



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CÍCERO ANASTÁCIO ARAÚJO DE MIRANDA

**ABORDAGEM IDEOLÓGICA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES
DE E/LE**

**FORTALEZA
2012**

CÍCERO ANASTÁCIO ARAÚJO DE MIRANDA

**ABORDAGEM IDEOLÓGICA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE DOCENTES
DE E/LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M641a Miranda, Cícero Anastácio Araújo de.
 Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE / Cícero Anastácio Araújo de Miranda. – 2012.
 186 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Linguística.
 Orientação: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.
- 1.Língua espanhola – Estudo e ensino(Superior) – Falantes de português – Fortaleza(CE).
 2.Professores de espanhol – Formação – Fortaleza(CE). 3.Representações sociais. 4.Ideologia.
 5.Análise crítica do discurso. I.Título.

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da tese é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

DEDICATÓRIA

A meu pai, Anastácio Messias de Miranda (*In Memoriam*).

À minha mãe Emília Miranda

Às minhas irmãs e sobrinhos por todo o amor e carinho dedicados

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado com tantas oportunidades em minha vida e o envio de tantos amigos de luz.

A meu pai, porque sei que me acompanha de onde estiver.

À minha querida mãe por todo amor, paciência e coragem que tanto me ensinaram.

À minha irmã, Sildely, pelo companheirismo e amor.

Ao meu sobrinho João Otávio, que renova a esperança da vida e nos encoraja com sua vontade viver.

À minha irmã, Sueli e minha sobrinha, Carolina, pelo apoio de sempre.

Ao companheiro e amigo, Ronaldo.

À professora Lívia Baptista, cuja orientação não se restringe às considerações teóricas, mas avança no humano e para a vida, de maneira generosa e firme.

Aos professores Messias Dieb e Júlio Araújo pelas importantes contribuições ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que nos ajudaram neste percurso.

Aos amigos Beatriz, Daniele, Fernanda, Francyska, Germana, Inês, Mario, Massília, Nívia, Selma, Socorro Maria, Valdênia; pela torcida, apoio e amizade.

Aos professores de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras, da UFC, que contribuíram, com sua participação, para a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a representação social que os professores universitários de uma universidade pública do Ceará constroem sobre a formação de docentes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) cujo foco é a constituição ideológica desta representação explicitada nas estruturas linguísticas do discurso. Para o alcance do objetivo proposto, baseamo-nos numa articulação entre a Teoria das Representações Sociais, particularmente os postulados de Moscovici (1978, 2009), Doise (1992), Jodelet (2001) e Harré (2001); os Estudos Críticos do Discurso propostos por van Dijk (2003, 2008a), e, ainda, a Linguística Aplicada, com os trabalhos de Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (2011). Os dados foram gerados por meio do emprego da associação livre de palavras e da hierarquização de itens lexicais e, ainda, por aplicação de questionários de perguntas abertas bem como utilização de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, foram empregadas as propostas de Harré (2001) para as quais o léxico é vetor das representações sociais e os postulados da Análise Crítica do Discurso, conforme o sugerido por van Dijk (2003, 2008a), no interior de seus Estudos Críticos do Discurso. A categoria utilizada foi a do “Significado do Discurso”, especificada na subcategoria dos “Temas” recorrentes no texto e falas dos participantes. As análises realizadas evidenciaram que os sujeitos concebem a formação em duas direções: 1. A formação de professores significa desenvolver nos formandos conhecimentos de aspectos linguísticos formais e, 2. Formação de professores equivale a desenvolver nos formandos conhecimentos de didática e metodologia de ensino do idioma. Embora a primeira representação seja a mais saliente, por apresentar elementos linguísticos evidenciadores de sua centralidade figurativa. No que tange a ideologia subjacente a essa compreensão, ficou evidenciado que os professores partilham de uma visão progressista da educação, que, segundo aponta Mascia (1999), pretende transpor o sujeito de uma situação de ignorância a uma de sabedoria, de maneira a modificar não só a sua individualidade, como também o meio social em que ele atua. Acentuou-se, ainda, uma ideologia pós-modernista nas falas dos professores. Esse entendimento revelou, igualmente, uma visão mercadológica da formação, de modo a marcar uma percepção de que se compreende o período do curso de Letras como uma fase de preparação para o trabalho profissional. Ressaltou-se, igualmente, um discurso marcado pelas estruturas de poder, nas bases propostas por van Dijk (2008a), a partir das quais, os grupos dominantes (professores universitários) visam legitimar coercivamente a sua

posição como a prevalecente ante os grupos dominados (futuros formandos); de forma a reproduzir a sua representação social como a legitimamente posta, com valor de verdade. O estudo oferece, de maneira semelhante, elementos para se pensar alternativas e caminhos para eventuais transformações das práticas de formação de professores de E/LE, além de fazer contribuir para os estudos que investigam a relação entre ideologia, discurso e representação social, tendo em vista a forma como estes componentes se afetam mutuamente.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Representação Social. Ideologia. Discurso.

ABSTRACT

This research has the objective of analyzing the social representation (SR) that university teachers from a Ceará public university make around the docent formation of Spanish as Foreign Language (SFL) teachers. Its focus is the ideological constitution of such representation evidenced on the linguistics structures of the discourse. To the consecution of the objective, we have based our considerations in one articulation among Social Representation Theory, particularly the observations of Moscovici (1978, 2009), Doise (1992), Jodelet (2001) and Harré (2001); the Social Critic Study of the Discourse proposed by van Dijk (2003, 2008a), and, yet, the Applied Linguistic, from the works of Moita Lopes (1996) and Almeida Filho (2011). The data base has been generated by the application of free association of words and lexical items hierarchization techniques; by open questions questionnaires and semi-structured interviews. To proceed the analysis of the data, we have employed the purposes of Harré (2001) who suggests the lexicon as a vector of the SR and Critical Analysis of Discourse, in a ideological focus, as suggested by van Dijk (2003, 2008a), within of your Social Critic Study of the Discourse. The category we used was the “Discourse Meaning”, specified in the subcategory of the recurrent “Themes” in the text and speech of the participants. The analyses have evidenced that the subjects conceive the formation in two directions: 1. The docent formation means to develop in the students the knowledge of formal linguistics aspects and, 2. Teachers formation is equivalent to the development, in the students, of the knowledge of didactic and language teaching methodology. Although the first representation is the most salient one, once its linguistics elements were more recurrent pointing into its centrality in the figurative core. Regarding the ideology which underlies this comprehension, it has been evidenced that the teachers share a progressive vision of education, that, as asserts Mascia (1999), intends to transpose the subject from an ignorant situation to the wisdom, modifying not only his individuality, but his social environment as well. The teacher’s speech has stressed, yet, a post-modernist vision. This understanding has revealed, equally, a marketing vision of the formation, according to what the period of the university is comprehended as the preparation to the professional labor performance. It has been evidenced, as well, a discourse marked by the power structures, as proposed by van Dijk (2008a), according to what the dominant groups (university teachers) aim to legitimize coercively its position as the prevailing one, before the dominated groups (students); so

that reproduces its SR as legitimated set, as truth valor. The study offers, finally, elements to reflect alternatives and paths to eventual transformations of the SFL docent formation practices, besides it contributes to studies that investigate the relation among ideology, discourse and social representation, as those components affect each other mutually.

Keywords: Teaching Formation. Social Representation. Ideology. Discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Quadrado ideológico, baseado na proposta de van Dijk.....	49
Figura 02 -	Esquema sumário de uma teoria interdisciplinar da ideologia (van Dijk, 1980, p. 53).....	66
Figura 03 -	Proposta de definição das fronteiras entre o sujeito da pragmática e da ACD.....	74
Figura 04 -	Figura 04: Modelo triangular adotado na pesquisa para efeitos de análise.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Perguntas para caracterização dos grupos e de suas ideologias.....	48
Tabela 02 – Organização dos quadros da seção quatro.....	97
Tabela 03 – Frequências dos termos, organizados por sua aproximação semântica e pela percentagem de repetição.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Evocações resultantes da técnica de associação de palavras.....	97
Quadro 02 - Resultado da técnica de hierarquização dos itens.....	98
Quadro 03 - Quadro interpretativo das indicações léxicas dos professores.....	99
Quadro 04 - Categorias para aproximação e organização do léxico evocado por meio da técnica de associação livre de palavras.....	101
Quadro 05 - Recorrência das categorias propostas tendo em vista o primeiro item hierarquizado em ordem de importância.....	101
Quadro 07 - Associação entre as respostas dos questionários e as categorias associativas propostas.....	104
Quadro 08 - Associação das respostas dos professores a uma visão progressista da formação docente.....	106
Quadro 12 - Associação das respostas com os sistema filosófico progressista e com a proposta de estruturas de poder.....	110
Quadro 06 - Transcrição das respostas à questão 10 do questionário de pesquisa	151
Quadro 09 - Transcrição das respostas dos participantes à questão 11 do questionário.....	152
Quadro 10 - Transcrição das respostas dadas a 12 questão do questionário de pesquisa.....	153
Quadro 11 - Transcrição das respostas dadas à questão 13 do questionário de pesquisa.....	155
Quadro 13 - Transcrição das respostas dadas na entrevista sobre o entendimento dos professores em torno do objeto estudado (formação inicial de professores de e/le) e análise interpretativa das respostas.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD -	Análise Crítica do Discurso
AD -	Análise do Discurso
ALED -	Associação Latino-americana de Estudos do Discurso
CES -	Conselho de Ensino Superior
CNE -	Conselho Nacional de Ensino
DPE -	Discurso Político Educacional
E/LE -	Espanhol como Língua Estrangeira
ECD -	Estudos Críticos do Discurso
L2 -	Língua dois
LA -	Linguística Aplicada
LE -	Língua Estrangeira
LM -	Língua Materna
MEC -	Ministério da Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RS -	Representação Social
TRS -	Teoria da Representação Social
UFC -	Universidade Federal do Ceará

Sumário

1.	Introdução	16
2.	Seção 1 – Contextualização do tema	26
2.1	Formação de professores de línguas	26
2.1.1	Os sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira e seus pressupostos para a formação de professores	27
2.1.2	As diferentes abordagens do ensino de idiomas e suas referências para a formação de professores	31
2.2	Formação de Professores no curso de Letras	35
2.3	Formação de Professores de espanhol na UFC	38
3.	Seção 2 – Contextualização teórica	41
3.1	Formação de Professores, Representações Sociais e Estudos Críticos do Discurso.	42
3.2	Uma abordagem ideológica das Representações Sociais	45
3.2.1	A Teoria das Representações Sociais	45
3.2.2	O conceito de grupo e de pertença de grupo	47
3.2.3	As dimensões cognitiva e social das representações sociais	50
3.3	O léxico como vetor das representações sociais	60
3.4	Os Estudos Críticos do Discurso	62
3.4.1	A ideologia como base do discurso e de constructo das RS	64
3.4.2	O sujeito da Análise Crítica do Discurso	70
3.4.3	Ideologia e representações sociais no discurso – propostas de análise	76
4	Seção 3 – Metodologia	79
4.1	Natureza da pesquisa	79
4.2	Contexto da pesquisa	81
4.3	Participantes da pesquisa	83
4.4	Procedimentos, instrumentos e técnicas da pesquisa para a geração e coleta de dados	86
4.4.1	Técnica da associação livre de palavras e técnica de hierarquização de itens	88
4.4.2	Questionários	90
4.4.3	Entrevistas	91

4.5	Descrição das categorias e etapas de análise	93
4.5.1	Categoria de análise: temas	93
5	Seção 4 – Análise e discussão dos dados	96
5.1	1ª Etapa: Pistas do léxico	96
5.1.1	Síntese da análise do léxico	113
5.2	2ª Etapa: Indicações do significado	118
5.3	Síntese da representação social sobre a formação inicial de professores de E/LE e do tecido ideológico que lhe dá suporte	120
5.3.1	Síntese da RS sobre a formação de professores de espanhol	120
5.3.2	Síntese do tecido ideológico suporte da representações sociais partilhada	123
6.	Considerações finais	128
	Referências bibliográficas	136
	Apêndices	144
	Anexos	172

1. INTRODUÇÃO

Os questionamentos inseridos neste trabalho tiveram início em nossas experiências como professor de idiomas. Seja no ensino regular ou técnico, em cursos livres, da rede privada ou pública, em todas essas modalidades enfrentamos, em cada um delas, a seu turno, o que a grande maioria dos docentes encaram na sua prática diária. O professor comprometido com sua atividade, conforme consideramos, está em busca constante pelo aperfeiçoamento de seu exercício profissional. Instiga-o a maneira como se dá a aprendizagem de seus alunos. Afeta-o o modo como atuará para contribuir para esse processo. Move-o a vontade de fazer sempre melhor. Tudo isso suscita indagações em torno da sua prática, fazendo-o repensa-la constantemente.

Assim, todos esses questionamentos nos acompanharam quando, no ano de 2010, passamos a fazer parte do quadro docente da Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), no Departamento de Letras Estrangeiras. Ali atuamos, entre outras atividades, nas disciplinas de prática ou estágio de ensino, período durante o qual os alunos de último semestre do curso de Letras têm, em sua maioria, o primeiro contato com a sala de aula como professores. Dizemos a maioria, pois alguns deles, no decorrer do curso, já iniciam a atividade docente, uma vez que a procura por professores do idioma só tem aumentado, desde o ano de 2005, devido, entre outras razões: a implementação da lei 11.161 que prevê a oferta obrigatória do espanhol, no nível médio, nas escolas públicas do Brasil, conforme pactos internacionais do país com os membros do Mercosul (Mercado Comum do Sul); a posição geográfica com os demais países do continente e as tradições históricas, que tem aproximado as nações da região; o fato de ser o espanhol a terceira língua mais falada no mundo, perdendo apenas para o Mandarim, falado na China e para o Inglês; o que fato de se encontrar falantes do idioma nos Estados Unidos, nas Filipinas (antiga colônia espanhola) e na África; a cada vez maior integração das pessoas através da rede internacional de computadores, entre outros fatores.

A partir desse verdadeiro “boom” pela procura da aprendizagem do castelhano, houve a ampliação de oferta de cursos superiores em Letras com habilitação para o ensino da língua espanhola.

A necessidade de formar professores de espanhol suscitou, por sua vez, diversas questões, tais como: o número de professores capacitados para o ensino da língua, entendendo por capacitados aqueles que cursaram graduação de nível superior

em uma instituição autorizada para tanto; a estrutura oferecida pelas escolas brasileiras para oferta de uma língua estrangeira em seu currículo e de que forma os professores que atuam nas diversas modalidades e níveis de ensino estão desenvolvendo suas atividades. Esses questionamentos, assim, juntaram-se àqueles que já explicitamos e que trouxéramos de nossa experiência anterior à universidade.

Já com relação a essa prática como formador de professores, passamos a testemunhar o modo como os futuros docentes lidam com temas cujas discussões alcançam as páginas de trabalhos científicos, da Linguística Aplicada, como o uso da gramática para o ensino de línguas, o material didático a ser utilizado, a abordagem de ensino a ser adotada, a prioridade sobre essa ou aquela competência comunicativa, etc. Nesse contexto, presenciamos a aplicação de métodos de ensino que propõem exercícios de automatismo; de repetição de frases descontextualizadas; leituras de textos, com exercícios de compreensão que não ultrapassam o limite literal de compreensão; o uso do livro didático como um manual a ser seguido linha a linha; o ensino de gramática descontextualizado do uso; a tradução como forma de aprender estruturas linguísticas. Enfim, o revezamento de diversas metodologias de ensino: ora privilegiando os elementos formais da língua, como no método de tradução; ora privilegiando os processos mnemônicos do aprendiz, como na abordagem áudio lingual; ora, ainda, a produção oral e compreensão auditiva do indivíduo, como na abordagem comunicativa.

Conforme o exposto, víamos nossos alunos, futuros professores, reproduzindo enfoques de ensino, cujas teorias (ou pelo menos algumas delas) que lhe embasavam as propostas encontram-se em sistemas filosóficos datados do século XIX¹. Esse testemunho passou a gerar em nós a inquietação em compreender o que estava por trás dessas ações. Indagávamo-nos, por exemplo, por que alunos que estavam terminando um curso universitário, período no qual se aprofundam no estudo do idioma e de teorias de ensino e aprendizagem e dos quais se espera uma renovação, pelo frescor de suas ideias e suposta abertura para as inovações de ensino, repetiam práticas tradicionais; tais como propor o estudo primordial da gramática para só então trabalhar o seu uso em situações padronizadas de interação.

Das inquietações descritas, gerou-se o projeto de estudo que redundou neste trabalho. Primeiro, imaginamos que o que desejávamos discutir era a compreensão que os futuros professores faziam em torno da gramática. No entanto, percebemos que o que

¹ Sobre isso, aprofundamos nossas considerações a respeito dos sistemas filosóficos, cujos pressupostos repercutem no ideário proposto nas abordagens de ensino do século XX, na seção 01 do trabalho.

os motivava a propor atividades como preencher espaços em branco de frases estanques, com verbos conjugados nesse ou naquele tempo verbal, era anterior a seu entendimento de tal item da língua. O próximo passo foi imaginar que a explicação que buscávamos, para entender o móvel das ações de nossos alunos residia numa compreensão mais ampla de idioma, do que significava ensinar uma língua estrangeira.

No entanto, ainda não residia aí, ponderamos, a chave que nos abriria a porta do lugar revelador de suas ações. Consideramos que a construção dessa compreensão, não se dá na escola, no curso de línguas no qual o professor atua ou tampouco nas disciplinas de estágio. A constituição de sua identidade e de suas habilidades como docente ganha força em sua formação inicial, que compreenderemos aqui como sendo o período dedicado ao curso de Licenciatura em Letras, em uma Instituição de Ensino Superior. Durante esse período, de duração média de quatro anos, tratar-se-á de aprofundar os conhecimentos do idioma, bem como de sua literatura e de se estudar as teorias referentes à investigação científica do uso da linguagem e de seu ensino, nos diversos níveis de formação. Comporá ainda tal formação, a compreensão da organização escolar brasileira e seu funcionamento, juntamente com a legislação que lhe regula as modalidades, ofertas e padrões de qualidade. Ou seja, um curso de licenciatura plena com formação voltada para o idioma estrangeiro, podendo apresentar-se também em articulação com a língua materna, que ofereça ao participante uma preparação inicial para a atuação como profissional da área, permitindo-lhe, finalmente, a continuação de seus estudos, se assim o desejar, através de cursos de pós-graduação e formação em serviço. Consideramos, ainda, ser durante esse tempo que o professor arregimenta sua compreensão sobre o que é aprender e ensinar línguas, pois será nesse nível em que terá contato com as teorias linguísticas, as abordagens e métodos de ensino e, também, o primeiro contato que esse aluno terá como docente, com a sala de aula. Pontuamos, no entanto, que será possível que aquele sujeito que já tenha estudado um idioma em escolas de línguas estrangeiras tenha opinião formada, empiricamente sobre esse objeto, tendendo a confirmar sua posição ou não na academia. Tudo isso, no entanto, tratavam-se, até aquele momento, de conjecturas no nível do empirismo, que permeavam os questionamentos a que nos referimos.

A passagem do nível empírico, para uma abordagem científica deu-se, nesse ponto, a partir do papel desempenhado pela orientação conduzida neste trabalho pela professora Livia Baptista. A pesquisadora apresentou-nos o projeto que vinha desenvolvendo já há cerca de dez anos, em torno da questão do agir do sujeito e das

suas relações com seu discurso. Passamos a integrar o projeto de pesquisa mais amplo, coordenado pela professora que propõe uma análise multidisciplinar, tendo como objeto a investigação dos processos discursivos envolvidos na construção de determinadas representações sociais relacionadas à profissão, etnia e gênero. A investigação objetiva, assim, contribuir para a elucidação dos papéis sociais e para a conscientização acerca das ideologias de grupos e relações assimétricas de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, propõe-se como macro objetivo analisar as representações de grupos (profissionais e étnicos) veiculadas pela mídia ou por instituições e instâncias profissionais, tendo em vista a relação discurso, representação e práticas sociais, focalizando aspectos linguísticos (formais e discursivos) e sócio-históricos. Quanto a sua metodologia e natureza da pesquisa, pretende-se, por meio de uma abordagem teórico-analítica multidisciplinar, empreender a análise das representações sociais, focalizando como na sociedade contemporânea os sujeitos estabelecem interações por meio da linguagem e como essa se estrutura nas diferentes práticas sociais. Essa investigação, em conformidade com o exposto, fundamenta-se nos Estudos Críticos do Discurso, como proposto por Teun van Dijk (2003, 2006, 2008a), na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2009; Jodelet, 2001) e, ainda, para alguns vieses empreendidos pelo grupo da pesquisadora, na Semiótica social, principalmente, a partir das categorias da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 1996; Jewitt; Oyama, 2001) a fim de empreender análises sociosemióticas das representações sobre diferentes grupos e da conformação das diversas identidades (BAPTISTA, 2011).

Pelo exposto, o poder e a relação assimétrica inerente a ele, empreendida dentro de grupos sociais, ganham importância em um estudo tal como o que intenciona a professora. Nesse sentido, a construção multidisciplinar proposta pelo projeto foi fundamental para o nosso trabalho. O que buscávamos entender a respeito do comportamento de nossos alunos como professores era anterior mesmo aos entendimentos que tivéramos suscitado até então. Poderia ser explicado pela identificação das representações que outro grupo social, ao qual estavam os discentes ligados, que exercia sobre eles ascendência: os docentes universitários. Daí a importância das relações assimétricas de poder, anteriormente mencionadas, que contribuiriam para a legitimação e propagação da visão dos formadores em torno do ensinar idiomas e formar professores, em razão de sua influência sobre os alunos, futuros docentes.

Passamos a perguntar-nos, então, se não estava na representação ou representações que os professores universitários faziam em torno da formação docente, o lugar no qual residiria a explicação para a orientação das práticas dos alunos, que buscávamos entender. Por essa razão, passamos a considerar que, antes de estudar as representações dos alunos formandos, seria mais urgente estudarmos as de seus formadores.

Foi assim, pois, que o projeto delineou-se. O que apresentamos nessa dissertação é o resultado da investigação que empreendemos, durante nosso, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará.

Assim, basicamente, o trabalho tem como principal objetivo compreender quais são as ideologias que subjazem à representação construída por docentes universitários de uma instituição pública ensino superior em torno do objeto *formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira*. Vinculamo-nos, nesse sentido, ao proposto pelo já descrito 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, propomos uma abordagem ideológica da representação social partilhada pelos docentes, de modo a analisar os itens lexicais e 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.

Com relação à produção do corpus, propusemos a utilização de técnicas de associação livre de palavras e de sua hierarquização. Igualmente, foram respondidos questionários com perguntas abertas e realizadas entrevistas semiestruturadas, como questionamentos a respeito do objeto “*formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira*”.

A razão de escolhermos os professores é descrita detalhadamente na seção três. No entanto, nessa introdução, cabe esclarecer 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 nessas 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).

Para nós, essa força contribuinte é gestada numa cognição social, que é ao mesmo tempo individual, num sistema retroalimentar. Uma pressão afluyente de sistemas de conhecimentos práticos e de representação da realidade que nos cerca, tal como propõe Moscovici (1978), em seu trabalho em torno do entendimento da psicanálise e cujas considerações desencadearam toda uma produção de trabalhos que se detêm em discutir as representações de grupos sociais, com vistas a compreender o que lhe move em sua prática ou como se constituem no cognitivo do indivíduo. Ou, se não, como propõe van Dijk (2003, 2008a) que sugere que na dinâmica dessa cognição social também participam estruturas como a do poder, exercido por aqueles que dominam e que buscam manter-se em situação de preponderância, ante os que se calam e são contidos. Na injunção, no entanto, de um contrapoder, na desconstrução e nova construção, edificam-se novos sistemas, ressignificam-se novos objetos e as representações são substituídas por outras, inculcadas por novos aportes de conhecimento circulante e revalidado pelos grupos, ou, ainda, por ideologias que lhes servem de base.

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.

Nas leituras exploratórias, de levantamento de trabalhos que se baseassem na teoria proposta por Moscovici (1978) e ou na análise crítica do discurso, descobrimos

que muitos buscam encontrar explicação para as representações em torno do ensino e da aprendizagem de idiomas, bem como da formação de professores.

Nesse sentido, diversos artigos foram escritos como os de Franco e Varlotta (2004), cujo trabalho tinha o objetivo de caracterizar as representações sociais que professores do Ensino Médio constroem, desenvolvem e elaboram acerca de alguns aspectos relacionados ao Espaço Público, à Gestão Escolar e à Prática Pedagógica. Os dados relativos a esse estudo foram coletados no bojo de uma pesquisa mais ampla e podem ser considerados como um dos desdobramentos de um Projeto de Pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, em 2002. Para tal, foram contatados 875 professores de escolas públicas (incluindo capital, Grande São Paulo e interior) junto aos quais foi aplicado um questionário contendo 29 questões “fechadas” e “abertas”. Os resultados foram submetidos a um programa computacional que possibilitou uma primeira análise léxica e lógico-estrutural de seus conteúdos. As respostas foram, posteriormente, agrupadas em categorias levando-se em conta o sentido lógico e semântico de seus significados na busca de eixos definidores de representações que esses professores vêm construindo, com base em suas experiências e vivências cotidianas, representações essas que, ao mesmo tempo, influenciam suas atividades, percepções, valores, julgamentos e decisões. Finalmente, os autores elegeram três eixos para orientar a análise e interpretação das RS que permeiam a vivência profissional dos professores: a melhoria da prática docente; o projeto pedagógico da escola e a recuperação de alunos com desempenho insatisfatório. Como percebemos, o trabalho busca relacionar o estudo das representações a um entorno social e a acontecimentos próprios do entorno escolar.

Podem-se elencar, igualmente, alguns trabalhos da área de Linguística que buscaram uma interface na teoria das Representações Sociais, para seu desenvolvimento. Na área de espanhol, aproximando-se do que propomos, Werner (2006) faz uma interface entre a teoria das representações com a análise do discurso, buscando compreender de que forma se estabelece o sujeito-professor através do que se encontra no material didático utilizado por ele. Além disso, a pesquisadora fez sua análise levando em consideração a teoria da enunciação de Beveniste. A autora desenvolveu um estudo de caso, dentro da atual situação do espanhol no Brasil, em fase de implementação de seu estudo nas escolas de ensino médio do país. A análise indicou as crenças (um dos sistemas cognitivos sociais) do professor sobre um aspecto: o material didático.

Voltado para a formação de professores e mais especificamente os de espanhol, o trabalho de Rinaldi (2006) analisou as dificuldades de formação dos professores de espanhol que atuarão com alunos da faixa etária de 07 a 10 anos. Nessa intenção, o trabalho analisa currículo e propostas de formação, mostrando preocupação com o objeto “*formação de professores de espanhol*”, voltando-se para um nicho do mercado de trabalho.

Também muito próximo ao que estamos propondo investigar, mas na área de Educação, conhecemos o trabalho de Aranha (2007), no qual a pesquisadora aborda as representações que os alunos e professores de uma escola pública de São Paulo fazem sobre o ensino de língua estrangeira na escola regular. Como nossos alunos são formados em sua grande maioria, para atuação nas escolas de ensino regular, compreendemos ser bastante pertinente esse estudo, para o entendimento que se faz do ensino nessa modalidade escolar. Importante ressaltar que o trabalho, tal como o nosso, articula mais de um campo de estudo, pois se centrou em questões didático-pedagógicas e na construção do *ethos* discursivo dos sujeitos, adotando uma perspectiva da escola francesa de análise do discurso.

Em outro trabalho que se baseia na análise crítica do discurso, Pereira (2007), seguindo uma abordagem qualitativa, realizou uma pesquisa que investigava como livros didáticos de língua estrangeira, especificamente língua inglesa, abordam questões de gênero, a partir da análise de representações dessa categoria, com o objetivo de identificar discursos ideológicos por elas veiculados, seus efeitos em discursos de professores, professoras, alunos e alunas, e a relação desses discursos com discursos que circulam na sociedade brasileira. Vejamos que reside no trabalho uma preocupação com a ideologia, se não dos professores, das discussões em torno do gênero no livro didático e que ajuda a construir representações desse objeto. Assim, o estudo faz uma abordagem da relação dos alunos e professores com o livro didático, bem como o surgimento, a partir dessa dialógica, de representações sobre a questão do gênero e sua repercussão no discurso dos atores envolvidos. Vê-se aí uma ancoragem do trabalho na ACD, em uma de suas preocupações: a ideologia que dá origem aos discursos.

Também na área da Linguística, Soares (2009) desenvolveu trabalho sobre a representação dos professores de língua sobre a escrita e o seu ensino, levando em consideração seus relatos de vida, elegendo a entrevista como metodologia de trabalho para compreender como esses docentes entendiam a escrita e de que forma relacionavam-se com ela, ao dar aulas de língua materna. Outra vez, uma preocupação

em torno do ensino, dessa vez de uma das habilidades, a escrita. O gênero relato, forçoso dizer, tem sido utilizado nas investigações que envolvem a teoria das representações sociais, por suscitar, na narrativa, elementos pessoais e sentimentais dos que escrevem suas histórias (MENIN *et. al.*, 2009). O ato de pensar sobre o que se escreve é revelador, conforme nos aponta Moita Lopes (1996), ao tratar da técnica do protocolo verbal.

Em outro trabalho, Silva (2009) pesquisou as representações sobre o texto poético, construída pelos professores e alunos de letras da Universidade de Brasília. Já Souza (2009), investiga em seu trabalho as representações que faziam os professores e alunos do curso à distância da UNITINS (Universidade de Tocantins), cujo objetivo era entender a relação dos atores (alunos e professores) sobre processo de ensino-aprendizagem em EAD (Educação à Distância).

Dentro da área de formação de professores, que nos diz respeito, Santos (2010) realizou uma análise que visava descrever e discutir as representações de educadores da rede pública de um município do sudoeste do Paraná acerca dos conceitos de língua, cultura e identidade, com vistas a compreender os sentidos que atribuíam à diversidade linguística e sociocultural presente no contexto em que atuam. Já De Grande (2010) realizou um estudo sobre o processo de formação identitária de professores em um curso de formação do Estado de São Paulo. A pesquisadora realizou suas intervenções científicas numa perspectiva sócio-cultural dos estudos do letramento e da concepção dialógica e social da linguagem de Bakhtin, considerando que as identidades são construídas e reconstruídas no discurso. A aproximação com o que propomos, está nas bases das categorias da análise do discurso crítica, que visa aproximar as representações que os professores fazem de si mesmos e do mundo que os rodeia, bem como de sua profissão através do que emerge delas em suas práticas discursivas, diferenciando-se do nosso, pela perspectiva de análise do discurso que adota, uma vez que se volta para as propostas de Maigueneau (1997).

Incluídos no projeto mais amplo do qual fazemos parte e que citamos no início dessa introdução, devem ser citados os trabalhos de Irineu (2011) e Nascimento (2012). O primeiro analisou a representação social (RS) que os latino-americanos usuários do site de redes sociais Orkut constroem sobre a latinidade, tendo como foco a constituição temática desta representação, as estruturas do discurso e as condições de produção pelas quais se expressa tal representação e as atitudes dos sujeitos sobre o objeto representado. Já a última voltou-se para a representação social de professores e

tutores (de cursos presenciais e semipresenciais da UFC) sobre a avaliação em um contexto de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. O principal objetivo consistiu em investigar como a avaliação constitui-se um objeto de representação social considerando-se suas múltiplas dimensões (cognitiva, discursiva, linguística e social) e como, por meio da análise da organização semântica do léxico, presente nas manifestações discursivas dos sujeitos ao se posicionarem sobre o tema, pode-se mapear o significado construído para a avaliação enquanto objeto de conhecimento.

Na perspectiva de nosso trabalho, nos parece perceptível uma tendência dos pesquisadores de vários pontos do país, em se interessarem por fazer a ligação entre as práticas sociais dos professores com o seu discurso. A partir das propostas de pesquisadores como Fairclough (2001), van Leeuwen (1997) e Van Dijk (1980 e posteriores) (sobretudo deste último), que estabelecem categorias de análise que fazem uma interface com a estrutura dos enunciados produzidos por sujeitos e suas ações no meio social em que se inserem. Compreender se e de que forma os professores da universidade constroem suas representações do trabalho que realizam, e se e de que forma essas representações se apoiam em ideologias, pode apontar caminhos para propostas de uma formação mais consciente desses profissionais. Com a, podemos propor novos rumos de atuação, ampliação de ações já efetivadas ou mesmo promover o debate em torno da questão.

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*. Onde se origina? Quais ideias são ajuntadas pelo grupo para formar a sua representação em torno desse objeto? O que esses professores significam como sendo o seu fazer como formadores de futuros docentes? Responde esse tecido ideológico a algum sistema filosófico já proposto? Se assim o é, quais elementos linguísticos são reveladores do ideário filosófico e emergem em seus discursos?

As linhas que se seguem, em nosso trabalho, respondem a essas perguntas. No final desta dissertação, no entanto, veremos que, como em toda investigação científica, as respostas não esgotam a discussão em torno do assunto. Pelo contrário, suscitam novos questionamentos e nos instam a perseguir novas informações, novos caminhos, novos horizontes.

2. SEÇÃO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Nesta primeira seção, contextualizaremos o tema de nosso trabalho, a saber, representação da formação de professores de profissionais do curso de Letras espanhol de uma instituição pública do Ceará. Primeiramente, examinaremos em linhas gerais os sistemas filosóficos que afetaram e afetam as concepções das várias abordagens de ensino de idiomas e que, por consequência, modificam o modo de pensar a formação dos professores que atuarão na sua efetivação. Num segundo momento, sintetizaremos as concepções dessas abordagens e, igualmente, como esses entendimentos influenciam a formação de professores de línguas em geral, e em particular de espanhol. Uma vez feitas tais considerações, discutiremos algumas noções evidenciadas em documentos oficiais do Ministério da Educação, órgão máximo do executivo brasileiro responsável pelas ações governamentais na área educação e pela implementação de políticas linguísticas, dentre as quais se incluem a formação docente. Por fim, veremos de que maneiras esses sistemas gerais, abordagens e políticas linguísticas ecoam na formação docente proposta nos Cursos de Letras Espanhol da UFC, nos quais se efetivam a formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

2.1 Formação de professores de línguas

Para as exposições iniciais acerca da formação docente de e em língua estrangeira, como já pontuamos, descreveremos sinteticamente os postulados por sistemas filosóficos cujas ideias foram incorporadas às concepções em torno das quais se organizam as abordagens de ensino. Importa dizer que seguimos esse caminho por entendermos que essas visões gerais de educação afetam as tomadas de posição relacionadas à formação dos professores, uma vez que essa, em grande medida, atende à demanda das salas de aula. De tal forma que, as discussões desenvolvidas no meio acadêmico, proferidas no discurso filosófico-educacional, acabam por orientar práticas docentes de nível superior, bem como de políticas linguísticas governamentais que as validam em seus documentos oficiais. Esse é nossa percepção sobre esse assunto, que sugere o percurso proposto neste capítulo.

2.1.1 Os sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira e seus pressupostos para a formação de professores

Para efetivar a síntese, apoiar-nos-emos nas considerações de Mascia (1999), texto que, aliás, retomaremos em nosso trabalho, por oportuno e aplicável à nossas análises, como se verá mais adiante e em Clark (1987) citado por ela e que descreve os referidos sistemas.

Mascia (1999) 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 examinou as 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. Depois de fazermos as descrições dos princípios filosóficos, retomaremos algumas ideias desenvolvidas pelo trabalho da autora.

O primeiro dos sistemas listados é o Humanismo.

Apoiada em Clark (1987), que pontua

[...] que o humanismo é o conhecimento orientado e concebido como a promoção intelectual e cultural de valores [...] caracterizado pelo desejo de promover um amplamente as capacidades intelectuais, tais como a memória e a habilidade analítica, classificar, e reconstruir elementos de conhecimento, de tal forma que essas capacidades possam dar frente aos desafios, normalmente encontrados na vida² (p. 30).

²Tradução nossa do original: [...] which is knowledge-oriented and is concerned with promoting intellectual and cultural values [...] It is characterized by the desire to promote broad intellectual capacities, such as memorization and the ability to analyze, classify, and reconstruct elements of knowledge, so that these capacities can be brought to bear on the various challenges likely to be countered in life.

Mascia (1999) assevera que esse entendimento se aproxima das características do Modelo Tradicional de ensino, centrado na transmissão cultural e que deixou fortes vestígios, em nossos dias, no ensino de línguas.

Do que se pode deprender das linhas traçadas por Clark (1987), o professor, conforme esse sistema, é o detentor do conhecimento, cuja tarefa consiste em transmiti-lo aos aprendizes sob sua responsabilidade. A visão repercute, notadamente, ainda, nos dias atuais. Muitos docentes percebem-se possuidores dos conhecimentos que devem ser repassados aos seus alunos. A gramática e a tradução ganham força nessa abordagem e o conteúdo a ser ensinado e aprendido é expresso em termos de elementos fonológicos, gramáticos e vocabulares. Os aprendizes precisam entender as regras e aplicá-las, particularmente em textos.

Frente a isso, Mascia (1999), ainda apoiada nas considerações de Clark (1987), avança afirmando que, em contraposição a essa forma de ensinar, apresentou-se, na Alemanha e na França, no final do século XIX, o Reconstrucionismo de base socialmente orientada e concebido como a promoção dos objetivos acordados socialmente³. Dessa visão, aponta a pesquisadora, surge o Método Direto que, com sua base progressista, priorizava o desenvolvimento individual (*Ibid.*, p.121). De acordo com esse entendimento, a educação é um meio de reparação das injustiças de nascimento, trazidas desde a infância. Numa busca pela igualdade, persegue forças compreensivas para a educação escolar, promovendo a ministração de aulas sobre múltiplas habilidades e um currículo comum para todos (CLARK, 1987).

Nessa compreensão, o professor é alguém que orienta mais que instrui. As aptidões do estudante não são o fator determinante do nível de aprendizagem que o aluno pode alcançar, mas precisamente definidas e determinadas como o tempo necessário para a sua aprendizagem individual, de maneira a lhe dar condições ideais ao seu nível. Mascia (1999) chama a atenção para o forte componente behaviorista dessas concepções, que indicam um entendimento natural da aprendizagem em língua materna, aproximada do uso por nativos, e o viés indutivo no ensino de língua estrangeira.

Aqui, cabe que paremos para explicar esses dois conceitos, o último deles largamente usado em nosso estudo, inclusive em seu título. Spinassé (2006) nos apresenta sua definição de Língua Materna (doravante LM):

³ Do original: “society-oriented and is concerned with the promotion of agreed social goals” (*Ibid.*, 1987).

