiba Inglês / ele consegue desenvolver uma pesquisa aqui no ((nome do instituto)) / por exemplo?

CA1: Desenvolver ele consegue / mas não vai ter resultado / não vai saber como discutir / não vai saber prever resultado / discutir com outros trabalhos / porque todos os trabalhos são em inglês / até trabalhos feitos no Brasil são escritos em inglês () internacional...

E: E você concorda com a validade do exame de proficiência por dois anos?

CA1: Eu concordo ou então o pessoal deveria mostrar que () / porque se você ficar realmente dois anos sem ter contato com a língua você vai esquecer tudo // tudo não / mas vai ter grande dificuldade... // então tem que ter uma validade ou passar a validade / provar que fez algum curso no meu do caminho / continua a escrever artigo / então você continua tendo contato...

E: E no caso / se você não fizer o curso você (?) centro de triagem do programa. Você concorda com esse processo (?) com as regras?

CA1: Concordo / porque eles dão várias opções... // eles deram oportunidade de fazer o curso / ()

E: E você conhece bastante casos de pessoas que se desligaram por causa disso?

CA1: Eu não conheço nenhum caso // eu conheço um caso lá no nosso departamento... / lá na nossa sala tem quatro pessoas () doutorado e não passaram na prova // fizeram a prova o ano passado () // foi uma coisa que ninguém entendeu () aí passou na prova de proficiência e tem quatro pessoas lá que estão sem proficiência...

E: E o que você acha que deveria ser avaliado numa entrevista / você disse que uma alternativa seria uma entrevista / e o que você acha?

CA1: Eu acho que poderia dar um artigo para a pessoa ler e o entrevistador teria conhecimento desse artigo também e faria perguntas sobre o artigo para ver se a pessoa entendeu aquele artigo // mas não é nem artigo / eu acho ()

E: Você acha que teria uma diferença então entre o inglês de outras publicações ()?

CA1: Em muita // é inglês muito técnico os artigos na nossa área...

E: Seria mais fácil ler ()?

CA1: Seria mais fácil ler o artigo porque tem um monte palavras / é técnico e a gente sabe () portuguêsado // mas leio artigo mais fácil do que muitos textos que eles dão em outras áreas...

E: Então... () por exemplo / você não conseguiria ()?

CA1: () mais dificuldade do que artigo // e também você consegue ir associando a técnica / você sabe o que é aquilo // se der um artigo de uma revista de geografia / não sei nada de geografia / então complica um pouco...

E: Mesmo essas entrevistas () / você acha que deveriam ser com artigos mas na sua área?

CA1: É // () acho que tem que ser na área a qual nós estamos fazendo a pós-graduação...

E: E reportagens / não artigos publicados () ?

CA1: Pode ser reportagens / mas baseado na área de ((nomes das áreas)) / na área de cada um.