

## **DIZER E FAZER: A IDEOLOGIA SUBJACENTE AO DISCURSO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)<sup>75</sup>

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo discutir a ideologia subjacente aos discursos de professores de uma Universidade Pública Federal brasileira. Para isso, utiliza dados colhidos em trabalho no nível de Mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Como metodologia, propusemos uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais, conforme as propostas de Moscovici (2009) e Jodelet (2001), com os Estudos Críticos do Discurso, nas bases do que postula Van Dijk (2008) e a Linguística Aplicada. A partir de uma análise lexical e semântica, revela-se o ideário compartilhado pelo grupo de professores participantes da investigação, que aponta para uma vinculação a um ideário progressista. Além disso, emergem posições da compreensão por parte do grupo de uma formação de professores de Espanhol Língua Estrangeira, voltada para o ensino da gramática e para a dotação do futuro docente da capacidade de ensinar o idioma nas mesmas bases que o aprendeu.

### **Introdução**

Neste trabalho, recorte de uma pesquisa maior desenvolvida, visamos, basicamente, compreender quais são as ideologias que subjazem à representação construída por docentes universitários de uma instituição pública de ensino superior em torno do objeto *formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira*. Vinculamo-nos, nesse sentido, ao proposto pelo projeto de Baptista (2011), que articula teórico-metodologicamente o sugerido por van Dijk (2003, 2008a), Moscovici (2009) e Jodelet, (2001). Decorrente do principal, desprendem-se os objetivos de compreender quais palavras veiculam ou vetorizam, ou ainda, servem de suporte para a representação em torno do objeto estudado e quais os temas recorrentes nos discursos dos colaboradores da pesquisa, capazes de revelar o ideário que os precede. Depreende-se, do mesmo modo, o objetivo específico de revelar os elementos capazes de indicar o lugar mais aproximado do núcleo figurativo da representação em questão.

Para a consecução dos objetivos, propusemos uma abordagem ideológica da representação social partilhada pelos docentes, de modo a analisar os itens lexicais e

---

<sup>75</sup> Professor Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE).

temáticos do seu discurso, para a revelação não só da própria representação em torno do objeto estudado, como também do substrato ideológico sobre o qual ela se apoia.

Dados os objetivos, não descreveremos minuciosamente a metodologia empregada, sobretudo àquela empregada para a revelação das representações dos professores, tendo em vista o fato de desejarmos, neste trabalho, discutir com mais detenção o material ideológico das representações, o que nos exigirá espaço para discussões em torno da filosofia da linguagem e do discurso que compôs o corpus analisado.

Cabe esclarecer, por oportuno, ainda, nesta introdução, o fato da escolha dos professores participantes da pesquisa<sup>76</sup>. Importa, então dizer, que sopesou nessa decisão o fato de fazermos parte do grupo; de nossas indagações, anteriormente expostas, terem ligação com nossa prática no mesmo contexto de atuação dos docentes; e o elemento escolhido para exame ser, ao mesmo tempo, o objeto de trabalho de todos os envolvidos no estudo.

Assim, preocupou-nos o que Almeida Filho (2010) define nestas linhas:

Embora careçamos de mais pesquisas para estabelecer a força relativa de distintas classes de valores na constituição de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas, devemos reconhecer neles a priori uma força tributária que condiciona em parte o processo de ensinar/aprender (p. 11).

A força de que nos fala Almeida Filho (2010) e que ajuda a modelar a forma de compreender as abordagens de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, de formar professores, se funda não apenas sobre material teórico científico, mas notadamente sobre conhecimentos práticos, partilhados por sujeitos sociais. O substrato ideológico que arregimenta essa força e que define os grupos pressupõe, igualmente, a construção de identidades individuais e coletivas. Assim, “uma tradição de traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender (ALMEIDA FILHO, p. 11)” de uma escola ou de uma universidade.

Moveu-nos, portanto, conforme o exposto, a curiosidade de entender qual é a substância, no caso específico do nosso estudo, da ideologia que precede a forma de compreender esse saber prático *formação de professores de espanhol*.

---

76 Professores de espanhol da Universidade Federal do Ceará, com exceção do autor e da orientadora do trabalho de Mestrado, também componente do grupo, professora Lívia Baptista, num total de dez professores.

### **Contexto: Formação de professores de espanhol na UFC**

Neste tópico, faremos a contextualização da formação de professores de língua estrangeira, especificamente de espanhol, no âmbito da Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC).

Para isso, recorreremos a documentos oficiais, os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) dos Cursos de Letras oferecidos pela UFC. Cabe, então, esclarecer que no ano de 2013 há a oferta de três cursos de Letras-Espanhol na universidade: dois na modalidade presencial e um na modalidade semipresencial. No primeiro caso, oferece-se um curso diurno com habilitação dupla, em Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE)<sup>77</sup> (primeira vez que aparecem, devem estar por extenso); e um curso noturno<sup>78</sup> de habilitação única em espanhol. No caso do semipresencial, a oferta é também exclusiva em espanhol. Cada um tem um PPP que estabelece sua estrutura, currículo e parâmetros. De igual modo, cada um deles prevê um perfil de egresso dessas formações. Detalhá-los-emos a seguir.

Os perfis traçados pelos projetos político-pedagógicos (PPP's) dos cursos diurno, noturno e semipresencial são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno e no semipresencial há, como já dito, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Percebe-se, também, acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, neste último caso no PPP do curso noturno. Aqui cabe ressaltar que esse PPP propõe a organização de um curso com a oferta de duas licenciaturas e dois bacharelados (ambos em espanhol e inglês), ou seja, formações distintas, e por isso, diferencia-se do PPP do curso diurno que só apresenta a formação em licenciatura. A oferta dos bacharelados ainda não se configura, pois aguarda implementação da universidade.

Como afirmamos, há uma definição comum aos três PPP's dos cursos acerca do perfil docente a ser formado. Tal qual o documento do **Conselho Nacional de**

---

77 Além da formação em língua espanhola, a UFC oferece cursos nas línguas alemã, francesa, inglesa, italiana e clássicas (grego e latim).

78 No curso noturno, também há a oferta de licenciatura na língua inglesa, bem como no semipresencial.

**Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), através do parecer CNE/CES 492/2001, a descrição oferece o entendimento em torno da formação de professores de línguas. Lê-se no item “perfil do egresso”:**

Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira<sup>79</sup>, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas e às distintas manifestações literárias (UFC, 2005, p. 5).

**Diante do exposto, podemos fazer duas constatações. A primeira delas é a de que o documento se alinha ao parecer do CNE. A segunda, consequência da primeira, a vinculação filosófico-educacional, bem como a teórica se repetem. O trecho decisivamente revelador é o que faz referência a aspectos prototípicos da abordagem comunicativa: “competência linguística de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos)”. As habilidades comunicativas de ler, escrever, escutar e falar aludem à interação, à comunicação. O ideário progressista que subjaz a essa abordagem patenteia-se no fragmento do texto que prevê que o professor auxilie a população atingida por seu trabalho a se desenvolver, de sorte que propõe uma melhoria do quadro presente para uma visão otimista futura, uma proposta própria da ideologia progressista.**

Constatadas essas evidências, destacamos as afirmações de Mascia (1999) sobre a relação entre a abordagem comunicativa e o progressismo:

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade (p. 127).

Conforme a autora, depreendemos que a abordagem comunicativa se relaciona com o progressismo que tem como ênfase o avanço do sujeito capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados.

<sup>79</sup> No caso do PPP noturno, aqui se faz referência apenas à língua espanhola.

Dessa forma, em síntese, ao vincular-se a essas bases filosóficas, depreende-se do texto do PPP dos cursos de Letras-Espanhol da UFC uma concepção de língua como meio para se adquirir a competência comunicativa, contemplando, por sua vez, um professor como intermediário da construção da aprendizagem de um aluno-agente, produtor do significado da comunicação que se dá na interação, não mais sujeito a estímulos, mas sim, conforme os dizeres de Almeida Filho (2010), produtor de significações.

Finda a etapa de contextualização proposta, encaminharemos o trabalho no item seguinte para a contextualização teórica que o norteia.