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (p. 5).

Assim, entende-se a LM como a primeira ou as primeiras línguas adquiridas pela criança, e usada(s) em sua comunidade falante. Cabe destacar, contudo, que essa concepção pode ser rebatida por aqueles que entendem como Língua dois (doravante L2) essa segunda língua em uso, adquirida após a materna. Consideramos, no entanto, a definição de Spinassé (2006) válida, no sentido que a L2 será aquela adquirida pelo falante quando ele muda de comunidade de interação e é obrigado a usa-la no dia-a-dia, na interação e dentro de um processo de socialização. A língua materna, embora sendo no plural, conforme o delineado pela autora, tem sua aquisição concomitante ou paralela, no caso do bilinguismo, cumprindo o mesmo fim comunicacional.

Já o conceito de Língua Estrangeira (doravante LE), recorrendo à mesma fonte, diferencia-se do da L2, pois o aprendizado dessa baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante. Dessa forma, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com essa. A principal diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação em comunidade, mas, em certas situações de interação, e, a partir disso, não é fundamental para a integração social dentro da comunidade em que o sujeito está inserido, seu uso é esporádico, não perene, enquanto a LM desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SPINASSÉ, 2006)⁴.

Feito o parêntese, avancemos para o terceiro e último sistema filosófico: o Progressismo, que afeta a orientação do discurso político educacional (doravante, DPE), discutido por Mascia (1999) e Clark (1987), e cujas bases revisaremos.

O Progressismo caracteriza-se pela visão do indivíduo como um todo e a abordagem educacional que o segue dá ênfase ao desenvolvimento individual, assim na Comunicativa. Segundo essa visão, o professor ocuparia o papel de facilitador.

⁴Do original: “Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, ufrlechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle”.

Resumidamente, as concepções de professor nos três sistemas são: instrutor, no Humanismo Clássico; modelo de falante nativo, no Reconstrucionismo e facilitador, no Progressismo (MASCIA, 1999, p. 120).

Embora pareçam dissociados entre si, esses sistemas se contrapuseram no percurso histórico e, por isso, incluem o outro em sua configuração. Tal é o entendimento, que corroboramos, com Janeira (1972), ao discutir o conceito de ruptura e corte epistemológico, e assevera que

[...] ruptura epistemológica é aquilo que determina o nascimento de uma nova ciência [...] corte epistemológico é aquilo que gera uma evolução ou evoluções decisivas na mesma [...] a ruptura e o corte distinguem-se um do outro pelo seu grau de globalidade –, **a reflexão que se segue imediatamente pode englobar, sem deturpar as diferenças, os seus aspectos comuns**⁵ (JANEIRA, 1972, p. 631).

O proposto faz todo sentido. Tanto que, em seu trabalho, Mascia (1999) promove uma profunda análise crítica do ideário progressista, concluindo que, não importando que sua ideologia se vincule, teoricamente, a uma filosofia de libertação e democracia, que sustentam o DPE. Tanto em documentos oficiais, como no discurso de professores, como configurado na abordagem comunicativa (tal qual se verá no próximo item) – acaba por revelar um discurso autoritário e distante da realidade que opera no sentido da manutenção do poder. Em resumo, aponta a autora, “mudam-se os mecanismos, porém, as relações parecem inalteradas (*Ibid.* p. 167)”.

Forçoso asseverar que, o discurso do professor apontará para um descompasso entre concepções e práticas por elas orientadas. Perceberemos que, embora munidos de um ideário progressista, como indica Janeira (1972), haverá um sistema no outro, sem que se deturpem, de maneira a refutar por um lado ideias e assimilar entendimentos semelhantes, por outro. Nesse jogo de refuto-combinação, constrói-se, como veremos, o tecido ideológico sustentador de representações partilhadas por professores e por eles (re)validado.

O que queremos dizer, em resumo, é que embora os ideários se contraponham em sua epistemologia, estes se tocam em vários lugares. Essa configuração, no entanto, não gera deturpações, visto que essas são geradas no interior das práticas que orientam, promovidas pelos sujeitos que utilizam em seu discurso o

⁵ Destaques nossos.

ideário filosófico, mas que se desviam em suas atitudes e na manutenção de ideários de poder, conforme seus entendimentos. Haverá espaço no trabalho, contudo, para a constatação do que aqui indicamos, à guisa de sintetização de ideias introdutórias, que contextualizam o tema do estudo. Na seção quatro, quando analisarmos os dados obtidos, mostraremos mais claramente a que deturpações nos referimos, materializadas nos discursos dos professores colaboradores da pesquisa.

Pelo proposto nesse item, no entanto, julgamos cumprida essa etapa, o que nos permite passar para a seguinte, no caso, a sintetização das abordagens de ensino de idiomas que orientam as concepções de métodos de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formação de professores e políticas linguísticas.

2.1.2 As diferentes abordagens do ensino de idiomas e suas referências para a formação de professores

As abordagens listadas por Mascia (1999) em seu trabalho doutoral são: Método Tradicional (Gramática-Tradução); Método Direto; Método Áudio-Oral; Método Audiovisual e Abordagem Comunicativa.

Façamos aqui, antes de seguirmos, uma parada a fim de explicar dois conceitos insertos nessa passagem e que precisam ficar claros para que avancemos. Almeida Filho (2011) define abordagem como sendo

Filosofia ou concepções integradas de ensinar e aprender línguas para compreender e analisar o processo (interpretando aulas, avaliando materiais, investigando aprendizes em seus esforços de aprender, etc.) e servir-se dele para formar novos professores ou auxiliar professores em busca de formação permanente/ continuada (p. 95).

A definição desse autor nos vale em dois sentidos. O primeiro por justificar a contextualização que ora empreendemos, quando assevera que as conceituações feitas nas abordagens orientam a formação dos professores. O segundo, por levar-nos a concluir que a abordagem é concebida em níveis teóricos mais abrangentes, já que é o cerne dos conceitos, dos entendimentos, das explicações e da origem dos métodos, que são assim entendidos como “materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93)”. Ou seja, enquanto a abordagem é mais

ampla e abstrata, por ser um conjunto de elucubrações e pensamentos filosóficos, o método é menos abrangente e se volta para a materialização de práticas de ensino das ideias defendidas pela abordagem a que se associa. Como Mascia (1999), em sua listagem, usa o termo “método”, no lugar do que deveria ser “abordagem”, pode-se confundir um conceito do outro.

A Abordagem Tradicional, conforme já destacamos, aproxima-se das características do Humanismo Clássico (MASCIA, 1999). A sua origem é apontada na Europa, com o ensino das línguas mortas (grego e latim clássicos), consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Segundo Mascia (1999), a aula é ministrada em língua materna e tem como ênfase a gramática com o objetivo de facilitar a tradução de textos. Nesse contexto, o professor é o detentor do saber e repassará aos alunos seus conhecimentos. Como consequência, temos assim duas características que se depreendem dessas aportações filosóficas: 1) a gramática é o centro; 2) serão efetivadas duas educações uma para a elite, que se tornará a guardiã desse conhecimento, e outra para as massas.

Embora desenhadas no final do século XIX, as ideias mencionadas encontram eco nas estruturas de poder da atualidade. As discussões conceituais em torno às disputas de poder e de hegemonia de grupos sobre outro, serão feitas mais adiante nas seções dois e quatro. Nesse momento, cabe dizer que se referem às estratégias utilizadas por grupos dominantes para a manutenção de seu *status* e das estruturas de poder que os sustentam na predominância sobre outros grupos. Parece algo assíncrono, porém, no Brasil, por exemplo, a escola pública sofre sucateamento do poder governamental e essa situação tende a legitimar e manter uma situação de dominação por parte de certos grupos, que estão no poder, relegando à massa um papel de obediência (VAN DIJK, 2008a).

Na esteira do Reconstrucionismo, surgem duas outras abordagens: a Áudio-oral e a Audiovisual. Ambas visam a reproduzir o ambiente natural de produção da linguagem, aproximando-se do uso do nativo. O professor, assim, nesses métodos, deve aproximar-se desse modelo. Segundo Mascia (1999), as abordagens se fundam no pensamento behaviorista. Em suas colocações, ela aponta a origem da abordagem áudio-oral nos Estados Unidos, no período da 2ª Guerra Mundial, dada a necessidade de formar, de maneira urgente, pessoas que falassem outras línguas, além do inglês.

Através de automatismos linguísticos, procura-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir que devem servir como base para o desenvolvimento das demais (*Ibid.*, p. 121). Assim, o professor é um autômato que imita o comportamento e faz o aluno seguir a mesma rotina.

Frente à expansão do inglês experimentada pela aplicação da abordagem anterior, assevera Mascia (1999), com a mesma ênfase na língua oral propõe-se a abordagem audiovisual. Essa surge no período pós 2ª guerra, na França. Com a língua francesa ameaçada pelo inglês, o governo daquele país encomenda uma abordagem que prioriza o audiovisual, dando ênfase ao uso da língua de todos os dias. A pesquisadora afirma que as duas abordagens baniram o uso da língua materna da sala de aula, uma vez que o professor autômato deveria reproduzir os usos aproximados da fala nativa.

Ponderamos que ainda há, nos dias atuais, reminiscências dessa filosofia. Quando uma escola de idioma prefere contratar um professor nativo sem formação universitária voltada para o ensino, em vez de um professor não-nativo, com formação em um curso de licenciatura no idioma, admite que, o fato de alguém falar uma língua a credencie a ensiná-la, de sorte a conceber esse ensino como uma automação ou reprodução de comportamentos automatizados. A interferência na formação docente parece clara: formar professores que ajam, quase inconscientemente, por instinto ou hábito adquirido. Melhor definição seria substituir o termo formação por treinamento docente.

Tal é a perduração da visão nos dias de hoje que, em certos institutos de idiomas, os chamados cursos livres, o professor passa por esses períodos de treinamento e devem seguir a “cartilha” dos cursos, de maneira automática. Obviamente, não que necessariamente as abordagens assumidas sejam a audiovisual ou áudio-oral, mas a ideia de automatizar as ações dos professores aproxima-se desse ideário de educação. Assim, essas abordagens, em consonância com o pensamento behaviorista,

[...] visavam, por um lado, a apagar o uso da língua materna, postulando a sua possível interferência no processo e, por outro, enfatizavam o ensino-aprendizagem da língua-alvo, através de diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que, por sua vez, eram, pressupostamente, memorizados e assimilados (MASCIA, 1999, p. 122).

De tal maneira que ser professor, para essa abordagem, requeria ter que ensinar certos comportamentos em certo nível e em condições ideais.

Finalmente, nos anos 70, em reação a essa concepção de ensino de idiomas, surge a abordagem comunicativa, baseada no ideário progressista, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011).

Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na Abordagem Tradicional, a Comunicativa sugere um anticontralismo da gramática ou da estrutura frástica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado Comum Europeu.

Almeida Filho (2011) lista as características da abordagem, além daquela já indicada no parágrafo anterior sobre a gramática,

Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo; primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política; aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores; deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua; uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.; observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos de curso (p. 99).

Vejamos que o professor deverá, de acordo com esse entendimento, ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos arrolados.

As características explicitadas também suscitam outra discussão, aquela iniciada por Wittgenstein (1999), quando elaborou “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? – O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso? (p. 30)”; ampliada por Austin, ao afirmar que “Dizer é fazer” e por Searle ao listar os atos ilocucionários (LEVINSON, 2001). Ou seja, quando a discussão da construção dos significados da linguagem extrapolaram as discussões da estrutura e centralizaram no uso, na interação. Se retermos a lista elaborada por Almeida Filho (2011), perceberemos a influência desses pensamentos na construção da abordagem comunicativa.

Nas asserções de Mascia (1999), encontramos que o papel do professor é afetado por essa nova posição: ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no estruturalismo e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (*Ibid.*, p. 125). Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática. Mais adiante, quando de nossas análises, veremos que isso se sustenta. Muitos docentes compreendem e articulam conceitos da abordagem comunicativa, mas recaem em atitudes e práticas próprias da abordagem tradicional.

Feita a síntese das abordagens que interferem na maneira de compreender a formação de professores, passaremos a tecer considerações sobre de que forma elas encontram eco nas políticas linguísticas governamentais, desenhadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação que orientam as diretrizes curriculares dos cursos de Letras no Brasil.

2.2 Formação de Professores no curso de Letras

Os cursos de Letras no Brasil são, como todos os outros cursos superiores, regidos, inicialmente, por legislação que prevê que sua oferta deve ser prioritariamente feita pelo Governo Federal, legando à esfera estadual a obrigatoriedade da oferta do ensino médio; e à municipal a de ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que faz essa previsão, não veta, contudo, a oferta de outros níveis de ensino por qualquer âmbito da administração pública. Como lei básica, apenas define os papéis de cada membro do poder executivo da república e lista prioridades de atendimento de cada um deles. Tampouco veta a possibilidade das ofertas em quaisquer níveis pela iniciativa privada, que efetivamente também realiza atividades educacionais em todos os graus de ensino.

Já no âmbito de atuação do Ministério da Educação (doravante MEC), encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), através do parecer CNE/CES 492/2001, emitido por aquele fórum consultivo e deliberante. Além desse parecer, há outros, complementares a ele, que o corrigem e o complementam.

Tanto as diretrizes citadas como os pareceres podem ser acessados pela página eletrônica do MEC⁶. Estão disponíveis também as consultas sobre aspectos mais específicos dos itens expostos, propostos por instituições de ensino superior, que buscam regulamentar as diversas atividades por elas desenvolvidas consortes às diretrizes do ministério.

Como órgão governamental, colocado na estrutura do poder governamental como o mais alto de execução de ações educacionais do poder executivo, o MEC detém a autoridade legal para autorizar, avaliar e reconhecer os cursos de Letras em todo o país. Consideramos que, de acordo com as propostas sobre o controle do poder feitas por van Dijk (2008a), detalhadas nas seções dois e quatro, que indicam a ascendência de setores dominantes na sociedade sobre outros, as ideias inseridas nas diretrizes elaboradas e validadas pelo MEC revestem-se de valor de instrumento coercitivo sobre as ações daquelas instituições e das pessoas que nelas atuam. De tal forma que, se um curso for avaliado, e não cumprir a série de critérios impostos por aquele órgão governamental, corre o risco de ser fechado ou de não poder receber mais alunos em suas salas de aula.

Conforme o exposto, a análise dos elementos conceituais que regem as colocações inseridas nos documentos oficiais do MEC nos permitirá depreender conceitos elaborados sobre a formação de professores de idiomas. Uma vez evidenciadas, essas ideias nos permitirão examinar a ideologia dominante por detrás delas e de que maneira elas podem orientar ações formativas nos cursos de Letras. Esse passo introdutório também nos possibilitará avançar para a terceira parte dessa seção, a fim de contextualizar a formação de professores de espanhol na Universidade Federal do Ceará e completar a contextualização do tema de nossa pesquisa.

O MEC estabelece através do parecer CNE/CES 492/2001 um perfil do egresso idealizado para os cursos de Letras no Brasil. O documento respeita a autonomia da universidade para a definição do que essa fará para viabilizar a consecução das diretrizes, mas traça, em linhas gerais, sua configuração. Lê-se o seguinte, no item “Perfil dos Formandos”⁷:

⁶ www.mec.br

⁷ Os destaques são nossos.

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos **contextos** oral e escrito, e conscientes de **sua inserção na sociedade e das relações com o outro**. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A **pesquisa** e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

De acordo com o exposto, podemos apontar uma aproximação dessa visão à Abordagem Comunicativa explicada no item anterior, na medida em que evoca elementos próprios daquela concepção de ensino de idiomas, tais como o contexto de uso da língua e sua aplicação nas interações sociais reais e da competência linguística baseada nas habilidades (orais, auditivas, leitoras e escritas) que se ligam ao ideário da abordagem, de ensino do idioma voltado para a comunicação.

A reflexão que propusemos no item passado em torno de uma semelhante aproximação das construções teóricas da Pragmática, filosoficamente iniciadas por Wittgenstein (1999), seguidas e aprofundadas por teóricos como Searle (2002) e Austin (1990) também cabem aqui.

Ao lermos na citação que os professores deverão entender a linguagem nos contextos oral e escrito, de maneira a se tornarem conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, podemos depreender uma visão pragmática de entender a linguagem. Lembramos que, de acordo com Wittgenstein (1999), a linguagem se constrói através de “jogos” efetivados na interação, já que o falar é “parte de uma atividade ou de uma forma de vida (p. 35)”, em que há uma multiplicidade desses “jogos”. Mais adiante, Searle (2002) e Austin (1990) delinearão uma teoria de Atos de Fala, explicando que esses jogos de interação comunicativa de que falava Wittgenstein (1999) dão conta de um sem número de situações que contribuem para a construção do significado das palavras, numa perspectiva centrada no uso.

Podemos considerar, assim, que as ideias contidas nas considerações feitas no parecer do CNE, apontam para uma teoria de língua e ensino anteriores, seja ela

filosófico-educacional, nas bases definidas na abordagem comunicativa, seja linguístico-pragmática, conforme o proposto pelos teóricos citados.

Depreende-se, também, considerando-se o poder coercivo já descrito, do discurso do MEC, que os cursos de Letras se amparem nesses paradigmas para propor, em sua esfera de atuação, ações formativas de docentes que atendam ao ideário neles subjazidos.

Uma vez descrito o que se prevê no âmbito governamental e geral dos Cursos de Letras sobre a formação de professores, passaremos a explicitar de que forma os sistemas filosóficos, as abordagens de ensino e as visões do governo encontram eco na formação de docentes de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), na Universidade Federal do Ceará.

2.3 Formação de professores de espanhol na UFC

Tal como nos dois itens anteriores, faremos aqui a contextualização da formação de professores de língua estrangeira, especificamente de espanhol. No entanto, fá-lo-emos no que diz respeito à Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC).

Semelhante à análise proposta no item passado recorreremos a documentos oficiais, dessa vez, os Projetos Políticos Pedagógicos (doravante PPP) dos Cursos de Letras oferecidos pela UFC. Cabe, então, esclarecer que no ano de 2012 há a oferta de três cursos de Letras-Espanhol na UFC: dois na modalidade presencial e um na modalidade semipresencial. No primeiro caso, oferece-se um curso diurno com habilitação dupla, em LM e LE⁸; e um curso noturno⁹ 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

⁸ Além da formação em língua espanhola, a UFC oferece cursos nas línguas alemã, francesa, inglesa, italiana e clássicas (grego e latim).

⁹ No curso noturno também há a oferta de licenciatura na língua inglesa, bem como no semipresencial.

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 CNE, a descrição descreve 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 estrangeira¹⁰, 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 analisado no item anterior. 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 se 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.

¹⁰ No caso do PPP noturno aqui se faz referência apenas à língua espanhola.

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 (*Ibid.*, p. 127).

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

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 na seção seguinte para a contextualização teórica que o norteia.

3. SEÇÃO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Conforme explicitado na seção 01, o objeto de estudo “formação de professores de E/LE” compõe-se de maneira complexa, carregando em seu bojo elementos discursivos, ideológicos e cognitivo-representacionais. Do nível ideológico, emerge o ideário sobre o qual se erigem as representações sociais em torno do objeto. Ou seja, no tecido ideológico, subjacente aos entendimentos feitos ao redor da formação de docentes de E/LE, encontramos os entendimentos que subsidiam a construção de suas representações. Por seu turno, no nível das representações, encontramos articulações de uma cognição social, que orienta práticas. Frente a um objeto a ser representado, algo desconhecido, movimentamos conhecimentos prévios em busca de uma acomodação figurativa (ancoragem), para que o objeto se aproxime do nosso sistema particular de categorias. Uma vez essa operação realizada, passará a ser ligada a uma imagem e representada, por fim, dentro desse sistema figurativo, que nos ajuda a compreender o mundo (objetivação). Finalmente, essas representações dos vários objetos que nos rodeiam nos orientam em nossas práticas e, entre elas, encontra-se a prática discursiva, na qual emergem todos esses elementos constitutivos e subjacentes à dimensão discursiva.

Como podemos observar, para um estudo ideológico das representações sociais de um objeto, como é a nossa proposta, deveremos remeter a uma construção teórica que dê conta de observar esses aspectos, sob pena de não o compreendermos em sua total dimensão. Esse construto teórico se refere às teorias e abordagens que se debruçam sobre a dimensão discursiva das representações sociais.

Assim, conforme o exposto, nesta seção, de contextualização teórica, trataremos de alguns princípios que subsidiarão nosso trabalho. Recorreremos, nesse sentido, à Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida inicialmente por Moscovici (1978, 2009) e complementada por Jodelet (2001), Abric (1994) e Doise (1992). Para um exame ideológico das representações, utilizaremos as proposições de análise sócio-cognitiva feitas por van Dijk (2003, 2008a), no interior dos Estudos Críticos do Discurso (ECD).

Por outro lado, o repasse de considerações sobre a teoria que realizamos aqui tem por objetivo, além de dar embasamento teórico para nosso estudo, tentar esclarecer em alguma medida questões como: O que são as Representações Sociais (Doravante, RS)? Qual sua função e papel? No que elas interferem em nossas vidas e de

que forma elas se relacionam com o discurso, com a comunicação? E, fundamentalmente, podemos identificar no discurso de professores, como pertencentes a um grupo social, marcas ideológicas nas representações sobre um objeto, qual seja, nesse caso, a formação de professores?

Dessa forma, nossas discussões nessa etapa do trabalho se centrarão em torno da maneira por meio da qual um sujeito representa o mundo ou de que forma significa sua realidade; de sorte a considerar que essa atividade envolve processos mentais, languageiros e sociais. Como veremos nas considerações dos autores, poderemos perceber o processo complexo de análise das várias dimensões constitutivas das representações sociais (cognitivas, discursivas, sociológicas). Assumindo que a formação de professores de E/LE é um objeto de representação, como estamos fazendo em nosso estudo, seguimos à conclusão de que é, por essa razão, multidimensional. Interessar-nos-á, no entanto, o seu aspecto discursivo no que se refere, especificamente, aos seus elementos ideológicos.

3.1 Formação de Professores, Representações Sociais e Estudos Críticos do Discurso

Conforme o disposto nas considerações anteriores, será através da articulação entre três áreas de conhecimentos que realizaremos nossas considerações: Os Estudos Críticos do Discurso (doravante ECD), a Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) e a formação de professores de línguas, especificamente, de espanhol. Consideramos que, com essa articulação, poderemos entender a dimensão ideológica da(s) representação(ções) de docentes universitários sobre a formação de professores de E/LE.

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.

Forçoso dizer, também, que essas propostas nos podem ser úteis na medida em que nos fornecerão os instrumentos necessários para analisar se e como o tecido ideológico da representação ou das representações construídas pelos professores formadores de docentes de E/LE emerge(m) de seus discursos. Para isso, é necessário compreender de que modo esses sujeitos constroem seu discurso e como figuram esse objeto de representação.

Cabe, de modo semelhante, trazer as considerações feitas por Moscovici (1978) e revistas por Sá (1998), quando o autor enfatiza

[...] o caráter distintivo da dimensão funcional do fenômeno, argumentando que tanto a consideração da gênese social das representações quanto o fato de elas serem socialmente compartilhadas não seriam suficientes para distingui-las de outros sistemas de pensamento coletivo, como ciência e a ideologia (*Idem*, p. 43).

Assim, o termo representação, proposto por Moscovici (*Idem*) e que aqui confirmamos, ficará reservado para aquela “modalidade de conhecimento particular que tem por função [exclusiva] a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (1978, p. 43).” Ou seja, estamos asseverando que consideramos a *formação de professores de espanhol*, um objeto de representação e, por essa razão, orientador de ações dos docentes que o compartilham. De tal sorte que poderemos, com os instrumentos de pesquisa que propomos usar, evidenciar em seus discursos sua manifestação através do léxico empregado e dos temas deles emergentes. Essas aparições darão indicativo da textura ideológica que sustenta essa ou essas representações.

Pelo exposto e para sermos mais claros, trazemos o que assevera Sá (1996), ao rever:

Um grande problema, tanto teórico quanto metodológico é o da definição do material portador de conteúdos, na sua fidedignidade e mesmo validade. Problema que se relaciona, através da construção do dado, com a construção do objeto [...] fechamento do discurso, desligado de seu contexto de produção e sem relação com as práticas [...].

Ou seja, que o objeto de representação deve ser estudado em seu contexto social, para que se evite o seu falseamento e se garanta uma veracidade do que se obtenham como dados de análise. Nossa intenção é, reiterando, verificar o componente ideológico-discursivo da representação dos professores, evidenciado pelos elementos linguísticos que o compõem (léxico e semântico), de maneira contextualizada e com o entendimento de sua funcionalidade como sistema de conhecimentos práticos que orienta atitudes.

Com relação à caracterização de grupo, necessária ao estudo com a TRS e própria dos ECD, estabelecê-lo-emos mais adiante, na seção três. Adiantamos, contudo, que 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 representado, 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. A insistência em torno dessa caracterização, como veremos, ao revisarmos a TRS, está na sua importância de sua definição como objeto figurativo, partilhado por um grupo social, orientador de atitudes. Por essa razão, apresentamos na metodologia de pesquisa, exposta na seção três, conforme o postulado pelas áreas de conhecimento articuladas, o uso de três instrumentos diferentes, de maneira a garantir não só a sua perscrutação pormenorizada, como a validade desse mesmo exame.

Conforme exposto na introdução, nossas indagações tiveram origem nas inquietações vivenciadas em nossa prática como formadores de professores. Nesse sentido, o estudo em torno da ou das representações sobre a formação de docentes de espanhol pode indicar caminhos a serem seguidos por nós e por outros formadores em nosso trabalho, tais como ações de formação continuada de professores, que possibilitem os formandos e professores em atuação a se aproximar das novas tendências teóricas e metodológicas de sua área de atuação. Poderá a pesquisa, igualmente, proporcionar subsídios para futuros estudos que analisem como são construídas, discursivamente, as percepções desses docentes sobre sua prática e sobre a língua estrangeira, sobre a abordagem da gramática, do ensino de leitura; possibilitar a discussão do método de ensino a ser usado, etc. Estudar se e de que forma os

professores constroem sua representação do trabalho que realizam e se e de que forma essa representação condiciona sua prática docente (em outro estudo suscitado a partir do atual), pode apontar, assim, caminhos para propostas de formação mais consistentes desses profissionais.

Examinar, pois, os processos de construção ideológico-discursiva dos atores inseridos na sala de aula de formação de professores de língua estrangeira como um processo de construção, legitimação ou refutação de representações sociais e das ideologias que lhes formam, através desse mesmo discurso, pode dar indicativos da gênese da forma de ver e fazer o ensino de idiomas e, dessa maneira, possibilitar estratégias de intervenção para possíveis correções de percurso. As conclusões do estudo, contudo, não cabem nessa etapa de nossas discussões. Essas primeiras considerações servem, no entanto, para introduzirmos as contextualizações teóricas que procederemos no próximo item, quando exporemos uma revisão da TRS, de modo a articular, em certa medida, os três campos que utilizamos em nossa investigação.

3.2 Uma abordagem ideológica das Representações Sociais

3.2.1 A Teoria das Representações Sociais

Como pudemos demonstrar, nosso objeto de estudo configura-se dentro do domínio da Linguística Aplicada. Sua natureza e contextualização serão detalhadas na próxima seção. Nesse item, cabe dizer que a articulação da TRS com outras áreas de estudo tem se multiplicado e seu diálogo com a educação tem recebido especial atenção de pesquisadores (JODELET, 2001). Pudemos ver isso demonstrado em parte pelo levantamento que apresentamos na introdução. Essa convergência, conforme aponta Jodelet (2001), se dá por sua aplicabilidade no campo de ensino, o que tem contribuído, segundo ela, para que a TRS venha se tornando um assunto central para as ciências humanas. A exemplo da Educação, a Linguística também tem dialogado com essa abordagem teórica, o que o levantamento que fizemos na introdução também pode comprovar, em certa medida, ainda que não seja exaustivo nesse sentido.

A aplicabilidade da TRS em outras áreas do conhecimento científico, sobretudo na Linguística, tem a ver com a importância desse estudo sobre um objeto que diz respeito tão fortemente à nossa vida cotidiana: a linguagem. Afinal, conforme diz Moscovici (2009), principal teórico da TRS, sobre as representações:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos [...] as representações sustentadas **pelas influências sociais da comunicação**¹¹ constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (*Ibid.* p. 08).

De igual forma, Harré (2001) considera a importância do discurso para a identificação das representações sociais, destacando que, como as práticas linguísticas são sociais, no sentido próprio do termo, pode-se restabelecer o equilíbrio, destacando-se a função das palavras como suporte das representações sociais. Desenvolveremos essa ideia com maior detença, mais adiante.

O fato de considerar-se, no entanto, as palavras como suporte de manifestação das representações se dá também na base da TRS, pela razão de ser a comunicação igualmente um meio de sentimento de pertença de grupo, ponto fundamental para a teoria, uma vez que ela deixa de ser clínica em suas considerações para ser social, já que considera exatamente as forças sociais que agem sobre o fazer do indivíduo. É para o que nos chama atenção Jodelet (2001):

[...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual [...] partilhar um ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e um identidade (*Idem*, pág. 29 – 34).

Como as representações para serem sociais devem ser compartilhadas por um grupo, na base da teoria está a ideia de pertença dos sujeitos com relação a esse grupo; agindo sobre ele e também o contrário, sobretudo, através do discurso.

Por outro lado, as representações apresentam-se como sendo o conhecimento prático que temos e que nos faz compreender o mundo a nossa volta e mais importante: orientam práticas sociais. Por essa razão, elas circulam e são legitimadas através da comunicação, do discurso dos sujeitos em cujo grupo são compartilhadas.

Em termos históricos, o nascedouro da TRS reside nas colocações de Durkheim (1970). Por sua vez, a contribuição de Moscovici (1978) para a teoria foi exatamente ampliar, a partir do conceito de representações coletivas daquele autor, o que se deveria considerar como representações sociais. Harré (2001) resgata a definição

¹¹ Destaques nossos.

de grupo social dada por Durkheim (1970), no qual ele é estabelecido como uma reunião de pessoas ligadas pela simples similitude de suas crenças. Essa conceituação foi dada no início do século XX, dentro do contexto das Ciências Sociais. Para Durkheim (1970), social era sinônimo de coletivo, ou seja, não importa o indivíduo e sim o social. Na teoria proposta por Moscovici (1978, 2009), veremos, que o sujeito exerce papel importante em uma cognição social que, além de outras coisas, ressignifica o mundo e exerce uma força coercitiva, orientando as práticas desse indivíduo. Práticas que afetarão o meio e o transformarão, dando origem, muitas vezes, a novas representações, num processo contínuo de retroalimentação constitutiva de figurações coletivas e individuais.

Para Harré (2001) a definição de Durkheim (1970) reduz um grupo a apenas uma entidade taxonômica criada por um especialista de Ciências Humanas, com vistas a aplicar um conceito. Para ele, os grupos reais são conjuntos de pessoas que se constituem em verdadeiros coletivos por suas relações internas¹². Forçoso, nesse ponto, que discutamos mais detidamente o conceito de grupo que adotamos em nosso estudo.

3.2.2 O conceito de grupo e de pertença de grupo

O conceito de Harré (2001) leva-nos a entender um grupo social como um agrupamento de pessoas que, principalmente, têm algo em comum. No entanto, é van Dijk (2003) quem nos oferece o conceito de grupo social do qual nos apropriaremos para nossas considerações¹³:

O grupo social pode se definir a partir dos critérios de **pertença** (origem, aparência, idioma, religião, títulos); as **atividades típicas** (como no caso dos profissionais); **objetivos específicos** (ensinar aos estudantes, curar os pacientes, difundir notícias, etc.); **normas, relações e recursos do grupo**, etc. às vezes, estes critérios do grupo são flexíveis e superficiais, por exemplo, quando se baseiam na indumentária preferida ou em um estilo de música; no entanto, às vezes organizam todos os aspectos da vida e as atividades dos membros do grupo, como no caso do sexo, a etnia, a religião e a profissão¹⁴ (*Idem*, 2003, p. 31).

¹² Internas aqui entendidas com relação ao grupo e não ao indivíduo, ainda que essas relações afetem a cognição individual dos integrantes do grupo.

¹³ Destaques nossos.

¹⁴ Livre tradução nossa, a partir do original: “El agrupamiento social se puede definir a partir de los criterios de pertinencia (origen, apariencia, idioma, religión, títulos); las actividades típicas (como en el caso de los profesionales); objetivos específicos (enseñar a los estudiantes, curar a los pacientes, difundir noticias, etc.); normas, relaciones y recursos del grupo, etc. A veces, estos criterios del grupo son flexibles y superficiales, por ejemplo, cuando se basan en la indumentaria preferida o en un estilo de

É importante compreender esse conceito para nosso trabalho, pois é nas relações que se estabelecem dentro dos grupos sociais, através da estrutura ideológica por eles constituída, que se localiza a TRS. Para que sejam representações sociais (doravante RS), elas precisam ser partilhadas por um agrupamento X, que as revalida em seu interior. Esse, talvez, seja o principal traço característico das representações: elas são (de maneira redundante) sociais, precisam pertencer a um grupo e, funcionalmente, orientam práticas sociais.

A partir dessas afirmações, que são na verdade a retomada de forma resumida do que aqui já se falou, van Dijk (2008a) propõe criar uma “heurística” (a arte ou a ciência do descobrimento, uma disciplina suscetível de ser investigada formalmente) mais prática, de um método para “achar” a ideologia na linguagem (o propósito de nosso trabalho). Para isso, propõe o seguinte, para a identificação e caracterização de um grupo social:

Categories	Perguntas
Pertença do grupo	Quem somos? Quem pertence ao grupo? Quem podemos admitir?
Atividades	O que fazemos, propomos? O que se espera de nós?
Objetivos	Por que fazemos isto? O que queremos conseguir?
Normas	O que é bom ou mal, permitido ou não no que fazemos?
Relações	Quem são nossos amigos ou inimigos? Que lugar ocupamos na sociedade?
Recursos	O que temos que os demais não têm? O que não temos que os demais têm?

Tabela 01: Perguntas para caracterização dos grupos e de suas ideologias.

Percebemos, a partir da tabela apresentada, uma proposta de Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) dentro dos estudos do autor e que aponta um encaminhamento próprio do exame ideológico no interior dos ECD como um todo: a polarização entre ‘nós’ e ‘os outros’. Segundo essa dicotomia analítica, os grupos tendem a desenvolver em seus discursos estratégias que visam: 1. Falar de nossos aspectos positivos e falar de seus aspectos negativos; ou 2. Não fales de nossos aspectos negativos e não fales de seus aspectos positivos. Ou seja, van Dijk (2003 e posteriores) trata em seus estudos dos conflitos socialmente localizados e reproduzidos no interior dos discursos. Esse sentimento de pertença e exclusão do outro é fundamental para a delimitação do conceito de grupo, como observamos na tabela 1, principalmente, no que

música; sin embargo, a veces organizan todos los aspectos de la vida y las actividades de los miembros del grupo, como en el caso del sexo, la etnia, la religión y la profesión. (*Ibid.*, p. 31)”

diz respeito ao estudo que envolva representações de sujeitos pertencentes a essa ou àquela organização social. A partir dessas considerações, van Dijk (2003, p. 41) propõe um “quadrado conceitual” ou “ideológico”, que esboçamos a seguir:



Figura 1: Quadrado ideológico, baseado na proposta de van Dijk (2003, p. 41).

O quadro apresentado revela ponto fundamental das propostas de van Dijk (2003), no que diz respeito às ideologias, uma vez que confronta precipuamente elementos constitutivos da pertença de grupos. O autor propõe, inclusive, em suas categorias de análise, essas características como um dos pontos suscetíveis de análise no discurso, cuja materialização pode ser evidenciada com o uso de pronomes pessoais (Nós vs. Eles), possessivos (Nossas crenças vs. A crença dos outros), etc.

Como podemos observar, essas quatro possibilidades podem ser aplicadas para a análise de todas as estruturas do discurso, já que se referem ao conteúdo ideológico nele inserido e que evidencia a vinculação não apenas do grupamento do sujeito, mas de seu ideário. Igualmente, a partir dos elementos do esquema proposto, podemos analisar questões como o detalhamento (indicando ênfase ou abrandamento de algum dos quatro aspectos), o uso de hipérboles, eufemismos, títulos pequenos ou grandes. Ou seja, estruturas linguísticas que ofereçam pistas da expressão das ideologias de grupo no discurso. São muitas as “pistas”, os indícios, ou os “rastros” linguísticos deixados no discurso pelos que o engendram. Nosso trabalho, por sua parte, propõe examinar esses vestígios do material ideológico da representação dos professores sobre a formação de docentes E/LE, a partir do léxico utilizado e da semântica do seu discurso, materializada nos temas recorrentes.

Em uma contextualização, que será feita na seção três, da metodologia, exporemos a caracterização do grupo participante da pesquisa, de maneira a defini-lo como grupo social, de acordo com os critérios apresentados por van Dijk (2003). Apresentamos anteriormente os critérios e os repetiremos mais adiante no trecho a que nos referimos da metodologia. São eles:

- a) Os critérios de pertença de grupo;
- b) As atividades típicas;
- c) Objetivos específicos
- d) Normas, relações e recursos do grupo.

É importante dizer que os professores que participaram da pesquisa se enquadram como grupo social, a partir dos critérios apresentados, como veremos na contextualização da pesquisa, na seção que trata da metodologia, como já apontamos.

Uma vez discutida a noção de grupo que adotamos em nossa investigação, podemos retornar à revisão da TRS.

3.2.3 As dimensões cognitiva e social das Representações Sociais

Começaremos este tópico, reiterando a importância da caracterização de grupo para o estudo com a TRS. Como já vimos demonstrando até aqui, as RS se articulam em dois níveis indissociáveis entre si: o individual e o coletivo. A construção teórica de Moscovici (1978, 2009) repousa sobre esse aspecto fundamental. Para ele, o sujeito é social e as representações são de ordem cognitivo-afetivas, assim, não podem ser reduzidas nem a um aspecto nem a outro, devem ser entendidas por ambos os aspectos que a constituem. Por isso a importância de se desenhar de maneira clara as fronteiras que determinam um grupamento social, dentro do qual elas são partilhadas e orientam práticas.

Outra noção que deve ficar clara é a de que as representações sociais são formas de conhecimento prático e, diferentemente do conhecimento científico, não apresentam uma impermeabilidade a outros saberes como as crenças e as ideologias. Portanto, a ideologia, neste contexto, “precisa ser vista como instrumento de dominação (SPINK, 2002, p. 119)”.