### **Contextualização teórica**

O objeto de nosso estudo – formação de professores de E/LE – compõe-se de maneira complexa, carregando em seu bojo elementos discursivos, ideológicos e cognitivo-representacionais. Do primeiro nível, emerge o ideário sobre o qual se erigem as representações sociais em torno do objeto. Ou seja, no tecido ideológico, subjacente às compreensões feitas ao redor da formação de docentes de E/LE, encontramos os entendimentos que subsidiam a construção de próprias representações.

Para efeitos de descrição deste estudo em particular, como já exposto, igualmente, não nos deteremos na dimensão das representações sociais, para nos debruçarmos mais detidamente sobre o tecido ideológico dos entendimentos feitos pelos professores em torno do objeto estudado.

Nessa construção articulatória, consideramos serem a universidade e a sala de aula espaços para a reprodução, confirmação, legitimação, produção ou desafio da estrutura de representações sociais e de ideologias. Por essa mesma razão, são ambientes de conflitos e questionamentos, que geram problemas sociais e questões políticas, necessitando, em última instância, de um olhar multidisciplinar. De tal forma que as propostas de análise da manifestação ideológica no discurso feitas por van Dijk (1980 e posteriores) podem auxiliar de forma decisiva a construção de um melhor entendimento do universo da sala de aula, a partir da análise crítica do discurso produzido por seus atores.

Assim, a partir das considerações do autor, ser-nos-á possível fazer uma relação entre a estrutura do discurso, cuja escolha é do indivíduo (numa concepção

pragmática da linguagem) e suas representações do mundo que, por sua vez, têm interferência direta do grupo social do qual faz parte, compondo porção integrante da estrutura ideológica edificada e compartilhada por esse mesmo grupo.

Cabe dizer, neste ponto, que a Análise Crítica do Discurso (ACD) que consideramos em nosso trabalho se refere às propostas do pesquisador holandês Teun A. van Dijk (1980, 1998, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2010) que aparece como uma referência no que ele mesmo e outros da área preferem chamar de Estudos Críticos do Discurso (ECD) ou Análise Crítica do Discurso (ACD).

Com relação à caracterização de grupo, necessária ao estudo com a Teoria das Representações Sociais (TRS) e própria dos ECD, consideramos o grupo de professores participantes da investigação um grupo representativo, na medida em que se articula com determinadas características como objetivos e recursos comuns, bem como uma atividade típica entre seus membros (a formação docente), entre outras.

Já com relação ao objeto estudado, no caso a formação de professores de E/LE, é importante ressaltar que, sendo a principal atividade a que se destinam os sujeitos (não deixamos de considerar que se dediquem à pesquisa e à extensão), ela se apresenta de tal modo que a maneira como a representam deverá orientar o seu agir.

Um conceito fundamental para a ACD é o de ideologia, que aqui apresentamos:

Em vez de utilizar um conceito tão difuso e ambíguo como o de ‘ideias’, de agora em diante usaremos o termo que aparece com mais frequência em psicologia para se referir aos “pensamentos” em geral: as crenças. Por outro lado, a definição básica de ideologia no trabalho será: As ideologias são as crenças fundamentais de um grupo e de seus membros (VAN DIJK, 2003, p. 5).<sup>80</sup>

Esse conceito é amplamente discutido pelo autor em seu livro *Ideología y Discurso – Una Introducción multidisciplinaria*, no qual ele chama de ideologias positivas “sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social” (VAN DIJK, 2003). Dessa maneira, essas seriam formas ‘positivas’, utopias, segundo Mannheim (1978), de ideologias, frente àquelas como as

---

80 Do original, livremente traduzido a seguir: “En vez de utilizar un concepto tan difuso y ambiguo como el de ‘ideas’, de ahora en adelante usaremos el término que aparece con más frecuencia en psicología para referirse a los “pensamientos” en general: las creencias. Por lo tanto, la definición básica de ideología en el trabajo será: Las ideologías son las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros”.

partilhadas por pessoas que desenvolvem o preconceito, por exemplo. Tal diferenciação só é possível pelo conceito mais abrangente que o autor assume, rompendo com o apresentado pelo filósofo francês Destutt de Tracy, indicado como tendo sido o primeiro a introduzir o termo ideologia na literatura científica, e que apresentava a definição baseada num conjunto de ideias.

A partir dessa concepção, van Dijk (2003) propõe que as ideologias sejam o fundamento das práticas sociais e, pelo fato de serem sistemas de ideias de grupos e movimentos sociais, as ideologias não só dão sentido ao mundo (desde o ponto de vista do grupo), como também proporcionam o fundamento das atitudes dos indivíduos. Surgem, portanto, os ideários de luta e de conflito dentro de grupos, constituindo uma polarização de ‘nós’ contra ‘os outros’, configurada no uso de elementos linguísticos como pronomes pessoais “nós” e “eles”, dentro do discurso, evidenciando um sentimento de pertença de grupo.

Como consequência desse debate, está outro aspecto fundamental para o entendimento das propostas do autor: o de compreender a língua como uma prática social. Conforme suas concepções, podemos considerar que as ideologias estão na base da construção do discurso, sendo dele sustentáculo e passando esse último a ser a materialização das mesmas ideologias, ou, em suas palavras, a manifestação/ expressão das ideologias. Compreendemos, nesse sentido, os elementos linguísticos como vetores ou suportes das Representações Sociais (RS) e, em decorrência disso, das ideologias sobre as quais se apoiam. O texto seria, portanto, a parte detectável, a partir de suas estruturas sintáticas e semânticas (bem como de aspectos argumentativos e retóricos), a parte analisável dessa manifestação, na medida em que traz da língua as possibilidades dessa expressão, em um nível micro (na construção da coerência) e macro (na reprodução da temática ou ideologia dominante).

Podemos dizer também que, para o autor, uma das práticas sociais mais importantes que as ideologias determinam é o uso da linguagem e do discurso, que, da mesma maneira, também influenciam a forma de adquirir, aprender ou modificar as ideologias. Ou seja, é o discurso uma e outra vez, o veículo de manifestação das ideologias e mais: é o difusor delas, ao passo que permite ser aprendido ou absorvido por outros. Assim, o desafio da ACD será encontrar no discurso as manifestações das ideologias. É nele que se vai encontrar o material de manifestação dessas

representações, a análise de van Dijk (2003) assume, pois, no seu viés multidisciplinar, três eixos: o discurso, a cognição e a sociedade (conforme pode se ver no quadro proposto pelo autor na figura 2). No nosso caso, pretendemos analisar o viés discursivo das representações, a partir da análise dos elementos linguísticos, revelando as ideologias que estão por trás das representações sobre formação de professores.

Seguindo esse pensamento, os aspectos mentais das ideologias, tais como a natureza das ideias ou das crenças, suas relações com as opiniões e o conhecimento e o status como representações sociais compartilhadas, estão localizadas sob o conceito de ‘cognição’. Já os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais das ideologias, sua natureza baseada no grupo, e especialmente, seu papel na reprodução ou na resistência ao domínio, se examinam sob o amplo conceito de ‘sociedade’, formando-se, assim, uma proposta de cognição social. Aqui, mais uma vez, uma aproximação com a TRS.

Assim, depois de examinar as considerações do autor sobre o discurso, podemos concluir que sua estrutura pode ser ideologicamente marcada: “A entonação específica, a tensão ou o volume na expressão de uma palavra ou frase podem ser interpretadas como sexista ou racista” (VAN DIJK, 2005a, p. 20).

### **Ideologias no discurso – propostas de análise**

A partir descrito no item anterior, consideramos que as categorias de análise que descrevermos a seguir são coerentes e aplicáveis ao nosso trabalho. Elas mostrarão os elementos da língua passíveis de carregarem em si, as marcas dessa articulação, em favor de uma ideologia. Ao descrever essas possibilidades, van Dijk (2003) reafirma a concepção de que o discurso é construído, conscientemente, com a intenção de mover elementos linguísticos em benefício de ideários partilhados por grupos sociais.

As várias categorias de análise propostas pelo autor se voltam para a detecção, como apontado anteriormente, da manifestação ou emersão no discurso do sujeito da textura ideológica desse discurso. Para o estudo aqui proposto, não caberá a descrição detalhada e total dessas categorias, posto que não nos propusemos a fazê-lo ou mesmo o espaço não nos permitiria. O que faremos é entender de que forma essa concepção de discurso nos pode aproximar do universo do professor de línguas estrangeiras, mais especificamente, de espanhol, a ponto de nos permitir verificar quais as ideologias de docentes universitários estão subjacentes à sua RS em torno da



formação de docentes de E/LE. Por isso, traremos uma categoria dentre as várias propostas pelo autor e, a partir do que ele propõe para essa categoria, ajuntando-se ao que aqui já foi dito sobre a ACD, faremos as considerações sobre o que objetivamos em nosso trabalho.

Van Dijk (2003) propõe uma macro-categoria denominada “Significado”, subdividida em subcategorias de análise denominadas: a) Temas, b) Sinonímia/paráfrase, c) Contraste, d) Exemplos e ilustrações e e) Negação. Dentre elas, detalharemos a primeira, Temas, por ter sido uma das que escolhemos para o exame dos dados da pesquisa.

A macro-categoria do significado do discurso, para o autor, seria a combinação ou os diversos usos que se faz dos vários elementos linguísticos disponíveis aos falantes de uma língua para dar sentido ao texto, para transmitir, através dele, uma mensagem. Para van Dijk (2003), o discurso é prática social mais importante, a única que se expressa diretamente e que, portanto, tem a capacidade de divulgar as ideologias. Assim, a proposta metodológica de estudo do autor daria conta de significar, ideologicamente, o discurso, veiculando esse ideário, a fim de legitimá-lo.

Para van Dijk (2003), o significado do discurso não se limita ao significado das palavras e das frases; o discurso também conta com significados mais globais, como os temas. Estes representam a informação mais importante de um discurso e explicam do que trata o discurso em geral. Os temas se expressam, segundo ele, através de proposições completas como “Os sem-terra invadiram uma fazenda”. Tais proposições podem ser encontradas, por exemplo, em títulos de reportagens de jornais. Ainda de acordo com essa perspectiva, os temas serão sempre gerais e abstratos e podem ser expressados por uma só palavra.

Neste estudo, a análise dos temas será aplicada, pois, para que seja possível a revelação, a partir da macro coerência proposta por van Dijk (2003). Essa coerência global, indica o autor, possibilita ao analista crítico verificar as filiações ideológicas do produtor do discurso, no nosso caso, o professor de línguas (espanhol e inglês), de maneira a revelar a sua representação do objeto estudado, na presente proposta, a formação de professores.

Como já indicado anteriormente, van Dijk (2003), propõe em seu modelo de análise, níveis de exame das estruturas dos discursos de forma a revelar em todos eles,

os ‘rastros’, as ‘marcas’ das ideologias que fundamentam esses discursos. Entre os níveis há o morfológico e o semântico. Segundo o próprio autor, o nível semântico é o mais afetado pelas ideologias, permitindo um maior número de ocorrências da manipulação do indivíduo sobre os elementos linguísticos.

Assim, como é nosso intuito verificar essas marcas no discurso sobre o objeto ‘formação dos professores de E/LE’, procedemos, uma análise articulando o nível morfológico (léxico) e as questões de significado do discurso (tema). Utilizamos no nível morfológico as palavras suscitadas no discurso, mas, conforme prevê o autor, “combinando-as” com os demais níveis, no caso o semântico, para que seu conteúdo seja totalmente revelado.

Feita a contextualização teórica que nos norteia no estudo que ora desenvolvemos, passaremos a, no próximo item, a uma descrição da metodologia empregada.

## **Metodologia**

### **Procedimentos, instrumentos e técnicas da pesquisa para a geração e coleta de dados**

Antes de descrevermos as categorias de análise, deveremos explicar que, no tocante à obtenção dos dados, inicialmente, procedemos ao convite dos sujeitos colaboradores. Nessa fase, consideramos os aspectos descritos anteriormente, para compreensão de constituição de grupo. Foi importante, portanto, contar com um grupo de sujeitos que estivessem dispostos a participar dos três processos constantes da nossa metodologia:

1. responder um questionário com informações pessoais e com perguntas sobre o objeto em estudo, a fim também de que pudéssemos coletar dados que nos permitissem traçar um breve perfil dos sujeitos, além de contrastá-los com os obtidos nas demais etapas da pesquisa, validando-os;
2. participar do teste de associação livre de palavras, posteriormente, elencando suas escolhas lexicais em ordem de relevância e
3. conceder uma entrevista gravada em áudio sobre o tema da pesquisa.

Após a aquiescência dos participantes e passada a geração e coleta dos dados, procedemos à análise da amostra constituída pela aplicação da técnica de

associação livre de palavras, pelos questionários respondidos e pelas entrevistas concedidas pelos professores do Departamento de Letras Estrangeiras, de língua espanhola, que atende aos Cursos de Letras, habilitação em Espanhol e suas Literaturas, nas modalidades presencial e semipresencial, da Universidade Federal do Ceará.

Realizamos, inicialmente, uma pré-análise do *corpus* gerado, seguida de uma etapa de exploração do material e uma terceira etapa dedicada ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação. No próximo tópico, descreveremos as categorias de análise e a base teórica na qual baseamos nossos procedimentos.

### **Técnica da associação livre de palavras e técnica de hierarquização de itens**

Conforme já anunciado anteriormente, resumiremos as técnicas empregadas para a geração dos dados, deixando para outro momento a detenção da questão da representação social estudada, também, em nossa pesquisa. Contudo, como o trabalho apresentado neste artigo é um recorte de nossa investigação maior e essa seguiu uma articulação, é impossível não descrever, ainda que de forma sintética, de que forma revelamos a RS dos professores participantes, que serviu de primeira etapa para o que aqui nos interessa discutir, a saber, a ideologia subjacente a essa representação.

Dessa forma, devemos ressaltar que o ponto de partida para a descrição dos procedimentos para a análise dos elementos que compõem uma RS é o entendimento de que ela é um conhecimento prático compartilhado por indivíduos pertencentes a um grupo social, ou seja, a percepção do que efetivamente seja uma RS. Anotado isso, deveremos avançar evidenciando que a RS se organiza em dois aspectos indissociáveis e próprios de sua natureza: o individual e o coletivo. A RS, portanto, configura-se em uma atividade psíquica e social ao mesmo tempo. Disso conclui-se que, para estudá-la, o analista deverá compreender, de uma vez, seu ambivalente aspecto - social e cognitivo-individual -, podendo debruçar-se mais detidamente sobre aquele, como o fizeram Doise (1992) e Jodelet (2001), ou sobre este, como o fez Abric (1994). Assim, a metodologia adotada pelo pesquisador deverá perscrutar os elementos cognitivos e contextualizar o meio social no qual atua o sujeito participante da pesquisa entendendo-o criticamente. Como anteriormente já estabelecemos o contexto no qual se inserem os participantes da pesquisa, propusemos nas etapas de análise, o que o campo de estudo da TRS chama de obtenção da “saliência dos elementos de uma representação”

(VERGES, 1994). Para isso, recorreremos às técnicas de evocação ou associação livre e de hierarquização de itens, nas bases do que propõe Abric (1994), conforme reapresentado por Sá (1996). Essa saliência nos permitiu a sua confrontação, ante os demais dados obtidos, nas etapas seguintes da pesquisa.

Os dados coligidos nesta etapa com a aplicação das técnicas de associação e hierarquização de itens permitiu-nos traçar uma síntese da representação social sobre formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira, partilhada pelo grupo social de professores de espanhol da UFC. Conforme nos indica Spink (2002), consideraremos essa síntese, como proposto pela natureza da pesquisa, como um material resultante de um estudo exploratório, de sujeitos “genéricos”, de acordo com que esse conceito é sugerido pela autora.

A RS estudada tem seu núcleo figurativo centralizado em duas ideias básicas:

1. formação de professores significa desenvolver nos formandos conhecimentos de aspectos linguísticos formais;
2. formação de professores significa desenvolver nos formandos conhecimentos de didática e metodologia de ensino do idioma.

Como as RS são orientadoras de práticas, importa dizer que os professores que assim significam o objeto conduzem sua atuação como formadores de docentes de E/LE na direção de formar sujeitos que se preocupem em aprender regras de funcionamento da língua espanhola, como tempos verbais, relações morfológicas e sintáticas, etc. Haverá, na mesma medida, a condução das atividades formativas promovidas pelo grupo voltadas para o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas para o ensino desses mesmos aspectos, como definir estratégias e metodologias, para a sala de aula, que visem a suprir as necessidades dos alunos que os professores atenderão em suas atividades profissionais.