Nesse ponto, é imperativo dizer que o conceito de crenças, conforme apontam Barcelos e Abrahão (2006), vem sendo um tópico de investigação importante

em Linguística Aplicada há quase duas décadas no Brasil e no mundo. Há inúmeros trabalhos, tanto apresentados em eventos, como dissertações, teses e artigos. Reconhecemos essa importância. Cabe assinalar que o conceito de crenças é bastante semelhante ao de representações e suas características também, o que pode gerar alguma confusão:

[...] maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Com tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Mesmo apresentando características tão próximas como o fato de serem coletivas e individuais e fazerem parte de uma cognição social, no entanto, as crenças, como conjunto de “maneiras de perceber o mundo”, de acordo com a proposta de Moscovici (2009), são anteriores às RS e encontram-se, como as ideologias em sua base constitutiva, como percebemos no trecho:

Para sintetizar: se, no sentido clássico as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.) para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados [...] é para enfatizar essa diferenciação que uso o termo “social” em vez de “coletivo” (p. 32).

De igual monta é a proposta de van Dijk (1980), ao desenhar um esquema constitutivo do discurso, que reproduzimos mais adiante e que coloca as crenças como parte da construção de uma cognição coletiva, no mesmo nível das ideologias que, por sua vez, apoiam e dão origem às representações.

Não é nossa intenção esgotar a discussão em torno desses dois conceitos. A questão da orientação das ações, por exemplo, poderia ser outro caminho para um debate nesse sentido. Barcelos (2006) afirma que as crenças exercem forte impacto em nosso comportamento, mas que “não necessariamente influenciam as ações (p. 20)”, já assinalamos, anteriormente, que as RS são necessária e funcionalmente orientadoras de práticas. Sobre isso, Moscovici (1978) assevera de maneira enfática, ao distinguir as representações de outros sistemas cognitivos:

Para qualificar uma representação de social não basta definir o agente que a produz. Tampouco nos mostra, ficou agora claro, que ela se distingue de outros sistemas que são igualmente coletivos. Saber “quem” produz esses

sistemas é menos instrutivo do que saber “por que” se produzem. Em outras palavras, para se poder apreender o sentido do qualificativo social é preferível enfatizar a *função* a que ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete. Esta lhe é própria, na medida em que a representação contribui *exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais*¹⁵.

O que observamos na menção que fazemos à pesquisa sobre crenças aqui é no sentido não de aprofundar as considerações sobre o conceito, reiteramos, mas tão somente esclarecer que ele existe, é uma área relevante de estudos da cognição social, que inclusive têm-se debruçado muito sobre a questão do ensino de línguas, mas que se direciona a entendimentos distintos dos que aqui empreendemos, baseados na TRS desenvolvida por Moscovici (1978, 2009).

Retornando à TRS, outro ponto importante, para o qual devemos chamar a atenção, é a preocupação da TRS sobre a questão de como as representações circulam e são validadas pelo grupo que as partilha, ou de que maneira pode-se estudar a manifestação das RS no comportamento ou na comunicação social dos grupos. Sobre isso, Moscovici (2009) assevera:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado (p. 35).

Ou seja, além de indicar que as RS circulam através da linguagem, o autor revela duas funções, por ele apontadas, próprias delas:

1. Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram e, por isso, as representações sociais devem ser vistas como uma forma de entender e transmitir o que nós já sabemos.
2. Em segundo lugar, as RS são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível.

Essas duas constatações nos levam à necessidade de explicar outros dois conceitos: o de ancoragem e objetivação, fundamentais para o entendimento da dimensão cognitiva das RS. Antes, porém, traçaremos um percurso histórico da TRS, para que fique clara a sua vinculação com o campo da Psicologia Social, e daí a busca

¹⁵ Os destaques são do próprio autor.

por um entendimento de uma cognição social, que deu origem às discussões de Moscovici (1978, 2009) e que geraram os conceitos que descrevermos mais adiante.

Como dissemos anteriormente, foi Durkheim (1970) que, pela primeira vez, falou do que ele chamava ‘representações coletivas’. Contudo, como explica Jodelet (2001), tendo nascido essa teoria nas Ciências Sociais, mas ecoado de maneira mais forte na Psicologia Social, com impedimentos que ela chama de epistemológicos, demorou a ser mais estudada, devido ao domínio behaviorista e marxista. Só em 1961, exatamente com Moscovici (1978) e o seu ponto de vista, defendido na obra genésica *La Psychanalyse, son image, son public*, que contém, como nos indica Arruda (2002), a matriz da teoria, surge na França, causando surpresa nos meios intelectuais pela novidade da proposta. Entretanto, segue a autora, “foi um rápido momento de impacto que não produziu desdobramentos visíveis (*Ibid.*, p. 128).” É finalmente nos anos 80 que o postulado pelo teórico passa a ganhar força. A partir da teoria de Moscovici (1978), três perspectivas provenientes dela se desenvolvem na França e na Suíça: a chamada perspectiva etológica, apresentada por Denise Jodelet (2001), a partir de estudos sobre a loucura em tese doutoral; a perspectiva sociologizante de Willen Doise (1992) e uma perspectiva mais estrutural, proposta por Jean-Claude Abric (1994).

Faremos, a seguir, revisão de aspectos fundamentais estabelecidos pelos autores citados, para a compreensão do que objetivamos realizar com a investigação aqui proposta. Ater-nos-emos, pois, em descrever as propostas fundadoras da teoria de Moscovici (2009) e nas ampliações feitas por Jodelet (201). Finalmente, destacando a corrente socializante de Doise (1992), por ser essa a que nos oferece a melhor aproximação com as propostas de van Dijk (2003) de uma análise ideológica da representação social, em termos de sua interferência nas tomadas de posição dos sujeitos em suas práticas discursivas.

Conforme exposto até aqui, é importante deixar claro que a TRS ganhou sustentação em Moscovici (1978) como uma teoria da Psicologia Social, tendo, portanto, suas bases epistemológicas e metodológicas nessa ciência. Por outro lado, sua penetrabilidade e importância já destacadas anteriormente não a encerraram na psicologia e, com estudos como os de Jodelet (2001) “essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas (ARRUDA, 2002, p. 128).” Dizemos isso para que se perceba que os métodos de investigação são

pertencentes ao campo da psicologia social, tendo sido expandidos para outras áreas do conhecimento e ganhando novas aplicações.

A TRS pretende compreender de que maneira os seres humanos pertencentes a um grupo social representam o mundo e mostrar que a forma desse entendimento passa pela influência do grupamento a que pertencem. Mais ainda, evidenciar que elas influenciam no modo de compreensão desse mundo e, portanto, da maneira como o indivíduo intervém e se relaciona com ele, ou seja, que esse conhecimento prático compartilhado socialmente orienta práticas. Conforme afirma Jodelet (2001), mais do que nos ajustarmos ao mundo, precisamos saber como nos comportar, como dominá-lo física ou intelectualmente, como identificar e resolver os problemas que se apresentam. As representações, segundo ela, são criadas para que o homem possa estabelecer essas relações. Para a autora as RS são

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada de saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras de conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Observa-se que, na perspectiva da autora, há um objetivo prático para a construção de representações de indivíduos de um grupo social sobre um determinado objeto. O objetivo é, segundo ela mesma, orientar as condutas e as comunicações sociais. Possuem, assim, duas dimensões: uma social que intervém em processos como a difusão e assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, as transformações sociais; e uma dimensão cognitiva que envolve a pertença social dos indivíduos com implicações no âmbito afetivo e normativo de sua dinâmica com os demais membros do grupo, além de afetar sua conduta, pensamentos inculcados ou transmitidos pela comunicação social (*Ibid.*, p. 22). É proposta, pois da teoria, que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. No caso de nosso trabalho, a formação de professores de línguas.

Podemos observar, com o até aqui exposto, a proposta de que as RS comandam as relações do indivíduo com o mundo e com os outros componentes do

meio social em que ele está inserido: orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Assim, as representações de acordo com Moscovici

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos [...] que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa [...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (*Idem*, 2009, p. 46).

Portanto, as representações produzem ordem à bagunça. Elas põem, através do sentido, uma lógica ao indivíduo e ao mundo que o rodeia. Produzem compreensão e entendimento. Porém, é importante destacar que o autor se refere a uma ordem/percepção do mundo que é comum a um conjunto social.

A partir de todo o exposto, nos reaproximamos dos dois conceitos que nos propusemos discutir: ancoragem e objetivação.

A ancoragem é definida por Moscovici (2009) como sendo

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (*Idem*, p. 61).

Ou seja, o processo de ancoragem é a acomodação de um elemento estranho ou novo ao conjunto de conceitos e representações que fazemos do mundo e que já faz parte de nosso mundo social. É classificar e dar nome a alguma coisa. Outra explicação para o processo de ancoragem e também para o de objetivação apresentados por Moscovici são os apontados por Dieb (2004):

Em consequência das descobertas no campo da Psicologia e da Psicanálise, paralelamente às reflexões acerca do conceito sociológico de Durkheim para as RC, Moscovici formaliza sua teoria e conclui que uma RS é formada por meio de duas atividades ao nível da mente: **a objetivação e a ancoragem**. Apesar de seu caráter psicológico, essas duas atividades recebem uma influência direta do contexto social em que estão inseridos os indivíduos, com suas experiências e suas histórias de vida. Por essa razão, a RS revela uma íntima relação entre uma figura (imagem) e um conceito socializado (significação), ou seja, o produto proveniente da primeira dessas duas atividades mentais é conceituado por uma categoria socialmente compartilhada pelos sujeitos produtores da representação no segundo processo. A representação, portanto, configura-se em uma atividade psíquica e social ao mesmo tempo (DIEB, 2004, p. 73).

Da mesma forma, é importante destacar que o autor chama a atenção para o fato de que a cada elemento novo, nós o aproximamos ou o compararmos a um dos

paradigmas de uma categoria que já temos. Ancorar é dar nome a alguma coisa, coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (*Ibid.*, p. 61). Para ele, o ato da representação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior e acomodá-lo em nosso sistema de entendimento do mundo, eliminando a perturbação e objetivando-o.

Assim, o conceito de objetivação é explicitado pelo autor nesses termos:

A objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. Para reduzir a defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que o acompanham, e como não se poderia falar de “nada”, os “signos linguísticos” estão ligados a “estruturas materiais” (tenta-se acoplar a palavra à coisa) (1978, p. 110-111).

Isso explica os conflitos que são gerados a cada nova forma de comportamento ou crença social que aparece nos grupos e que geram os preconceitos. Ao objetivar o conteúdo desconhecido, o indivíduo e os grupos sociais já não se situam com vistas ao objeto em si, mas em relação a uma série de fenômenos em torno dele que tomam a liberdade de tratar como muito bem entendem (MOSCOVICI, 1978). Assim, dá-se o que o autor chama de “coisificação coletiva”, ou seja, tornar familiar, tangibilizar, objetivar o desconhecido e o estranho.

Dentro dessa dinâmica, a prescrição dos processos de ancoragem e objetivação apresenta-se como a acomodação que se dá no interior de um grupo social (e nas inter-relações individuais) de um elemento estranho e novo à sua realidade. No intuito de explicar os dois conceitos, Moscovici (2009) nos apresenta outra ideia fundamental da teoria, a de “núcleo figurativo”:

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos em constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. [...] Mas nem todas as palavras que constituem esse estoque podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque há imagens lembradas que são tabus. As imagens que foram selecionadas devido a sua capacidade de ser representadas se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de **núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias** (...). Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. (MOSCOVICI, 2009, p. 72-73, grifos nossos)

A noção de núcleo figurativo engloba, dessa forma, a ideia de um sistema imagético dentro do qual se movimentam e estruturam elementos do objeto representado que tenham sido selecionados pelos grupos em função de critérios culturais e normativos (NASCIMENTO, 2012). Conforme a proposta, uma construção de imagens reproduz a composição conceitual, de maneira que proporciona uma imagem lógica e aceitável das partes que constituem o objeto de representação. Toda essa articulação permite ao sujeito percebê-los tanto individualmente, como socialmente. O produto desse aparelhamento é o núcleo figurativo. Será essa estrutura central que servirá como referencial e ferramenta usada para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade.

A RS se constrói, nesse sentido, na relação entre o que é percebido e o que é concebido, assim, a relação entre percepção (objetivação) e conceito (ancoragem) resulta em uma construção lógica cuja estrutura é apresentada tão indissociavelmente como as páginas de frente e verso de uma folha de papel (DIEB, 2004).

Nesse ponto, é importante lembrarmos as funções das RS, conforme apontadas por Moscovici (2009): a) elas “convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” e b) elas “impõem sobre nós uma força irresistível”.

Sobre a primeira afirmação, compreende-se o estabelecimento de parâmetros de conduta, de intervenções sobre certas situações e objetos, são as chamadas convenções sociais que se estabelecem dentro de um grupo de indivíduos, numa sociedade. Já sobre a segunda afirmação, o próprio teórico a explica dizendo que, essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e “de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2009, p. 36).”

Consideramos que é precisamente nesse ponto que se dá o enlace que nosso trabalho propõe mostrar: na construção das várias ideologias acerca de como se pensou até hoje o ensino de línguas, sobre qual seria a melhor abordagem de ensino e de que maneira isso penetra na academia e, em última instância, na forma de se ver e fazer a formação do professor, é que está o gérmen dessa força prescritiva tratada na TRS e que buscamos entender com nossa pesquisa. Nasce essa força a partir do momento que se estabelece nesse grupo social (a academia, os professores e alunos que a compõem) o estabelecimento de parâmetros de conduta sobre um objeto, no caso, o ensino de língua estrangeira e a formação de professores de idiomas, no nosso caso, de espanhol.

Já expusemos considerações sobre a influência das ideologias subjacentes a sistemas filosóficos sobre a forma de pensar e fazer o ensino de língua. Gostaríamos de destacar, no entanto, o que diz Baptista (2003), ao fazer uma análise à luz da perspectiva da modernidade e da pós-modernidade, atendo-se à representação do sujeito-aluno e do sujeito-professor, as relações entre saber/poder, entre o ensino comunicativo e o audiolingualismo, entre outras. Conclui a autora em seu trabalho, entre outras coisas, que

[...] a escola seja uma instituição no interior da qual se dão determinadas práticas discursivas e relações de poder e, sendo assim, não se trata de um espaço neutro (como se isso fosse possível), mas, ao contrário disso, é um espaço de deslocamentos de forças, de conflitos e de confrontos, embora sejam mantidas as crenças no poder racional, na ilusão do controle, o auto/hetero controle dos processos de ensino e de aprendizagem (*Idem*, p. 120 -121).

O que sugere a conclusão citada é o que tentaremos comprovar através de nossa investigação: que a forma de representar a formação do professor de língua por parte de docentes universitários pode ser analisada a partir de sua constituição ideológico-discursiva, através dos elementos linguísticos presentes em seus discursos. Ou seja, a força coerciva imposta pelas representações de que nos fala Moscovici (2009), tem papel fundamental dentro das instituições de ensino, como a universidade, como um “espaço de deslocamentos de forças, de conflitos e de confrontos”. Dessa forma, a análise revelará posições ideológicas que orientam as tomadas de posição dos professores com relação a esse objeto de representação.

Retomando o que diz Moscovici (2009) sobre as funções das RS, ao afirmar que elas impõem uma força irresistível, o teórico indica que ela, então, condicionará as intervenções que o pertencente de um grupo social faz no seu meio e como o simboliza ou compreende. Dessa maneira, podemos entender que o estudo sobre a formação das RS pode revelar a razão das ações do indivíduo em seu trabalho, em casa, na rua, etc. Ou seja, a gênese das ações está na forma cognitiva do ser humano, ao compreender a si mesmo, localizar-se no meio em que vive e na forma como o simboliza e como representa as suas intervenções nele. Fundamentais para a compreensão dessa afirmação do autor são suas próprias palavras: “de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (2009, p. 36).”

A representação que partilhamos com o grupo social (ou grupos sociais) ao qual pertencemos nos impele a agir segundo essa compreensão e nos limita o campo de

ação. Não está dizendo a teoria que falta ao ser humano a liberdade de ação. Tanto não há a nulidade de tal liberdade que existem sempre novos elementos a serem incorporados e/ou representados. São as quebras de paradigmas que precisam ser processadas, entendidas até serem ‘ancoradas’ ao conjunto das representações da comunidade. Sobre isso, Doise (1992) considera:

Não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que frequentemente reagem mutuamente uns aos outros e cujas dinâmicas de conjuntos resultam nessas realidades vivas que são, em última instância, as representações sociais (DOISE, 1992, p. 83).

É também o autor que vai avançar na questão da relação entre as representações e sua interferência no social. Para ele, conforme nos indica Dieb (2004), o estudo da ancoragem tem uma importância fundamental para aqueles que desejam associar o psicológico e o sociológico, a fim de liberar as pesquisas sobre as atitudes de sua centralização por demasiado exclusiva na organização psicológica individual. Observa-se que essa corrente teórica da TRS vai se afastar das questões cognitivas individuais para aprofundar-se nos questionamentos de uma cognição social que envolva as tomadas de decisões e interferências que as RS terão nessas tomadas de postura, pelos indivíduos que as partilham, tanto que afirmará o seguinte sobre elas:

[...] representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações [...] é a análise das regulações efetuadas pelo metassistema social no sistema cognitivo que constitui o estudo propriamente dito das representações sociais, desde que suas ligações com posições específicas em um conjunto de relações sociais sejam explicitadas (DOISE, 1992, p. 115 -125).

A partir dessa abordagem, compreende-se que os sujeitos, pertencentes a grupos sociais, estão inseridos em um “metassistema” construído por relações sociais que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas. Ou seja, há que se considerar, para o estudo das representações, o meio social e as posições ocupadas pelo indivíduo. Não só para se compreender as representações sociais como também o seu agir ante a realidade que se apresenta, pois a pluralidade dos processos e funcionamentos ao nível do indivíduo quando da elaboração de suas tomadas de posição em função de uma inserção específica em um campo social, comandam as suas ações (*Ibid.*).

A partir do exposto, percebemos uma aproximação com os postulados por van Dijk (2008a), uma vez que o discurso é por ele considerado como uma prática social e que, em sua base, estão as tomadas de opinião dos indivíduos, a estrutura social e suas ideologias. Estas últimas, por sua vez, darão origem às representações evidenciadas em atos de fala e, em última instância, no discurso. Estará exatamente aí, como veremos adiante, o enquadre teórico de nossa investigação, conforme as propostas lançadas por Baptista (2011), fazendo parte do amplo projeto de pesquisa proposto pela investigadora e ao qual nossa investigação se vincula como parte integrante. Ou seja, a partir de uma análise ideológica das RS, na relação entre a TRS e ACD, encontraremos o material teórico e metodológico para a elucidação de nossa pergunta de pesquisa: qual ou quais a(s) ideologia(s) sustenta(m) a(s) RS de docentes universitários sobre a formação de professores de espanhol?

Finalmente, importa dizer que as afirmações feitas por Moscovici (1978; 2009), anteriormente expostas, vêm reforçar que o objeto proposto a ser analisado por nossa investigação é representado pelo grupo social professores, já que se apresenta como um conhecimento prático ante uma atividade específica, a de professores formadores de docentes em E/LE. As afirmações de Clark (1987), Mascia (1999) e Baptista (2003) indicam a influência dos postulados pelos sistemas filosóficos na forma de pensar o ensino de idiomas, mostrando a transformação dessa visão, a partir da circulação dos conhecimentos a ele inerentes. Dessa forma, a possibilidade de analisar a constituição discursiva dessa representação pelos docentes mostra-se viável, além de esclarecedora de posições ideológicas criadas a partir de sistemas mais amplos, como o Humanismo e o Progressismo.

Forçoso apontar, ainda, que van Dijk (2008a) assevera que, a partir do discurso, construímos ou “aprendemos” as ideologias quando consumimos textos veiculados dentro das interações sociais das quais fazemos parte e, uma vez construídas as ideologias e reproduzidas as RS que delas decorrem, elas afetarão o mundo em que o sujeito está inserido, bem como o modificarão. Outra vez, também em uma retroalimentação, o sujeito terá sua cognição afetada pelas forças coercivas que lhe impõem certos comportamentos, a partir das posições que ele ocupe no meio social em que se encontra que é construído pelos discursos que circulam nesse meio e que lhe dão significado.

Finalmente, aproximamo-nos do que nos levará ao próximo passo do trabalho de contextualização teórica. Revisaremos, no próximo item, o que propõe Harré (2001), para a abordagem das RS a partir do léxico.

3.3 O léxico como vetor das Representações Sociais

Neste item da contextualização teórica, discutiremos as propostas de Harré (2001). Em seu trabalho, o autor examina as relações entre gramática e léxico, de maneira a encarar ambos os elementos linguísticos como vetores das representações sociais. Tendo em vista o fato de nos apoiarmos em suas considerações, torna-se imperativo que explicitemos suas ideias.

Conforme as indicações de Harré (2001), uma das características do desenvolvimento teórico de Moscovici (1978, 20009) foi a de enfatizar os vínculos entre atividades linguísticas e manifestação das representações sociais. De fato, se retomarmos o trecho já destacado anteriormente, veremos o autor afirmar que “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 77)”. Outra evidência dessa orientação linguística está na forma como Moscovici (1978) se debruça sobre os dados de sua pesquisa sobre a representação da psicanálise, explicitada exatamente pelas respostas textuais dadas pelos participantes do estudo, através de questionários e entrevistas. Em outras palavras, a partir das afirmações de Moscovici (1978), reiteradas por Harré (2001), podemos considerar que o elemento linguístico é o veículo pelo qual se expressam as RS.

Avançando nesse entendimento, Harré (2001) afirma que, como as práticas linguísticas são sociais, no sentido próprio do termo, pode-se restabelecer o equilíbrio, enfatizando o papel do léxico como suporte das representações sociais. Ainda segundo o autor:

As representações sociais existem nas estruturas formais, sintáticas, das línguas faladas e escritas, tanto quanto na organização semântica de seus léxicos [...] muitas representações sociais importantes são adquiridas como crenças individuais no curso da aprendizagem de uma língua, em particular da língua materna (*Idem*, p. 107).

Mais adiante, ele explicita o fato de que, aprendendo um vocabulário de emoções, não aprendemos somente a taxonomia de sensações corporais, mas também

um sistema complexo de posicionamentos morais e de saber prático de senso comum. Ora, é exatamente no discurso, consideramos, que o sujeito manipula os elementos que a língua lhe dispõe, para articular as ideias que deseja passar. Numa visão claramente pragmática do uso da linguagem, van Dijk (2003) proporrá uma compreensão da formação dos discursos que passe, desde sua base, pela construção de ideologias, pelos atos de fala do sujeito e resulte na produção de um discurso socialmente contextualizado. Esse sujeito, da ACD, sobre o qual discorreremos mais adiante, apresentar-se-nos-á como capaz de manejar elementos léxicos, sintáticos e semânticos que lhe possibilitem a explicitação em seu discurso das ideologias e RS que lhe dão origem. O que Harré (2001) aponta é que o léxico é um desses vetores de suporte das RS.

A pragmática, aliás, é trazida à cena por Harré (2001), uma vez que ele se baseia em Wittgenstein (1999), quando evoca as regras de uso do vocabulário típico em certos jogos de linguagem. Seguindo essa metodologia, Harré (2001) compara dois estudos sobre o discurso da saúde e conclui, entre outras coisas, que as palavras são utilizadas como instrumentos para realizar objetivos no interior das atividades humanas relativamente complexas.

A partir de todo o exposto, podemos concluir que *o léxico é suporte ou vetor das representações sociais*. A conclusão se apoia no construto teórico apresentado até aqui e na sua evidente preponderância de instrumentos que buscam nos elementos linguísticos os rastros das RS, usados não só pelos pesquisadores que propõem e complementam a teoria, como por todos os outros que seguem seus postulados¹⁶.

A contextualização teórica que empreendemos até este ponto revela-nos uma TRS que busca compreender um fenômeno cuja ambivalência constitutiva (cognição e social) exige análises e aproximações desse objeto que prevejam essa sua dupla formação. De modo semelhante, pudemos ver que os teóricos apontam a atividade comunicativa como sendo a manifestação das RS e que os elementos linguísticos que a compõem servem como elementos de exame não só do núcleo figurativo, mas da estrutura ideológica sobre a qual as RS se erigem. Por mais de uma vez foi possível apontar aproximações da TRS com as propostas de van Dijk (1980 e posteriores). Uma

¹⁶ Jodelet (2001), em sua pesquisa doutoral, usa os dados obtidos através de entrevistas. Moscovici (1978), igualmente, utiliza instrumentos que recorrem à linguagem para evidenciação das RS; Harré (2001), também o faz em sua pesquisa sobre gramática e léxico. Finalmente, em levantamento feito por Menin *et al.* (2009) sobre os trabalhos realizados no Brasil, em 27 teses e dissertações que usavam a teoria das representações sociais, informa que os estudos realizados o fazem a partir de instrumentos como entrevistas e questionários.

vez contextualizadas as noções teóricas do campo da TRS, passaremos, no próximo item, a explicar a compreensão da ACD proposta por van Dijk (1980 e posteriores), dentro dos ECD.

3.4 Os Estudos Críticos do Discurso

A ACD que descreveremos nesse item 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). É o próprio autor que, em entrevista dada à Revista Latino-americana de Estudos do Discurso, da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso, ALED, realizada em 2007 e publicada originalmente no volume 6, afirma:

Pessoalmente trabalho em uma linha que se chama Análise Crítica do Discurso (ACD), que hoje prefiro chamar, mais geralmente, Estudos Críticos do Discurso (ECD), mas é melhor dizendo, um compromisso social e político pessoal – o interesse em usar a AD para estudar importantes problemas sociais como o racismo e outras formas de dominação. Porém também me interessa muito, por exemplo, o estudo cognitivo do discurso, que em si tem pouco a ver com os ECD, ainda que se possa aplicar de uma maneira mais comprometida. Em outras palavras, qualquer estudo sistemático, explícito ou orientado sobre problemas interessantes é importante em AD. E são sobre todos os desenvolvimentos multidisciplinares os que aportam mais resultados, creio eu, como se vê nas ciências cognitivas, ou nos conjunto dos estudos inter-relacionais do discurso em várias disciplinas (VAN DIJK, 2006c, p. 3).¹⁷

A citação, mesmo um pouco longa, dá-nos a necessária filiação do autor a uma posição social e historicamente localizada. O trabalho de onde tiramos a fala tem como título “A análise crítica do discurso (ACD), uma atitude de resistência”, dando o indicativo de que, para van Dijk (2008a), a ACD deve ter papel social relevante, até

¹⁷ Livre tradução nossa do original: Personalmente trabajo en una línea que se llama Análisis Crítico del Discurso (ACD), que hoy prefiero llamar, más generalmente, Estudios Críticos del Discurso (ECD), pero es más bien un compromiso social y político personal – el interés en usar el AD para estudiar importantes problemas sociales como el racismo y otras formas de dominación. Pero también me interesa mucho, por ejemplo, el estudio cognitivo del discurso, que en sí tiene poco que ver con los ECD, aunque se puede aplicar de una manera más comprometida. En otras palabras, cualquier estudio sistemático, explícito u orientado sobre problemas interesantes es importante en AD. *Y son sobre todo los desarrollos multidisciplinares los que aportan más resultados*¹⁷, creo yo, como se ve en las ciencias cognitivas, o en el conjunto de los estudios interaccionales del discurso en varias disciplinas (VAN DIJK, 2006c, p. 3).

mesmo de resistência, como sugere o título, evidenciando abusos de poder, de maneira a favorecer mudanças possíveis.

Consideramos importante começar a descrição dos postulados do autor com esse trecho, pois ele revela muito da condução que se toma nas discussões promovidas por van Dijk (1980 e posteriores). Obviamente, tal como com relação à TRS, não temos a pretensão de, apenas em uma revisão como a que aqui se propõe, darmos conta de toda uma teoria, que é muito ampla e ainda em construção, uma vez que o autor se encontra em franca produção de seus trabalhos. Por outro lado, é fundamental ressaltar a intenção social de van Dijk (*Ibid.*) em propor estudos que possibilitem trocas. Em certa medida, o estudo a que nos propomos presentemente, como indicado nas seções anteriores, tem a intenção de contribuir para uma melhor compreensão da formação de professores de línguas, uma vez que também somos nós formadores de docentes de espanhol, interessados em melhorar no que nos seja possível a sua efetivação.

3.4.1 A ideologia como base do discurso e de constructo das RS

Um conceito fundamental para a ACD é o de ideologia e que aqui apresentaremos:

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).¹⁸

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 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

¹⁸ 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.

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.

Observemos a aproximação, para além dessa discussão, com a TRS. Segundo Moscovici: “Mesmo o uso dos pronomes “nós” e “eles” pode expressar esse contraste, onde “nós” está no lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos relacionamos e “eles” está no lugar de um grupo diferente, ao qual não pertencemos (2009, p. 50).” É igual a aproximação no sentido inverso, na medida em que as ideologias, segundo van Dijk (1980), darão origem às representações sociais que, por sua vez, dão fundamentação às práticas sociais, conforme já exposto anteriormente, dentro das quais se situa a prática discursiva, realizada dentro de grupos/organizações sociais.

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 RS e, em decorrência disso, das ideologias sobre as quais se apoiam. Recordamos, por oportuno, o proposto por Harré (2001), cujo pensamento é semelhante, ao imputar ao léxico esse papel. 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). Reproduzimos, a seguir, o

esquema proposto por van Dijk (1980), para descrever uma teoria interdisciplinar da ideologia, de forma a se visualizar melhor o descrito:

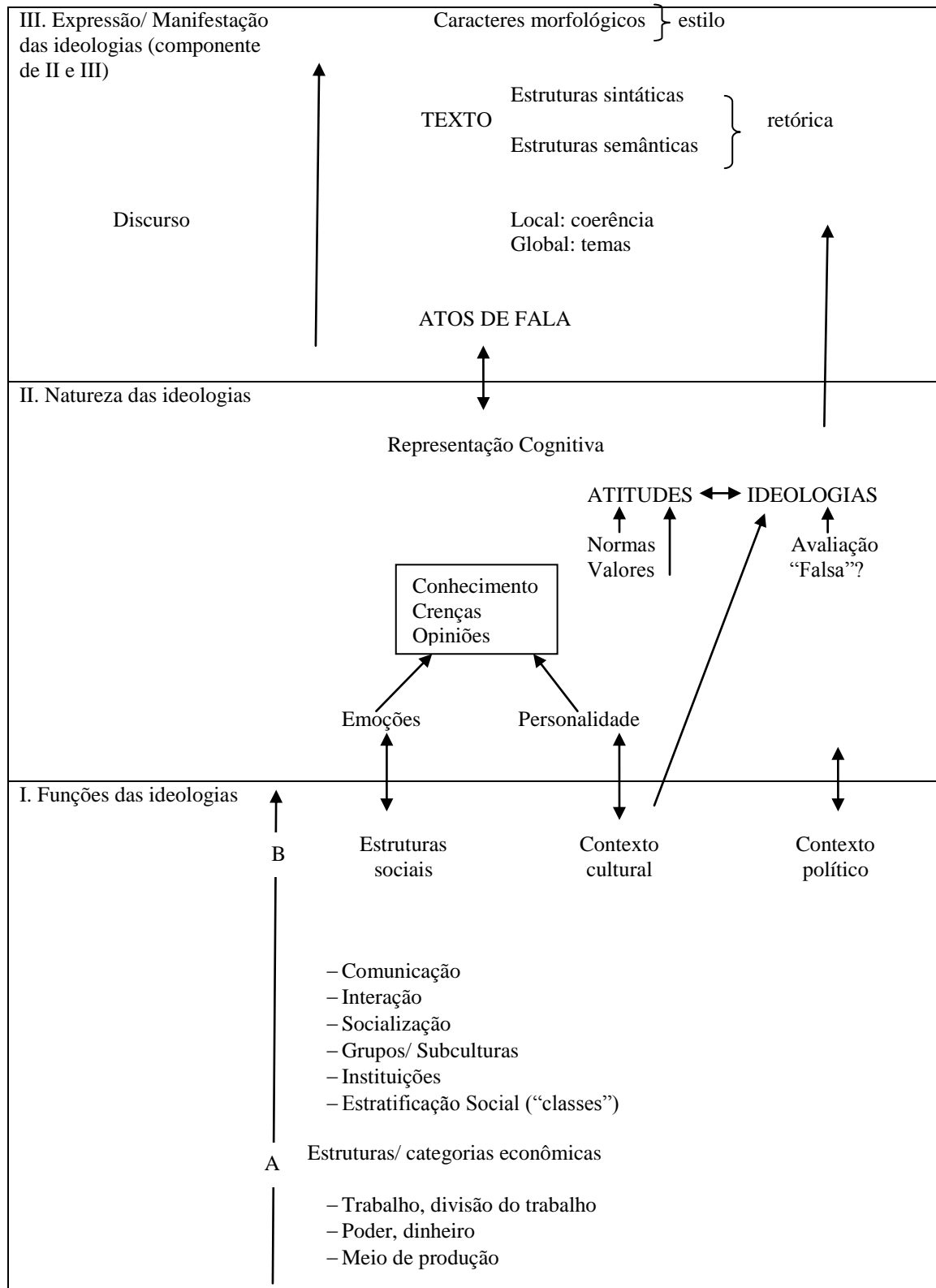


Figura 2: Esquema sumário de uma teoria interdisciplinar da ideologia (VAN DIJK, 1980, p. 53).

Como se percebe pelo esquema, as fundações das ideologias encontram-se na sua base de sustentação. O autor tem, ainda, o cuidado de descrever a natureza da textura ideológica, como tendo sua gênese na construção do conhecimento (o que alguém sabe de algo), das crenças e opiniões (o que alguém pensa sobre algo) e que dão origem às representações sociais do indivíduo do mundo (representação cognitiva que alguém faz de algo). Tudo isso diz respeito, percebamos, à própria individualidade, à personalidade do sujeito, mas também diz respeito à sua relação com o meio social em que vive, na construção de uma cognição social retroalimentativa, que se constrói pelo que vem do individual e do coletivo, bem como lhe modifica ao impor padrões de conduta. Por fim, na parte mais alta do esquema, como resultado de todas essas construções, estão os atos de fala na base das atividades languageiras, o que dá espaço para o texto (subdividido em estruturas semânticas e sintáticas e por caracteres morfológicos, denunciando por sua vez o estilo e a retórica) e o discurso, conforme já dissemos, como a expressão, a manifestação das ideologias. Chamamos a atenção para o fato de ser exatamente onde o nosso trabalho se propõe localizar: no componente linguístico do discurso, das representações sociais de professores sobre formação, evidenciando a(s) ideologia(s) que lhes deu/deram origem.

Em outro trabalho, no qual discute as relações de poder, van Dijk (2008a, p. 116) apresenta quatro níveis que devem, segundo ele, ser relacionados entre si para uma análise crítica unificada. Reproduzi-los-emos aqui:

- a) Membros-grupos: os usuários da língua participam no discurso como membros de (diversos) grupos sociais, organizações ou instituições; e por outro lado, os grupos então podem agir “através” de seus membros.
- b) Ações-processos: os atos sociais de atores individuais são, desse modo, partes constituintes das ações e dos processos sociais do grupo, tais como a legislação, a produção de notícias ou a reprodução de racismo;
- c) Contexto-estrutura social: de maneira semelhante, as instituições de interação discursiva são partes ou constituintes da estrutura social; isto é, os contextos “locais” e os mais “globais” estão intimamente relacionados e ambos impõem restrições ao discurso. Por exemplo, uma entrevista coletiva jornalística pode ser uma prática típica de organizações e instituições da mídia.
- d) Cognição pessoal e social: os usuários da língua, enquanto atores sociais, possuem cognição tanto pessoal quanto social: memórias, conhecimentos e opiniões pessoais, bem como aqueles compartilhados com os membros do grupo ou da cultura como um todo (ideologias). Ambos os tipos de cognição influenciam a interação e o discurso dos membros individuais, enquanto que as “representações sociais” compartilhadas governam as ações coletivas de um grupo (*Op. Cit.*).

Como se percebe, a proposta do autor tem aproximações com a TRS, uma vez que compreende a linguagem, mais especificamente o discurso, como vetor de

manifestação das ideologias e, por conseguinte, das representações que daquelas derivam. Está exatamente aí a ponte de ligação entre as duas teorias que nos permitirá, à nossa vez, aproximarmos de nosso objeto de pesquisa e, assim, analisá-lo nas bases que nos propomos. Apontamos ser possível essa aproximação, pois veremos mais adiante, que van Dijk (2003) apresenta categorias de análise linguística que nos podem permitir a referida materialização das RS de sujeitos.

Podemos dizer também que, analisando o quadro oferecido por van Dijk (2003), reproduzido anteriormente, é possível concluir que a ACD se aproxima do sujeito da pragmática, articulado e mais consciente, na medida em que se acerca de um indivíduo cognitiva, histórica e socialmente constituído, a partir das interações por ele vivenciadas:

Aprendemos a maior parte das ideias ideológicas ao ler e escutar outros membros do grupo, começando por nossos pais e companheiros. Mais adiante, “aprendemos” ideologias ao assistir a televisão e ao ler os livros de texto da escola; também o fazemos através da publicidade, dos jornais, dos livros ou ao participar nas conversas de cada dia entre amigos e colegas, assim como em muitos outros tipos de discurso oral e escrito (2003, p. 7).

Conforme o exposto, construímos ou “aprendemos” as ideologias a partir do consumo de textos veiculados dentro das interações sociais das quais fazemos parte. Nessa concepção, compreender-se-ão as práticas como: “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). As práticas, assim compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura e por sujeitos conscientes do que fazem.

Assim, 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 com o que diz o autor, 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). Ele chama a atenção, no entanto, para o fato de as estruturas obrigatórias da língua e de sua gramática serem neutras, por serem iguais para todos os usuários do idioma. Está claro, no entanto, que a manipulação desses elementos, usados como figuras de estilo, tal como a ironia, podem representar uma expressão ideológica de quem as produz. Ora, está aí mais uma vez a revelação de um sujeito que usa a língua, a partir das estruturas que ela lhe oferece e, aplicando instrumentos como os da retórica e da argumentação, põe essa mesma língua a serviço da propagação, da legitimação e do consumo dos discursos ideologicamente carregados. Consideramos oportuna uma revisão da concepção desse sujeito proposto pela ACD nos parâmetros dos ECD propostos por van Dijk (2003), em comparação ao sujeito da teoria pragmática, pelo fato de seu papel ser fundamental na construção dos significados do discurso. Para isso, no entanto, será necessário que explicitemos uma síntese da teoria dos Atos de Fala, propostos por Grice (2004) e Austin (1990) e cujos princípios, de uso da língua em um contexto real, são também utilizados por van Dijk (2008a), quando este trata das estruturas do poder, que discutiremos mais adiante.