No que concerne ainda à orientação de práticas, depreendemos dessa constatação que, relacionadas às diversas abordagens de ensino do século XX e sua influência na forma de entender o papel do professor e, nesse sentido, sua formação, se aproximam essas ideias com o chamado método tradicional de ensino, centrado na tradução e na gramática. Embora, paradoxalmente, na fala dos professores evidenciemos afirmações que vinculem o estudo dessas categorias ao uso real,

comunicativo e interacional, o que aproxima o entendimento da abordagem comunicativa, desenvolvida a partir da década de setenta, no Brasil.

A aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona, apoiando-se em dados e na experiência profissional, que, no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas, principalmente do inglês, que substituiria o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Para Almeida Filho (2011),

[...] quando o ensino reconhecido no horizonte como comprometido com o uso [...] pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (p. 98)

Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na L1 (*Ibid.*, p. 98 – 99).

Essa explicação parece ser a mais plausível para explicar o posicionamento aparentemente paradoxal dos professores investigados, uma vez que, em suas falas, por inúmeras vezes, eles fazem alusão a aspectos próprios da abordagem comunicativa,

como a interação e o uso real da língua, mas negam esse entendimento, ao revelar uma representação diversa daquela, centrada no estudo estrutural do idioma. O que parece estar acontecendo é o que aponta Almeida Filho (2011), em sua análise, ou seja, que haja a intenção de propor ações tanto de ensino como de formação, baseadas na comunicação, mas um desvio dessa intenção na orientação das práticas.

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por um dos professores participantes da pesquisa, ao admitir que não consegue desvencilhar-se do ensino da gramática, embora acredite que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbressem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?” (Trecho da entrevista). Ou a de outros que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática cultural (BLUM-KULKA, 2008), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura” (Trecho da entrevista).

As ponderações apresentadas por Almeida Filho (2011) oferecem uma esclarecimento sobre o entendimento dos dados obtidos, uma vez que se baseiam em argumentações sólidas e centradas na comparação da prática efetivada pelo ensino de idiomas no Brasil nas últimas quatro décadas.

Cabe anotar, contudo, que a voz do autor não está sozinha em suas afirmações. Schmitz (2007) afirma que

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...]. Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As afirmações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007), ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre

será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante para a abordagem comunicativa como para qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas assinala a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano.

Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações e com os dados analisados. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que as orientações de conduta acarretadas pela RS que o grupo estudado partilha aponta para caminhos já sondados pela Linguística Aplicada (LA) e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

### **Instrumentos**

Detectada a RS dos professores, precisamos confrontar os dados. Doise (1994) chama a atenção para a pluralidade de abordagens e a diversidade de significações que veiculam e fazem da RS um instrumento de trabalho difícil de manipular.

Dada a complexidade do objeto de estudo da investigação (as ideologias subjacentes à representação sobre formação de professores), o modo de aproximação dele deverá cercar-se de cuidados que garantam o seu entendimento na totalidade do que se pretende.

Pelas razões expostas, apresentam-se os questionários e as entrevistas como instrumentos que fornecerão a materialização do que os autores apontam: a espessura ideológica e os vetores léxicos das RS, que nos permitirão entender o objeto de estudo pesquisado. Ajuntados ao material colhido no curso das entrevistas realizadas, dar-nos-ão elementos suficientes para que alcancemos os objetivos propostos.

No nosso caso, além de desenvolvermos os passos descritos, a análise, realizada conforme as bases do que propõe van Dijk (2003), avança para um viés crítico dos temas emergidos do discurso dos professores.

### **Síntese da análise do léxico**

Nas análises empreendidas, traçamos um desenho do que dos dados obtidos se extrai, a respeito das ideologias subjacentes à construção figurativa do objeto estudado em nossa pesquisa. Com isso, percebemos, inicialmente, a predominância da RS partilhada pelos professores, em torno de duas ideias: de conceber o objeto como o processo de desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas e/ou de entendê-lo como o aprendizado do conhecimento didático-metodológico do ensino de E/LE. Em seguida, constatamos que, pelas respostas dadas para os questionamentos elaborados nas questões dez e onze do questionário (Anexo I) utilizado, transparece a ideia, por parte dos sujeitos, de que a formação é algo que promove o melhoramento dos indivíduos afetados pelas ações educacionais formativas e, em consequência disso, do meio social atingido e modificado pelos futuros professores.

Pelo exposto, ajuntadas todas as respostas, podemos considerar que, a partir da análise dos dados examinados, emerge do vetor lexical, ou das “pistas do léxico”, a ideologia progressista de educação, segundo a qual, a formação docente transporá o sujeito de sua situação de ignorância para o conhecimento (MASCIA, 1999), seja ele linguístico, seja ele didático-pedagógico. Igualmente, as informações nos autorizam afirmar que o discurso dos professores colaboradores evidencia uma tendência a legitimação das estruturas de poder, através da (re)validação do mesmo, por eles exercidos como formadores de docentes, a partir do componente discursivo, através de sua reprodução e veiculação e na orientação de práticas, ante sua representação social sobre a formação de professores de E/LE.

Resta analisar, doravante, as respostas obtidas pela última pergunta das entrevistas<sup>81</sup>, que nos darão uma visão de como se relacionam as ideias dos professores com os textos oficiais contidos nos PPP's dos cursos de Letras-Espanhol, atendidos pelo grupo participante da pesquisa.

---

81 A pergunta feita foi: Conhece o projeto político pedagógico do curso de Letras ao qual se vincula a formação de seus alunos? O projeto influencia de alguma forma as suas atividades como professor?



Procederemos, inicialmente, ao exame dos PPP's e entremearmos suas passagens com as posições evidenciadas pelos professores, de maneira a revelar o lugar social de que nos fala Moita Lopes (1991) onde atuam os sujeitos participantes da pesquisa, bem como para ratificar a constatação da ideologia subjacente em seus discursos.

Para proceder à apreciação, trazemos trechos do texto que dão diretrizes político-pedagógicas às ações dos cursos oferecidos pela universidade, na qual se desenvolveu a investigação. Para isso, analisaremos o neles contido, a partir da visão oferecida por Mascia (1999) que aborda as relações de poder responsáveis pela prescrição e proscricção do discurso político educacional inerente ao ideário de progresso, presente em documentos que autora chama de “curriculares”, ou seja, aqueles que preveem a organização curricular de um curso/disciplina. Faremos isso, a partir do perfil previsto a ser alcançado na formação dos alunos dos cursos, descrito nos documentos.

Os perfis traçados pelos PPP's dos cursos diurno, noturno e semipresencial da UFC são semelhantes, diferenciando-se apenas, quando fazem referência às línguas, uma vez que no curso noturno presencial e no curso semipresencial há, como já dito antes, a habilitação voltada completamente para a língua espanhola e suas respectivas literaturas. Há ainda acréscimo de subitens, ao se descreverem as habilidades do profissional, de aspectos sobre o conhecimento de novas tecnologias e sobre tradução, no PPP do curso noturno.

Essa definição semelhante aos três documentos do perfil do docente a ser formado, dá indicações das formas de pensar também iguais sobre o que seja a formação de professores de línguas. Nos PPP's tanto do curso diurno, como do noturno encontramos o seguinte, ao traçar do perfil do egresso:

Indivíduos que, uma vez licenciados ou bacharéis<sup>82</sup>, possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura estrangeira, **de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho** a desenvolver: a) uma **competência linguística**<sup>83</sup> em espanhol de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de

82 Importante lembrar que o PPP aqui referenciado foi elaborado para conceber as bases de dois cursos: uma licenciatura e um bacharelado, ambos em língua espanhola, por isso a referência a bacharéis no texto.

83 Destaques nossos.

diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético; e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola, às suas distintas manifestações literárias e às suas culturas (UFC, 2009, p. 27).