3.4.2 O sujeito da Análise Crítica do Discurso

Nossa proposta nesse item é, pois, delinear alguns traços do sujeito cujas características podem se depreender da abordagem ideológica de van Dijk (2003, 2008a) para a ACD, o que, na nossa concepção, aproxima-se do sujeito da teoria pragmática, um indivíduo capaz de manipular os elementos da língua, em favor da comunicação e da interação verbal que desenvolve em suas relações sociais.

As discussões de Wittgestein (1999), ao afirmar: “significado é uso”, mostram, de alguma forma, o pano filosófico que subjaz à discussão do significado a partir da lógica pragmática que desembocaria na teoria dos Atos de Fala. Podemos dizer que suas afirmações buscavam (grosso modo) demonstrar que a linguagem não pode ser reduzida ao próprio código linguístico, antes, a linguagem também depende fortemente de convenções sociais. A noção de “jogos de linguagem”, que são as configurações necessárias para que um enunciado seja interpretado da maneira pela qual o seu enunciador pretende que ele seja, tem a grande contribuição de fazer com que os filósofos buscassem discutir a questão, passando as indagações sobre o sentido dos enunciados entrarem no campo do contexto, ou seja, de um enunciado estar sempre relacionado ao uso e à situação na qual ele se produziu.

A influência do trabalho de Wittgestein é óbvia no trabalho de Austin (1990), cujas noções de agir ao falar foram ampliadas, embora com própria metodologia, por Searle (2002). Antes de trabalharmos o conceito mesmo da tese dos atos de fala, consideramos necessário que se fale sobre a questão do sentido, dentro da pragmática, para um melhor entendimento das propostas da referida tese.

Grice (2004) propôs uma teoria de significado dos enunciados na qual se destacava que o dito pelo falante nos revela necessariamente a sua intenção de forma explícita. Trata-se de disputa irresoluta entre as teorias pragmáticas e semânticas sobre onde reside o significado do que se diz. Para estas, a língua traz em si a significação necessária para se compreender o que se deseja falar, trazendo em seu bojo teorias para figuras de estilo como a ironia, a metáfora conceitual e a ambiguidade; para aquelas, o significado reside no contexto e depende, sobretudo, da *intencionalidade do falante*.

Como o que aqui nos interessa são os postulados pragmáticos, deter-nos-emos nesse ponto, por achar necessário a sua explicação, pois foi a partir das indagações de forte base filosófica, sobre a significação que a teoria dos atos de fala surgiu.

Segundo Grice (2004), para que os interlocutores chegassem às intenções dos falantes, era necessário que se realizassem inferências. Ele elaborou um conjunto de máximas conversacionais, mediante as quais, segundo o autor, estava regida a comunicação. Para o filósofo inglês, a comunicação se baseia no princípio da cooperação, segundo o qual, todos fazem “sua contribuição como for exigido, na etapa na qual ela ocorre, pelo fim ou direção aceitos da troca convencional em que os interlocutores estão envolvidos” (GRICE, 2004, p. 45). A partir de tais afirmações, o autor elenca quatro categorias que:

A partir da suposição que alguns desses princípios gerais são aceitáveis, possamos talvez distinguir quatro categorias de um e de outro que se enquadrarão de forma certa, sendo mais especificamente máximas e sub-máximas, de tal modo que, em geral, produz resultados em consonância com o Princípio da Cooperação. Ecoando Kant, eu nomearei as categorias Quantidade, qualidade, Relação e Modo (*Ibid.*, p. 45)¹⁹.

Detalhando as máximas, teremos: A máxima da qualidade: tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira; ii. A máxima da quantidade: faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto for exigido para os fins de intercâmbio e não informe mais do que o exigido; iii. A máxima da relevância: faça com que sua contribuição seja relevante; iv. A máxima do modo: seja perspicuo e, especificamente: evite a obscuridade e a ambiguidade; seja breve e ordenado (LEVINSON, 2007, p. 126).

Como se percebe, a questão do significado sofre um deslocamento precípua e passa a residir não só no código, mas, principalmente, passa a depender do contexto e da intenção do falante, com relação ao(s) seu(s) interlocutor(es). Ou seja, essas máximas conversacionais cumprem a função de guiar os interlocutores para que julguem as participações do outro na conversação e para que compreendam o que dizem.

Todas essas considerações de Grice (2004) serviram para que, em seu livro *How to do things with words*, traduzido de forma muito inteligente ao português com o título *Quando dizer é fazer*, Austin (1990) propusesse que, ao falarmos, não só dizemos algo, como também fazemos algo. O autor partiu desse princípio, de que algumas

¹⁹ Do original, traduzido por nós: On the assumption that some such general principle as this is acceptable, one may perhaps distinguish four categories under one or another of which will fall certain more specific maxims and submaxims, the following of which will, in general, yield results in accordance with the Cooperative Principle. Echoing Kant, I call these categories Quantity, Quality, relation, and Manner.

expressões linguísticas possuem a capacidade de realizar atos comunicativos e culminou com uma teoria de atos de fala, que Searle (2002) ampliou, criando uma taxonomia de verbos performativos que carregam em si os chamados atos ilocucionários.

Para explicar sua teoria de que, ao falarmos algo, também podemos agir, Austin (1990) isolou três sentidos básicos pelos quais, ao dizermos alguma coisa, fazemos alguma coisa, e portanto, três tipos de atos que são executados simultaneamente:

i) ato locucionário: a enunciação de uma sentença com sentido e referência determinados; ii) ato ilocucionário: o ato de fazer uma declaração, oferta, promessa, etc. ao enunciar uma sentença, em virtude da força conversacional associada a ela (ou à sua paráfrase performativa explícita) e iii) ato perlocucionário: o ato de causar efeitos no público por meio da enunciação da sentença, sendo tais efeitos contingentes às circunstâncias da enunciação (LEVINSON, 2007, p. 300).

Entendendo-se, dentro da proposta, por força convencional os estatutos consagrados dentro do meio social em que se enuncia algo, estabelecidos para aquilo que se diz. A partir dessas afirmações, percebe-se que o sujeito da Pragmática proposto pelos teóricos citados até aqui e que postularam a Teoria dos Atos de Fala, é concebido como um sujeito atuante e consciente dessa atuação, através da linguagem, em certo contexto. É capaz, esse sujeito, de inferir sobre o que diz o outro e rearranjar seu discurso para adequar-se a ele (BLÛM-KULKA, 2008). Essas estratégias revelam um indivíduo atuante e que negocia no contexto da interação, faz implicaturas e compreende, acima de tudo, o não dito.

A ruptura (conforme o conceito explícito na primeira seção) da Pragmática com relação a áreas da Linguística, que consideram que o significado reside nas estruturas da língua, está exatamente aí. Não que a Pragmática se desinteresse pelo significado imanente do código, mas sim que, para além desse, há outro, revelado tão somente a partir da descrição do contexto que, por sua vez, revelará (ou poderá revelar) as intenções do falante. E, outra vez, está aí, a constatação de que há um sujeito com intenções, que muitas vezes não estão explícitas, que devemos nos deter ao compreender o sujeito da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática, semelhante ao concebido pela abordagem de van Dijk (2003, 2008a) ao propor uma produção discursiva marcadamente ideológica, usada deliberadamente, para a manutenção do poder de certos grupos dominantes.

Finalmente, como o interesse aqui é compreender as concepções de sujeito nessa abordagem tendo em vista a Teoria Pragmática dos Atos de Fala, não cabe mencionar os questionamentos que se fizeram a essa tese. Como os que colocam em xeque a teoria das implicaturas de Grice (2004). O que sim será necessário esclarecer é que mesmo esses questionamentos feitos à teoria dos atos de fala não mexem de forma direta no sujeito que, em todos os casos, segue sendo atuante e consciente de seu papel na comunicação.

Dentro do que nos importou descrever sobre a teoria dos Atos de Fala percebemos um sujeito regido por uma norma universal de cooperação e que usa seus conhecimentos de língua para articular-se dentro da interação comunicativa com seus interlocutores, seja como emissor ou receptor de enunciações de discurso. É o sujeito da pragmática um sujeito consciente, uno e social, ao mesmo tempo, na medida em que partilha de alguma forma, do conhecimento de mundo, a que pertence. Esses conhecimentos de certos padrões institucionalizados permitem que ele compreenda que alguns enunciados têm o valor de verdade, dentro de certos contextos. Para além da institucionalidade, é o sujeito capaz de interagir com seus interlocutores, fazendo implicaturas conversacionais, a partir de frases e sentenças (que usam verbos em suas estruturas) que podem, além de dizer, dar indicações de ações. Emergindo uma teoria de atos de fala, que indicam, por sua vez, uma existência na língua, da qual faz uso o sujeito, de estruturas que além de dizer, propõem ou indicam ações.

Erigida sobre esse alicerce está a concepção de atos ilocucionários (que indicam ações) e perlocucionários (que afetam o outro), na qual vemos revelada, outra vez, uma compreensão de sujeito que tem, entre suas características, a consciência do que diz e da forma como diz isso; uma clareza de pertença de mundo e posição social. Enfim, de um sujeito articulado e que faz uso dos recursos da língua em favor do que quer dizer.

Podemos chegar-nos ao que nesse item visamos demonstrar: o desenho do sujeito da ACD, nos moldes do que propõe van Dijk (2003, 2008a).

A partir de todo o exposto anteriormente, por um lado, podemos reafirmar que o sujeito da ACD se aproxima do da Pragmática. Por outro lado, compreender as fronteiras que separam os dois é tarefa mais difícil. Para começar propomos ir de trás para frente, mostrando o seguinte esquema:

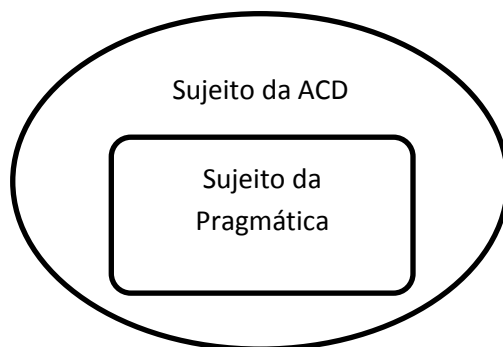


Figura 03: Proposta de definição das fronteiras entre o sujeito da pragmática e da ACD

O que sugerimos é que as características do sujeito da Pragmática e as das propostas por van Dijk (2003, 2008a) para um sujeito do discurso, é que este último englobe em si as características daquele, acrescentando algumas outras, que explicamos a seguir. Retomemos o sondado até aqui, sobre o sujeito da pragmática, a partir da Teoria dos Atos de Fala. Trata-se de um sujeito:

- ✓ 1) Interlocutor, considerado a título individual, desempenhando papéis.
- ✓ 2) Consciente e dotado de um saber, de uma capacidade de escolhas e de dar-se conta de como o contexto deve ser relevantemente considerado e, até, alterado. A interlocução se dá dentro de um quadro social. Uma teoria do sentido, baseada na intenção do falante, que reage às reações de seus interlocutores, mudando o rumo do discurso, inserindo esclarecimentos, etc.

Consideramos que é esse também o sujeito da ACD. Um indivíduo em cuja base do discurso reside os atos de fala, que sugerem uma e outra vez a ação no discurso, ou seja, que ao dizer fazemos algo ou sugerimos que se faça alguma coisa. A aproximação fica clara, quando van Dijk (2008a) estabelece as bases de seus estudos sobre o poder (que detalharemos mais adiante, na seção das análises), no controle mental de quem exerce o poder:

1. O poder social é uma característica da relação entre grupos, classes ou outras formações sociais, ou entre pessoas na qualidade de membros sociais. As relações de poder social manifestam-se, tipicamente, na interação.
2. O poder social é geralmente indireto e age por meio da “mente” das pessoas, por exemplo, controlando as necessárias informações ou opiniões de que precisam para planejar ou executar suas ações. Esse controle é exercido, tipicamente, por meio da persuasão e de outras formas de comunicação discursiva.
3. O poder de ‘A’ precisa de uma base de recursos socialmente

disponíveis para o exercício do poder, ou da aplicação de sanções em caso de desobediência. 4. Um fator crucial no exercício ou na preservação do poder é que, para A exercer controle mental sobre B, B precisa conhecer os desejos, as vontades, as preferências ou as intenções de A. Além da comunicação direta – por exemplo, em atos de fala, tais como comandos, pedidos ou ameaças –, esse conhecimento pode ser inferido das crenças, normas ou dos valores culturais, de um compartilhado consenso dentro de uma estrutura ideológica ou da observação e interpretação das ações sociais de A. 5. O controle social limita-se ainda mais devido ao campo e à extensão do poder dos agentes de poder. Ou seja, há a possibilidade de os agentes de poder serem poderosos em apenas um domínio social – política, economia, educação ou qualquer contexto social específico, tal como uma sala de aula ou um tribunal. 6. Essa estrutura, formada por cognições fundamentais, socialmente partilhadas e relacionadas aos interesses de um grupo e de seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente, por meio da comunicação e do discurso. 7. Deve-se repetir que o poder precisa ser analisado em relação às várias formas de contrapoder ou resistência, o que também é uma condição para a análise dos desafios e das mudanças sociais e históricas (VAN DIJK, 2008a, p. 42-43).

O sujeito proposto por van Dijk (2003), portanto, é aquele que age em seu discurso na legitimação ou não de outros discursos, que trazem atrás de si ideologia ou ideologias que o sustentam. Mas não é um sujeito asujeitado e sem consciência de seu papel como membro de um grupo. Pode até acontecer de um ou outro sujeito, no momento da interação, desconhecer os significados explícitos de uma sentença ou proposição ideológica, dentro do discurso, mas isso não se deverá por fatores psicológicos (de um inconsciente que emerge de quando em quando, nos atos falhos), mas de ordem social e cognitiva, como falta de conhecimento de mundo ou da história, por exemplo. As ideologias serão impostas por grupos dominantes que controlam as instituições, que detêm os meios de propagação das ideologias e que tendem a querer se perpetuar em sua posição de comando e muitas vezes abusar do poder. E aí entra o sujeito da ACD, para além do sujeito da Pragmática: será aquele que pode e deve²⁰ reagir a essa dominação e fazer o contexto mudar.

Para além de um sujeito que tem as características do da Pragmática, pois usa as mesmas ferramentas que ele, pois tem as mesmas possibilidades de utilização dos recursos da língua, que produz atos de fala, *o sujeito da ACD possui um componente cognitivo-social, as ideologias*, em seu agir, que extrapolam o mais simples (e não

²⁰ E essa afirmação subjaz a posição social e política que os estudos de van Dijk (2008) querem assumir. Para ele, os estudos críticos do discurso, como já assinalado, cumprem o papel fundamental de trazer à baila as discussões de preconceito, abuso de poder e desigualdades, presentes nos discursos de grupos racistas, xenofóbicos e dominadores, para que a conjuntura possa ser mudada: “Em vez de meramente descrever estruturas do discurso, a ACD procura explicá-las em termos das propriedades da interação social e especialmente da estrutura social; A ACD enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade multidisciplinar (VAN DIJK, 2008, p. 114).”

menos complexo, há de ressaltar) sujeito que age em um contexto determinado, em interações comunicativas determinadas.

Talvez fosse isso que Possenti (2009) quisesse dizer quando se referiu a um simulacro erigido pela Pragmática ao redor do qual se fechara a mesma. Nossa posição não é tão radical. Consideramos que se trata de uma escolha metodológica, erigida com o objetivo de estudar as relações de interação comunicativa de falantes, a partir de contextos determinados. O que a ACD faz, nesse sentido, é ampliar a questão do contexto, inserindo em suas indagações aspectos ideológicos. Não estamos dizendo que os aspectos sociais não tenham sido considerados pela pragmática, pelo contrário, é fazendo uso do contexto social (levando-se em consideração estatutos sociais) que a disciplina propõe seu método de análise. O que estamos dizendo é que o elemento social ganha muito mais força em van Dijk (2003, 2008a) e se estabelece como elemento que constitui e ao mesmo tempo é constituído pelo discurso, numa retroalimentação, da qual ambos se nutrem e que estabelece o sujeito nesse caminho, como sendo atingido por forças prescritivas que lhe influenciam o discurso (as ideologias e as RS), mas que ele tem as ferramentas para modifica-las, na medida em que avança no entendimento do discurso do outro.

3.4.3 Ideologias e Representações Sociais no discurso – propostas de análise

A partir do desenho que fizemos no item anterior, sobre o sujeito da ACD, conforme van Dijk (2003, 2008a), consideramos que as categorias de análise que descrevermos a seguir são coerentes com o proposto pelo autor 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, promovida pelo sujeito descrito. 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 voltam-se para a detecção, como apontado anteriormente, da manifestação ou emersão no discurso do sujeito da textura ideológica desse discurso, bem como de suas RS. 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, essa construção 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 se 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.

Como será exposto na metodologia, 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.

Conforme o exposto, será importante explicar o conceito de coerência local, dado pelo autor, contrastando-a também com o que ele considera ser coerência global. Conforme van Dijk (2003), enquanto que a coerência global se refere aos temas tratados anteriormente: um discurso ou um fragmento é coerente em geral, ou seja, trata-se de um tema; a coerência local dirá respeito às relações estabelecidas pelas proposições de um texto, como, por exemplo, as relações de causa. No mais das vezes essa coerência se dá através de mecanismos de referenciação. Essas relações, no entanto, destaca o autor, não são muito flexíveis, pois dependem bastante das possibilidades dadas pela língua. Mesmo assim, pode-se verificar uma coerência local influenciada pela ideologia. Dessa forma, a coerência causal, mesmo regida pelas regras da língua está condicionada a ideologia de quem constrói o discurso, por exemplo. Para o exame desses aspectos, ele apresenta subcategorias como a) Sinonímia/ paráfrase; b) Contraste (entre “Nós” e “Eles”); c) Exemplos e ilustrações; d) Negação.

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. No entanto, o autor também sugere categorias de análise para os constituintes formais da língua, como os sintáticos e os morfológicos. Mesmo considerando que, sobretudo com relação aos últimos, esses itens podem ser afetados menos que os semânticos, pois dependem, sobretudo, das possibilidades que a língua dá ao usuário e, assim, limitam-lhe de alguma forma os movimentos, o autor deixa claro que é possível detectar neles as marcas das ideologias. Para isso, indica van Dijk (2003), a verificação terá que se articular com os níveis semântico e interacional, para que seja completo seu significado ideológico: “Posto que a forma “em si” não tem significado, sua função ideológica só se exerce conjuntamente com o significado ou a (inter)ação” (VAN DIJK, 2003, p. 51).

Assim, como é nosso intuito verificar essas marcas na representação da formação dos professores de E/LE, procederemos, como se verá na metodologia, uma análise articulando o nível morfológico (léxico) e as questões de significado do discurso (tema). Utilizaremos no nível morfológico as palavras suscitadas no discurso, mas, conforme prevê o autor, “combinando-as” como 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, na próxima seção, a uma descrição da metodologia empregada.

4. SEÇÃO 3 – METODOLOGIA

Nesta seção, de caráter teórico-metodológico, exporemos os aspectos que dizem respeito à abordagem dada ao objeto da investigação, a saber: 1 Natureza da Pesquisa; 2 Contexto da Pesquisa; 3 Participantes da Pesquisa; 4 Procedimentos, Categorias, Instrumentos e Técnicas da Pesquisa para a geração, coleta e análise de dados e 5 Descrição das categorias e etapas de análise.

4.1 Natureza da pesquisa

Nosso trabalho se insere na linha de pesquisa em Linguística Aplicada (LA), articulando-a, conforme seu propósito, com a Teoria das Representações Sociais (TRS) e com os Estudos Críticos do Discurso (ECD). Lembramos que essa articulação se faz necessária, dada a complexidade de composição do objeto a ser pesquisado. Assim sendo, a articulação entre os campos citados se aplica, uma vez que visamos analisar as ideologias compartilhadas e presentes no discurso docente em torno da formação de professores de E/LE, no contexto de uma universidade pública, tendo como base as representações dos formadores, evidenciadas pelo vetor léxico desses mesmos discursos.

Com relação à natureza da pesquisa, trata-se de uma investigação exploratória, analítico-discursiva, de natureza interpretativista. No que se refere à análise da representação social, apoiar-nos-emos na TRS, segundo o proposto por Moscovici (1978, 2009), Doise (1992), Sá (1996) e Jodelet (2001). No que diz respeito ao conceito de ideologia relacionado ao discurso docente, tomaremos como base os ECD, conforme van Dijk (2008a).

Cabe esclarecer que, em relação à abordagem do objeto adotada, de acordo com Almeida Filho (2005, p. 29), as pesquisas em Linguística Aplicada devem ser diretas sobre o fato de uso da linguagem na situação-problema complexa em que se manifestou a necessidade de investigação sistemática. Nesse caso, ele aponta que essa investigação poderá ser:

[...] tanto quantitativa como qualitativa, tanto experimental como mentalista, de acordo com o clima intelectual da época. **Desejável será, contudo, apenas que não se falseie a organicidade complexa do problema no seu**

contexto de ocorrência²¹. Por isso se reveste de especial importância para a LA a pesquisa direta dos fenômenos em ação, ao invés de somente *ex-post-facto*, quando já ocorreu a ação e o dado registrado é tudo o que há em termos de corpus (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 29).

Dessa forma, a abordagem adotada em nosso trabalho justifica-se ao articular, como é próprio da LA, de forma multidisciplinar, áreas do conhecimento em busca da compreensão do objeto investigado, uma vez dada a sua complexidade de composição. Moita Lopes (1996) também nos chama a atenção para o fato de que a natureza da pesquisa em LA é essencialmente aplicada, no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica, como a chamada pesquisa básica. Para o autor, o linguista aplicado, em sua pesquisa, deverá dar conta de responder indagações que digam respeito às competências e aos procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da intenção linguística. Ou seja, o uso da linguagem e a produção do discurso devem ser entendidos em seu contexto de produção, buscando-se compreender como se engendram na espessura social em que se inserem e se significam.

Tal como preconiza a TRS, as representações são saberes práticos que apontam, em sua constituição, para bases ideológicas que as geram. Conforme aponta van Dijk (2008a), essa base ideológica se reflete na luta pela hegemonia e pelo poder de estabelecer os parâmetros de dominação dos meios sociais e das condutas neles postas em prática. De acordo com essa perspectiva, por um lado, o entendimento das ideologias que formam a base de sustentação das representações sociais emergentes no discurso dos docentes de E/LE investigados, permitirá compreender sua visão a respeito da formação de professores (um saber prático e, por isso, uma representação) e pela mesma razão, de que maneira orienta atitudes e práticas. Por outro lado, como estudo exploratório, indicará a direção para futuras pesquisas que aprofundem a relação entre representações e prática docente.

Com relação à base interpretativista da pesquisa, conforme aponta Moita Lopes (1996), esse foco de investigação apresenta não só uma perscrutação diferente e reveladora de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também avança em um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais. A partir desse entendimento, nossa

²¹ Destaques nossos.

investigação se insere no que o autor chama de “introspecção”, concebendo-se por isso o processo ou estratégia de fazer o indivíduo “pensar alto, isto é, relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996, p. 22)”. Ao fazer isso, o investigador fará com que o participante da pesquisa reflita sobre o seu próprio discurso revelando o que nele subjaz, nesse caso, os vetores léxicos das suas representações e, em última instância, as ideologias que os baseiam. Embora, nesse ponto, o autor se refira à técnica do protocolo verbal, aplica-se a observação, em certa medida, aos instrumentos adotados por nós, no caso a entrevista, pois será esse o momento em que, inquirido, o participante deverá pensar na própria prática e manejar o discurso a fim de desenvolver a “tarefa específica do uso da linguagem” (*Ibid.*).

Nessa direção, nosso trabalho tomará como *corpus* de pesquisa as entrevistas a nós concedidas por docentes universitários de língua espanhola, formadores de futuros professores de E/LE. Será dada prioridade a recortes de suas falas que revelem sua posição ideológica sobre o objeto pesquisado. Também se faz necessário ressaltar que situamos nosso trabalho no campo da pesquisa qualitativa, tendo em vista a natureza dos dados analisados, uma vez que estes se compõem das manifestações discursivas de um grupo de docentes, acerca do tema proposto. Utilizaremos, ainda, o método de livre associação de palavras, seguido de hierarquização de suas escolhas lexicais em ordem de relevância. Os passos seguidos serão explicados no item em que descreveremos os procedimentos de coleta e geração de dados. Complementado pelos questionários preenchidos pelos professores, com informações pessoais e com perguntas abertas sobre o objeto pesquisado, o instrumento escolhido visa a atender as exigências já explicitadas, nos parágrafos anteriores, próprias das pesquisas aplicadas do campo da LA.

4.2 Contexto da Pesquisa

Ainda nos referindo às características da investigação em linguística aplicada, é forçoso retornar ao ponto que indica a importância do contexto em sua realização. Conforme discorreremos na seção dois e reafirmamos anteriormente, o entendimento do meio social no qual se insere o indivíduo na produção de seu discurso é decisivo para a aplicação do que preconiza a TRS e do proposto por van Dijk (2008a)

em seus ECD. Igualmente o é para a LA, como já destacado e conforme salienta Moita Lopes (1996):

[...]ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos (marcas de gênero, de raça, de classe, etc.). Essas marcas determinam os papéis interacionais que ocupamos nas relações de poder com que nos defrontamos no dia-a-dia. Deste modo, aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais, que estão no microcosmo da sala de aula evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula (p. 182).

Dessa forma, o contexto de produção do discurso não poderá ser ignorado, em uma pesquisa em LA, muito menos uma que busque relacionar esse campo com a TRS e com os ECD, já que ambos buscam nas práticas sociais, sobretudo na prática discursiva, o entendimento dos fenômenos que estudam.

A partir do exposto, cabe indicar que nossa pesquisa se inseriu no contexto de uma universidade pública federal, na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, nordeste do Brasil. Os professores participantes da pesquisa, cujo perfil é dado em detalhes no próximo item do texto, são todos vinculados à Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC) e atuam nos cursos de Letras daquela instituição, que oferecem licenciatura em língua espanhola.

Imprescindível, ainda, esclarecer que a UFC oferece, no ano de 2012, três cursos de graduação de licenciatura em espanhol. Os docentes participantes atuam nas modalidades presencial e semipresencial²², bem como nas licenciaturas dupla e simples. Ministram disciplinas de língua, Linguística Aplicada, Prática de ensino e Literatura, oferecidas pelos cursos e atendidas pelo departamento ao qual se encontram vinculados, no caso, o departamento de letras estrangeiras da UFC. São atendidos pelos cursos cerca de 650 (seiscentos e cinquenta) alunos.

Com relação ao curso diurno, a carga horária é dividida com a habilitação na língua materna, o que limita, em alguma medida, o oferecimento de disciplinas tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira em grande quantidade. Já no caso do curso noturno, o fato de a licenciatura apresentar-se totalmente voltada para a língua espanhola, permite o oferecimento de disciplinas específicas de estudo de aspectos linguísticos e literários, de sorte que o campo de visão do professor a ser formado se aprofunda no conhecimento do idioma. No caso da modalidade semipresencial, verifica-

²² No caso da modalidade semipresencial, apenas um dos professores participantes não atua junto ao curso oferecido.

se a peculiaridade da oferta, organizada em uma plataforma virtual de aprendizagem, desenvolvida por equipe técnica, denominada SOLAR. Nesse caso, as disciplinas, a exemplo do curso presencial noturno, também permitem aprofundamento de estudo na língua espanhola, por se tratar de habilitação única.

Concluimos, que a modalidade presencial ou semipresencial; a habilitação dupla ou simples; o perfil que se objetiva alcançar para os concludentes e a concepção de como deve ser essa formação, acabam por influenciar diretamente na composição curricular dos cursos. De modo semelhante, as bases científicas às quais se vinculam os entendimentos de língua, ensino de língua e formação de professores, presentes e evidentes nos documentos, que serão discutidos, mais adiante, quando das análises do trabalho, influenciarão o delineamento desse perfil.

Por fim, forçoso dizer que a consecução do objetivo de formar sujeitos com o perfil descrito nos documentos, desde o ponto de vista da proposta curricular, vai variar nos três cursos, que apresentam estrutura bastante diversa no elenco de suas disciplinas, como podemos ver nos fluxogramas anexados. Assim, embora objetivando a formação de perfis semelhantes, os cursos propõem caminhos diferentes, no que diz respeito às distintas propostas de integrações curriculares que apresentam (Ver ANEXOS I, II e III).

Compreendendo que fizemos a devida contextualização espacial, social e institucional da pesquisa, conforme o exposto até aqui, passaremos a descrever, no próximo item, os participantes do estudo.

4.3 Participantes da Pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa estão reunidos em um grupo composto por dez professores que atuam em todos os cursos de Letras da Universidade Federal do Ceará, com a exceção já explicitada anteriormente, em que existe a oferta da habilitação em língua espanhola. Esclarecemos que se trata da quase totalidade de professores efetivos do quadro de docentes do Departamento de Letras Estrangeiras, em língua espanhola. Nesse caso, o grupo é formado por treze professores no total, no qual estamos incluídos a professora orientadora do presente trabalho e eu, por essa razão, estamos excluídos do universo pesquisado. Há ainda a abstenção de uma professora que não aceitou participar do estudo e um segundo professor que só participou das duas

primeiras etapas da pesquisa, não tendo concedido a entrevista, mas cujas contribuições estão inclusas nas análises. Todos os demais participantes concordaram em contribuir em todas as fases da geração de dados.

A escolha deveu-se basicamente a fatores que se complementam entre si: primeiro, por se tratarem de professores de língua espanhola que exercem suas atividades no ensino superior, na formação inicial de docentes de E/LE e que, por isso, têm como prática de seu trabalho o objeto de representação estudado em nossa pesquisa. Segundo, por constituírem, o grupo de professores da UFC, instituição pública de ensino de reconhecida atuação na formação de professores, significativo número de sujeitos, dentro do universo de professores formadores de docentes em língua espanhola no estado do Ceará. Dizemos isso, pois, dados do MEC²³, disponíveis na sua página eletrônica, mostram que, no estado, há a oferta apenas pela UFC e pela Universidade Estadual do Ceará (as duas únicas no município de Fortaleza), como instituições públicas de licenciaturas em espanhol. Além delas, há a oferta de cursos na modalidade semipresencial, oferecidos pelo Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior, cuja sede encontra-se no estado de São Paulo, com centros de apoio presencial no estado.

Sobre a representatividade do universo de sujeitos estudados, devemos ressaltar, também, o que diz Spink (2002), ao tratar da utilização das técnicas qualitativas para o estudo da associação de ideias nas representações sociais. A autora salienta que a coleta de dados, em investigações dessa natureza, exige longas entrevistas semiestruturadas, acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos, que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais e que, por essa razão, a análise, “centrada na totalidade do discurso, é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizados poucos sujeitos” (p.129). Enfatiza, ainda, que os participantes dessa forma de verificação são chamados de “sujeitos genéricos” e que, “se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo”. Dessa forma, consideramos a amostra coletada representativa do universo de sujeitos com os quais realizamos a pesquisa.

Outro aspecto que nos levou à escolha do grupo e que precisa ser mencionado diz respeito a indicações para as quais chamamos a atenção na seção dois, da contextualização teórica, sobre a formação de grupos, conforme nos apresenta van

²³Para mais detalhes se pode acessar: <http://emec.mec.gov.br/>. Na página estão disponíveis todos os cursos autorizados pelo MEC para atuarem nos cursos no país.

Dijk (2003). Segundo essa visão, o grupo social pode se definir a partir dos critérios de pertença, atividades típicas, objetivos específicos, normas, relações e recursos do grupo. Ainda que, conforme ele mesmo indica, às vezes, estes critérios do grupo sejam flexíveis e superficiais, por exemplo, quando se baseiam na indumentária preferida ou em um estilo de música; em outros casos organizam todos os aspectos da vida e as atividades dos membros do grupo, como no caso do sexo, da etnia, da religião e da profissão (*Ibid.*, p. 31). No caso presente, o grupo de professores escolhidos para a participação e integração do *corpus* a ser analisado cumpre vários desses critérios, de sorte a caracterizá-los como grupo social. Primeiro, o grupo apresenta atividade típica, no caso, todos são professores universitários de espanhol, da mesma instituição de ensino. Além disso, têm objetivos específicos em comum – formar estudantes, futuros professores. Respondem, ainda, a normas e recursos semelhantes, uma vez que atuam na mesma universidade que lhes oferece, em termos materiais, os mesmos recursos e possibilidades de atuação. Como o farão, que depende inclusive de sua formação (de graduação e de pós-graduação), será no campo subjetivo e individual.

Cabe ressaltar que essa variedade individual não enfraquece em nada os critérios usados para a definição de grupo, uma vez que, conforme indica Spink (2002), ao analisar questões metodológicas para o estudo das RS, a diversidade e a contradição fazem referência ao estudo das representações sociais como processo, entendido não como processamento de informação, mas como prática, ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação. Ainda com esse entendimento, destaca também a autora, que não cabe catalogar os conteúdos em busca do estável e consensual porque eles são essencialmente heterogêneos.

As afirmações, por mais paradoxais que pareçam, não debilitam o postulado pela TRS, apenas reafirmam a possibilidade de movimento e mudança, abertura à novidade, característica própria das representações. Pelo contrário, como a própria autora assinala, “algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social” (*Ibid.*, p. 123). Assim, embora haja heterogeneidade na estrutura periférica da representação social, o seu núcleo sempre será formado pelo que é comum a todo o grupo que a compartilha. No nosso caso, é exatamente esse elemento comum que buscamos encontrar (a representação da formação de professores) evidenciada no vetor léxico dos discursos dos professores participantes, e que, por sua vez, são amparados por ideologias que os subjazem.

Interessou-nos, assim, ao definir os sujeitos, descrever e interpretar sua representação sobre a formação de professores de espanhol, considerando-se o discurso docente e os saberes práticos partilhados no interior desses discursos, bem como as ideologias que os sustentam.

Ressaltamos, ainda, que será preservada a identidade dos sujeitos participantes, bem como foi solicitada a sua anuência por meio da assinatura de um termo de livre de consentimento para a realização da presente investigação. De acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, ao qual nossa investigação foi submetida e autorizada, conforme o parecer daquele órgão deliberativo.

4.4 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 mostra 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.

Antes, contudo, é importante dizer que, conforme o disposto na seção que tratou da contextualização teórica, sobre a qual nos baseamos, nosso exame visa a articular dois campos de conhecimento: os Estudos Críticos do Discurso (ECD), segundo a perspectiva de van Dijk (2003 e posteriores); a Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme o proposto por Moscovici (1978, 2009), Doise (1992), Sá (1996) e Jodelet (2001). Esses postulados orientam, assim, os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, notadamente, as categorias escolhidas para perquirição do *corpus* gerado. Sua utilização dispõe-se, conforme o delineado, a encontrar no vetor léxico das representações os indícios de sua composição, de modo a permitir uma apreciação crítica do discurso dos sujeitos que, por sua vez, dará indicativos das ideologias que os sustentam e os originam, a partir dos temas suscitados nas respostas dadas no questionário e confirmados nas entrevistas. Tudo isso permitirá compreender a representação que os professores universitários de espanhol, do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, fazem sobre um conhecimento prático, por eles partilhado, no caso, a formação de professores de E/LE. Representamos na figura 04, a triangulação dos dados que nos permitirão o alcance dos objetivos estabelecidos:

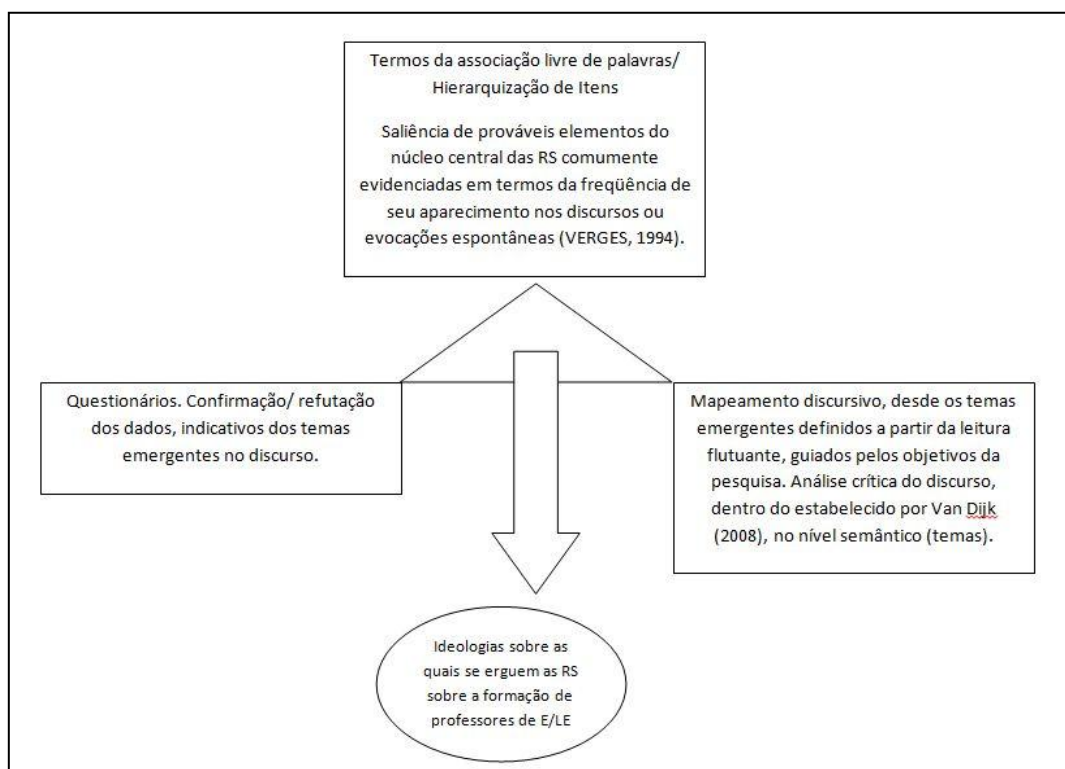


Figura 04: Modelo triangular adotado na pesquisa para efeitos de análise.

Estabelecidas as bases do estudo, passaremos a descrever as etapas da geração e coleta dos dados, bem como seu fundamento teórico.

4.4.1 Técnica da associação livre de palavras e técnica de hierarquização de itens

O ponto de partida para a descrição dos procedimentos para a análise dos elementos que compõem uma RS é o entendimento, já discutido na seção dois, 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 fez 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, propomos 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 permitirá a sua confrontação, ante os demais dados obtidos, nas etapas seguintes da pesquisa.

Consoante ao que nos apresenta Sá (1996), a técnica de livre associação enquadra-se nos métodos de levantamento das saliências do núcleo central da representação. Tais instrumentos, explica o autor, possibilitam não mais do que a formulação de hipóteses acerca da centralidade das cognições que o integram. Como nosso trabalho não visa descrever a composição do núcleo central da representação sobre formação de professores, partilhada pelos sujeitos da pesquisa, mas evidenciar exatamente o que dele (núcleo central) emerge através do léxico, dando o indicativo no discurso, das ideologias que a sustentam, a técnica nos parece perfeitamente aplicável à nossa investigação. Ao mesmo tempo, os dados obtidos nos permitirão fazer a conexão

dos diferentes elementos da representação, de modo a prover um levantamento inicial daqueles mais suscetíveis de fazer parte do núcleo central (*Ibid.*, p. 115).

Para efeitos de descrição, a técnica consiste em: pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação (no caso a formação de professores de espanhol), digam as palavras ou expressões que lhes venham imediatamente à lembrança.

As vantagens do método são apresentadas por Abric (1994), que ressalta seu caráter espontâneo e menos controlado; a sua dimensão projetiva e que, portanto, permite o acesso mais fácil e rápido aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. Do mesmo modo, a associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes da RS.

Assim, o método permite, de forma bastante eficiente, a detecção inicial dos elementos mais aptos a fazerem parte do núcleo central da representação, podendo orientar os passos seguintes de sua perquirição. No nosso caso, o passo seguinte não se dirigirá para o aprofundamento da descrição do núcleo central da representação, posto que não é o objetivo do trabalho. A etapa subsequente refere-se à hierarquização dos itens elencados pelos participantes.

O método de hierarquização de itens, também é orientado, de acordo com Sá (1996), para a produção de medidas de saliência diferenciada das diversas cognições de uma representação. Trata-se de pedir aos participantes para escolher em uma lista preestabelecida (no nosso caso, a que eles produziram) os itens mais importantes ou mais característicos do objeto de representação. Na metodologia desenvolvida por Abric (1994) a hierarquização segue passos para a organização dos itens, conforme sua ocorrência e saliência. No nosso estudo, detivemo-nos na primeira etapa, pois os elementos suscitados pelos participantes tinham como objetivo orientar-nos para uma perscrutação em direção aos temas por eles evocados, confrontando-os com aqueles evidenciados no discurso dos professores colaboradores, obtidos a partir da análise das respostas dadas por eles nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas. É o que explicaremos no próximo item.

4.4.2 Questionários

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. Na mesma direção, Jodelet (2001) aponta para a necessidade de desenvolver-se uma abordagem que respeite a complexidade dos fenômenos e da noção de RS, mesmo que isso pareça um grande desafio. Para a autora, a multiplicidade de perspectivas da abordagem da TRS em diversos campos do conhecimento desenha territórios mais ou menos autônomos, em função da ênfase dada a aspectos específicos dos fenômenos representativos das RS. Esta pequena introdução serve para justificarmos o uso de mais esse instrumento em nossa pesquisa.

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. Na perspectiva de múltiplos olhares sugerida por Jodelet (2001), considerarmos o que diz Harré (2001) sobre o papel das palavras como suporte das representações sociais:

Uma das características dos trabalhos de Moscovici foi a de enfatizar os vínculos entre a atividade linguística e manifestação das representações sociais [...] Potter e Litton lançaram a ideia de um repertório linguístico como suporte concreto para as representações sociais. O fato de que a partilha de uma teoria seja facilitada pelo domínio comum de um vocabulário adequado é fenômeno conhecido e amplamente difundido (*Ibid.*, p. 105-106).

Conforme essa visão, sendo o discurso o veículo primordial para o compartilhamento dos conhecimentos, é através, pois, das palavras que o compõem que se ‘vetorizam’ as representações. De modo semelhante, ao referir-se à estrutura ideológica que ampara o discurso, van Dijk (2008a, p. 43) afirma que ela é formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas aos interesses de grupos e seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente, por meio da comunicação e do discurso.

Cabe, pois, afirmar que adotamos a visão segundo a qual as representações sociais existem nas estruturas formais (morfológicas, lexicais, sintáticas, etc.) das línguas faladas e escritas, tanto quanto na organização semântica de seus léxicos e que muitas representações sociais importantes são adquiridas como crenças individuais no curso da aprendizagem de uma língua, em particular da língua materna (HARRÉ, 2001, p. 107). Em última instância, é essa também a ideia defendida por van Dijk (*Ibid.*) e que orienta nossas indagações e metodologia de pesquisa.

Pelas razões expostas, apresentam-se os questionários 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.

Passaremos, agora, a descrição da etapa das entrevistas.

4.4.3 Entrevistas

A partir de tudo que foi discutido anteriormente, podemos afirmar que as representações sociais são formas de conhecimento. Além disso, é lícito dizer que são estruturas compostas por elementos cognitivo-afetivos e, por isso, devem ser estudadas levando-se em consideração ambos os aspectos de sua constituição. Dessa forma, devem ser entendidas desde o contexto em que se geram e de seu papel nas interações sociais, ou seja, na orientação de práticas.

Assim, aponta-nos Spink (2002), que o sujeito a ser estudado em pesquisas que usem a TRS, será um sujeito social e que por esse se deve entender:

[...] um indivíduo adulto, inscrito numa situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social. Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam (p. 120).

A descrição é importante para lembrarmos que as representações somente existem quando partilhadas por um grupo e que, por isso mesmo, são parte da criação e da transformação da realidade social. Conforme o discutido no capítulo teórico, elas são produto de uma ressignificação constante do mundo, por parte do indivíduo.

Para a autora citada, a coleta de dados em pesquisa de natureza interpretativista e de associação de ideias como a nossa, exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. Por essa mesma razão, já anteriormente explicitada, o número de participantes de pesquisas como essas é reduzido e seus participantes apresentam-se sob o conceito já apresentado de “sujeitos genéricos”.

Finalmente, Spink (2002, p. 130) apresenta as etapas para a aplicação desse instrumento de geração de dados, os quais transcrevemos a seguir:

1. Transcrição da entrevista;
2. Leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material transcrito de modo a afinar a escuta deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos afetivos emerjam.
3. Retorno aos objetivos da pesquisa e, especialmente, definir claramente o objeto da representação.

Durante a segunda etapa, a autora chama a atenção para o cuidado que o pesquisador deverá ter para detectar possíveis variações ou versões contraditórias que podem emergir do discurso e que podem indicar a forma como esse se orienta. Os aspectos retóricos também deverão ser observados, podendo fazer parte da construção da argumentação contra ou a favor do entendimento construído pelo sujeito sobre o objeto.

Por se tratar de uma representação complexa, a que escolhemos para estudar, o caminho indicado por Spink (2002), na terceira etapa, é aquele que busca mapear o discurso, a partir dos temas emergentes definidos pela leitura flutuante e guiados pelos objetivos do pesquisador. Esses temas constituirão, segundo ela, as dimensões nas quais se organizam as ideias dos sujeitos. A etapa final da análise indicada pela autora diz respeito à construção de gráficos que associem essas dimensões às ideias que as subjazem.

No nosso caso, além de desenvolvermos os passos descritos, a análise avança para um viés crítico dos temas emergidos do discurso dos professores, realizada conforme as bases do que propõe van Dijk (2003) e de acordo com o que descreveremos no próximo item, no qual explicitaremos as categorias e as etapas de análise, para a evidenciação das ideologias que dão suporte às RS, das quais emergem esses elementos léxicos.

4.5 Descrição das categorias e etapas de análise

Como vimos demonstrando até este ponto, nosso trabalho tem como objetivo principal responder à pergunta de como as ideologias sobre o discurso da formação do professor de espanhol, língua estrangeira (E/LE), emergem da RS partilhada pelos docentes universitários, no seu discurso. Para a sua consecução, recorreremos à TRS e os EC para não só basearmos nosso entendimento sobre o objeto

estudado, como também para extrair desses campos o percurso metodológico a ser seguido pela pesquisa.

Por isso, até aqui, apresentamos os instrumentos de coleta e geração de dados que nos fornecerão o material necessário para a análise. Em certa medida, essa descrição deu conta de evidenciar parte do modo como será feito o exame dos dados, uma vez que, ao apresentar as técnicas de associação livre de palavras e a hierarquização de itens, bem como o método de entrevista, já incluímos a forma como as informações deles obtidas serão observadas. Contudo, resta explicar como procederemos à análise ideológica desse mesmo material o que nos conduz até o presente ponto. Portanto, trataremos de fazê-lo a seguir.

4.5.1 Categoria de análise: temas

Conforme exposto no capítulo de contextualização teórica, estamos levando em consideração o conceito, apresentado por van Dijk (2003), segundo o qual, as ideologias são as crenças fundamentais de um grupo e de seus membros e que são sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social. Para o autor, a ideologia é concebida como forma de cognição social, que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, entre eles, as representações sociais, ou seja, está nas suas bases, orientando-as. Na parte superior desse esquema está o discurso, materialização, manifestação dessas ideologias e também das RS (lembramos o que diz Harré, 2001). Ali, o vocabulário, o léxico, será o vetor de transporte das RS. Do discurso, emergirão, ainda, os temas e, por fim, estarão evidentes as mesmas ideologias que lhe serviram de base.

Conforme esse desenho, nossa pesquisa é a “viagem” que se inicia pelo léxico da RS sobre formação de professores de E/LE, passaporte para a etapa seguinte do percurso: os temas dos discursos sobre essa formação, para, por fim, findarmos o roteiro ao chegar à base de tudo: as ideologias que formaram as RS.

Para isso, recorreremos à categoria de análise apresentada por van Dijk (2003), denominada “temas”, que fazem parte de um conjunto maior de análise, pretendida pelo autor, denominado “significado”, cuja intenção é entender, como o próprio nome indica, o(s) significado(s) dos discursos. Segundo suas ideias (*Ibid.*), o significado do discurso não se limita ao das palavras e das frases; o discurso também

conta com sentidos mais globais, os temas. Estes representam a informação mais importante de um discurso e explicam do que se esse trata em geral.

Nesse sentido, 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. Os níveis apresentados por ele vão desde o semântico das proposições e seguem até o interacional-argumentativo/ retórico. O autor também apresenta categorias de análise para os elementos formais da língua, como o sintático e o morfológico. Mesmo indicando que esses componentes podem ser afetados menos que os semânticos, pois dependem, sobretudo, das possibilidades que a língua dá ao usuário²⁴ e, assim, limitando-lhe de alguma forma os movimentos. Van Dijk (*Ibid.*) deixa claro que é possível detectar nesses níveis as marcas das ideologias. Para isso, ela terá que se articular com os níveis semântico e interacional, para que seja completo seu significado ideológico. Ou seja, ainda que atribua certa autonomia à língua como sistema de representações e admitindo um princípio de significado dela, o autor atrela essa significação ao uso, ao significado global, à interação. Ainda de acordo com esse entendimento, os temas serão sempre gerais e abstratos e podem ser expressos por uma só palavra.

Cabe concluir, pois, que a análise dos temas encontrados no *corpus* será aplicada, para que seja possível a revelação, a partir da macro-coerência proposta por van Dijk (2003). Essa coerência global possibilita ao analista crítico verificar as filiações ideológicas do produtor do discurso, de maneira a revelar a sua representação do objeto estudado, na presente proposta, a formação de professores.

Assim, os elementos linguísticos que emergem dos temas presentes nas respostas dadas pelos sujeitos, a partir dos questionários e das entrevistas, serão analisados pelo que deles se evidencie das ideologias partilhadas pelos indivíduos do grupo, de acordo com o até aqui descrito.

Uma vez desenhada a metodologia adotada pela pesquisa, passaremos, no próximo capítulo, a apresentar e discutir os dados obtidos nas diversas etapas descritas.

²⁴ Aqui evidenciando a influência da teoria da pragmática, incluída em esquema apresentado na contextualização teórica, no qual se inserem os atos de fala, como parte da composição do discurso.

5. SEÇÃO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Se os sinais gráficos que desenharam a superfície do texto fossem transparentes, se o olho neles batesse visse de chofre o sentido ali presente, então não haveria forma simbólica, nem se faria necessário esse trabalho tenaz que se chama interpretação.
Alfredo Bosi (1988)

5.1 – 1ª Etapa: Pistas do léxico

Nesta seção do trabalho, analisaremos os dados obtidos, a partir da aplicação dos instrumentos descritos na seção anterior. Começaremos pelo que chamaremos de “pistas do léxico”, obtidas como resultado dos métodos de levantamento das saliências do núcleo central da representação. Ressaltamos que nessa etapa pretendemos coletar os vetores lexicais da representação dos professores sobre o objeto representado (a formação de professores de espanhol), de acordo com o proposto por Harré (2001). Não há a intenção de descrição exaustiva da composição do núcleo central da RS, uma vez que isso implicaria no uso de outros métodos e etapas, próprios da investigação do aspecto cognitivo das RS, desenvolvido por alguns estudiosos que se dedicam à pesquisa sobre TRS. Nosso estudo segue a direção do proposto inicialmente por Moscovici (1978, 2009) e continuado por Doise (1992), que visa aprofundar-se no componente social da RS, explicando o seu poder funcional na orientação de práticas; no nosso caso, a prática discursiva dos docentes.

Assim, essa primeira etapa do exame dos dados servirá como passo que conduzirá ao seguinte, na busca de resposta à pergunta levantada pela investigação, ou seja, qual é ou quais são a(s) ideologia(s) que estão na base da RS dos professores. Dessa forma, conforme Sá (1996), os elementos ajuntados através do uso das técnicas utilizadas nos permitirão fazer a conexão dos diferentes elementos da representação, de modo a suprir uma classificação inicial daqueles mais suscetíveis de fazerem parte do núcleo central e, dessa forma, permitir-nos formular hipóteses acerca da centralidade das cognições que o integram.

Em resumo, nossa proposta, neste tópico, consiste em analisar os itens lexicais que os docentes empregaram para se referir ao tema: *formação inicial de professores de espanhol*. Objetivamos identificar aqueles mais recorrentes e o campo associativo potencializado pelo termo indutor, tendo em vista considerarmos que tais vocábulos são vetores da representação social estudada, podendo ser assumidos como

elementos constitutivos do núcleo figurativo do objeto de representação (MOSCOVICI, 1978).

Inicialmente, organizamos os dados em quadros. Assim definidos:

Quadro	Objetivo
01	Descrição dos itens lexicais
02	Apresentação do resultado da técnica de hierarquização dos itens
03	Formulação de hipóteses interpretativas
04	Apresentação das categorias
05	Explicitação das categorias

Tabela 02: Organização dos quadros da seção quatro

Detalhamos, a seguir, os quadros supracitados.

No quadro 01, descrevemos os 04 (quatro) itens lexicais escritos pelos sujeitos que compõem o grupo estudado. Para preservar as identidades dos participantes, chamaremos o professor 01 de P1, o professor 02 de P2 e, assim, sucessivamente. Serão todos tratados, com a mesma intenção de preservação, pelo gênero masculino. As palavras constam das evocações imediatas, ou seja, aquelas que os docentes ativaram cognitiva e imediatamente, tão logo leram o termo indutor.

P1	P2	P3	P4	P5
Metodologia/ Didática	Processo	Língua espanhola	Audiocompreensão	Reflexão
Ensino	Ensino	Comprometimento	Leiturescrita	Conhecimento
Aprendizagem	Aprendizagem	Ética	Oralização	Diversidade
Idioma	Reflexão	Motivação	Coescorreção	Prática
P6	P7	P8	P9	P10
Acompanhamento	Cuidado	Conhecimento linguístico	Graduação	Teoria
Autonomia	Dedicação	Conhecimento cultural	Língua estrangeira	Prática
Pesquisa	Envolvimento	Conhecimento epistemológico	Carreira docente	Ética
Produção	Cativante	Metodologia	Formação universitária	Didática

Quadro 01 - Evocações resultantes da técnica de associação de palavras

Em seguida, no quadro 02, apresentamos o resultado da técnica de hierarquização dos mesmos itens, reescritos pelos professores em ordem de relevância, totalizando 40 (quarenta) evocações.

P1	P2	P3	P4	P5
Idioma	Processo	Língua espanhola	Audiocompreensão	Reflexão
Aprendizagem	Ensino	Comprometimento	Leituescrita	Conhecimento
Metodologia/ Didática	Aprendizagem	Ética	Oralização	Prática
Ensino	Reflexão	Motivação	Coescorreção	Diversidade
P6	P7	P8	P9	P10
Acompanhamento	Cuidado	Conhecimento linguístico	Carreira docente	Teoria
Autonomia	Dedicação	Conhecimento cultural	Graduação	Didática
Pesquisa	Envolvimento	Conhecimento epistemológico	Língua estrangeira	Prática
Produção	Cativante	Metodologia	Formação universitária	Ética

Quadro 02 - Resultado da técnica de hierarquização dos itens

Examinando-se as evocações de cada professor, traçamos, a seguir, um quadro interpretativo em cuja elaboração consideramos a relação entre o termo indutor, no caso, a *formação inicial de professores de espanhol*, e os itens evocados e, em seguida, formulamos hipóteses interpretativas sobre os elementos evocados por cada sujeito.

Professor/ evocados	Itens	Hipótese interpretativa
P1 Idioma Aprendizagem Metodologia/ didática Ensino		Formação equivale a unir-se o conhecimento do idioma com a habilidade de ensina-lo, através de uma boa didática de ensino.
P2 Processo Ensino Aprendizagem Reflexão		Outra vez, o campo associativo liga-se à ideia de conhecimento do idioma em primeiro plano.
P3 Língua espanhola Comprometimento Ética Motivação		Formação significa o conhecimento de língua, seguido de aspectos subjetivos como o comprometimento, ética e motivação.
P4 Audiocompreensão Leituescrita Oralização		Formar professores se associa a desenvolver as habilidades de compreensão auditiva; leitura; escrita; oralidade e correção coesiva.

Coesicorreção	
P5 Reflexão Conhecimento Prática Diversidade	Formação se associa a reflexão, uma habilidade subjetiva do indivíduo, mas também ligada ao conhecimento; à prática, numa referência ao ensino e à língua.
P6 Acompanhamento Autonomia Pesquisa Produção	Aqui percebemos uma associação com um processo de acompanhamento. Paradoxalmente, seguido de autonomia. Há ainda preocupação com a busca pela pesquisa e pela produção.
P7 Cuidado Dedicação Envolvimento Cativante	Formação docente equivale, nesse caso, ao desenvolvimento de habilidades subjetivas, relevando-se o papel do “cuidado”.
P8 Conhecimento linguístico Conhecimento cultural Conhecimento epistemológico Metodologia	Formar professores de E/LE significa que o professor deverá dominar um conhecimento linguístico e cultural do idioma, bem como de ‘metodologia’, numa alusão à sistematização do conhecimento.
P9 Carreira docente Graduação Língua estrangeira Formação universitária	Há nesse caso uma ligação entre a formação e a consequência mais óbvia de um curso de licenciatura: a carreira docente. Em segundo plano, aparece o grau de escolaridade a obter-se ao final da formação, seguido do conhecimento de língua estrangeira.
P10 Teoria Didática Prática Ética	Aqui formação equivale, em primeiro lugar, à teoria. Há também preocupação com a didática e a prática de ensino. Por último, um elemento subjetivo, a ética, com preocupação por uma formação humana.

Quadro 03 - Quadro interpretativo das indicações léxicas dos professores

Conforme a descrição das hipóteses que realizamos no quadro 03, as respostas dos professores se dirigem para alguns pontos coincidentes de entendimento do que deva ser a formação de professores. Primeiro, percebemos uma saliência da concepção de que formação é o *processo de desenvolvimento da competência comunicativa*. O entendimento fica claro com a grande ocorrência de termos como idioma, língua, conhecimento, associados entre si, ou mesmo separados. Em alguns casos, como o do professor 4, há uma preocupação em citar expressões que se referem diretamente à competência linguística, tendo em vista os aspectos de interação que cita, como a oralidade e a compreensão auditiva.

Depreendemos, de forma análoga, a percepção sobre a formação de docentes de E/LE como *processo de desenvolvimento da capacidade de ensinar*, haja vista palavras como ‘prática’, ‘didática’ e ‘acompanhamento’, entre outras, que evidenciam uma preocupação por parte dos que as evocam com o desenvolvimento de

habilidades próprias do ensino e da sala de aula, ambiente de atuação do professor. Em outra direção, há o entendimento da mesma formação como sendo o *desenvolvimento de características subjetivo-pessoais*, uma vez evocadas palavras como ‘ética’, ‘envolvimento’ e ‘autonomia’.

De forma resumida, revelam-se, a partir das evocações analisadas, três ideias distintas acerca da formação de professores de E/LE: 1. *Processo de desenvolvimento da competência comunicativa*; 2. *Processo de desenvolvimento da capacidade de ensinar* e 3. *Desenvolvimento de características subjetivo-pessoais*.

A partir dessas representações, propomos a seguir, a tabela 03. Nela, apresentamos as frequências dos termos, 40 no total, organizados por sua aproximação semântica e pela percentagem de repetição.

Termos evocados elencados por aproximação semântica	Número de evocações	%
Idioma, língua espanhola, audiocompreensão, leitura escrita, coesicorreção, produção, conhecimento, oralização, conhecimento linguístico, conhecimento cultural, conhecimento epistemológico, teoria, língua estrangeira, formação universitária, graduação, carreira docente.	16	40%
Aprendizagem (2), ensino (2), prática (2), metodologia/didática, acompanhamento, processo, pesquisa, metodologia, didática.	12	30%
Autonomia, comprometimento, motivação, reflexão (2), dedicação, cuidado, envolvimento, cativante, ética (2), diversidade.	12	30%

Tabela 03 - Frequências dos termos, organizados por sua aproximação semântica e pela percentagem de repetição.

Expostos esses dados, cabe explicitar o que diz Spink (2002) sobre a triangulação de dados em pesquisas como a nossa, envolvendo aspectos qualitativos de análise e voltados para a compreensão da prática discursiva. Para a autora, o uso da triangulação metodológica como estratégia de validação deve ser defendido. Deveremos, portanto, combinar técnicas múltiplas, de forma a fortalecer a confiança nas interpretações. A partir do exposto, compreendemos que esses primeiros dados deverão ser contrastados com aqueles obtidos nas subseqüentes fases da pesquisa, pelos questionários e entrevistas, de sorte que estes refutarão ou confirmarão aqueles.

Será lícito, pois, afirmar que a análise preliminar feita anteriormente, com os dados gerados por meio do emprego das duas técnicas, organizada por aproximação semântica, permite-nos representar a informação de maneira condensada. Além disso, a frequência de evocações dos termos nos possibilita propor uma síntese de categorias que podem revelar os elementos mais aptos a serem os constitutivos da RS examinada. Estes subsídios deverão constituir um sistema de categorias válido de ser aplicado com

precisão ao conjunto das informações, bem como de ser produtivo no plano das inferências (BARDIN, 2010, p. 57). Levando esse aspecto em consideração, ao examinar as aproximações semânticas indicadas na tabela 03, propomos que as palavras se organizem em torno das seguintes categorias, explicitadas no quadro 04.

Neste quadro, assim, apresentamos categorias para aproximação e organização do léxico evocado por meio da técnica de associação livre de palavras.

Categorias	Léxico relacionado
Formação como processo de desenvolvimento da competência comunicativa (15)	Idioma, língua espanhola, audiocompreensão, leituresscrita, coesicorreção, produção, conhecimento, oralização, conhecimento linguístico, conhecimento cultural, conhecimento epistemológico, teoria, língua estrangeira, formação universitária, graduação,
Formação como processo de desenvolvimento da capacidade de ensinar (13)	Aprendizagem (2), ensino (2), prática (2), metodologia/didática, acompanhamento, processo, pesquisa, metodologia, didática, carreira docente.
Formação como desenvolvimento de características subjetivo-pessoais (12)	Autonomia, comprometimento, motivação, reflexão (2), dedicação, cuidado, envolvimento, cativante, ética (2), diversidade.

Quadro 04 - Categorias para aproximação e organização do léxico evocado por meio da técnica de associação livre de palavras

Por fim, no quadro 05, explicitamos a recorrência das categorias como item mais importante, de acordo com a técnica de hierarquização dos itens.

Categorias	Léxico relacionado
Formação como processo de desenvolvimento da competência comunicativa	Cinco evocações: Idioma, Língua espanhola, Audiocompreensão, Conhecimento linguístico, Teoria.
Formação como processo de desenvolvimento da capacidade de ensinar	Três evocações: Processo, Acompanhamento, Carreira docente.
Formação como desenvolvimento de características subjetivo-pessoais	Duas evocações: Cuidado, Reflexão.

Quadro 05: Recorrência das categorias propostas tendo em vista o primeiro item hierarquizado em ordem de importância

Desde a perspectiva exposta nos quadros, vemos se confirmar o desenho de, predominantemente, duas visões entre os professores participantes sobre a formação de docentes de E/LE: *desenvolvimento da competência comunicativa e processo de desenvolvimento da capacidade de ensinar*. A primeira, citando palavras relacionadas a essa concepção, alude à capacidade de compreensão, conhecimento e uso do idioma. Das dez palavras colocadas como sendo a mais aproximada ao objeto de representação,

a metade, cinco, podem ser relacionadas a esse campo associativo. A segunda, por sua vez, refere-se à ideia de didática e acompanhamento, tendo quatro do total das evocações realizadas. Conforme, no entanto, os dados do quadro 05, que traz a predominância dos itens relacionados ao campo associativo da primeira percepção, percebe-se sua maior saliência, de modo a indicar que seja esse o lugar mais aproximado do núcleo figurativo da representação em questão.

É necessário, neste ponto, esclarecermos o que entendemos por competência comunicativa, diferenciando-a de competência linguística. Para Escandell (2011), competência linguística é o conhecimento interiorizado que um falante tem de uma língua; este conhecimento estabelece as pautas que guiam sua atuação comunicativa. Chomsky (1970), por sua vez, compreende competência linguística como a capacidade que o falante tem de, a partir de um número finito de regras (Gramática Gerativa), produzir um número infinito de frases. Já no que se refere à competência comunicativa, Escandell (2011) a associa à ideia de atuação e a define como a capacidade de usar a língua de acordo com uma situação real, de uso em um contexto explicitado. Como os professores relacionam o conhecimento, em sua maioria, ao uso do idioma (compreensão, audição, leitura, escrita), percebemos que sua representação se volta para um conhecimento do ato interacional, ou seja, de uma competência comunicativa.

Feito esse parêntese e retomando as constatações anteriores, elas sugerem que os participantes da pesquisa relacionam, de maneira central (ou seja, representam a formação docente), à ideia de que formar professores de E/LE seja desenvolver a competência comunicativa nos futuros docentes. Cabe dizer, ainda, que os itens condensados em categorias, conforme o proposto, permitem revelar o núcleo figurativo, em outras palavras, a principal ideia ou imagem que os sujeitos constroem acerca do tema (MOSCOVICI, 2009, p.72). Ou ainda, conforme van Dijk (2003), que os temas são abstratos e se expressam tipicamente com uma única palavra.

Consideramos, nesse sentido, que os elementos lexicais dão mostras de dois aspectos que ganham centralidade na fala dos sujeitos, quando esses são solicitados a caracterizar a formação enquanto objeto de representação:

1º - Considera-se a formação de professores de língua um processo destinado à preparação do aluno para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltadas para a competência comunicativa, perpassando por aspectos teóricos e itens relacionados à cultura. Há indicativos, como já explicitado, de que a competência perseguida deverá ser a comunicativa, uma vez que são elencados

vocábulos alusivos à compreensão defendida pela abordagem comunicativa do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2011), como leitura e escrita, oralidade e escuta. Esse aspecto será discutido com mais detença quando das análises das respostas obtidas nas entrevistas.

2º - Considera-se a formação de professores como preparação para a atuação pedagógica do professor, desenvolvendo o conhecimento da didática e do ensino e aprendizagem de idiomas, bem como da metodologia de acompanhamento desse processo, suscitando, ainda, aspectos como a pesquisa.

Conforme o exposto, as categorias são propostas a partir do resultado da associação estabelecida entre os itens lexicais evocados, bem como de sua organização em ordem de importância.

Procederemos, a seguir, de acordo com o sugerido pela triangulação dos dados desenhada na metodologia, a um exame das respostas dos sujeitos dadas aos questionários e às entrevistas concernentes ao objeto de representação evocado e se há correspondência entre as inferências e as saliências constatadas, conforme compusemos nos quadros e considerações expostos nesse item, e as respostas dadas pelos professores.

Descreveremos, a partir de agora, os resultados obtidos com os questionários aplicados para, logo depois, realizarmos a associação a que nos referimos anteriormente, entre esses dados e aqueles coletados pelas duas primeiras técnicas utilizadas.

No apêndice C, apresentamos o questionário distribuído e respondido pelos participantes. Explicaremos as razões das perguntas elaboradas e explicitaremos as respostas dadas, de maneira a conduzir as análises necessárias a essa etapa.

As primeiras informações solicitadas no instrumento visam fornecer informações pessoais dos participantes de maneira a traçar um perfil geral dos deles. Assim, perguntamos nome, idade, naturalidade, escolaridade, experiência de ensino no idioma espanhol e na formação de professores, bem como tempo de atuação na instituição.

A partir das informações, temos um grupo formado, na sua maioria por mulheres (dos dez participantes elas somam oito) naturais do estado do Ceará, com exceção de três participantes, um do Acre, um do Maranhão e outro de Minas Gerais. Todos com pós-graduação *stricto sensu*, no nível mínimo de mestrado (quatro doutores e seis mestres). A média de experiência no ensino de línguas é de cinco anos, havendo

aqueles que possuem mais de dez e outros com três anos e meio. Na formação de professores a média de anos cai para quatro. O perfil, conforme o exposto, em linhas gerais, é de professores efetivos, participantes do quadro permanente da UFC, com formação na área de Letras e Linguística, com atuação mínima de três anos tanto no ensino do idioma espanhol como na formação de professores da área.

Concluídas as etapas anteriores, avançamos em nossa análise, conforme descrito a seguir.

Na sua décima questão, o questionário passa a perquirir o participante sobre o objeto estudado em nossa investigação. A questão ali posta “Qual a sua compreensão do que seja formação inicial de professores de E/LE?” visava explicitar o entendimento que os sujeitos colaboradores da pesquisa têm sobre o objeto representado. Igualmente, fazer emergir no seu discurso, primeiramente através do léxico e, em última instância, pelos temas, os elementos ideológicos constitutivo-basilares dessa representação.

No quadro 06, inserto no apêndice E, apresentamos a transcrição das respostas dos professores que examinaremos. Comparando-as com os dados analisados, conseguimos confirmar a centralidade das duas ideias apresentadas. Nesse sentido, resumimos no quadro 07 a associação das respostas dos professores com os campos associativos apresentados, para que se tenha maior clareza da constatação.

Aspectos do núcleo central figurativo	Trechos das respostas dos questionários
Formação como processo de desenvolvimento da competência linguística	P3: “os futuros professores entram em contato com um estudo mais sistemático da língua, da literatura e da cultura” P4: “complete-se enfoques como o ensino da língua em grau de iniciação [...] o sentido do ensino da gramática, a importância da ortografia, o uso do dicionário, etc.” P5: “Capacitar os futuros professores de E/LE tanto no que concerne a língua, metalinguagem, quanto à prática” P6: “ao longo do qual o aluno adquire os conhecimentos necessários da língua [...] e a metalinguagem para o domínio pleno da língua e de sua docência.” P7: “Trata-se do contato inicial (para grande parte dos alunos) com a língua espanhola e o contato /aprendizagem com esta língua numa perspectiva de trabalhar com espanhol no ensino.” P8: “oferece um conhecimento amplo do saber linguístico e pedagógico necessários à essa formação.” P10: “significa o entrelaçamento de diversos conhecimentos (teóricos, práticos, didáticos...).”
Formação como processo de desenvolvimento da capacidade de ensinar	P1: “Capacitar professores para a área do ensino” P2: “um processo de ensino-aprendizagem que se refletirá de forma significativa na prática docente” P6: “adquire os conhecimentos didáticos-pedagógicos”

Quadro 07 – Associação entre as respostas dos questionários e as categorias associativas propostas

Pelos trechos destacados vemos confirmar-se uma predominância da primeira visão, que compreende o *desenvolvimento da competência comunicativa* como sendo o mais importante na formação de professores de E/LE. Contudo, poderemos dizer que há, nas respostas, interseções entre as duas visões, uma vez que os professores P4, P5, P7, P8 e P10, nas duas assertivas, destacam a importância tanto da formação voltada para o conhecimento do idioma como o relacionam com o ensino dele na futura atuação do professor.

Com essa constatação, consideramos que a representação dos professores sobre a formação ganha o desenho figurativo por parte dos docentes de um processo que prepare os estudantes para a sua atuação no mercado de trabalho, preocupando-se com dois aspectos fundamentais: o conhecimento da língua e o desenvolvimento de habilidades didático-metodológicas que os permitam ensinar o idioma que dominam.

Essa verificação nos permite proceder algumas análises que dela se depreendem. A primeira diz respeito à preocupação dos participantes da pesquisa com o resultado prático da formação a que se dedicam, ou seja, o futuro da atuação dos seus alunos como professores de espanhol. Uma vez preocupados com o ensino do idioma, os formadores de docentes divisam a vida profissional de seus estudantes no mercado de trabalho, com a didática e a metodologia de ensino por eles efetivada nas salas de aula que venham a conduzir. Essa visão, conforme veremos, revela uma vinculação ideológica que compreende a formação como meio de interferência e modificação do meio no qual atua o sujeito.

Uma segunda inferência permitida a partir do entendimento feito pelos colaboradores da pesquisa, diz respeito à sua preocupação com a aquisição de elementos da língua pelos professores, voltada, sobretudo à competência comunicativa, uma vez que, na maioria dos termos evocados nesse sentido, visão confirmada nos questionários, percebemos palavras como oralidade, compreensão auditiva, leitura e escrita. Essa concepção está nitidamente relacionada com a definição de competência defendida pela Pragmática que a delinea como sendo o conhecimento sobre o uso da língua em situações reais e contextualizadas de uso (ESCANDELL, 2011).

Da mesma forma, essas constatações nos permitem considerar que os participantes do estudo se voltam para outro sistema filosófico, o progressismo, conforme o discutido por Mascia (1999), que entende no ensino, no caso, na formação dos professores, um melhoramento do indivíduo que o permita atuar no seu meio,

também o tornando melhor. Para melhor explicar, destacamos o proposto pela autora sobre a era da modernidade na educação:

As reformas em educação, a partir dessa perspectiva, carregam a crença de que há sempre uma determinada sequência de causas que levam a um estado de melhoria. A imagem de progresso pode ser sintetizada na passagem da ignorância para o conhecimento que se opera através da visão de um quadro pessimista do presente que, a partir de certo tipo de intervenção, passa por uma visão otimista do futuro (p. 31).

Mais adiante, veremos, quando estivermos examinando as entrevistas, que esse entendimento se relaciona estreitamente com o que os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Letras da UFC propõem como sendo o perfil dos seus formandos. Percebemos, também, pelas respostas dos professores ao questionário, uma filiação a essa visão progressista, já que se interessam em melhorar seus alunos e prepará-los para sua atuação no futuro. Senão, vejamos o quadro 08, exposto a seguir, que associa as respostas fornecidas na questão dez, com a visão explicitada, os destaques são nossos:

Visão progressista da educação	Respostas dadas pelos professores
<p>Crença de que há sempre uma determinada sequência de causas que levam a um estado de melhoria (Com base em Mascia (1999) e Clark (1987)).</p> <p>A passagem da ignorância para o conhecimento que se opera através da visão de um quadro pessimista do presente que, a partir de certo tipo de intervenção, passa por uma visão otimista do futuro (<i>Ibid.</i>).</p>	<p>P1: “Capacitar professores”</p> <p>P2: “É o início de um processo de ensino-aprendizagem que se refletirá de forma significativa na prática docente do futuro professor”</p> <p>P3: “Compreendo que seja aquela recebida nos cursos de Letras [...] se desejarem, posteriormente, aprimorar sua formação em cursos de atualização ou pós-graduação.”</p> <p>P4: “que darão ao professor o domínio do trabalho de classe e a experiência quanto ao aperfeiçoamento e à capacitação docentes [...] haja satisfatória contribuição quanto a um desempenho”</p> <p>P5: “Capacitar os futuros professores [...] bem como instigando-os a refletir sobre a prática docentes (inclusive a sua) e sobre seu papel como futuro professor.”</p> <p>P6: “o aluno adquire os conhecimentos necessários da língua”</p> <p>P7: “Trata-se do contato inicial (para grande parte dos alunos) com a língua espanhola”</p>

P10: “além de **desenvolver sua competência comunicativa**”

Quadro 08 – Associação das respostas dos professores a uma visão progressista da formação docente

Observamos nas respostas o uso de termos como ‘capacitar’ e ‘capacitação’, que indicam que o processo de formação dará (P4) aos futuros professores a capacidade (P1, P5) de interagir com seus alunos, em seu meio, em sua atuação futura (P2, P3, P5). Desde o ponto de vista dos participantes, confirma-se uma visão de que haverá aprimoramento e aperfeiçoamento (P3, P4, P10) do estado atual, projetando no futuro uma situação mais adequada que a do presente.

Há, ainda, a confirmação da passagem da ignorância para o conhecimento, considerando-se que se trate, conforme as respostas, do contato inicial (P7) de muitos deles com o conhecimento linguístico e que receberão (P3) no curso de Letras sua formação, as ferramentas para seu desempenho (P4) futuro.

Vão-se já delineando, desde essas constatações, as ideologias sobre as quais se apoiam a visão partilhada pelos professores sobre o objeto representado e ora pesquisado. As interferências do chamado tecido social no qual os docentes colaboradores estão inseridos, começam por revelar-se, ideologicamente falando, desde as inferências até aqui possíveis de serem feitas. Avançaremos, na continuação do texto, para as demais questões e respostas do questionário, no intuito de seguir analisando-as e de confirmá-las ou refutá-las.