Observamos a orientação para a formação de um sujeito engajado com seu propósito de formação, uma vez que se estabelece relação com o público-alvo das ações do professor formado. Os itens são elencados tomando em consideração os objetivos de atuação profissional do egresso e preveem a questão da variação linguística e de suas manifestações literárias. Incluem-se, ainda, os termos ético e estético, que podem assumir diferentes acepções, conforme a ótica sob a qual sejam encarados. Fazendo relação com o perfil vislumbrando no documento do MEC citado anteriormente, percebemos sua integração com o que diz respeito ao trecho daquele parecer em que se lê: **“da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais<sup>84</sup>**, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (p. 30). Poderemos dizer, ainda, que essa visão vincula-se a um entendimento de que é a linguagem humana fruto de um processo complexo, como se lê, no PPP do curso de Letras noturno:

Tal visão deve surgir da percepção de que os fenômenos da linguagem humana ou mesmo de uma língua específica são muito complexos e sua explicação pressupõe posicionamento científico-ideológico, método de investigação, criatividade, paciência e insistência (UFC, 2009, p. 25).

O que nos permite depreender que o profissional, formado nos cursos em questão, deverá ser capaz de articular ensino e pesquisa, no desenvolvimento de uma visão de estudo aprofundada da língua, na busca de seu entendimento como fenômeno social e de natureza interacional, carregando em seu bojo, aspectos da cultura que assim a engendrou.

Conforme o tencionado, pretendemos mostrar a vinculação do que prescrevem os documentos referenciados a sistemas filosóficos que compreendem o ensino de línguas, por sua vez o papel de professor e dos alunos e, por consequência, a formação desse docente, sob uma ótima progressista-emancipadora, bem como à concepção comunicativa do aprendizado de idiomas.

---

84 Destaques nossos.

A promessa da modernidade em educação é a de tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais. Observemos, sobre isso, o trecho do PPP anteriormente citado que prevê que o egresso do curso deverá atuar, depois de graduado, “de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho” (p. 27).

Conforme a abordagem de Mascia (1999), ao problematizarmos o discurso político presente nos documentos oficiais, devemos lembrar que eles carregam em seu bojo certa visão de mundo. De modo semelhante e para, além disso, por se apresentarem como projetos políticos, os documentos se revestem, ainda, de práticas políticas que, conforme os destaques acima, se vinculam a uma visão progressista de compreender a formação docente.

Outra característica do ideário do progresso na educação, conforme a mesma autora, consiste na busca da emancipação do indivíduo que resultaria no progresso em todas as áreas. Por essa visão, as mudanças se engendrariam, sobretudo, diretamente no indivíduo. Esperar-se-ia, assim, que as pessoas “fossem vistas e se vissem como indivíduos que pudessem agir no seu mundo” (MASCIA, 1999, p. 32). Voltando-nos para os trechos destacados do PPP, percebemos a aproximação com essas ideias em trechos como: “Indivíduos que, uma vez licenciados ou bacharéis, possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva”, ou ainda, “posicionamento científico-ideológico, método de investigação, criatividade, paciência e insistência”, que fazem direta referência direta à atuação dos futuros professores, no meio em que atuarão.

Importante será, todavia, destacar as razões pelas quais nos levaram a recorrer aqui às colocações feitas no trabalho realizado por Mascia (1999), que conduziu uma pesquisa de doutorado defendendo a tese de que, a partir de um ideário de completude, o discurso dos documentos político-educacionais analisados por ela se caracterizariam como um discurso calcado no ideário do progresso, que tem sua origem na filosofia positivista e que, por sua vez, ainda segundo ela, propiciam a manutenção das relações de saber estabelecidas na ideologia educacional. Desde uma perspectiva de análise de discurso de origem francesa, a autora analisou os discursos considerando-os clivados por ideários de saber e de poder, historicamente localizados e procedeu a um exame das tensões entre o linguístico e esse momento histórico, de forma a revelar,

segundo suas conclusões, um sujeito interpelado e perpassado pela ideologia e por essas relações de poder.

Conforme nossas inferências realizadas sobre as falas dos professores, o ideário progressista está evidenciado, o que nos permite dizer que o discurso dos professores, nesse sentido, se afina com o delineado nos PPP'S. Fica evidenciado, pelas informações fornecidas pelos docentes e explicitadas no quadro onze, sobre seu conhecimento dos documentos, e segundo as quais todos afirmam saber o seu conteúdo e, em sua maioria, influenciar-se pelo que ali se registra, que a constatação de alinhamento de visões se justifica por essa razão.

Finda essa etapa, consideramos que ela cumpriu o delineado pela metodologia, a saber: dar, a partir do vetor lexical, os indicativos dos elementos constitutivos do núcleo figurativo da representação social sobre formação de professores de E/LE, partilhada pelos docentes universitários, que participaram do estudo, bem como de seu substrato ideológico.

Satisfeito esse passo, avançaremos no próximo item para relacionar as considerações feitas nesse tópico, com os temas evocados nos discursos dos professores extraídos das entrevistas. No mesmo item, contextualizaremos a(s) ideologia(s) que deles se depreendem, buscando responder a indagação levantada pela pesquisa, refutando ou confirmando o que até pudemos constatar ou, ainda, encontrando novos elementos do tecido ideológico constitutivo da RS estudada.

### **Síntese do tecido ideológico suporte da representação social partilhada**

Ganha relevância no estudo crítico do discurso, especialmente se adotamos a visão de van Dijk (2008a), o material ideológico que dele se depreende. Tal a razão de propormos como questão central de nossa pesquisa a perscrutação da ideologia sobre a qual se funda a RS sintetizada anteriormente. Consideramos, em igual monta, que a ideologia vai, tal como a RS que sustenta, orientar práticas e determinar comportamentos, produzindo conjuntos significantes de contextos sociais. Na cognição social proposta por van Dijk (2003 e seguintes) e por Moscovici (1978, 2009), as ideologias, assim como as crenças, aparecem como elementos fundamentais de conceitos e determinação de condutas.

Com esse entendimento, pudemos demonstrar nos dados compilados e inferidos, que a ideologia progressista está por detrás dos discursos do grupo estudado, apoiando sua representação.

Complementar a essa visão, pudemos perceber que há a recorrência em mais de uma das respostas (tanto as da questão oito como na indagação onze do questionário, que evocam o termo “reflexão” (P5), “crítica” (P10), e nas entrevistas), indicando uma preocupação em formar professores que sejam capazes de, ao modificarem o meio em que atuarão, o façam de forma flexiva e crítica. A respeito dessa criticidade reflexiva, Barros (2010) discute sobre o proposto pelo Realismo Crítico, a partir do que sugere Bhaskar (1998), segundo o qual, essa corrente filosófica postula que a sociedade não consistiria apenas de indivíduos, mas do conjunto das relações dentro das quais os indivíduos se situam. Conforme destaca a autora, o Realismo Crítico delinea a ideia da “emancipação” como a “autoemancipação”, ou seja, ela envolveria a transformação do próprio indivíduo, do ‘eu’ individualista, unificado, centrado na própria pessoa, em um eu exterior, voltado para a solidariedade e fraternidade (*Ibid.*, p. 20). Para Barros (2010), o debate sobre a teoria crítica da sociedade moderna propicia uma reflexão sobre a formação de professores de línguas, voltada para a sua repercussão na sociedade. De nossa parte, vemos coligir as opiniões em sentido de confirmar uma visão moderno-progressista dos professores, que entendem a formação como caminho para a emancipação do sujeito atingido pelas ações formativas e, conseqüentemente, melhoramento dele mesmo e do meio em que eventualmente atue. Esse sistema é o que apontamos ser a ideologia que subjaz à RS estudada em nosso trabalho. Até aqui, pudemos confirmá-la nas evocações lexicais dos participantes da pesquisa e nas primeiras respostas analisadas do questionário.

Forçoso afirmar, no entanto, que, apesar de utilizarmos as definições de Bhaskar (2002) trazidas por Barros (2010), suas ideias tentam, paradoxalmente, se opor ao idealismo progressista moderno. Segundo o filósofo, os realistas críticos não negam a realidade dos acontecimentos ou dos discursos. Pelo contrário, insistem neles. Porém, mantém que só seremos capazes de entender e mudar o mundo social se identificarmos as estruturas atuantes que geram esses acontecimentos e discursos. A partir de uma visão socialista, Bhaskar (*Ibid.*) propõe que os fenômenos sociais são o produto de uma pluralidade de estruturas e que essas devem ser ordenadas hierarquicamente de acordo

com sua importância explicativa dos fenômenos sociais. Esse tipo de abordagem, defende o filósofo, permite evitar tanto os erros de determinismo, como o reducionismo econômico, como o de um ecletismo diferenciado. Evitando-se promover análises que se centrem em dar explicações baseadas desde um único ponto de vista, sem levar em consideração outras relevâncias.

Tendo em vista o aporte teórico utilizado no nosso estudo, deveremos explicitar o que van Dijk (2008a) diz nesse sentido sobre as estruturas do poder. Ali destacamos o que o autor elenca como sendo as características do poder que são relevantes para uma análise social das práticas discursivas.

Conforme a proposta de Bhaskar (2002), para uma análise que estabeleça a hierarquia de importância das estruturas sociais, para a explicação de manifestações sociais, o que van Dijk (2008a) delineia ao caracterizar o controle do poder, permite-nos analisar ainda sob outro aspecto as respostas dos professores.

Tendo em vista que se trata o conjunto de participantes de grupamento social, é lícito afirmar que será elemento de determinação da sua dinâmica o poder, conforme a caracterização descrita. Esse poder se exercerá, sobretudo, a partir do que se sugere, através da interação e no ambiente que esses sujeitos exercem seu poder: no caso, a sala de aula. Aparelhados de recursos socialmente disponíveis para o exercício do poder, colocados na condição de professores formadores de docentes, autorizados pela instituição de ensino a que se vinculam, para promover essa prática formativa, os docentes poderão persuadir seus alunos, através do discurso, a validar e reafirmar a cognição social (RS) partilhada pelos seus membros (a formação de professores entendida como desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e de ensino do idioma). Isso será possível através de atos de fala, tais como comandos de atividades propostas em sala de aula ou pedidos de realização de estudos específicos, por exemplo. Igualmente será possível a aplicação de ameaças, na relação assimétrica que se apresenta, corroborando a possibilidade de aplicação de sanções (reprovações em disciplina, para citar uma), em caso de desobediência.

Esse exame mostra que as ideologias partilhadas no tecido social no qual se inserem os indivíduos estudados podem ser, e normalmente o são, validadas e revalidadas através do discurso e das práticas que orientam, de maneira a significar e ressignificar o próprio meio, numa retroalimentação perene, própria da constituição e da

dinâmica das representações sociais como sugerido por Moscovici (1978, 2009). Isso nos permite dizer que a universidade, tal qual como desenhada pelas respostas fornecidas, aparece como o espaço dessa legitimação e de exercício do poder. Finalmente, sugerir, também como indica van Dijk (2008a), que ela será o palco de uma disputa, de manifestações do contrapoder que, nesse sentido, conduza às mudanças possíveis também de se realizar no mesmo espaço. Esse também é o entendimento de Mascia (1999), ao concluir seu trabalho, sugerindo que haja uma emergência de resistência, ao propor que haja vozes silenciadas e silenciosas, nesse processo que precisem ser ouvidas, para a proposição da ressignificação da maneira de encarar ou de construir o discurso político educacional, por ela investigado.

Assim, ao contrapor as afirmações de Mascia (1999) e Barros (2010), que discutem a relação do discurso educacional e a formação de professores, bem como os atrelam aos sistemas filosóficos progressista e real-crítico, respectivamente, chegamos a duas constatações: através de associação do léxico, relacionamos as respostas dadas ao pensamento progressista. Logo em seguida, discutindo o pensamento do positivismo crítico, apresentamos diferente análise, dessa vez, a partir das propostas de van Dijk (2008a) sobre as relações de poder, também relacionando as ideias com a realidade dos cursos de formação de professores e as relações assimétricas entre formadores e formandos.

Avançando, ainda, no exame, conforme aponta Mascia (1999), porém, a constatação da vinculação a ideias progressistas pode extrapolar o círculo do grupo social estudado. Para ela, o método comunicativo funda-se na década de setenta, na Europa, e dissemina-se pelo mundo, chegando ao Brasil, tal como afirma Almeida Filho (2011) no final daquele decênio, para firmar-se como visão predominante do ensino de idiomas. Na discussão que promove, a autora discute como essa visão afeta o discurso político educacional nos documentos políticos e oficiais, como os parâmetros curriculares nacionais. Para ela

[...] a abordagem comunicativa coloca-se a serviço da ideologia modernista em educação que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o sujeito a partir do seguinte pressuposto: de que é possível, através do despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade (Ibid., p. 127).

Conforme suas considerações, podemos amalgamar as propostas da abordagem comunicativa ao ideário progressista, em termos de propósito. Ao analisar, por nossa vez, as conclusões construídas acerca da RS e de sua ideologia, a explicação se apresenta oportuna. Constatamos que, embora evocassem uma visão comunicativa do ensino de idiomas, os participantes reafirmaram sua conduta no ensino, dentro da formação docentes de aspectos formais da língua espanhola, contrapondo-se ao espectro conceitual que sugerem seguir. A hipótese do erro ou má-compreensão ganha força se consideramos a relação abordagem comunicativa-ideário progressista, proposto por Mascia (1999). Consortes a essa visão, os professores aproximam, igualmente, os dois entendimentos, mas, de acordo com a explicação de Almeida Filho (2011) – corroborada pela de Schmitz (2007) –, desviam-se em entendimentos errôneos da abordagem que dizem abraçar.

Consideramos que, com as sínteses empreendidas, estamos preparados para tecer as considerações finais.

### **Considerações finais**

Para concluir este trabalho, retornaremos aos objetivos e perguntas de pesquisa, com a finalidade de delinear o trajeto seguido e, feito isso, sugeriremos alguns encaminhamentos que surgem a partir do exame empreendido.

Procuramos acercar-nos em nosso trabalho da relação mantida entre a representação social de um grupo de professores de uma universidad, sobre o objeto “formação inicial de docentes de espanhol língua estrangeira” e as ideologias sobre as quais se ampara esse conhecimento prático por eles partilhado.

Com esse objetivo, recorreremos à Teoria das Representações Sociais desenvolvida, inicialmente, por Moscovici (1978, 2009) e complementada por Doise (1992), Abric (1994) e Jodelet (2001). No interior dessas discussões, destacamos, também, as propostas de Harré (2001) que considera o léxico como vetor das representações sociais, ou seja, que as palavras carregam em si o núcleo figurativo das RS ou servem de veículo para a sua manifestação no discurso dos sujeitos.

Ainda com relação às referências teóricas de nossa pesquisa, aproveitamos, também, do proposto por van Dijk (1980 e posteriores) que sugere uma abordagem



ideológica do discurso. Em suas considerações, o autor aponta para uma constituição sócio-cognitiva do discurso, na qual encontramos representações, crenças e ideologias dos sujeitos, de um determinado grupo social, que arregimentam em torno desses elementos seus discursos. Tal como Harré (2001), van Dijk (2003) vislumbra, com uma abordagem própria e diversa daquele, nos elementos linguísticos, a possibilidade de detecção, dessa vez, das ideologias que estão por trás dos textos consumidos, propagados e legitimados no interior das relações dos grupos.

Por último, nosso trabalho articula, como é próprio da Linguística Aplicada, de forma multidisciplinar, as duas áreas do conhecimento explicitadas (TRS e ECD) em busca da compreensão do objeto investigado (formação inicial de professores de E/LE), uma vez dada a sua complexidade de composição. De tal forma a reiterarmos a natureza da pesquisa em LA essencialmente aplicada, no sentido de que se centra de forma primordial na resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola, no caso da universidade.

Assim, propusemos uma metodologia que articulasse as propostas analíticas das áreas explicitadas, de forma a revelar o que buscávamos: as ideologias da RS estudada. Com esse intuito, recorreremos às técnicas de associação livre de palavras e hierarquização de itens, do interior da TRS, conforme o desenhado por Sá (1996) e Spink (2002), no sentido de revelar os elementos mais centrais do núcleo figurativo da representação partilhada pelo grupo. Cumprida esta etapa, analisamos o léxico evocado nos discursos, a partir das respostas obtidas da aplicação de questionários com perguntas abertas sobre o objeto estudado. Por fim, analisamos os temas emergentes também dos discursos dos participantes, dessa vez, desde suas considerações feitas durante entrevistas conduzidas por nós.