Na pergunta de número onze, indagamos aos professores qual o papel da universidade na formação de docentes de E/LE. Com essa inquirição, buscávamos compreender de que maneira os professores relacionavam as definições dadas na questão dez com o entorno institucional universitário, como elemento influenciador das suas práticas como formadores de futuros docentes. Como respostas, obtivemos o que consta no quadro 09, presente no apêndice F.

Ao analisar as respostas, podemos chegar a algumas inferências, na maioria delas, reforça-se a visão progressista da educação, deslocada para a representação da formação docente. De modo semelhante, consideramos que o conceito de universidade como instituição, inicialmente pretendido por nós, delineou-se de forma diversa. De sorte que os professores, em suas respostas, procuraram desenhar uma universidade através de uma prosopopeia, atribuindo-lhe natureza interventiva e de ação na formação dos docentes. Examinemos cada uma das respostas, buscando entendê-las. Destacamos

alguns trechos e os escrevemos em negrito, para facilitar as inferências que teceremos mais adiante.

O professor 01 compreende que o papel da universidade é de preocupar-se com **componentes essenciais** para um professor. Para ele, os itens relevantes devem ser a **aprendizagem da LE** e a **metodologia e a didática** do idioma.

Por sua vez, o professor 02 entende que a universidade deve levar o professor a refletir sobre o ensino-aprendizagem de E/LE, devendo, ainda, **indicar caminhos a serem seguidos** ao longo de sua atuação docente, de forma que **o futuro professor seja um agente consciente de sua prática e consiga se adaptar aos diversos contextos** presentes no processo de ensino-aprendizagem de E/LE, por ele futura e possivelmente vivenciados.

Já o professor 03 acredita que a universidade **fornece o alicerce para uma formação, capacitando** os profissionais para atuarem com eficiência, **domínio linguístico**, ética e respeito.

O professor 04, a seu turno, em sua longa resposta, tentar alinhar vários conceitos dos quais podemos extrair a sua compreensão de que a universidade deve possibilitar uma formação dos aprendizes do idioma espanhol que, para ele, apresentam **lacunas e deficiências** e que deve haver a **continuidade do desenvolvimento linguístico-metodológico** desses futuros professores.

O professor 05, em sua resposta, acredita que a universidade é um espaço **de reflexão e interação** próprio para **ampliar conhecimentos e produzir academicamente**.

Para o professor 06, a universidade tem como papel oferecer a educação formal, que licenciará a atuação profissional do professor.

O professor 07, por sua vez, entende o espaço da universidade como sendo aquele no qual se **desenvolve a formação de futuros professores-pesquisadores** e que isso significa ir **além do simples “passar conteúdos”**.

Segundo a assertiva do professor 08, a universidade assume o papel institucional, é o único com esse entendimento, uma vez que a considera como o veículo pelo qual são oferecidos os cursos de licenciatura. Cursos que, para ele, ofertam os **conteúdos mínimos necessários** para a formação de professores de E/LE.

Já o professor 09, destaca o papel institucional e legalmente composto das instituições de ensino superior, como responsáveis pela formação docente. Assevera, nesse sentido, que a universidade tem a missão de proporcionar ao futuro professor

“**aprendizagem**”, “**desenvolvimento** de suas competências” e “**saberes**” para sua docência.

Por último, o professor 10 compreende o papel da universidade na formação dos docentes como sendo o do “**alicerce**”, para que os futuros professores sejam **bons/excelentes profissionais**. Ou, igualmente, o “**pontapé**” **inicial** para a **percepção (mais crítica) da realidade** em que estamos inseridos. Ou, ainda, a responsável por “**disparar**” **as potencialidades** dos indivíduos no processo de formação e **introduzi-los** no mundo das ciências.

Descritas e interpretadas as respostas, podemos deduzir delas uma confirmação do apontado pelas anteriormente dadas na questão dez do questionário, segundo as quais, a formação é representada como sendo o momento de colisão dos conhecimentos linguísticos e da metodologia de ensino sobre a língua espanhola. Abona, do mesmo modo, uma visão progressista, conforme o descrito anteriormente, que entende o momento educacional, nesse caso, a formação universitária inicial, como o período dedicado ao melhoramento do ser, preparando-o para a sua atuação no meio social, beneficiando-o, em igual medida.

Examinemos, contudo, as duas últimas perguntas e suas respectivas respostas, a fim de constatar se elas confirmam ou não nossas inferências.

A questão 12 inquiriu os participantes sobre qual papel o professor universitário, em sua opinião, desempenha na formação de professores de E/LE. A perquirição tinha como objetivo revelar o entendimento que os professores fazem sobre sua própria atuação como formadores de futuros docentes. Igualmente, contrastar as respostas dadas com as anteriores, uma vez que, em alguma medida, falar da atuação do formador reflete no entendimento da própria formação e de sua influência sobre os formandos. Apresentamos as transcrições das respostas dadas, no quadro 10, no apêndice G.

Já o quadro 11, apêndice H, traz as respostas da à questão 13, última do questionário, que indagava aos participantes se conheciam o projeto político pedagógico do curso de Letras ao qual se vinculam a formação de seus alunos e, em caso positivo, se o contido no projeto influenciava, de alguma forma, as suas atividades como professor. Essa pergunta, por sua vez, buscava compreender de que maneira os professores relacionavam a sua prática ao que consta nos documentos oficiais da universidade que traçam em suas linhas o desenho dos cursos a que se referem, no caso, os projetos políticos pedagógicos (doravante PPP). Esse entendimento busca, além de

relacionar as respostas com o que neles consta, revelar o acordo ou não com a ideologia subjacente aos documentos, sobre como deve ser a formação dos professores de E/LE.

Seguindo a linha de pensamento que vimos desenvolvendo até este ponto do trabalho, visamos corroborá-la com os dados obtidos pelas respostas explicitadas nos quadros anteriores, bem como a relacionando com os dados que examinaremos a seguir.

Nesse sentido, destacamos no quadro doze, termos utilizados nas respostas de ambas as questões, que se relacionam tanto com o proposto pelo progressismo, revisitado em suas bases e relacionado ao discurso político educacional (doravante DPE) por Mascia (1999), como com as relações de poder nas bases do que sugere van Dijk (2008a). O exame se deve ao fato de, através dele, respondermos, em parte, a questão de pesquisa que visa revelar a(s) ideologia(s) subjacentes à RS sobre formação de professores de E/LE.

Trechos de respostas, com aproximação léxico-semântica com o proposto pelo progressismo.	Trechos de respostas, com aproximação léxico-semântica com a proposta de estrutura de poder de van Dijk (2008a).
P3 – “prover os alunos de arcabouço teórico sobre a língua e a literatura espanhola e hispano-americana. Este deve desenvolver nos aprendizes”	P1 – “O professor universitário [...] será a pessoa que conduzirá todo o processo do ensino e da aprendizagem do idioma.”
P6 – “para que o aluno possa desenvolver-se [...] Para além das questões curriculares, a suposição de uma intimidade maior com a língua e a cultura dos países falantes”	P2 – “leva-lo a refletir sobre a sua prática docente”
P8 – “buscando desenvolver uma postura ética e crítica no que se refere à atuação do futuro licenciado”	P3 – “O papel do professor universitário vai muito além de prover os alunos [...] Este deve desenvolver nos aprendizes [...] Deve motiva-los a construir uma imagem positiva”
P4 – “O de conhecer e usar a língua espanhola moderna [...] como instrumento de acesso a informações [...] para que lapidem nossa formação [...] que se pensem o ensino e a aprendizagem da língua espanhola com o objetivo de que se realize uma comunicação [...] fundamental importância conceber o ensino de língua espanhola com o objetivo de que se realize uma comunicação real [...] os diferentes elementos que a compõem estarão presentes [...] Entender a comunicação como uma ferramenta imprescindível [...] A formação de um professor de língua espanhola envolve aspectos acadêmicos e mudanças quanto a padrões e costumes antigos [...] o papel da educação superior, principalmente, implica modificações [...] contexto do ensino universitário, como um todo, mede-se por considerações sociais [...] seu papel de agente/ sujeito formador [...] à perspectiva de uma prática social comprometida com a formação de profissionais que o mercado de trabalho demanda”	P4 – “o corpo docente da universidade deveria estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos [...] que respondesse aos anseios dos alunos.”
	P5 – “O professor tem o papel de conduzir/ direcionar os alunos [...] compartilhar informações/ leituras/conhecimentos importantes para a formação.”
	P6 – “da ao professor a possibilidade de, sem interferir na autonomia do alunado, compartilhar com esse, sua experiência cultural”

P10 – “Além de “mediador” do conhecimento acadêmico entre os futuros professores de E/LE [...] que está ajudando a formar”	P10 – “ele serve como “exemplo” a partir do qual os alunos/ graduandos se “espelham”. Cada professor deixa “marcas” nos graduandos que está ajudando a formar, o que contribuirá para o perfil do egresso”
--	--

Quadro12 – Associação das respostas com o sistema filosófico progressista e com a proposta de estruturas de poder

As duas associações são propostas aqui com objetivos específicos, distintos e complementares para a consecução da análise proposta pelo trabalho que desenvolvemos. A que discute as aproximações das posições dos docentes a um sistema filosófico, visa a evidenciar a(s) ideologia(s) que sustenta(m) a RS sobre formação como processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas e didáticas. A seu turno, a que aproxima o discurso dos participantes com as características propostas por van Dijk (2008a) de legitimação do poder, são explicitadas a fim de mostrar como elas são validadas pelo próprio discurso e orientam práticas sociais.

Para operacionalização desse último, cabe destacar as falas presentes na primeira coluna do quadro doze que evidenciam uma semântica, apreendida do léxico utilizado, como vetor da representação (e de igual forma da ideologia que a subjaz), voltada a uma ideologia comum. Importante lembrar que as ideologias são entendidas aqui, conforme o que propõe van Dijk (2003), ou seja, como formas de cognição social, como as práticas sociais, entre elas o discurso no nível micro das situações sociais e interações, por um lado, e com os grupos, as relações dos grupos, as instituições, as organizações, os movimentos, o poder e o domínio do outro. A partir do exposto, entendemos que o discurso é confirmado e afetado diretamente pela(s) ideologia(s). Essa compreensão nos leva à análise proposta, ou seja, de entendimento de como se dá esse processo de influencia ideológica sobre a representação estudada na investigação que ora desenvolvemos. O meio pelo qual evidenciamos o substrato ideológico é o vetor léxico extraído do discurso dos docentes, produzido em suas respostas ao questionário, ora analisado.

Ainda de acordo com o modelo de estudo proposto por van Dijk (2003), vale ressaltar que, tanto na produção como na composição dos discursos, as ideologias atuam tanto através das posturas e do conhecimento de grupo, ante os domínios sociais, (como a educação – caso em questão); como no nível dos discursos individuais e dos membros do grupo, através dos modelos mentais dos acontecimentos sociais e das situações sociais partilhadas pelos indivíduos. Os modelos mentais individuais e sociais

se combinam para a produção de uma linguagem ideológica partilhada e que dá origem a representações sociais dentro dos grupos.

Portanto, justifica-se a proposição analítica presente do quadro treze, que associa as ideias expostas pelos professores a partir de suas respostas a um conjunto de valores, bem como à dinâmica da manutenção do poder dentro dos grupos, de sorte a possibilitar a evidenciação desses modelos ideológicos perseguidos por nossa pesquisa.

Dessa forma, a primeira coluna traz informações que corroboram o que vimos delineando, ou seja, que o substrato ideológico do objeto representado vincula-se fortemente à visão progressista que, entre outras concepções, entende a educação, em resumo, como um processo que contribui para a passagem do sujeito afetado por suas ações da ignorância para o conhecimento, de tal maneira que opera uma visão de um quadro pessimista do presente que, a partir de sua intervenção (no caso a formação inicial de professores de E/LE, tal como é concebida pelo grupo), passa por uma visão otimista do futuro. Os termos usados são semanticamente muito marcados nesse sentido. Observamos o uso reiteradas vezes da palavra “desenvolvimento”, intimamente ligada à ideia de evolução e de melhoramento. A projeção das consequências da formação, através do uso da palavra “futuro” também evidenciar outra preocupação do ideário progressista, o de “recrutar indivíduos e capacitá-los a transformar a realidade social” (MASCIA, 1999, p. 49). Opinião que se configura como uma clara imposição das forças que detêm o poder e pretendem legitimá-lo através da orientação de práticas que a ratifique.

Seguindo esse raciocínio, em outros trechos, a concepção do professor como “mediador” revela um entendimento de um sujeito detentor da capacidade de conduzir o formando através de sua ascensão ao conhecimento, ao que será entendido como verdade. Termo definido por Foucault (2011) como sendo um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repetição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. Em suas discussões, Mascia (1999) afirma que esse entendimento do autor nos leva à percepção de que o poder produz a verdade e nos obriga a produzi-la através de sistemas coercitivos no nível do cotidiano. Somos, assim, obrigados a viver de certo modo em função de discursos tidos como verdadeiros (p.47). Uma compreensão semelhante, a qual ratificamos, é a de van Dijk (2008a) que observa que os sem-poder “não têm nada para dizer”, literalmente, não têm com quem falar ou precisam ficar em silêncio quando pessoas mais poderosas falam. Dessa forma a

relação de poder é sempre assimétrica, exercida por quem pode, em favor de suas ideologias.

No que tange ao componente discursivo das RS, foco de nossa análise, podemos descrevê-lo como constitutivamente ideológico, determinado pelas relações sociais e estruturado nas relações de poder, influenciado pelos sistemas de conhecimentos (científico e prático).

Nessa perspectiva, as ideias depreendidas do discurso dos professores, conforme se delinea (e vemos isso ao analisarmos a coluna dois do quadro), aparece com o valor de verdade, coercivamente imposto aos alunos. De acordo com essa visão, o saber, como defendido pelos professores, que conduzirá o sujeito a uma melhoria e o meio a um estado mais positivo, confere-lhes o poder da condução do processo da aprendizagem, da formação docente. Debatendo sobre isso, Mascia (1999) assinala que a política da verdade confere aos sujeitos responsáveis um “status” de competência profissional que lhe imputa a imagem de detentor do conhecimento científico e/ou intelectual.

Ao levar em consideração essas ideias para o exame do *corpus* utilizado, evidencia-se essa visão muito fortemente em falas como a do P1 que afirma que o papel do professor universitário é o de ser a pessoa que “conduzirá todo o processo do ensino e da aprendizagem do idioma”, relegando ao formando o papel de coadjuvante do processo no qual ele é o principal afetado. Ou, em igual medida, de termos como “levá-lo”, “prover” “desenvolver nos aprendizes” “deve motivá-los”, e que o corpo docente deva responder “aos anseios dos alunos”, numa clara alusão à característica apontada por van Dijk (2008a), para o exercício do controle mental, ou seja, conhecer os desejos dos sujeitos a fim de controlá-los. E, ainda, “o professor tem o papel de conduzir/direcionar os alunos”. Somente o P6 falará em autonomia dos alunos, e que essa deverá ser respeitada.

Expostas as informações discutidas nesse tópico, sintetizaremos nossas constatações e inferências a respeito do item lexical do discurso analisado.

5.1.1 Síntese da análise do léxico

Nas análises empreendidas anteriormente, vimos traçando 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 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 até aqui 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, apresentadas no quadro doze, bem como retomar o disposto no quadro onze (Apêndice H), 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.

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 (*Ibid.*) 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 no capítulo três, 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 bacharéis²⁵, 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**²⁶ em espanhol 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 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 os encare. Fazendo relação com o perfil vislumbrando no documento do MEC citado no capítulo 1, percebemos sua

²⁵ 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.

²⁶ Destaques nossos.

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 culturais²⁷, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (*Ibid.*, 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.

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” (*Ibid.*, 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.

²⁷ Destaques nossos.

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. Espera-se, 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 recorreremos 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.

5.2 – 2ª Etapa: Indicações do significado (entrevistas)

Seguiremos nossas apreciações nesse item seguindo as orientações propostas para análise crítica do discurso desenhada por van Dijk (2003, 2008a) nos seus ECD, como também já o fizemos no anterior.

Forçoso lembrar que, acorde essas ideias, entendemos que o discurso compõe-se por três elementos que o definem: a forma, o significado e a ação e a interação. Como discutimos no capítulo de contextualização teórica, a teoria dos Atos de Fala, desenvolvida por Austin e Searle (LEVINSON, 2001), está na base desse pensamento do autor, inclusive explicitado em esquema que ele desenha para descrever a estrutura do discurso (VAN DIJK, 1980), que reproduzimos no mesmo capítulo. A noção de que ao falarmos agimos, contribui, como vimos, para que se confirme o entendimento iniciado por Wittgenstein (1999) e desenvolvido pelos autores citados, de que a significação da linguagem se dá onde ela se realiza, nos ‘jogos da linguagem’, ou seja, na interação.

Vemos, notadamente, o desenvolvimento do pensamento de van Dijk (2003) fundado nesse entendimento, uma vez que propõe uma contextualização do discurso, de sorte a não se compreendê-lo em sua totalidade se o meio no qual é produzido, consumido e (re)validado não seja conhecido. Os atos de fala ganham força nos seus entendimentos, sobretudo, nas estruturas de manutenção do poder, ao se efetivarem ameaças e comandos proferidos pelos que o detêm.

Assim, retornando ao que dissemos no início do item, os três componentes do discurso (forma, significado e interação e ação) são estudados por van Dijk (2003) que propõe aproximações e entendimento desses constituintes. Nosso trabalho se apoia nos dois primeiros embora se relacione com o terceiro, inevitavelmente. Até o item

anterior, analisamos elementos da forma do discurso, a saber, seu componente léxico. Isso não quer dizer que a análise deixou de avançar para o significado construído pelo discurso, mesmo porque há que se lembrar do que assevera o autor, ao explicar que os elementos formais do discurso (morfológicos, sintáticos), como já assinalado nos capítulos dois e três, podem ser menos afetados que os demais, pois dependem, sobretudo, das possibilidades que a língua dá ao usuário e, por essa razão, ter-se-á que articulá-los com os níveis semântico e interacional, para que seja completo seu significado ideológico. O que fizemos, pois, foi destacar os elementos do nível lexical e articula-los com os outros componentes do discurso, de forma a revelar esse tecido ideológico da representação.

Doravante, procederemos em articulação diversa de análise, ainda que com a mesma sistemática proposta. Buscaremos no significado a evidenciação do substrato ideológico da representação, na tentativa de revirar o objeto e confirmar, ou não, a ideologia que ficou demonstrada, nos exames anteriores, do nível lexical. Como também já foi dito, a triangulação dos dados é própria da pesquisa qualitativa que envolva elementos da TRS, conforme assinala Spink (2002) e Jodelet (2001), de maneira a validar os dados obtidos, bem como assegurar as conclusões a que se chega.

Analisaremos as entrevistas dos participantes, excetuando-se o P4, que não participou dessa fase, por motivos de saúde. Procederemos ao exame de forma a evidenciar, nas suas respostas, os temas evocados por eles, através do discurso, como maneira de demonstrar, reiteramos, o tecido ideológico que sustenta sua representação sobre formação de professores de E/LE.

No quadro 13, apêndice I, transcrevemos as respostas diretas às perguntas elaboradas. Fizemos algumas marcações de trechos que nos pareceram reveladores nas respostas, no sentido de extrairmos os temas suscitados pelo discurso. Usamos o símbolo “[...]”, para designar o recorte na transcrição, pois, logo depois, transcrevemos outras partes da entrevista, que traz as explicações dos professores sobre as respostas que deram, instados por nós. Cabe explicar, ainda, que, suprimimos os nomes dos participantes, quando evocados por nós na entrevista, substituindo-os pelas designações já explicadas anteriormente.

Uma vez explicitadas as respostas, na coluna dois contrastamo-las com as justificativas dadas sobre as afirmações e, por último, teceremos comentários sobre essas assertivas, associando-as à ideologia que se vinculem.

A primeira pergunta repetida foi aquela que solicita a opinião dos docentes sobre o que consideram ser a formação inicial de professores de E/LE. A razão de sua elaboração já foi explicitada no item anterior e a consideramos devidamente justificada. Procedemos da seguinte forma, ao analisar as respostas: Tecemos algumas considerações interpretativas sobre o que o discurso dos participantes revela, dividindo o exame em três momentos: um que extrai o tema recorrente no discurso de cada professor; o segundo que retoma a RS estudada pelas três primeiras etapas da pesquisa; e o terceiro, que delinea desde aí o tecido ideológico aparente e emergente do discurso analisado.

Depois de examinar o quadro, disposto nos anexos, passaremos a sintetizar no próximo tópico nossas constatações acerca das ideologias sobre as quais se sustenta a representação dos professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE.

5.3 Síntese da representação social sobre a formação inicial de professores de E/LE e do tecido ideológico que lhe dá suporte

Nesse item, discutiremos de forma sinóptica as inferências que construímos no quadro treze. Primeiro, delinearíamos o que notadamente ficou evidenciado como sendo o núcleo figurativo da representação social sobre a formação de docentes de E/LE. Depois, teceremos considerações sintetizadoras acerca do material ideológico evidenciado nas análises promovidas pelo estudo.

5.3.1 Síntese da representação social sobre a formação de professores de Espanhol como língua estrangeira

Os dados coligidos no quadro exposto, bem como o exame que realizamos não só do que das entrevistas extraímos, como também do corpus obtido com a aplicação das técnicas de associação e hierarquização de itens e do formulário triangulados, permitem-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 (desenhada no capítulo três), 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, conforme a discussão realizada no capítulo primeiro sobre as 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, conforme vimos, 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 P7, ao admitir que não consegue desvencilhar-se do ensino da gramática, embora acredite que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbrassem 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, quadro 13, Apêndice I). Ou a de P3 e P6 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 de P3, Quadro 13, Apêndice I).

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 à abordagem comunicativa como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas aponta para 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 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.

5.3.2 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), como 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 delineia 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 coligar as opiniões em sentido de confirmar uma visão moderno-progressista dos professores, que entende a formação como caminho para a emancipação do sujeito atingido pelas ações formativas e, conseqüente, 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, mantêm 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, às quais nos referimos na seção dois. 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) delinea ao caracterizar o controle do poder, permite-nos analisar ainda sob outro aspecto as respostas dos professores.

Tendo em vista que se trata do grupo de participantes de grupamento social, devidamente caracterizado no capítulo da descrição metodológica, é lícito afirmar que será elemento de determinação da sua dinâmica o poder, conforme a caracterização descrita. Esse pode 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação, retornaremos aos objetivos e perguntas de pesquisa, com a finalidade de delinear o trajeto seguido e, feito isso, sugerirmos 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 universidade, 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, recorremos 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.

Cabe notar que o objeto de representação tem um tríplice aspecto composicional formado por elementos cognitivo-individuais, cognitivo-sociais e discursivos. Centramo-nos, contudo, nos dois últimos, seguindo a linha de investigação desenvolvida por Doise (1992), chamada socializante, que busca entender as orientações das práticas por parte das RS. De igual forma, nos valemos da posição defendida por van Dijk (1980 e posteriores), que entende que a análise do discurso deva ser crítica e centrada na dinâmica social em que se insere.

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.

Como decorrência dessas constatações, buscamos, nos trabalhos de van Dijk (2008), propostas de análise da dinâmica do poder que parecem se aplicar ao exame em

questão. Segundo o autor, as ideologias partilhadas pelos sujeitos no interior dos grupos dos quais fazem parte são legitimadas e propagadas, eminentemente pelos discursos produzidos nesse contexto. Nesse mecanismo social interfere de maneira decisiva a estrutura do poder, manipulada pelos segmentos dominantes que objetivam manterem-se sobrepujantes em relação àqueles que reprimem. Agem através do manuseio de informações dos meios de comunicação e das instituições, ambos mecanismos do Estado que dominam para efetivar o seu poder.

Nas falas dos participantes, que revelam uma compreensão de dominância do processo de formação pelos docentes universitários, em paradoxo a uma posição progressista de educação, revelou-se essa estrutura de poder descrita por van Dijk (2008). Podemos perceber uma visão assimétrica da relação de dominação, uma vez que são os professores em questão aqueles autorizados pela instituição pública de ensino a conceber a formação, desde a organização da integralização curricular, passando pela concepção do perfil do egresso dos cursos de Letras, explicitados nos seus projetos político-pedagógicos. Igualmente, na ideia assumida por parte deles de que seja o professor não um facilitador, como o concebido pela abordagem comunicativa, mas um condutor da formação do aluno. Ou finalmente, na detenção das mãos desses mesmos professores dos recursos de punição diante de possíveis desobediências, tais como a reprovação e a mensuração das notas, a partir de instrumentos de avaliação, usados como meio de controle e coerção (NASCIMENTO, 2012).

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 (*Ibid.*, 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*”²⁸ [...] 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

²⁸ Destaques nossos.

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 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*²⁹ da sua própria atividade; a liberdade se expressa na resistência à opressão – na *energia crítica*³⁰” (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 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

²⁹ Destaques nossos.

³⁰ Destaques nossos.

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.

O que nesta dissertação 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 orientamos³¹, no sentido de discutir os dados obtidos e se e de que forma eles podem auxiliar para a reflexão desse fazer formativo.

Assim, tal qual previmos no início dessa dissertação, ainda na introdução, findo o estudo, 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.

³¹ 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In: Pratiques sociales et representations*, 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.

ARANHA, V. C. **Quem eles pensam que são? – Crenças e representações de alunos e professores de língua estrangeira de uma escola pública na periferia de São Paulo: estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. *In: —. Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

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.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

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.

BELTRÁN, F. L.. Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de las UAS. *In*: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, 1996, vol. 1, nº 2, pp. 391-407, julio-diezembro de 1996.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística General II**. Traducción de Juan Almela. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

BOSI, A. **A interpretação da obra literária**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

_____. **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)

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. **Social Representations of Languages and Teaching - Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Strasbourg: Université François Rabelais –Tours ENS Lettres et Sciences Humaines – Lyon. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, 2002.

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.

CHARTIER, R. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Algués (Portugal): Difel, 2002.

_____. O Mundo como representação. **Revista Annales**. Nov-Dez. 1989, nº 06, PP. 1505-1520.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, N. **Aspectos de la Teoría de la Sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1970.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. *In: Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 51-58, jan/jun, 1998.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2010.

DEZIN, N. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, 3ed.

DIEB, M. **Educação Infantil e Formação Docente: Um Estudo em Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2004.

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.

_____. Atitudes e representações sociais. *In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187 – 203.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia. *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 027-035

DURKHEIM, E. (1970). **Sociologia e filosofia**. São Paulo, Ed. Forense.

ESCANDELL, M. V. **Introducción a la Pragmática**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003a, p. 179-203.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003b.

FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (orgs.). **Social Representativos**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Attitudes, Social Representations and Social Attitudes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2012.

FRANCO, M. L. P. B.; VARLOTTA, Y. M. da C. L. As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez.2004.

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. London: University College London for the Pragmatic Theory Online Course, 2004.

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

IRINEU, L. M. **Representações Sociais Sobre a Latinidade em Sites de Redes Sociais Contemporâneas: Uma Investigação Discursivo-Ideológica Situada no Orkut**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2011.

JANEIRA, A. L. *Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência*. In: **Análise Social**, Lisboa, sér. 2, 9 (34) Abr.-Jun. 1972, 629-644.

JANEIRA, A. L.; ASSUNÇÃO, P. (orgs.). **A construção visual entre as artes e as ciências**. São Paulo, Arkê Editora, 2006, 139-150.

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

KRESS, G.. Considerações de caráter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. In: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 47-76.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas: Pontes / UNICAMP, 1997.

_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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.

MENIN, M. S. S. *et al.* **A Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009.

MEYER, Michel. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 35-59.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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.

NASCIMENTO, M. V. F. **Representação, Avaliação e Léxico: Um olhar sobre o discurso de professores e tutores do curso de licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará**. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: **Escritos**. Laboratório de Estudos Urbanos, Campinas, Maio de 1999, p. 8 - 16;

_____. A análise do discurso: três épocas. In: GARDET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso; uma introdução á obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, n. 19, jul/dez 1998, p. 7 -24.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PÊCHEUX, M. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998a, p. 19- 46.

PEDROSA, C. E. F. P. **Análise Crítica Do Discurso: Uma proposta para a análise crítica da linguagem**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>> Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. O discurso dos e nos media. In: PEDROSA, C. E. F. P. **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998b, p. 293 – 312.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira : reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gerados que circulam na sociedade.** Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2007.

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RODRÍGUEZ, L. C.; ARDAVE, M. M. C. **¿Qué es el análisis del discurso?** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2006.

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.

SANTOS, M. A. **Nós não conseguimos enxergar dessa maneira: representações e formação de educadores.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2010.

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.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudo das teorias dos atos de fala.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, M.do R. B. **Representações Sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SOARES, M. V. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor.** Tese (Doutorado em Linguística) Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, R. C. **As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação à distância na UNITINS.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

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

_____. **Ideologia - 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?** (2006b). Disponível em <http://www.discourse.org>. 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.

_____. **A. Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008b.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

_____. **Discourse and practice: New tools for Critical Discourse Analysis.** Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.** Volume VIII. Número XXX. Jul-Set 2009.

WERNER, K. C. G. **As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa – um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y SUS desarrollos. *In: —; MEYER, Michel (orgs.). Métodos de Análisis Crítico del Discurso.* Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17- 34.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PARTICIPANTES

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?

Representações Sociais de Professores Universitários sobre a Formação de professores de inglês e espanhol

8. Qual a sua compreensão do que seja ‘formação de professores de língua?’
9. Qual o papel da universidade na formação de professores de língua?
10. Qual o papel do professor universitário, em sua opinião, na formação de professores de língua?
11. 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?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA** realizada pelo mestrando Cícero Anastácio Araújo de Miranda, aluno regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientado pela Professora Doutora Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são investigar discursos e representações de professores e professoras do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), sobre a formação de professores das línguas inglesa e espanhola.

Este termo de consentimento é entregue em duas vias para sua assinatura, caso venha a concordar em participar da pesquisa, uma via fica com você e a outra fica com a pesquisadora. O material utilizado para coleta de dados será um formulário composto de uma entrevista com questões abertas (semi-estruturadas) sendo utilizado gravador para a entrevista. Se alguma destas questões gerarem desconforto ou constrangimento para você, você não será obrigado(a) a respondê-las. Isso não o(a) penalizará nem o(a) impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão na UFC, em local combinado com você. Depois das entrevistas, elas serão transcritas fielmente levando em consideração as respostas dos(as) entrevistados(as). Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação na investigação será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o Estudo.

Os pesquisadores se encontram disponíveis a esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Cícero Anastácio Araújo de Miranda, CPF: 79563317300, telefone para contato: (85) 86981978, e-mail: ciceroaamiranda@gmail.com, endereço: Av. da Universidade, 2853 - Benfica -

Fortaleza - CE
 CEP 60020-181 (Centro de Humanidades – Departamento de Letras Estrangeiras) ; e a
 Profa. Dra. Lívia Baptista, CPF: 070.254.338-10 e-mail: liviarad@yahoo.com,
 endereço: Av. da Universidade, 2853 - Benfica - Fortaleza - CE
 CEP 60020-181 (Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas).
 Procurar os pesquisadores em horário comercial no endereço supracitado. Para informar
 qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de
 Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço
 Av. Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP
 60430-270 – Fone (85) 33668344 – Fortaleza-CE. O Estudo obedece às normas Nº 196
 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, _____, RG nº
 _____ declaro que é de livre e espontânea vontade que estou
 participando como voluntário(a) da pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo
 de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer
 perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi
 explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar
 recebendo uma cópia deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do Voluntário	Data	Assinatura

Cícero Anastácio Araújo de Miranda		
Nome do Pesquisador	Data	Assinatura

APÊNDICE C
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?

APÊNDICE D**FORMULÁRIO DE PESQUISA****LIVRE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS E HIERARQUIZAÇÃO DE ITENS****NOME DO(A) PARTICIPANTE:** _____**DATA:** ____/____/____

1. Elenque quatro palavras que você associa ao termo “formação inicial de professores de espanhol”:

2. Coloque em ordem de importância as quatro palavras que você escreveu anteriormente:

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____

APÊNDICE E

QUADRO 06: TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Professor	Resposta
P1	Capacitar professores para a área do ensino, principalmente, aos docentes que estão no seu início de magistério.
P2	É o início de um processo de ensino-aprendizagem que se refletirá de forma significativa na prática docente do futuro professor de espanhol como língua estrangeira.
P3	Compreendo que seja aquela recebida nos cursos de Letras/ Língua Estrangeira, quando os futuros professores entram em contato com um estudo mais sistemático da língua, da literatura e da cultura espanhola e hispano-americana para, se desejarem, posteriormente, aprimorar sua formação em cursos de atualização ou pós-graduação.
P4	A de que esta se faça a partir de conceitos apresentados com exemplos eficazes, evidenciados nos trabalhos de aprendizagem que se fazem com os alunos, justo para que em tal empreendimento, completem-se enfoques como o ensino da língua em grau de iniciação, o papel do professor ante os erros, os tipos de funções da correção, a planificação de situações da aprendizagem, o sentido do ensino da gramática, a importância da ortografia, o uso do dicionário, etc.. elementos que, no plano teórico, deverão revisar-se e supervisionar-se com critério rigoroso, clareza e simplicidade, que darão ao professor o domínio do trabalho de classe e a experiência quanto ao aperfeiçoamento e à capacitação docentes. Assim, em tal ciclo inicial, deverá haver uma forma de máxima aproximação entre alunos e professores, para que, então, com maior entusiasmos e ânsia/necessidade de conhecimento e atualização, haja satisfatória contribuição quanto a um desempenho vital na elaboração, por parte dos docentes, de um projeto, em concernência ao assunto que, aqui, pôs-se em evidência.
P5	Capacitar os futuros professores de E/LE tanto no que concerne a língua, metalinguagem, quanto à prática, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, bem como instigando-os a refletir sobre a prática docentes (inclusive a sua) e sobre seu papel como futuro professor.
P6	A Formação inicial de professores de espanhol língua estrangeira é aquela ofertada nos cursos de licenciaturas de Letras, ao longo do qual o aluno adquire os conhecimentos necessários da língua (tal como mostra a realidade desses cursos) e, mais especificamente – essa deveria ser o foco central dos currículos de ditos cursos – adquire os conhecimentos didáticos-pedagógicos, familiariza-se com a cultura, literatura e a metalinguagem para o domínio pleno da língua e de sua docência.
P7	Trata-se do contato inicial (para grande parte dos alunos) com a língua espanhola e o contato /aprendizagem com esta língua numa perspectiva de trabalhar com espanhol no ensino. E um momento extremamente delicado tanto para o público docente como para o discente uma vez que, neste momento, pode-se cativar ou desmotivar completamente o aluno.
P8	Na minha concepção “formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira” corresponde a um tipo de formação acadêmica básica, essencial à formação de professores, mas como o próprio nome sugere, oferece um conhecimento amplo do saber linguístico e pedagógico necessários à essa formação.
P9	Trata-se da preparação feita, particularmente, em Curso de Licenciatura, de graduação plena, como formação mínima para o exercício do magistério na área de língua estrangeira (Letras/Espanhol).
P10	Para mim, a ‘formação inicial de professores de E/LE’ significa o entrelaçamento de diversos conhecimentos (teóricos, práticos, didáticos...). O futuro professor de E/LE precisa conhecer: os processos de aprendizagem/ aquisição de línguas; o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; as estratégias de ensino de E/LE, notadamente para brasileiros, além de desenvolver sua competência comunicativa e compreender questões éticas que se relacionam ao seu trabalho.

APÊNDICE F

QUADRO 09 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES À QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO

Professor	Resposta
P1	A universidade assume papel fundamental na formação de professores de E/LE e deve preocupar-se com componentes essenciais para um professor, ou seja, tanto na parte da aprendizagem da LE quanto na parte metodológica, didática do idioma e, por isso, é importante trabalhar os componentes teóricos e práticos.
P2	Levar ao aluno a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Além disso, indicar caminhos possíveis de serem traçados ao longo de sua atuação docente, ou seja, fomentar que o futuro professor seja um agente consciente de sua prática docente e que consiga se adaptar aos diversos contextos presentes no processo de ensino-aprendizagem de E/LE.
P3	Fornecer o alicerce para uma formação de base sólida, capacitando os profissionais para atuarem com eficiência, domínio linguístico, ética e respeito.
P4	O de aperfeiçoar linguística e metodologicamente os professores que atuam não só nas escolas públicas e particulares como em quaisquer entidades que trabalhem com o ensino de língua espanhola, não obstante com primazia para os educandários públicos, de forma tal, que se procure contribuir para com uma prática docente mais eficaz e bem fundamentada, tanto prática quanto teoricamente, com a sociedade de um trabalho coletivo-elaborativo entre monitores, coordenadores, alunos e professores; e, também, entre as comunidades acadêmicas (professores, alunos de graduação, e pós-graduação) e externas, integrar professores de quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre com relevância no tocante às escolas públicas, através da criação de um contato entre a universidade e a realidade educacional de cada estado da união, fatores de vital importância, posto que a realidade de grupos de professores de espanhol se caracteriza por uma grande carência e precariedade linguístico-metodológica, devido ao fato de que, quase sempre, durante os cursos de licenciatura em espanhol, a formação dos, então, ainda aprendizes do idioma espanhol, apresenta lacunas e deficiências que dificultarão sua posterior atuação profissional. Sob tal aspecto, as referidas metas tornam-se um espaço fundamenta para a continuidade do desenvolvimento linguístico-metodológico, tanto relativamente aos professores de língua espanhola quanto à troca de experiência, informações, ideias emateriais.
P5	A universidade tem o papel de possibilitar um espaço de reflexão e interação para os futuros professores de E/LE de modo que eles possam trocar experiências, ampliar conhecimentos e produzir academicamente (resultado de reflexão e aprofundamento de conhecimentos).
P6	A Universidade tem como papel central a formação integral desse profissional, que sem a formação acadêmica não pode atuar como professor, mas apenas como instrutor da língua.
P7	Fundamental e essencial, pois é aqui que se desenvolvemos ademais da atividade de ensino, as atividades de extensão e pesquisa. Ou seja, a universidade desenvolve a formação de futuros professores-pesquisadores o que vai além do simples “passar conteúdos”.
P8	A universidade tem um papel importantíssimo na formação de professores, pois é através de seus cursos de licenciatura que são ofertados os conteúdos mínimos necessários a essa formação.
P9	É o campo de formação. Conforme a LDB, a formação de professores deve ser feita pelas Universidades e Institutos Superiores de Educação. Assim, a universidade cumpre um papel formador, proporcionando ao futuro professor a aprendizagem e o desenvolvimento das competências e saberes necessários ao exercício da docência. É, ainda, um espaço para a pesquisa, o debate e a socialização de experiências.
P10	A universidade desempenha importante papel na formação de professores de E/LE, pois ela constituirá a “base” de todo processo. Para mim, ela serve como “alicerce” para que os futuros professores sejam bons/excelentes profissionais em todos os sentidos (científico/humano). Além disso, ela constitui o “pontapé” inicial para a percepção (mais

crítica) da realidade em que estamos inseridos. Ela pode ainda servir para “disparar” as potencialidades dos indivíduos envolvidos no processo de formação do graduando e introduzi-los no mundo das ciências.