Triangulados os dados obtidos por essas etapas, detectamos que emergia dos elementos obtidos do *corpus* gerado pela pesquisa, uma representação por eles partilhada: a de que formar professores de espanhol significava dotá-los de conhecimentos linguísticos e didáticos para o ensino do idioma. Inicialmente, percebemos que os professores procuravam acomodar seu entendimento à ideia de que esses conhecimentos linguísticos deveriam ser utilizados em situações comunicativas de uso. Tal ideia levou-nos a considerar que o discurso se relacionava com os conceitos sobre os quais se vinculam as propostas contidas para o ensino e aprendizagem do

idioma da abordagem comunicativa. Contudo, a reincidência da evocação, por parte dos participantes, de palavras que se relacionavam a elementos formais da língua, como idioma, gramática e conhecimento linguístico, revelou que a discussão promovida por Almeida Filho (2011) e Schmitz (2007) sobre o desvio ou a errônea compreensão pelos professores da abordagem comunicativa, cabia nas afirmações dos participantes, uma vez que, embora falassem de elementos de comunicação, reiteravam sua posição de que um professor de espanhol deveria, antes de tudo, conhecer a língua, seus elementos formais; e revelavam uma posição centrada em um estudo da estrutura do idioma, para que só então se efetivasse o seu uso; caminho inverso da abordagem que, aparentemente, apresentavam como sendo a ideal.

Notamos, igualmente, que tanto as palavras evocadas nas primeiras etapas da pesquisa, como os temas emergidos na fase da entrevista revelaram uma posição vinculada ao ideário progressista de educação. Cabe observar que essa visão progressista, grosso modo, concebe a instrução escolar e acadêmica como um meio de mover o sujeito de uma situação de ignorância para uma de sabedoria (MASCIA, 1999). Essa condição de melhoramento, reiteradas vezes evidenciada na análise dos dados, se dirige para semelhante entendimento de que, uma vez aprimorado, o indivíduo será capaz de autonomamente interferir no seu meio também aperfeiçoando-o, a seu turno.

Lançando um olhar mais detido, contudo, parece haver uma distorção de ideias por parte dos participantes, pois restava em seus discursos elementos linguísticos que apontavam para uma visão, aparentemente, paradoxal de sua parte, em relação a uma concepção progressista da educação. Tais eram as impressões como a de que o professor universitário deveria ser o condutor do processo de emancipação dos formandos; ou a de que se dava na formação de docentes uma transmissão de conhecimentos de quem os detinha – no caso o formador da universidade – para quem lhes faltava; ou, ainda, de que deveria haver uma formação reflexiva dos futuros professores.

Sendo assim, valemo-nos das discussões promovidas por Barros (2010) a respeito do realismo crítico desenvolvido em grande parte por Bhaskar (2002) e vinculamos as ideias evidenciadas pelos professores ao que a autora debate, de tal forma a demonstrar uma inserção também desses ideários nas falas dos professores, com relação à formação docente reflexiva. De forma semelhante, trouxemos as ponderações

de Mascia (1999), em torno do discurso político educacional, de maneira a indicar que as visões de professores superiores e detentores do conhecimento, capazes de conduzir seus aprendizes na busca pelo progresso ou melhoramento, expõe uma ligação às ideias do humanismo clássico, cujas postulações se direcionam para a concepção de uma elite pensante, detentora do saber clássico e de uma massa, quase amorfa, a quem se lega o saber mais prático e utilitarista.

Para o entendimento de todo o examinado, trazemos a discussão empreendida em torno do ideário do progresso, do modernismo e do pós-modernismo, suscitada por Bauman (1998). Para o autor, o que acontece nas últimas décadas é mais um movimento pós-moderno do que uma reação àquele ideário, que alguns estudiosos defendem, segundo ele, ter acontecido no século XX. A *avant-garde* ou vanguarda modernista fundada nas primeiras décadas do século XX, em contraponto ao ideário do progresso positivista do século XIX, exacerbada pelos diversos movimentos artísticos, foi alimentada, conforme o autor, pelo “nojo e impaciência para com o preguiçoso e o indolente passo da mudança que a modernidade ensinou as pessoas a esperar e prometeu cumprir” (BAUMAN, 1998, p. 122). Nesse sentido, a interferência do ideário moderno inaugurado com o pensamento positivista que redundou nas ideias progressistas (MASCIA, 1999), estava ali esgotado e a ausência cobrava que pensamentos vanguardistas fossem formados, para a proposição e novos caminhos a serem seguidos. No entanto, ressalta Bauman

Podemos dizer que o que hoje se acha ausente é a linha de frente que outrora nos permitia decidir qual o movimento para frente e qual o de retirada. Em vez de um exército regular, as batalhas disseminadas, agora, são travadas por unidades de guerrilha; em vez de uma ação ofensiva concentrada e com um objetivo estratégico determinado, ocorrem intermináveis escaramuças locais, destituídas de finalidade global (1998, p. 122).

Assim, falta-nos um movimento vanguardista que nos aponte um caminho alternativo a ser seguido, frente àqueles já evidenciados no século XX. A modernidade prometida nas décadas de vinte e trinta parece configurar-se num painel de pós-modernidade nos últimos anos da vigésima centúria e nos primeiros deste centenário. Conforme aponta o autor citado anteriormente, o que aconteceu nas décadas posteriores foi que, por exemplo, as obras de arte do modernismo, concebidas e executadas de forma violentamente diferente das anteriores, inicialmente rechaçadas, começaram a ser

compradas por muitos que nem sequer as entendiam ou admiravam, somente para que parecessem modernos, guardando um verniz de modernidade, sobre um composto que se abrigava em ideário que as precediam.

O movimento apontado pelo autor nos parece aplicável em nossa análise. O verniz do ideário progressista parece estar bem delineado nas estruturas linguísticas do discurso dos participantes, evocadas nas etapas do estudo. Contudo, o ideário humanista e a estrutura do poder e de sua manutenção se revelam em outras dessas mesmas composições, frente a um discurso de emancipação e formação reflexiva. De tal forma a compor uma ideologia complexa em torno do objeto de formação de professores de E/LE. Ideário formado não apenas por elementos progressistas, humanistas, modernos e realístico-reflexivos, mas por todos eles (ou por nenhum, ou por sua cumulação, tal como um dos entendimentos de ruptura epistemológica proposto por Janeira (1972), já citado anteriormente), resultando em uma ideologia pós-moderna, nos moldes apresentados por Bauman:

Vivemos num mundo diversificado e polifônico, *onde toda tentativa de inserir o consenso se mostra somente uma continuação do desacordo por outros meios*. Este mundo foi submetido, por muito tempo a um processo de completa e inexorável “*incertização*”<sup>85</sup> [...] Como são cortadas as despesas com o bem-estar coletivo e individual, e com as remunerações sociais, os custos da polícia, da prisão, dos serviços de segurança, dos guardas armados e de proteção da casa, do escritório, do carro crescem ininterruptamente [...] A estrada dos cortes do bem-estar pode levar a toda parte, menos a uma sociedade de indivíduos livres (1998, p. 251-252).

Como percebemos, o autor desenha um mundo neoliberal, concebido nas bases da pós-modernidade que, sob uma proposta de desoneração do estado e de libertação do indivíduo e das instituições, acaba por gerar mais mecanismos de controle e legislação, que tolhe, em última instância, o que visa liberar.

No que aqui nos toca examinar, nas falas dos professores, a temática de “preparação para o trabalho”, evidenciada nas análises, suscitando em seu bojo uma autonomia, uma reflexividade dos formandos e, ainda, uma visão mercadológica da formação, contrapõem-se a um controle por parte dos formadores do processo. A liberdade proposta pelo ideário pós-moderno, que parece ser, em última análise, o dos professores, não se efetiva nesse modelo, mas é o que se segue. Para Bauman (1998), a

---

85 Destaques nossos.

liberdade é a aptidão de fazer aquilo de que se gosta, “que implica no direito do indivíduo de não ser tolhido pelos outros no *desenvolvimento*<sup>86</sup> da sua própria atividade; a liberdade se expressa na resistência à opressão – na *energia crítica*<sup>87</sup>” (*Ibid.*, p. 253). No entanto, os detentores do poder contemporâneos não reconhecem senão uma forma de: “ser responsável na linguagem do poder, é seguir o comando enquanto “ter poder” significa, essencialmente, tirar o direito de alguém mais a qualquer outra responsabilidade, que é a sua liberdade” (*Ibid.*, p. 250).