APÊNDICE G

QUADRO 10 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS A 12 QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Professor	Resposta
P1	O professor universitário tem uma grande responsabilidade na formação de professores de E/LE e ele será a pessoa que conduzirá todo o processo do ensino e da aprendizagem do idioma.
P2	Fornecer subsídios para a formação do futuro professor de E/LE. Ademais, leva-lo a refletir sobre a sua prática docente e os seus desafios.
P3	O papel do professor universitário vai muito além de prover os alunos de arcabouço teórico sobre a língua e a literatura espanhola e hispano-americana. Este deve desenvolver nos aprendizes um senso ético e um espírito de comprometimento com a prática docente. Deve motiva-los a construir uma imagem positiva da sua profissão e do seu objeto de estudo.
P4	O de conhecer e usar a língua espanhola moderna (em sua standardização ou internacionalização) como instrumento de acesso a informações, em geral, e a outras culturas e grupos sociais, sobremaneira no tempos hodiernos, desde que, para que lapidem nossa formação, tais elementos são primordiais. Sim! Pois, é preciso que se penem o ensino e a aprendizagem da língua espanhola com o objetivo de que se realize uma comunicação de um povo, por excelência, demonstrado por intermédio de sua forma de expressar e transmitir sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. Daí, ser de fundamental importância conceber o ensino de língua espanhola com o objetivo de que se realize uma comunicação real, pois, de tal forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes e, justo por isso, darão amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos gradativamente, deixarão de predominar, e, portanto, já não figurarão com tanta resistência nas aulas. Entender a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deverá ser a grande meta do ensino de língua espanhola nas universidades. A formação de um professor de língua espanhola envolve aspectos acadêmicos e mudanças quanto a padrões e costumes antigos. Atualmente, o papel da educação superior, principalmente, implica modificações que poderão advir do ensino de língua espanhola. Ademais, a formação didática é fundamental à prática docente, pois, dado que o contexto do ensino universitário, como um todo, mede-se por considerações sociais, além de seu papel de agente/ sujeito formador, produz saber e gerencia labor concernentemente à perspectiva de uma prática social comprometida com a formação de profissionais que o mercado de trabalho demanda. Assim, o corpo docente da universidade deveria estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente às questões relacionadas com salas de aula, a partir do desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica que respondesse aos anseios dos alunos.
P5	O professor tem o papel de conduzir/ direcionar os alunos para que observem aspectos relevantes a sua formação e, principalmente, propiciar um engajamento na pesquisa. Além disso, compartilhar informações/ leituras/conhecimentos importantes para a formação.
P6	O Professor deve levar a cabo com eficiência a programação curricular do curso para que o aluno possa desenvolver-se em sua respectiva prática docente. Para além das questões curriculares, a suposição de uma intimidade maior com a língua e a cultura dos países falantes, da ao professora possibilidade de , sem interferir na autonomia do alunado, compartilhar com esse, sua experiência cultural, e tudo o que essa pressupõe, em termos de possibilidades interculturais.
P7	Esta pergunta de alguma forma relaciona-se com a anterior, uma vez que fazemos parte da universidade e, portanto, além de levarmos a cabo ensino, igualmente trabalhamos com a pesquisa e a extensão. É aqui que reside nosso papel, bem como nosso diferencial.
P8	O professor universitário de um curso de licenciatura em formação de professores de espanhol desempenha um papel fundamental não somente em relação à sua contribuição do saber científico em determinadas áreas específicas, mas também em um sentido mais holístico, deve contribuir para uma formação mais abrangente, buscando desenvolver

	uma postura ética e crítica no que se refere à atuação do futuro licenciado.
P9	Ao professor universitário cabe contribuir com uma formação de excelência do futuro profissional no ensino de ELE. Cabe-lhe ajudar o aluno a desenvolver um espírito crítico diante das teorias que lhe são apresentadas e a tornar-se um profissional consciente da sua responsabilidade social.
P10	Além de “mediador” do conhecimento acadêmico entre os futuros professores de E/LE, ele serve como “exemplo” a partir do qual os alunos/ graduandos se “espelham”. Cada professor deixa “marcas” nos graduandos que está ajudando a formar, o que contribuirá para o perfil do egresso, ainda que indiretamente.

APÊNDICE H

QUADRO 11 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS À QUESTÃO 13 DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Professor	Resposta
P1	Posso dizer que conheço parcialmente, uma vez que trabalho nos dois cursos (diurno e noturno). Conheço de forma mais próxima o do Letras noturno por atuar na elaboração do programa de algumas disciplinas. Devido a isto tive que entender a proposta do curso.
P2	Sim. Considero o perfil do egresso, bem como a integralização das disciplinas e atividades que compõem o currículo do curso.
P3	Sim. O projeto político pedagógico tem um importante papel no desenvolvimento das minhas atividades de professor, já que serve como referência para o desenho do curso. A partir dele é que os programas de disciplinas são elaborados, bem como a carga horária das atividades, sejam curriculares ou extracurriculares, é determinada. O referido documento é responsável pelo estabelecimento da unidade do curso, assim como dos objetivos e da coesão entre todas as atividades previstas.
P4	Sim! Conheço! Sim! Influencia em alguns aspectos, quanto à importância seletiva de segmentos conteudístico-disciplinares e à metodologia que lhes deveria/quereria adotar/empregar, com os quais não estou plenamente de acordo e outros que me são toleráveis. Apenas isso! Aqui, diferentemente do que fiz com relação às respostas dadas a outras perguntas, reservo-me o direito de não tecer comentários mais amplos e/ou pormenorizados sobre esse tópico.
P5	Sim. Influencia minha atividade como professor, pois além de indicar o perfil de egresso desejado, ainda direciona a importância que deve ser dada a determinados conteúdos. Contudo, muitas vezes a prática reflexiva e de pesquisa não aparece com ênfase neste documento.
P6	Sim. No entanto, o projeto político pedagógico é um guia pelo qual pautamos parte de nossa experiência docente. Os fatores de variabilidade, aos quais quaisquer atividades humana se sujeitam, a docência, entre elas, nos desafiam ao uso do bom senso e à adotar uma postura docente flexível, desde que, não se fira o projeto pedagógico do curso ao qual estamos vinculados, em sua essência.
P7	Conheço. Sem dúvida. Inclusive para ingressar na instituição a qual pertencço foi necessário elaborar um projeto que se relacionasse ao PPP do curso ao qual estou vinculada. Influencia em nossas ações e em nosso pensar, embora confesso que aliar o que se encontra em nosso PPP à prática é um dos desafios que vejo na carreira docente superior. Quero dizer que sinto uma dificuldade, PRINCIPALMENTE no trabalho com os alunos de semestres iniciais, em engaja-los, em fazê-los sentir o que é a universidade. Em mostrar-lhes que a universidade está além dos muros de nossas salas de aula, que nossas aulas repercutem muito além dos muros físicos da sala de aula.
P8	Conheço. O projeto influencia minhas atividades profissionais em relação à formação de professores de espanhol, uma vez que é esse projeto sinaliza, através de seus componentes essenciais (perfil do ingresso, perfil do egresso, integralização curricular, avaliação do curso, etc.), o tipo de formação que pretendemos ofertar aos nossos alunos.
P9	Sim. Considero o PPP importante na medida em que ele me permite ter uma visão geral do Curso, conhecer a legislação vigente, os objetivos e metas traçados para o Curso, além do perfil de profissional que se quer formar. Esses conhecimentos norteiam, em certa medida, minha prática docente uma vez que considero importante contribuir para a construção de um Curso com qualidade reconhecida. Não obstante, a metodologia de ensino e as formas de avaliação, entre outras questões didáticas, não são diretamente influenciadas pelo PPP.
P10	Sim. Ao entrar na UFC, conheci o PPP do curso (principalmente o do noturno) ao qual estaria integrada, uma vez que ele deve influenciar as escolhas do professor universitário em relação ao conteúdo ministrado, ao perfil que se pretende formar, às atividades de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo professor, os materiais utilizados durante o curso, etc... Além disso, o PPP de cada instituição serve como uma “digital”/ marca na sociedade brasileira.

APÊNDICE I

QUADRO 13 – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS NA ENTREVISTA SOBRE O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES EM TORNO DO OBJETO ESTUDADO (FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE E/LE) E ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS RESPOSTAS.

Professor	Trechos da entrevista	Tríplice Interpretação
P6	<p>Resposta direta: Bom, é o <u>período em que o aluno vai se preparar e vai adquirir os conhecimentos necessários</u> pra <u>posteriormente</u> exercer, se exercer como professor de espanhol, <u>pra isso ele tem que entrar em contato com a língua, com a literatura da língua meta</u>, com as, os aspectos culturais, num é, da, dos países falantes daquela língua, <u>tem que entrar em contato com a metalinguagem</u>, tem que entrar em contato <u>com disciplinas de didática de ensino naturalmente</u>, então é basicamente é um... enfim.</p> <p>[...]</p> <p>Cícero: Você falou que é, é se preparar pra exercer a função, você pode explicar melhor o que é que você quis dizer com isso?</p> <p>P6: Preparar pra exercer a função é <u>adquirir os conhecimentos necessários desde o ponto de vista teórico</u>, mas também <u>metodológicos</u> e, se possível, <u>também emocionais</u>, num é, pra que possa realmente, pra que o <u>profissional</u> possa eventualmente <u>crescer com capacidade, com adequação, com qualificação sua função de professor de língua</u> estrangeira, no caso espanhol.</p> <p>Cícero: E o que é que você entende sobre essa questão da qualificação que você acabou de falar?</p> <p>P6: Especificamente...</p> <p>Cícero: É porque você disse que ele teria que ter, adquirir a capacidade, adequação e a qualificação, o que é que você está entendendo quando você diz qualificação, o que é que você compreende por isso?</p> <p>P6: A qualificação eu entendo que ele vai ter que formar <u>um banco de... de, de conhecimentos específicos</u>, né, é... pra ele <u>exercer o magistério</u> e esse banco de conhecimentos específicos tem a ver com essas áreas todas que eu mencionei com... a... o... a... <u>os aspectos teóricos do ensino</u> em si, com <u>a intimidade com a língua</u>, né, e naturalmente também com a, com as <u>questões</u></p>	<p>Tema: Vemos destacar-se na fala do P6, uma recorrência do tema de “<u>preparação para o trabalho</u>”. Os destaques feitos dão o indicativo de que o P6 acredita que a formação inicial é o período no qual o aluno se prepara para sua futura atuação profissional, para “exercer o magistério”. Como vimos anteriormente, confirma-se a visão de que essa preparação ou formação significa a aquisição de conhecimentos linguísticos e didático-pedagógicos para o ensino da língua.</p> <p>RS: A RS partilhada, já aclarada anteriormente se ratifica com o entendimento de que o aluno deve estudar “metalinguagem” e “disciplinas de didática e ensino, naturalmente”, ou ainda “questões que dizem respeito à didática de ensino”.</p> <p>Aspecto Ideológico: O entendimento de que formar professores de língua é um melhoramento, também reaparece. Segundo as palavras do professor, o aluno vai “se preparar”, “adquirir” conhecimento que não tem, para “posteriormente” interagir com o meio, para isso precisa “entrar em contato”, sugerindo que não o tinha feito antes e, assim, conduzindo-o da ignorância ao conhecimento. Instado a refletir sobre o que disse, o professor reafirma sua visão, falando de “crescer com capacidade, com adequação e com qualificação”. Acrescenta que se trata do acúmulo de conhecimento e usa a palavra “banco”, que dá ideia de armazenamento.</p>

que dizem respeito à didática de ensino, isso é aaa... basedaaaaquali, aliás, a base não, é o... é o... é a... é a própria qualificação docente, né?

P5 **Resposta Direta:** A formação do professor de língua espanhola, do ponto de vista do curso de formação de professores, eu posso dizer que *abrange muito mais que ensinar língua, que abrange muito mais do que ensinar metodologias didáticas*, é um conjunto que abrange principalmente é... um trabalho, como eu poderia dizer... (Pausa) *Articular todo o conhecimento de língua*, o conhecimento *de prática de ensino*, conhecimento *das metodologias*, conhecimento *das teorias* que o aluno trás e *que ele aprende durante toda a graduação* com *o que ele vai encontrar em sala de aula*. Por isso que é tão importante que o professor se volte pra... (Pausa) Pra... (Pausa) trabalhar com os alunos, com a turma as *diferentes realidades*. Desde o curso livre até a escola secundária, ensino fundamental e ensino médio. É que o aluno ele tenha *uma real noção da realidade* com a qual ele vai *se confrontar com o mercado de trabalho* realmente. Então pra mim, *formar professores de língua é mostrar* que: existe *a necessidade do conhecimento de língua*, existe a necessidade *do conhecimento metodológico, de uma prática de ensino de humanidades*, mas, que existe *a necessidade também de conhecer o seu público*. O público com qual você está trabalhando e adequar as suas práticas, a sua rotina de sala de aula... a esse público.

[...]

Cícero: É... Porque você disse assim... (pausa) É... Mais do que a língua, é mais do que a prática? É em que sentido é... Por que... Por que... Você acha que de alguma maneira isso é realizado?

P5: De alguma maneira sim. Acredito que principalmente atualmente é... Os professores dos cursos de formação de língua já tem se preocupado mais em articular mais essas questões. Por que... *É mais que a prática*... Porque a tendência dos alunos e... Em geral, dos cursos de formação de professores até bem pouco tempo era ter a visão do curso, da graduação como se fossem em blocos, e se fechar nesses blocos. Ah! Eu tenho mais disciplinas de língua, mais disciplinas de práticas e disciplinas literatura e elas estão isoladas e no final você vai sair licenciado e apto teoricamente a ensinar língua estrangeira, a lecionar língua estrangeira, no caso o espanhol. Quando na verdade eu vejo que atualmente os professores de prática e até mesmo os professores de língua e os

Tema: Novamente, o tema “*preparação para o trabalho*”, para a atuação profissional ressurgiu na fala do P5. Observemos os termos evocados na fala como “uma real noção da realidade”, que o aluno vai encontrar depois de formado. Igualmente, “diferentes realidades”. O uso repetido de “formar professores de línguas”, indicando a função profissão, situada no ensino do idioma. Isso tudo, voltamos a destacar, uma preparação, pois, futuramente, o aluno vai “se confrontar com o mercado de trabalho”, além de ter que entender a “necessidade de conhecer os eu público”. Mais adiante, justificando sua resposta, P5 asseveras “é como essa língua pode ser trabalhada em sala de aula”.

RS: A centralidade da formação em aspectos formais da língua reaparece, bem como a preocupação metodológica. Chamamos a atenção para os destaques. Segundo o P5, o aluno deverá articular “todo o conhecimento de língua” às “metodologias de ensino.” Mais adiante admite que durante a formação, há uma centralização nos aspectos formais do idioma de “dar conta desse conteúdo programático que acaba sendo voltado mais pra gramática”.

Aspecto ideológico: O uso de expressões como “ele aprende durante toda a graduação” e “formar professores de línguas é *mostrar*” dão a ideia de que o aluno será “conduzido”, o professor universitário, nesse caso, é quem tem o conhecimento e poder de fazê-lo com a experiência e o saber que lhe autorizam a fazê-lo. Solicitado a definir em poucas palavras o que é a formação de professores de E/LE, P5 fala em “apresentar” e “trazer” conhecimentos ao aluno, o que sugere que o aluno não conhecia e não os tinha e o professor o ofereceu isso a ele, a formação trouxe o conhecimento.

Por fim, o aluno será preparado para agir no meio e modifica-lo, melhorando-o, pois deverá, também, ter “conhecimentos do mercado” no qual vai atuar. Forçoso identificar também em P6, as discussões suscitadas no capítulo primeiro do trabalho, quando se confunde em certa medida o papel do professor. Tal qual o ideário humanista clássico, o professor é o detentor do saber e o repassará. Contudo, o delineio do discurso refuta a visão, uma vez que põe a formação como um meio de melhoramento e de passagem para o conhecimento, nessa perspectiva, mais aproximada do método comunicativo,

professores de literatura, já tão voltando mais... Tão se voltando mais pra essa questão reflexiva. Pra observar que o ensino da língua não é da língua em si. Não é... Metalinguagem em si... Não é somente isso. Mas é como essa língua pode ser trabalhada em sala de aula... pelo futuro professor. Afinal de contas nós estamos em um curso de formação de professores. Nós não podemos chegar nas disciplinas de língua espanhola I, II, III seja ela qual for e trabalhar com ela como se eu tivesse em um curso livre de língua. Na verdade eu vou trabalhar lógico, eu tenho um conteúdo programático, eu tenho que dar conta desse conteúdo programático que acaba sendo voltado mais pra gramática, né? Mas... Dentro desse conteúdo é interessante que eu faça uma integração entre as diferentes metodologias, as diferentes visões... É... É... O público que pode ser atingido por esse futuro professor que está em formação... né?

Cícero: Então se você precisasse definir o que é formação de professores em poucas palavras... Como é que você definiria?

(Pausa longa)

P5: Huuummm... Seria... É... trazer conhecimentos...é... Eu não tô achando a palavra certa. Seria... É... Apresentar conhecimentos, trazer conhecimentos linguísticos, de literatura, é... de metalinguagem, mas também conhecimentos de metodologia e conhecimentos do mercado que o aluno vai encontrar.

ele passa a ser um facilitador.

P3

Resposta Direta: A formação de professores de língua espanhola tá ligada não só ao domínio das habilidades linguísticas da língua espanhola, da literatura espanhola e hispano-americana e também da cultura dos países de língua espanhola, mas, também a questão de comprometimento, de ética, de motivação pelo ensino da língua, acho que tem a ver com isso também.

[...]

Cícero: Quando você diz comprometimento, o que você quer dizer com isso?

P3: O comprometimento dos alunos em querer aprender aquela língua já que vai ser, vai servir de objeto, não só de objeto de estudo deles... Mas, também o objeto de trabalho deles, vai ser a ferramenta de trabalho deles. Então eles precisam ter um comprometimento com essa ferramenta de trabalho que implica em dedicação, não só é... Dedicação em estudo, de também... É... De buscar...

(pausa longa e com barulho ao fundo)

Tema: Na fala do P3 percebemos a emersão do tema “preparação para o trabalho”. O P3 acredita que a formação seja dominar o que ele chama de “habilidades”, mas quer dizer “conhecimentos”, pois se refere aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais sobre idioma espanhol. Faz referências à “ferramenta de trabalho” mais de uma vez e de comprometimento em buscar o que será preciso para realiza-lo.

RS: Ser professor de espanhol significa conhecer o idioma e saber ensina-lo. Eis a centralidade da RS partilhada pelos professores sobre o objeto e que reaparece na fala do P3. Podemos perceber isso quando o participante fala de “domínio das habilidades linguísticas da língua espanhola”, ou quando se refere em termos tais como “ter interesse pela língua”, ou “Conhecimento de língua” e de elementos ligados ao idioma como a literatura e a cultura, também suscitados na fala.

Ideologia: Com a ferramenta de trabalho (o conhecimento da língua), segundo

(Entrevistador faz uma intervenção)

Cícero: Você falava sobre a questão do comprometimento e do que significava para você.

P3: Isso, exatamente. De... Comprometer... É... Com essa ferramenta de trabalho. De buscar, de procurar, não só procurar o professor, esperar pelo professor, mas buscar por si mesmo, elementos que contribuam pra essa... Pra essa formação.

Cícero: E você se refere ao aluno?

Ao aluno (interrompe). E em relação ao comprometimento também do professor. Eu acho que têm que haver comprometimento de ambas as partes. Tanto do aluno como do professor.

Cícero: E o do professor seria o que?

P6: O comprometimento do professor em relação a... A motivar os seus alunos a... A ter interesse pela língua, pela literatura, que ele possa ser autônomo, em termos de valorização. Eu acredito que você "... Naquilo que você acredita que é bom pra você. Que vai trazer algum tipo de retorno pra você. Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de... De... De... Conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura, mas também de motivar os alunos a se sentir bem no papel de professor de língua espanhola. E também tem a ver com isso. Comprometimento nesse sentido.

P8

Resposta Direta: Bom, como o próprio nome já sugere essa formação inicial é uma formação, é... Mínima. Mínima no sentido em que, em que ela oferece é... Os conceitos mínimos necessários pra uma, uma efetiva prática docente. E... Além disso, né, depois da... da... da graduação, né, é a, o professor ele deve, né, logicamente se aperfeiçoar e se aprofundar nessa, nessa formação docente.

[...]

Cícero: Mas então o que é mesmo a formação inicial do professor de língua espanhola e palavras você, em termos seria o que?

P8: Essa formação inicial seria uns conhecimentos é... mínimos necessários ao exercício da sua atividade docente.

[...]

P3, o aluno, futuro professor, deverá desenvolver seu “comprometimento”, numa busca “autônoma” por “elementos que contribuam” em sua “busca” por “melhoras” “Que vai trazer algum tipo de retorno”, para o formando. Observamos com essa afirmação, montada a partir dos termos retirados em sequência o ideário, a ideologia que se desprende do discurso do participante 03.

Tema: Em sua fala, semelhante aos três primeiros analisado, P8 faz emergir de seu discurso o tema “preparação para o trabalho”. Observamos o uso de “formação mínima”, que dá ao professor “conhecimentos mínimos necessários” ao “exercício da prática docente”. Segundo ele, ainda, há a necessidade de que o professor formado saiba “como atuar”, “como ser professor de língua” e que seja “capaz de atender as necessidades da sala de aula de seus aprendizes”.

RS: A centralização representativa da RS partilhada pelo grupo estudado é novamente confirmada pela fala de P8. Observemos a afirmação que faz ao dizer que o professor formado “não só tenha o domínio do conteúdo relativo a sua área, no caso a competência comunicativa”. Isso se confirma ao longo de toda a entrevista e nos trechos destacados, com o uso de termos como “professor com formação em língua espanhola”; “questão das competências”; “domínio de conteúdo”; “um nível de competência comunicativa que seja condizente com o seu nível de formação” e “um futuro professor dessa língua”.

Cícero: E então qual é o perfil do aluno no, ao seu ver, independente do curso, qual é o perfil do aluno que vai ser formado como professor de espanhol?

P8: Bom, dentro do que está proposto no, no, no, nos dois projetos pedagógicos que, que eu colaborei na concepção desses projetos, o perfil desse profissional, desse futuro professor de língua espanhola, ele, ele tem que ser um, um, um profissional que tenha um perfil investigativo, né, tem que ser um, um, um professor que, é, não só tenha o domínio do conteúdo relativo a sua área, no caso a competência comunicativa, e aí inclua a competência linguística, na área de espanhol, mas é... acompetência também pedagógica, né, de como atuar, de como ser professor de língua. Tem que ser uma pessoa que, um profissional que seja capaz de atender as necessidades é... da sala de aula de seus aprendizes, uma pessoa que... é... esteja é, na medida do possível, atualizada, sempre atualizada, com as nossas concepções pedagógicas, as novas práticas de abordagem, é... metodológica no que se refere a aprendizagem de língua estrangeira, né, seja uma pessoa que tenha um, um, um perfil crítico né, frente a essas concepções, frente a essas posturas, nesse sentido.

Cícero:É, você falou de domínio de conteúdo, você podia detalhar o que você quer dizer com isso?

P8: Bom, é... domínio de conteúdo aí é... eu entro na questão das competências, né, que deve ter um... é... professor com formação em língua espanhola. Então ele deve ter uma, um certo nível de competência comunicativa, um nível de competência comunicativa que seja condizente com o seu nível de formação já que ele será um futuro professor dessa língua. Que tenha, como eu já falei, uma competência pedagógica, que saiba como aplicar esses conhecimentos adquiridos em sala de aula, que saiba lidar com as questões metodológicas que envolvem o ensino e a aprendizagem, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira são bem específicas, né, que requer um conhecimento de todas as teorias de aquisição de segunda língua, de como se aprende uma segunda língua, então é esse, é esse domínio de conteúdo, no sentido de conteúdo não no sentido restrito, mas no sentido amplo, né, de todas as áreas que compõe essa formação.

Cícero: Antes, você tinha falado professor não é... falou no termo transmissor de conhecimento, dentro de um processo você podia é... explicar melhor isso, o que é que você quer dizer com um professor transmissor de conhecimento? E se há uma diferença, e se você vê de que maneira isso se refere ao que você

Confirmamos, ainda, a íntima relação desses aspectos com a habilidade de ensinar o idioma, dessa vez elaborado com o uso de expressões como: “perfil investigativo”; “competência também pedagógica”; “com as nossas concepções pedagógicas”; “novas práticas de abordagem”; “lidar com as questões metodológicas”; “saiba como aplicar esses conhecimentos adquiridos em sala de aula”; “competência pedagógica”; “ensino; “aprendizagem”; “ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira”; “um conhecimento de todas as teorias de aquisição de segunda língua” e “como se aprende uma segunda língua”. Todos elementos são elegidos e juntados, para a construção do sentido que se quer dar, através da rerepresentação, do que seja o objeto significado, tal qual já observamos anteriormente.

Ideologia: O ideário progressista, também comum às falas dos sujeitos participantes, que vimos destacando em nossas análises, volta a se confirmar na fala de P8, quando percebemos que o professor afirma que “professor é... universitário, ele deve ser um, um, um transmissor de conhecimento, né, é... é no sentido de que é... esse conhecimento como eu já mencionei, ele vai ser construído ao longo do curso, então o professor ele transmite, o seu saber”, mesmo mais adiante tentando minimizar a imagem de “transmissor”, referindo-se a uma “construção coletiva”, na qual se juntem os conhecimentos dos alunos e do professor formador, P8 volta a confirmar sua visão, pondo a formação no centro do processo de “construção” desse conhecimento, de forma a que ele possa “se aperfeiçoar”. Embora o papel de transmissor de conhecimento esteja mais ligado ao ideário humanista clássico, como já assinalado, P8 corrige seu pensamento mais adiante, demonstrado na passagem em que fala de construção coletiva que, na verdade, o entende como um facilitador ou condutor da aprendizagem, o que nos faz ligar suas ideias ao ideário progressista.

acredita ser o que é a formação do professor?

P8: Bom, quando eu digo é... que o professor é... universitário, ele deve ser um, um, um transmissor de conhecimento, né, é... é no sentido de que é... esse conhecimento como eu já mencionei, ele vai ser construído ao longo do curso, então o professor ele transmite, o seu saber, o seu, o que, o que ele é... aprendeu dentro da sua formação em uma área específica para ministrar essa disciplina e esse conhecimento ele vai transmitir e partilhar com os alunos pra que os alunos possam construir também trazendo as suas concepções, trazendo os seus conhecimentos isso possa ser partilhado em sala de aula e haja uma construção coletiva, nesse sentido.

Cícero: Então você estava se referindo ao professor universitário e o professor que está sendo formado? Ele é também um transmissor?

P8: O professor que está sendo formado, ele também, ele vai ser um transmissor desse conhecimento, mas mais do que um transmissor de conhecimento, não só o professor universitário, porque essas práticas elas, elas, elas tendem a, a, a se repetir, né, mas que ele seja um colaborador na construção do conhecimento do aluno, né, não necessariamente somente um transmissor de conhecimento, claro que ele tem que transmitir alguma coisa e ele tem que transmitir o que ele sabe, o que ele domina, o que ele conhece, né. Mas que, é essa, esse, esse conhecimento, reitero, ele é... não é apenas direcionado pelo professor, ele é construído.

P1 **Resposta Direta:** Tenho colocado como resposta na ficha seria a questão de formar professores de língua estrangeira, no caso, entendendo como língua estrangeira aquele professor que está sendo formado e trabalha no seu país, da sua própria língua materna e principalmente aqueles que estão no início desta formação, entendi desta forma [...] Assim, quando tem assim, formação inicial, eu pensei nos alunos, por exemplo, de cursos de letras que estão se formando da licenciatura, que estão se formando para serem professores daquele idioma, mas que estão nesse princípio, no início da formação.

[...]

Cícero: E o que é esse início desta formação para você?

P1: Assim, quanto tem assim formação inicial, eu pensei nos alunos por exemplo de cursos de letras que estão se formando da licenciatura que estão se formando para serem professores daquele idioma, mas que estão nesse

Tema: Instado a falar sobre sua concepção de formação, P1 evoca o tema “preparação para o trabalho” diversas vezes em sua fala. Seja quando diz “professor que está sendo formado e trabalha”, ou ao afirmar que “estão se formando para serem professores daquele idioma”. Mais adiante a visão é repisada e ele diz “ler, escrever, ouvir, e como trabalhar todas essas habilidades em sala de aula”; “na hora de atuar”, “a atuação não corresponde ao conhecimento”. Em outros trechos, o P1 chega a afirmar “que a formação precisa ter a metodologia e a questão didática”, que ser professor “é...saber trabalhar esses conteúdos direcionando a metodologia e a didática” e que tudo isso “acontece na prática”.

RS: Como vimos reiteradas vezes, a RS partilhada pelo grupo se funda em dois aspectos centrais “competência linguística” e “competência didática/ pedagógica”. Os dois elementos são, no discurso de P1, reafirmados tacita e literalmente: “ele tem que realmente assim, dominar o idioma”. São, ainda,

princípio, no início da formação.

Cícero: Certo, então a formação do professor, esta formação inicial, ela se dá quando no seu entendimento?

P1: É...pelo o que entendo seria essa formação realmente assim de início, mas assim, como o início é muito relativo porque eu posso entender a graduação que tem...sei lá cinco anos, né? Este professor que está [pausa longa] às vezes você termina o curso, o curso de graduação e a gente sabe que tem sempre *muita coisa ainda para aprender*, quer dizer essa *formação ela nunca está*, ele começa e termina, sempre há uma *continuidade* que se vê... as pós-graduações, especializações, que são necessárias essa formação, eu entendi a formação inicial *aqueles que estão no início do curso de licenciatura*.

[Tal como ocorreu com o P8, avançamos em outras questões e, mais adiante, suscitamos novamente a questão ad formação]

Cícero: É... *P1*, se você tiver que traçar um perfil do aluno que é formado na UFC, como você acha que deveria ser esse perfil? Desse aluno?

P1: Pelo projeto, não?

Cícero: Pelo que você compreende. Como é que esse aluno deve sair da universidade? Qual o perfil que deve ter ao terminar o curso?

P1: Olha ao terminar o curso, ele *devesaber* exatamente como *fazer* todas as *pontesentre* as *disciplinas* que ele estudou e *atrelar* isso à questão da *prática*, é... por que uma coisa, muita coisa que a gente trabalha, a gente trabalha para o professor, então, às vezes, eu digo: “esses conteúdos você não vai trabalhar dessa forma que eu estou trabalhando aqui com você se você for atuar em uma sala de aula, sei lá, de um curso livre, de... Escola de ensino médio e fundamental, né?”. Agora, *ele tem que realmente assim, dominar o idioma*, isso a gente espera com relação à *questão da língua e todas as suas habilidades* que é *necessário*, como *ler, escrever, ouvir, e como trabalhar todas essas habilidades em sala de aula*, não sei se ficou claro.

[...]

Cícero: E de que maneira que você acredita que a metodologia e a didática influenciam nessa formação? Qual a importância na formação desse professor?

P1: A questão... é aquilo que eu falei, né? O aluno às vezes, por exemplo,

suscitados expressões como: “formando para serem professores daquele idioma”; “questão da língua e todas as suas habilidades” ; “necessário ler, escrever, ouvir, e como trabalhar todas essas habilidades” e “questão da língua e todas as suas habilidades”.

Ideologia: Com igual forma, se desenha uma visão ideológica de progresso intelectual, como passagem para o conhecimento, por parte de P1. Lembremos que sua posição no questionário, foi de que o professor universitário será aquele que conduzirá todo o processo de formação. Ou seja, um facilitador desse processo, visão própria do da ideologia progressista. Aqui, provocado a refletir sobre o que acha, ele revela: o formando tem “muita coisa ainda para aprender”, indicando que ele ainda está “apenas no início” e reafirmando a posição de que o aluno deve sim ser conduzido pelo professor até o conhecimento.

estuda os conteúdos das disciplinas, alguns, nós temos alunos excelentes que fazem as avaliações e tal, e ele se sai super bem, mas na hora de atuar, é... a atuação não corresponde ao conhecimento que ele tem, né. Pode retornar a pergunta Cícero?

Cícero: Em que medida a metodologia e a didática...

P1: Pronto. Assim, é o que tento dizer pra ele, às vezes não adianta eu só ter o domínio do conteúdo, isso é importante para o professor, mas você como futuro professor você vai atuar com futuros alunos, e você precisa ter a metodologia e a questão didática, é... saber trabalhar esses conteúdos direcionando para cada grupo em que você possa possivelmente atuar. Se é aluno de escola pública ou particular, ensino fundamental, médio, ou cursos livres, né? Então assim, até mesmo você saber, por exemplo, trabalhar com grandes grupos, grupos menores, então tudo isso interfere, então assim, eu entendo assim, eles tem que tentar equilibrar as duas partes, se a primeira, a parte da aprendizagem dele como professor muito bem, mas a metodologia e a didática não está e que ele vai realmente vai atuar no ensino, ele precisa equilibrar esses dois componentes.

Cícero: Conseguir fazer isso que você disse que é preciso saber, fazer uma ponte entre a prática e o que ele aprendeu? Em que momento se dá isso na formação do aluno?

P1: Com relação ao projeto em si, eu não sei... se por exemplo, eu acredito que isso nem aconteça, ele não conhece... ééé... muitas vezes a gente entrega os programas disciplinas e muitas vezes eu percebo que, simplesmente a gente entrega no início das disciplinas e eles esquecem aquilo ali, mas o programa, quando a gente entrega um programa, ele é essencial, porque a partir desse programa eu vou trabalhar a disciplina, me baseando de acordo com o que está ali. É... Então, às vezes, no final da disciplina, ou em alguns momentos na sala, você lembra do que a gente discutiu no início? Alguns aspectos da própria matéria para que ele entenda, eu acho que na realidade, por mais que o professor, o professor pode até, é... Trabalhar isso em sala, mas não vejo tanto, não entendo assim que os alunos entendam realmente, alguns realmente, se você pegar alunos dos semestres iniciais eles não têm muito noção e é que isso estava exposto nas páginas da própria instituição, mas eu percebo que eles não buscam entender o que é aquele curso.

Cícero: Então, você acredita que o currículo do curso está voltado para formar o professor? Nessa forma que você acredita que é o professor de capaz de fazer

essa articulação?

P1: Acredito, porque o que tá para um curso de licenciatura é isso, que é previsto, agora se isso acontece na prática é outro questionamento que a gente se faz.

P2 **Resposta Direta:** Sim. A formação para mim, eu concebo como um processo né. A formação inicial seria o início desse processo, na verdade, para mim, a formação de professores ela nunca acaba, ela é contínua porque, cada dia você se depara com uma nova realidade, você encontra novos desafios, por exemplo, há dez anos atrás, não se falava em novas tecnologias e hoje nós temos toda uma...um aparato voltado para o ensino de língua e essas novas tecnologias, porque a realidade vai mudando o nosso discente, né. Ele vai mudando também com o passar do tempo e aí cabe ao profissional, o educador se moldar a esse seu contexto. Além disso, o professor, educador, sempre estar, refletindo essa prática e isso né, a questão da pesquisa, tá vendo sua atuação docente e isso infere diretamente na sua formação.

[...]

Cícero: Certo. Você falou e que a, você fez uma diferença em formação, formação contínua e formação inicial. Você podia detalhar como é que você vê essas diferenças?

P2: A formação inicial definiria, aquela, aquele, ponta é inicial, quando você está começando a lidar com as questões de ensino, está começando a sua prática docente e toda uma descoberta, descoberta né, de você como agente desse processo de ensino aprendizagem e aí você se desponta com vários conflitos, questão que você não sabe lidar ainda que você está iniciando, tudo isso faz parte da sua formação inicial. A formação contínua é aquela que você já passou do estágio da universidade, você já está atuando, você já tem uma certa experiência, a cada dia você vai aprendendo com sua prática, você vai refletindo sobre sua prática, né, nós como educadores, nós temos que pensar que é, é... a educação e nosso trabalho com a mesma perspectiva crítica.

Cícero: Certo. E quando é, você já mais ou menos falou, quando é que se dá essa formação inicial?

P2: Na universidade.

Cícero: Você usou aí P2, o termo educador, você pode explicar o que é que

Tema: O tema, ou o mote da conversa, das ideias coligidas no discurso de P2 leva-nos à uma mesma direção analítica: a formação é uma “preparação para o trabalho”. Vejamos já nas primeiras considerações, quando ele diz que o professor a ser formado “depara com uma nova realidade” e que esse educador deverá “se moldar a esse seu contexto” de “atuação docente”. Mais adiante, afirma que “ele vai, ensinar a língua, o espanhol como língua estrangeira” e que terá de saber realizar “interação de sala de aula com o aluno”. Deverá “refletir na sua prática”.

RS: Conforme anteriormente destacado, vemos se confirmar no discurso de P2 a RS partilhada pelo grupo. No seu caso, chamamos atenção para as seguintes expressões que a põem em evidência: “um aparato voltado para o ensino de língua”; “processo de ensino aprendizagem”; “ele vai, ensinar a língua, o espanhol como língua estrangeira”; “processo de aprendizagem” ou “utiliza uma metodologia como um determinado grupo”.

Ideologia: Pontuamos que o transfundo ideológico que sustenta a RS de P2, assim como dos demais professores, fica bastante evidente quando ele afirma, ao refletir sobre o professor que não é educador, que esse sujeito torna-se “um agente mecânico que simplesmente repete a sua prática, sem repensa-la e aí, na verdade passa anos realizando a mesma metodologia e sem refletir sobre ela e procura não se atualizar, não avança e ele estaciona. Ele tem a sua formação inicial e estaciona.”, ou seja, não progride.

you quer dizer com isso? E de que maneira esse conceito que você está falando se relaciona com a formação de professores de espanhol?

P2: Para mim, o professor de espanhol, mais que a mera figura de professor, ele é um educador né, porque ele vai, ensinar a língua, o espanhol como língua estrangeira, mas ele também, todo esse processo de aprendizagem, perpassam várias coisas, a questão por exemplo da...interação de sala de aula com o aluno, de conhecer seus alunos de ir além do conteúdo, na verdade, o professor ele é um educador, ele simplesmente não vai lá simplesmente é... cumprir conteúdo, ele repensa esse processo, como está sendo o aprendizado e nisso ele reflete na sua prática e isso faz parte da sua formação, a sua formação contínua, cada dia você aprendendo, às vezes a gente confunde, utiliza uma metodologia como um determinado grupo e ela não é muito eficaz e aí que entra o papel do professor crítico, a formação contínua, o que eu posso fazer o que eu posso pensar, que outras metodologias, que outros materiais, que outras estratégias para atingir esse público.

Cícero: E você acha então, acha que há diferença entre professor e educador, porque você falou, não é?

P2: Para mim na verdade todo professor é um educador né, é... porque eu não concebo professor como aquela pessoa que entra dá sua aula e vai embora, não se preocupa com aprendizado, como mero reproduzidor de conhecimento, eu concebo professor como educador.

Cícero: Mas você acha que há professores que não são educadores? Esse professor que não é educador como ele se caracteriza para você?

P2: Se caracteriza como é... um agente mecânico que simplesmente repete a sua prática, sem repensa-la e aí, na verdade passa anos realizando a mesma metodologia e sem refletir sobre ela e procura não se atualizar, não avança e ele estaciona. Ele tem a sua formação inicial e estaciona.

P7 **Resposta Direta:** É... além do trabalho com a língua estrangeira, a gente tá aqui só no curso livre, no curso de licenciatura, estamos formando os futuros professores que vão atuar é... no ensino da língua estrangeira, ou seja, a gente não tá aqui só pra trabalhar com as questões linguísticas, mais além né? Não é que esses alunos vão atuar com esse conhecimento linguístico na sala de aula.

[...]

Tema: Consideramos que o tema recorrente nas falas dos professores anteriormente analisadas, volta a ser suscitado pelo P7. “preparação para o trabalho” aparece como sendo o fio condutor das considerações que ele faz ao longo de toda a entrevista. A preocupação com a futura atuação dos alunos é trazida várias vezes à tona em seu discurso: “esses alunos vão atuar com esse conhecimento linguístico na sala de aula”; “não tem ideia que vão atuar como professores, futuros professores e professoras”; “Que daqui pra frente tudo que vocês estão trabalhando nos ensinos médios, nos institutos federais?”.

Cícero: Você podia detalhar, então, se você falou “não só a questão linguística”, você podia detalhar essa questão linguística e também o que você disse que era além? “Nós não estamos só pra questão linguística, nós estamos também além disso...” Primeiro que você detalhasse o que você entende do que é essa “questão linguística” e o que é esse “além”, que você falou.

P7: A questão linguística, por exemplo, são... é... o conteúdo... os programas, né? Que nós temos que, por exemplo, as disciplinas de línguas que são recebidas com... é... O que eu tenho atuado basicamente aqui na UFC são as disciplinas de língua. São os pretéritos, os artigos... é o contraste entre os tempos verbais, as questões linguísticas, versão sobre a linguagem aí eu me recinto, eu sinto que o nosso curso ainda é muito aquela coisa da gramática mesmo, uma reflexão além da gramática, sempre falta. E a questão da sala de aula, né?

Cícero: É porque você declarou mais ou menos o que é pra você linguística.

P7: E o que é né? O que eles vão fazer com todo esse conhecimento linguístico, e a atução também como futuros professores e professoras. E aí eu penso isso como uma reflexão sobre as questões que estão relacionadas à sala de aula. Eu gosto de trabalhar, acho que o tema da empolgação né, a questão do acoso escolar, o bullying, a relação assimétrica entre professor e aluno, situações com as quais eu sei que eles vão se deparar e que eu sinto que o nosso curso não... Que os alunos... Eles entram aqui achando que é um curso de língua estrangeira de espanhol né? E não... não tem ideia que vão atuar como professores, futuros professores e professoras. Eu não sinto, não sinto aqui na UFC isso, que eles têm uma identidade de professor, e tem a questão que a gente já discutiu né... que você entra num curso de Medicina se vendo como médico, você entra em um curso de Direito se vendo como advogado, de Enfermagem, mas as licenciaturas eu não sinto que as pessoas se veem como professores. E aí esse além estaria em travar reflexões sobre isso, o além também, ir muito além simplesmente das apresentações, seminários que a gente pede pra eles fazerem ou apresentação de... de planos, aqueles planos, aquelas microaulas que a gente pede, é uma reflexão sobre o ensino né, o que significa pra eles.

[...]

Cícero: Nesse caso então a reflexão que você tá falando é uma reflexão como

RS: P7 mostra por várias vezes sua angústia ante o que acredita deveria ser a formação (a gente não tá aqui só pra trabalhar com as questões linguísticas) e o que efetivamente realiza. No entanto, mesmo afirmando que formar professores não é só ensinar língua, revela que: “olhando para minha prática... me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais... a questão do núcleo duro e refletir sobre a língua, reflexão sobre linguagens.” Paradoxalmente ao que pensa, diz que “É o que tá no programa, né? Assim, eu tenho que contemplar pretéritos, os futuros, as conjunções, verbo de câmbio, eu tenho que seguir aquele... programa ... Eu tenho que trabalhar com esses conteúdo

não consigo fazer essa ponte entre uma reflexão mais ampla sobre a linguagem e o que tá lá no programa.” Mais adiante, mesmo tendo o conflito apontado (“Como é que ele vai tá sendo formado como professor de espanhol como língua estrangeira, se ele fica só preso a conteúdos linguísticos?”), assevera que “Porque é a profissão deles, é o objeto de estudo [...] nós temos o nosso objeto de estudo, no caso a linguagem e especificamente com a língua espanhola [...] é o meu objeto, o meu instrumento de trabalho. Dessa forma, pontuamos, P7 acaba por mostrar que também compartilha a mesma RS sobre formação de professores de E/LE com os demais membros do grupo, de que ser formar professor de espanhol é uner o ensino de aspectos linguístico-formais do idioma com a prática pedagógica.

Ideologia: De todos os participantes, o discurso de P7 é o que menos fica marcado pela ideologia progressista. O que na verdade emerge de sua fala é uma preocupação com um olhar mais “reflexivo” por parte do sujeito (o termo reflexão é utilizado inúmeras vezes). O que parece incomodar lhe fundamentalmente é a necessidade de despertar nos formandos a capacidade de construir “pontes” entre o conhecimento que vão adquirindo ao longo do curso, com uma prática “reflexiva” do ensino. Porém, essa mesma noção de que se vão erigindo conhecimentos que devem ser usados acaba por revelar a marca progressista. Na mesma direção, a intervenção no meio lhe preocupa (“O que eles vão fazer com todo esse conhecimento linguístico”; “Qual é a realidade socioeconômica de um professor hoje em dia”; “mas qual é a realidade mesmo?”). De forma que, embora menos marcado, também é possível perceber o ideário progressista, de evolução, de melhora, também no discurso de P7.

you disse diferente da língua ou mesmo da prática em sala de aula, a formação teria que também suscitar...

P7: A questão da identidade, do professor, o que é um professor de língua estrangeira? Aonde é que a gente vai atuar? É só repassando conteúdos linguísticos? Quais são as áreas de atuação de um professor? Qual é a realidade socioeconômica de um professor hoje em dia? A gente sabe só o mais comum, mas qual é a realidade mesmo? É... eu até li um... uma reportagem que saiu [pausa longa] acho que até na Pública, né? Sobre a quantidade de casos que chegam até a ouvidoria. Casos é... entre professor e aluno que o que falta às vezes é um diálogo, né? Então é, a gente fala, fala, fala sobre formação e tem muitos pontos que a gente não toca, que é tabu, eu acho, quando a gente pensa relação entre professor e aluno, o que é isso né? Porque que ela é tão tensa? Porque que ela é tão... causa medo, tanto deles em relação a gente, como às vezes a angústia da gente em relação a eles, isso passaria por uma reflexão na formação.

[...]

Cícero: Você acha que não há uma sintonia entre o projeto e o fazer? Você diz isso por você ou... porque?

P7: Por mim, por mim, eu falo por mim.

Cícero: Você falou que sentiu um descompasso.

P7: Isso.

Cícero: Como é que se configura esse descompasso?

P7: Por exemplo, 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, aqueles... digamos... entre o nosso curso, tem a questão do núcleo duro e refletir sobre a língua, reflexão sobre linguagens é o que a gente vê, nos estudos, nos discursos, que estaria diretamente na questão desse aluno, futuro professor, reflexivo, a gente trazendo a questão dentro do curso teria um impacto enorme, mas como fazer essa ponte? Então eu sinto esse descompasso, lá no nosso programa pretérito perfeito composto, já no semestre quatro do diurno, os meninos vão ver todos os pretéritos... todos os tempos compostos e a reflexão onde é que fica? A reflexão sobre a prática? Da linguagem como forma de prática social, você tá entendendo? E o discurso como forma de se engajar socialmente? Eu não consigo fazer essa ponte com

esses conteúdos linguísticos e eu sinto como se a gente tivesse super atrasado.

Cícero: Você disse que se sente presa, presa a que? Você disse que se sente presa na parte linguística de que forma, eu não entendi.

P7: É o que tá no programa, né? Assim, eu tenho que contemplar pretéritos, os futuros, as conjunções, verbo de câmbio, eu tenho que seguir aquele programa e aí eu me sinto presa. Eu tenho que trabalhar com esses conteúdos e o descompasso que eu sinto é tá lá, é... alunos, formadores reflexivos pensando sobre a linguagem e aí eu não consigo fazer essa ponte entre uma reflexão mais ampla sobre a linguagem e o que tá lá no programa.

Cícero: Então que o programa ele acaba condicionando é isso? A prática do professor?

P7: É... de certa... mas, é necessário, condiciona, mas os condicionamentos são necessários, senão cada um iria trabalhar do jeito que queria, há que existir um rigor, mas o descompasso seria esse, como trabalhar com esse rigor e com uma concepção de linguagem que é mesmo que refletir na formação mais ampla.

[...]

Cícero: Pois é, você falou assim: “Eu acho eu devo ficar no feijão com arroz”, você podia explicar o que é que seria isso?

P7: Pronto. Eu programo minhas aulas, o conteúdo, eu faço questão de, no final de cada semestre, cem por cento do conteúdo é visto, todos os conteúdos gramaticais são vistos, procuro trabalhar a parte auditiva, a parte oral, mas de uma forma bem... como é que eu posso dizer? Sem textos que tragam polêmicas. Traga algo sobre o flamenco, a questão das regras, provérbios, assim algo bem mais... Textos sucintos, mas nada... como é que eu posso falar? Que isso incite grandes discussões, então eu cumpro o conteúdo programático. Tem até aquelas sugestões que nós fizemos das unidades sobre conteúdos culturais a serem trabalhados, tento seguir aquilo ali, mas eu me sinto mais presa no diurno. Então eu cumpro o que tem que cumprir, eu não vou além, porque eu tenho medo que os alunos não compreendam, não pensem que você tá querendo enrolar a aula ou que você não tá querendo dar conteúdo de gramática. Já tive algumas experiências negativas, então eu fico no que tem que... cumpro à risca, eu sou categórica. E a gente pode ir além na noite. O conteúdo foi contemplado do mesmo jeito e nós falamos sobre...

trabalhamos com essa questão escolar, trouxe filme pra sala de aula.

Cícero: Eu sei que você já falou sobre a questão do programa, mas eu queria só que a gente, que você reflexionasse mais sobre isso, como é que você vê essa questão, porque então há um programa de disciplina e, pelo o que você falou, esse programa contempla quais itens?

P7: No caso das línguas que é o que eu sei mais... afinidade, digamos.

Cícero: Como chamam as disciplinas?

P7: Espanhol I Língua e Cultura, Espanhol II Língua e Cultura.

Cícero: E nessa descrição do programa você sente que há, o que é que tem lá? De escrito?

P7: São conteúdos gramaticais, os conteúdos de cultura que nós pensamos, foi feito em 2010.1, aquelas sugestões dos elementos nocio-funcionais, que cada um ficou encarregado de fazer pra uma disciplina, então quando eu falo em conteúdo, eu falo em conteúdos gramaticais que estão ali no programa.

Cícero: Então você acha P7, só para nós terminarmos essa conversa, esse elemento cultural tem qual importância, porque você ressaltou aí ele como elemento importante para formação do professor, agora qual é essa importância na formação dele, ao ser ver.

P7: Na atuação?

Cícero: Na formação dele como professor de língua espanhola.

P7: Pronto. A gente não pode falar, é... aquela ideia bem clichê, mas são duas faces na mesma moeda: língua e cultura, então eu não... não entra na minha cabeça eu tá formando professores só com uma cara da moeda, só vendo as questões linguísticas, não tem como, é impossível. E aí o cultural, quando a gente pensa em cultural, ainda tá muito, a gente se prende muito, por exemplo, a pintura, o quadro, não o cultural é... eu penso em cultural até quais são as questões hoje de, que aflige, por exemplo a América Latina, qual é a situação do México hoje, como é que é a situação é... socioeconômica, a gente, nós somos a América Latina, mas não nos sentimos Sul América. Nós, eu falo Brasil, então tudo isso é questão, como é que eu vou falar... como é que eu vou tá formando professores de espanhol como língua estrangeira, sem abordar essas questões?

Cícero: Por quê?

P7: Porque isso faz parte é... do conhecimento de mundo sobre uma língua, como eu tô te falando, são duas caras na mesma moeda. Como é que ele vai tá sendo formado como professor de espanhol como língua estrangeira, se ele

fica só preso a conteúdos linguísticos? Inclusive isso vai se expressar é... em tudo, na parte oral dele mesmo, ter algo o que falar e na reflexão, a gente não tá formando reprodutores da língua, mas é... alunos nós estamos formando, é o que eu tenho em vista, alunos e alunas que refletem sobre a língua, refletem sobre aquele povo.

Cícero: E isso é importante, essa reflexão por parte do aluno que você tá formando, é importante porque pra ele, para como professor?

P7: Inclusive pra identidade dele como professor. O que é, eu sou professor, professora, serei um professor de espanhol como língua estrangeira, o que é essa língua estrangeira? Inclusive pra ele saber onde é que ele está pisando, pra onde é que ele tá indo, então tem haver inclusive com a questão da identidade dele, o que é que eu tô...

Cícero: No início da conversa você falou que o curso forma futuros professores, quando você pensa nessa futura atuação deles, de que maneira isso afeta o seu trabalho como formador?

P7: Quando eu penso que eu não to trabalhando só com alunos que querem aprender espanhol, mas que serão professores, é isso?

Cícero: E quando você pensa nesse futuro, nessa atuação futura deles, de que maneira você faz essa relação, já que você falou nisso, você falou que eles vão ser futuros professores, eles vão ser futuros professores de quê, de onde, qual lugar? Você faz essa reflexão, isso afeta?

P7: Procuo, procuro fazer essa reflexão, inclusive nas disciplinas que eu falei pra você, são as que eu costumo atuar, mais de língua, assim de língua e cultura 2,3,4, enfim. É... levar essa reflexão. “Pessoal, vocês estão se tocando que vocês não estão só aprendendo uma língua estrangeira? Que daqui pra frente tudo que vocês estão trabalhando nos ensinos médios, nos institutos federais?” É uma reflexão que eu procuro trazer pra sala de aula. Mas, só voltando pra o que você estava querendo, porque que eu acho importante essa reflexão sobre a cultura...

[entrevistador intervém]

Cícero: Você acabou de falar aí que esses alunos, futuros professores que você está formando eles atuarão, você falou, em ensino médio, institutos, nessas instituições, de que maneira há importância disso que você falou, desses elementos que você tinha falado são importantes de ser vislumbrados...

P7: Porque é a profissão deles, é o objeto de estudo, é o objeto de estudo, da mesma forma que sei lá, o físico ele tem o objeto dele de estudo, o geógrafo

tem o objeto de estudo dele, o advogado tem o objeto dele de estudo, *nós temos o nosso objeto de estudo, no caso a linguagem e especificamente com a língua espanhola*. Então se é esse meu campo de atuação, então eu tenho que conhecê-lo, sobre os mais diversos ângulos, nós não conseguimos abarcar tudo, mas pelo menos dá externos, uns *flashes*. Então, por isso que é importante, se *é o meu objeto, o meu instrumento de trabalho*, eu tenho que abarcá-lo da forma mais múltipla possível. É o que eu vou trabalhar, é o que eu vou atuar. Então, por isso a importância no curso de formação de professores, é com o que ele vai tá lidando, é a matéria concreta dele, é o chão, tem que conhecer esse chão, tem que conhecer esse solo.

P9 Cícero: Certo. É, P9, quando eu pergunto para você qual é sua compreensão do seja a formação inicial de professores de língua? O que você pode me dizer sobre isso?

P9: Dentro do que eu imagino mais rapidamente com isso aqui, diz respeito à formação na licenciatura, *graduação em língua*, no nosso caso no curso de Letras Espanhol, a formação inicial é aquela *formação mínima que nos fazemos para ingressar no magistério*, na carreira docente.

Cícero: O que constituiria essa formação mínima para você?

P9: O curso de graduação em si, você fala descrição do curso de graduação?

Cícero: Não. O que você entende do que seria importante que fosse feito nessa graduação? Não é? Quer dizer você compreende que essa formação inicial seja esse período do curso. O que é feito, no seu entendimento, o que deve ter essa formação?

P9: *Deve ser composto pela formação específica na língua*, aah, pela formação no magistério através, *por meio das disciplinas que a pedagogia nos oferta e que o próprio curso, pensando no nosso curso a formação teórica específica para o ensino*, aah, *também a formação para a pesquisa e para o trabalho de extensão* para quem faz a docência na instituição como UFC e que dá oportunidade da gente atuar em diferentes frentes dentro dessa formação, porque você uma experiência na graduação.

Cícero: E dentro desses aspectos que você elencou aí, língua, os aspectos de

Tema: Consideramos que o tema recorrente nas falas dos professores anteriormente analisadas, volta a ser suscitado pelo P9 inclusive, de forma mais marcada. Assim, *“preparação para o trabalho”* aparece como sendo uma das mais importantes razões da formação de professores. A preocupação com a futura atuação dos alunos é trazida várias vezes à tona em seu discurso: “Profissional crítico, um profissional consciente do seu papel cidadão, ciente da sua função social, consciente da sua importância”; “A prática pedagógica que ele vai desempenhar futuramente, é isso que ele tá aprendendo”; “mandamos professores que vão lidar diretamente com crianças, jovens e adolescentes, com adultos”.

RS: O professor deixa bastante claro em sua fala que o objeto de estudo pelo qual deve o futuro docente se interessar é “a língua espanhola”. Confrontado a refletir sobre o que disse, ele revela: “E também ser um professor sem domínio, do seu objeto de ensino, não te faz um bom professor”. Assim, para ser um bom professor, o formando deverá dominar esse idioma. A combinação do conhecimento linguístico com a prática de ensino é também validada em suas palavras, uma vez que afirma “eu equiparo o conhecimento especializado em língua com formação prática”. Ou seja, a RS partilhada pelo grupo se confirma também no discurso do P9 como sendo formar professores é conhecer o idioma e estratégias de ensino dessa língua.

Ideologia: Na fala de P9 percebe-se uma preocupação com a atuação futura do formando e de como isso vai repercutir no meio social em que vai atuar. Isso fica claro quando afirma: “mandamos professores que vão lidar diretamente

ensino, de pesquisa, de extensão, você destacaria algum ou alguns mais importantes, desse sentido, dessa formação, que fosse mais importante para essa formação?

P9: Ah, eu equiparo o conhecimento especializado em língua com formação prática, eu acho que você precisa ter isso equilibrado, porque você pode ser especialista, mas não é um professor. E também ser um professor sem domínio, do seu objeto de ensino, não te faz um bom professor. Essas duas categorias eu acho que precisam estar equiparadas. Em seguida a pesquisa porque ela determina o bom profissional e o trabalho na universidade, em todos os aspectos você têm essa experiência mínima de formação profissional antes de encarar o mercado.

Cícero: Você falou de, que...o professor deve ter domínio do seu objeto, e o que você entende por esse domínio desse objeto?

P9: O conhecimento prático, de uso deixa esse professor seguro para conduzir o aluno a uma reflexão, crítica, que passe segurança para o aluno e que ele entenda minimamente qual é aquele objeto que ele vai ensinar também futuramente, a gente tá formando professores e acho que passar essa segurança para o aluno também, para que ele entenda que o domínio dele sobre o seu objeto de ensino é condição fundamental para o bom desempenho profissional dele, pelo menos eu considero assim.

Cícero: Só para esclarecer, o objeto que você se refere?

P9: Nosso caso é a língua espanhola.

Cícero: E dentro desse contexto Val, que você falou, qual o papel que você compreende ser o da universidade na formação desses professores?

P9: Eu vejo a universidade como esse espaço de formação, o papel formador, portanto. Dá a esse aluno essa formação inicial, esse recurso, por meio dos seus professores, por meio da sua infra-estrutura, que acompanha sua biblioteca, toda bagagem de experiência, espaço universitário em si, da pesquisa, da sociabilidade, da socialização de experiência de diversos momentos, a universidade ela é nesse espaço formador, essencialmente a

com crianças, jovens e adolescentes, com adultos e nós precisamos despertar os nossos alunos para essa cidadania, para exercer a cidadania coerente dentro de um país que precisa urgentemente de valores, de créditos, de ter fé e acho extremamente relevante para mim, a nossa importância é imensa, a importância da categoria, no sentido que nós passamos anos despertando não só um conhecimento prático, mas um conhecimento científico, mas também o conhecimento cheio de valores de ética, de tudo isso, sem pensar tanto na questão econômica ou só nisso, pra gente dá valor a sociedade que a gente vive, ser humano e despertar esses outros valores que são tão importantes quanto”. Observa-se em sua fala o termo cidadania que ele explica em seguida, como sendo essa atuação de interferência de melhoramento de um “país que precisa urgentemente de valores”. Assim, o aluno formado vai contribuir para o melhoramento do país, da sociedade, inserindo, em sua prática esses valores que faltam e que ele está adquirindo em sua formação. O ideário progressista é bem evidenciado nesse ponto.

função informativa por meio dos seus diversos expedientes.

Cícero: O professor de... O professor universitário, o que trabalha na universidade, qual é o papel dele nessa formação do professor de espanhol?

P9: Bom, o professor universitário é o elo dessa universidade com esse sujeito futuro professor, acho que o papel dele é essencial no sentido de mediar essa instrução formal e de ajudar o aluno a assumir uma postura crítica, um pensamento mais crítico frente às teorias que vão ser apresentadas a ele. Precisa ajudar a conquistar uma certa autonomia, um certo conhecimento e seguir uma estrada mais tranqüila, pensando naquilo que ele pode facilitar, deve, deveria pelo menos porta-se nesse sentido, não to falando de uma transmissão de conhecimento, não, mas, ele tem mais experiência, conhece as trilhas, conhece os caminhos, acho que apontar seguramente pra esse aluno essa postura mais crítica, como se chega a esta postura crítica, como se desenvolve, que estratégias são essas, como tratar essas teorias, como enfrentar esse aprendizado, porque o professor colabora muito, nesse aspecto formador.

Cícero: É... só pra... Você podia explicar, você falou que o professor ia ser esse mediador e também falou no facilitar, então você definir melhor que você entende por essa mediação e essa facilitação por parte do professor universitário com relação aos formandos?

P9: Além de apresentar as teorias, orientar nesse sentido de que essas teorias elas existem, mas não são mutáveis, é um conhecimento em construção que facilita esse entendimento para o aluno, que ele é responsável pelo seu próprio conhecimento e pela construção desse conhecimento e o professor ele vai até certo ponto, facilitando essa aprendizagem, eu sempre remeto a Vigotsky quando eu penso em facilitador da aprendizagem e o mediador entre o conhecimento e o sujeito que constrói esse conhecimento, aah...e nesse sentido mesmo de facilitar o contato e a construção do conhecimento do aluno.

Cícero: É, você se referiu a teorias, quando você disse que o professor ia facilitar o aluno a chegar a elas, a que teorias você está se referindo?

P9: *Teoria de ensino, teorias de línguas, teorias de aquisição de línguas, teorias de pesquisas, metodologias de pesquisa*, a gente tá atrás sempre, tudo que a gente faz é muito fundamentado, a gente tenta, eu tento dizer ao aluno que é importante, que saiba o que está fazendo, porque ele está fazendo assim. Quais são as teorias que sustentam a sua prática, *para que ele não imite modelos*, para que ele não seja imitadores de modelos, *faça mesmo a reflexão crítica de porque a minha prática é assim*. Além das teorias que já estão, como eu posso contribuir, o que eu posso pesquisar também... para seguir.

Cícero: E essa prática que você está falando, é qual prática? A prática do aluno?

P9: *A prática pedagógica que ele vai desempenhar futuramente, é isso que ele tá aprendendo*.

[...]

Cícero: E você falou em perfil, para você qual é o perfil desse aluno, independentemente do curso?

P9: O perfil do egresso?

Cícero: É, o perfil do aluno que se forma lá no final do curso, qual o perfil ele deve ter.

P9: *Profissional crítico, um profissional consciente do seu papel cidadão, ciente da sua função social, consciente da sua importância*. É engraçado, não sei se vai fazer parte da sua entrevista mas eu me lembrei, ontem a gente discutia isso na disciplina de fundamentos de LA e há uma crença a respeito da motivação, o papel da motivação na aprendizagem do aluno e alguém disse: “Ah, professora nossa motivação, ela é muito tópica, a gente sonha com o mundo ideal, em que a educação vai fazer a diferença”, e alguém perguntou: “Ah mas eu penso em dinheiro também, né?”. Então a motivação *do professor, do profissional* é sempre essa motivação idealística, ele tem a motivação, mas prática também. Eu acredito que ele tem que ter as duas coisas, prática... assim... que são importantes que merecem ser valorizados como tal e *como profissão merecer ser remunerado e sem perder o caráter*, o tópico que move

essas questões, nossa profissão ela consegue, ela precisa...

Cícero: Você falou que o... esse formando, ele precisa ter uma...

P9: ...Consciência.

Cícero: ... Consciência do seu papel e da sua função social e da sua importância, e para você qual é função importância dentro desse professor que está sendo formado.

Cícero: Formar professores, nós estamos assim em uma ponta e mandamos professores que vão lidar diretamente com crianças, jovens e adolescentes, com adultos e nós precisamos despertar os nossos alunos para essa cidadania, para exercer a cidadania coerente dentro de um país que precisa urgentemente de valores, de créditos, de ter fé e acho extremamente relevante para mim, a nossa importância é imensa, a importância da categoria, no sentido que nós passamos anos despertando não só um conhecimento prático, mas um conhecimento científico, mas também o conhecimento cheio de valores de ética, de tudo isso, sem pensar tanto na questão econômica ou só nisso, pra gente dá valor a sociedade que a gente vive, ser humano e despertar esses outros valores que são tão importantes quanto.

ANEXOS

ANEXO I – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DIURNO

MODALIDADE PRESENCIAL – LICENCIATURA DUPLA

SEMESTRE I						
CÓDIGO	DISCIPLINA	Teórica	Prática	H/A 36 ES	–CRÉD	PRÉ- REQ.
HB763	Introdução à Lingüística	48	16	-	04	-
HB001	Língua Portuguesa: Fonologia	48	16	-	04	-
HG034	Teoria da Literatura I	48	16	-	04	-
HD901	Introdução à Filosofia	64	-	-	04	-
HC141	Espanhol I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		256	64		20	-
SEMESTRE II						
HB002	Língua Portuguesa: Vocabulo	48	16	-	04	-
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	48	16	-	04	
HG035	Teoria da Literatura II	48	16	-	04	HG034
PB091	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64	-	-	04	-
HC142	Espanhol II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC141
	37 Disciplina Optativa	32	-	-	02	-
	Disciplina Optativa	32			02	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE III						
HB003	Língua Portuguesa: Frase	48	16	-	04	-
HG065	Literatura Portuguesa I	48	16	-	04	HG035
HG066	Literatura Brasileira I	48	16	-	04	HG035
HC143	Espanhol III: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC142
HC144	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola	48	16	-	04	HC142
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE IV						
HB004	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	48	16	-	04	-
HG068	Literatura Portuguesa II	48	16	-	04	HG065
HG069	Literatura Brasileira II	48	16	-	04	HG066
HC145	Espanhol IV: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC143
HC011	Latim I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE V						
HB005	Lingüística: Formalismo	64	-	-	04	
HG070	Literatura Portuguesa III	48	16	-	04	HG068
HG071	Literatura Brasileira III	48	16	-	04	HG069
HC146	Espanhol V: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC145
HC012	Latim II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC011
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE VI						
HC152	Compreensão e Análise de Textos em Língua Espanhola	48	16	-	04	HC143
HB006	Lingüística: Funcionalismo	48	16		04	
PB092	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64	-	-	04	
HC147	Espanhol VI: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC146

HC148	Literatura em Língua Espanhola I	48	16	-	04	HC145
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	
SEMESTRE VII						
PB090	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	64	-	-	04	-
HC149	Espanhol VII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC147
HC150	Literatura em Língua Espanhola II	48	16	-	04	HC145
HC151	Morfossintaxe da Língua Espanhola	64	-	-	04	HC143
HG067	38 Lit. Africanas de Língua Portuguesa	48	16	-	04	HG035
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		336	48		24	-
SEMESTRE VIII						
HB009	Estágio em Ensino de Leitura	-	-	64	04	HB001, HB002, HB003 , HB004
HC153	Espanhol VIII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC149
HC154	Literatura em Língua Espanhola III	48	16	-	04	HC145
HC155	Oficina de Produção Textual em Língua Espanhola	-	32	-	02	HC152
PC011	Didática I	64	-	-	04	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		192	64	64	20	
SEMESTRE IX						
HB012	Estágio em Ensino de Língua Portuguesa	-	-	96	06	HB009
HG074	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I	-	-	64	04	HG067, HG071, HG070
HC156	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Espanhola	-	-	64	04	HC155
HC157	Literatura em Língua Espanhola IV	48	16	-	04	HC145
HC158	Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Espanhol como Língua Estrangeira	-	-	32	02	HC155
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		48	16	256	20	
SEMESTRE X						
HG075	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II	-	-	96	06	HG074
HC159	Estágio II em Ensino de Língua Espanhola	-	-	96	06	HC156 e HC158
	39 LIBRAS	64			04	

**ANEXO II – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS
NOTURNO**

MODALIDADE PRESENCIAL – LICENCIATURA ÚNICA

SEMESTRE I					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Espanhol I: Língua e Cultura	32	-	64	96	-
Teorias de Língua e de Segunda língua	16	-	48	64	-
Teoria da Literatura I	16	-	48	64	-
Libras	16	-	48	64	-
Disciplina Optativa	-	-	32	32	-
TOTAL	80	-	240	320	-
SEMESTRE II					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Espanhol II: Língua e Cultura	32	-	64	96	Espanhol I
História da Língua Espanhola	16	-	48	64	-
Fundamentos da Lingüística Aplicada	16	-	48	64	-
Teoria da Literatura II	16	-	48	64	Teorias da Literatura I
Disciplina Optativa	-	-	32	32	-
TOTAL	80	-	240	320	-
SEMESTRE III					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Espanhol III: Língua e Cultura	32	-	64	96	Espanhol II
Estudos Socio- Históricos e Culturais da Educação	16	-	48	64	-
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	16	-	48	64	-
Disciplina Optativa	16	-	32	32	-
TOTAL	80	-	240	320	-
SEMESTRE IV					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Espanhol IV: Língua e Cultura	32	-	64	96	Espanhol III
Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II	16	-	48	64	Fonética e Fonologia da L. Espanhola I
Morfologia da Língua Espanhola	16	-	48	64	Espanhol III
Didática	16	-	48	64	-
Disciplina Optativa	-	-	32	32	-
TOTAL	80	-	240	320	-
SEMESTRE V					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Espanhol V: Língua e Cultura	32	-	64	96	Espanhol IV
Variantes Lingüísticas do Espanhol	16	-	48	64	Espanhol IV
Sintaxe do Espanhol	16	-	48	64	Morfologia da L. Espanhola
Literatura Espanhola I	16	-	48	64	Teoria da Literatura II
Disciplina Optativa	-	-	32	32	-
TOTAL	80	-	240	320	-
SEMESTRE VI					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Estrutura Política e Gestão da Educação	16	-	48	64	-
Práticas Orais em Língua Espanhola	16	-	48	64	Espanhol V

Teorias e Princípios de Aquisição de Segunda Língua	16	-	48	64	Teorias Língua e L2
Literatura Hispano-Americana I	16	-	48	64	Teoria da Literatura II
Semântica e Pragmática	16	-	48	64	Espanhol V
TOTAL	80	-	240	320	
SEMESTRE VII					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Literatura Espanhola II	16	-	48	64	Teoria da Literatura II
Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada ou Métodos de Pesquisa em Literatura	16	-	48	64	Pesquisas em LA
Estágio I: Teoria e Prática do Ensino e Aprendizagem das habilidades em Língua Espanhola	-	64	-	64	Teorias e Princípios de Aquisição de L2
Estágio de Observação do Ensino e Aprendizagem das Habilidades em Língua Espanhola	-	32	-	32	Teorias e Princípios de Aquisição de L2
Compreensão e Produção de Textos em Língua Espanhola	32	-	64	96	-
TOTAL	64	96	160	320	-
SEMESTRE VIII					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Literatura Hispano-Americana II	16	-	48	64	Teoria da Literatura II
Estágio II: Teoria e Prática do Ensino e Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio	-	64	-	64	Estágio I
Estágio de Observação do Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio	-	32	-	32	Estágio I
Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático em Língua Espanhola	16	64	-	64	Estágio I
Pesquisa e Produção em Linguística Aplicada ou Pesquisa e Produção em Literatura	-	-	48	64	Métodos de Pesquisa em LA ou Métodos de Pesquisa em Literatura
Disciplina Optativa	-	-	-	32	-
TOTAL	32	160	128	320	
SEMESTRE IX					
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	Total (h)	Pré- Requisito
Estágio III: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Espanhola	-	96	-	96	Estágio I
Estágio IV: Ensino de Língua Espanhola em Escolas de Nível Fundamental e Médio	-	96	-	96	Estágio II
Ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de Novas Tecnologias	16	-	48	64	-

Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola e suas Literaturas	-	-	32	32	Pesquisa e Produção em LA ou Pesquisa e Produção em Literatura
Disciplina Optativa	-	-	32	32	-
TOTAL	16	192	112	320	-

Síntese da Integralização do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, na modalidade licenciatura

A carga horária dos diversos componentes curriculares e atividades didático-pedagógicas para a integralização curricular compreende um total de 3.080 horas, distribuídas da seguinte forma:

- I. 592 horas/aulas de Prática como Componente Curricular vivenciada ao longo do curso;
- II. 448 horas/aulas de Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso;
- III. 1.840 horas/aulas de formação básica e diferenciada em conteúdo científico-cultural, incluindo a formação pedagógica das licenciaturas;
- IV. 200 horas/aulas para as Atividades Complementares

Total: 3.080 horas de aulas

**ANEXO III – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS
NOTURNO**

MODALIDADE SEMIPRESENCIAL – LICENCIATURA ÚNICA

A fim de cumprir com a exigência da carga horária mínima e oferecer todas as disciplinas do curso no horário noturno, a integralização curricular do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, na modalidade semipresencial, será realizada em um período de dez (10) semestres. Propõe-se, então, a seguinte integralização curricular:

Primeiro Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola I - A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48		64	-
Língua Espanhola I – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	-
Teorias de Língua e de Segunda Língua	16	-	48	-	64	-
Educação à distancia		-	64	-	64	-
TOTAL	48	-	208		256	-

Segundo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola II - A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48		64	LESP I-A
Língua Espanhola II – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP I-B
Fundamentos da Literatura em Língua Espanhola	16	-	48	-	64	-
Fundamentos da Linguística Aplicada	16	-	48	-	64	Teorias de Língua e Segunda Língua
TOTAL	64	-	192		256	

Terceiro Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola III – A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48	-	64	LESP II-A
Língua Espanhola III – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP II-B
Panorama Histórico-Social da Literatura em Língua Espanhola	16	-	48	-	64	Fundamentos da Lit. Em LE
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência		-	64	-	64	
TOTAL	48	-	208		256	

Quarto Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola IV – A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48		64	LESP III-A
Língua Espanhola IV – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP III-

						B
Morfologia da Língua Espanhola	16	-	48	-	64	LESP III-B
Fonologia da Língua Espanhola I	16	-	48	-	64	LESP III-A
TOTAL	64	-	192		256	

Quinto Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola V – A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48	-	64	LESP IV-A
Língua Espanhola V – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP IV-B
Literatura em Língua Espanhola I	16	-	48	-	64	Panorama Histórico Social da Literatura em LI
Didática		-	64	-	64	-
TOTAL	48	-	208		256	

Sexto Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Fonologia da Língua Espanhola II	16		48		64	Fonologia I da LE
Sintaxe da Língua Espanhola	16		48	-	64	Morfologia da L.E
Literatura em Língua Espanhola II	16	-	48	-	64	Panorama da Literatura em LI
Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	-	-	64		64	-
TOTAL	48		208	-	256	

Sétimo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Literatura em Língua Espanhola III	16		48		64	Panorama Histórico Social da Literatura em LI
Estrutura Política e Gestão da Educação	-	-	64	-	64	-
Teorias e Princípios da Aquisição de Segunda Língua	16		48	-	64	Teorias de Língua e Segunda Língua
Disciplina Optativa	16		48		64	
TOTAL	48		208	-	256	

Oitavo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Literatura em Língua Espanhola IV	16		48		64	Panorama Histórico Social da Literatura em LE
Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola		96			96	Teorias e Princípios da Aquisição de L2
Língua Espanhola: Texto e Discurso	16		48		64	Língua Espanhola V-B
Disciplina Optativa	16		48		64	
TOTAL	48	96	144		288	

Nono Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Compreensão e Produção de textos Acadêmicos em Língua Espanhola	16	-	48	-	64	-
Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Mediado por Tecnologias Digitais	-		64		64	Teorias e Princípios de Aquisição de Segunda Língua
Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático		96			96	Estágio I
Estágio de Observação de Aulas de Espanhol		32			32	Estágio I
Disciplina Optativa			32			
TOTAL	16	128	144		288	

Décimo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Libras	-		64		64	-
Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Espanhola	-	96			96	Estágio I
Estágio III: Ensino da Língua Espanhola em Escolas de Nível Fundamental e Médio	-	96			96	Estágio I
TOTAL		192	64		256	