Assim, compreender a formação de docentes de E/LE sob uma única perspectiva seria ratificar o direito ao monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para outros (BAUMAN, 1998, p. 248). Ou seja, seria tolher a liberdade e reforçar as estruturas do poder apontadas por van Dijk (2008). Em última instância, seria inviabilizar uma *avant garde* que propiciasse novas rotas e opções a se seguir.

Vejamos, ainda, que as ideias de uma formação voltada para o trabalho, de forma responsável, reflexiva e que produza desenvolvimento, conforme a suscitada pelas falas observadas, encontram um contraponto, um paradoxo, na visão de poder também veiculada pelos mesmos discursos, mostrando viável a associação que fazemos aqui com as considerações de Bauman (1998) e van Dijk (2008) sobre o poder, seu uso e abuso. A coincidente visão de ambos os autores sobre a resistência diante de tais coerções, parece-nos, por nossa vez, concluir que o caminho a sugerir, depois das constatações feitas nessas considerações finais, seja o de propor novas discussões em torno do assunto. Obviamente, a análise de relações de poder aqui estabelecidas não pode ser generalizada com o todo da sociedade. Apenas estudos mais abrangentes, que analisem um maior número de grupos, podem revelar se se confirmam essas relações. O exame proposto, no âmbito de nossas considerações, relacionado ao grupo estudado, no entanto, aponta para essas ações coercivas (a partir do que do seu discurso se revela) por parte dos professores universitários, em favor da legitimação de sua ideologia.

Tal como, pois, Bauman (1998), afirmamos que estamos tão longe quanto se pode estar de sugerir que os defeitos de uma estratégia são provas incontestes das límpidas virtudes de qualquer outra. Ou seja, as considerações aqui realizadas apontam muito mais para que se siga perquirindo o objeto de estudo, perscrutando sua natureza complexa, que concluindo de forma cabal o desenho de sua constituição.

---

86 Destaques nossos.

87 Destaques nossos.

O que neste estudo nos interessou investigar, no entanto (e devemos reforçar o caráter exploratório explicitado na metodologia da pesquisa), conduz-nos a indicar uma ideologia pós-modernista subjacente à RS partilhada pelos atores envolvidos no estudo.

No que se refere, ao que a constatação nos suscita, poderemos citar, entre outras possíveis pesquisas, aquelas que questionem:

- a) qual a interferência que a estrutura (física e curricular) oferecida pelas escolas e universidades brasileiras para o ensino de uma língua estrangeira interfere nessa ideologia;
- b) de que forma os professores que atuam nas diversas modalidades e níveis de ensino estão desenvolvendo suas atividades e baseados em qual ideologia;
- c) como está sendo feita a escolha do material didático, das estratégias de leitura, e da abordagem das habilidades comunicativas;
- d) qual a compreensão em torno do ensino da gramática;
- e) qual a compreensão sobre a organização escolar brasileira e seu funcionamento, juntamente com a legislação que lhe regula as modalidades, ofertas e padrões de qualidade;
- f) quais as propostas curriculares dos cursos de Letras e sua igual interferência na ideologia que está por detrás das RS de ensinar e aprender um idioma; etc.

Enfim, múltiplos olhares sobre esse objeto de representação “formação de professores de E/LE” que redundam em orientação de práticas e que revela ideologias.

Outro desdobramento deste estudo exploratório poderá ser, ainda, a expansão do *corpus* e dos sujeitos participantes, em outras esferas, lugares, contextos sociais e instituições de atuação da formação de professores de E/LE, a revelar se a RS evidenciada neste trabalho, partilhada pelo grupo estudado se confirma no interior de outros grupos; ou se coincide o material ideológico sobre o qual se sustenta ou, ainda, quais as ideologias que apoiam a mesma ou outras RS.

De nossa parte, igualmente, podemos indicar que as constatações feitas nesta pesquisa, nos orientarão na condução de propostas junto ao grupo de professores formadores de docentes em espanhol do qual fazemos parte e dos grupos de pesquisa que orientamos<sup>88</sup>, no sentido de discutir os dados obtidos e se e de que forma eles podem auxiliar para a reflexão desse fazer formativo.

Assim, podemos considerar que, como em toda investigação científica, as respostas encontradas não esgotam a discussão em torno do assunto. Longe disso, suscitam novos questionamentos e nos convidam a perseguir novas informações, novos caminhos, novos horizontes.

## Referências

ABRIC, J-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In: Pratiques sociales et représentations*, p. 11 -35, Paris: PUFC, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: Foco no Ensino de Línguas *In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

BAPTISTA, L. M. T. R. Representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, nº 42, p. 107-123, 2003.

\_\_\_\_\_. *Representações sobre o outro - o estrangeiro na mídia*. Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso ALED 2011, 01 a 04 novembro de 2011, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

88 Coordenamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE), vinculado ao CNPQ e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFC, que, desde 2010, propõe atividades (estudos, palestras e eventos) em torno da discussão sobre suas essas assuntos e que se tornou um espaço de discussão e reflexão a respeito da formação de docentes de E/LE.

BARROS, S. M. de. Formação Crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Formação Crítica de Professores de Línguas: Desejos e Possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BHASKAR, R. Critical Realism – Essential Readings. In: ARCHER, M. et. al. *Centre For Critical Realism*. London: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. *From Science to emancipation – Alienation and the actuality of Enlightenment*. New Delhi, London: Sage Publications, 2002.

BLÛM-KULKA, S. Pragmática del discurso. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

DOISE, W. *L'ancrage dans les études sur les représentations sociales*. Bulletin de Psychologie, Tome XLV - N° 405, 189-195, 1992. Disponível em: <<http://elendil.univ-lyon2.fr/psycho2/IMG/pdf/doise-ancrage.pdf>>. Acesso em: 10 dez.2011.

HARRÉ, R. Gramática e Léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.



JODELET, D. (org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ , 2001

MASCIA, M. A. A. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

MOSCOVICI, S. *A representação Social da Psicanálise*. [La psychanalyse – son image et son public] – Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 6ª edição.

SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Letras*. Fortaleza: UFC, Centro de Humanidades, Coordenação do Curso de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico do Curso: Letras - Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado*. Fortaleza: UFC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Língua Espanhola e suas Literaturas Modalidade A Distância*. Fortaleza: UFC, Centro de Humanidades, Coordenação do Curso de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras, 2007.

VAN DIJK, T. A. Algumas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis* (Universidad Veracruzana, Xalapa, México), n. 5, julio-diciembre de 1980, pp. 37-53.

\_\_\_\_\_. *Ideología - Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, n. 29, abril- junio, 2005a, pp. 9 – 36.

\_\_\_\_\_. *Discurso, notícia e ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras, 2005b.

\_\_\_\_\_. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2006.

\_\_\_\_\_. *The mass media today: discourses of domination or diversity?* Disponível em <http://www.discourse.org>. 2006b. Acesso em: 20 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. *In: Revista de la Asociación de Análisis del Discurso – ALED*. 2006c, Vol. 6(1).

\_\_\_\_\_. *Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo*. Disponível em: <<http://www.discourse.org>>. Acesso em: 7 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008b.

## ANEXO I QUESTIONÁRIO

### Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Escolaridade:
5. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? \_\_\_\_\_
6. Quantos anos de experiência na formação de professores?  
\_\_\_\_\_
7. Quantos anos de experiência como professor de língua estrangeira?  
\_\_\_\_\_
8. Elenque quatro palavras que você associa ao termo “formação de professores de línguas”:
9. Coloque em ordem de importância as quatro palavras que você escreveu anteriormente:
10. Qual a sua compreensão do que seja ‘formação de professores de língua?’
11. Qual o papel da universidade na formação de professores de língua?
12. Qual o papel do professor universitário, em sua opinião, na formação de professores de línguas?
13. Conhece o projeto político pedagógico do curso de Letras ao qual se vincula a formação de seus alunos? O projeto influencia de alguma forma as suas atividades como professor?