



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



LUCIANA CRISTINA DA SILVA

**A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação:
tensão entre teoria e prática**

Uberlândia
2013

LUCIANA CRISTINA DA SILVA

**A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação:
tensão entre teoria e prática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e
Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística
da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Orientadora: Profª. Dra. Alice Cunha de Freitas

Uberlândia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586c Silva, Luciana Cristina da, 1975-
2013 A constituição identitária do professor de língua espanhola em
formação: tensão entre teoria e prática / Luciana Cristina da Silva.
-- 2013.
168 f. : il.

Orientadora: Alice Cunha de Freitas.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino -
Teses. 3. Professores de línguas - Formação - Teses. I. Freitas, Alice
Cunha de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

LUCIANA CRISTINA DA SILVA

**A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação:
tensão entre teoria e prática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado e
Doutorado em Estudos Linguísticos, do Instituto
de Letras e Linguística da Universidade Federal
de Uberlândia, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Estudos
Linguísticos.

Área de concentração: Linguística e Linguística
Aplicada.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 18 de março, de 2013

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas (Orientadora) – UFU

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan – UNICAMP

Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro – UNESP

Profa. Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini – UFU

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares – UFU

Dedico este trabalho

*a todos os meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã.
Especialmente aos meus alunos da FAER-SP e da UFTM-MG. Sem
eles não poderia ter chegado até aqui e não haveria razão para
continuar minha dedicação à carreira docente.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas, minha orientadora, exemplo de professora e pesquisadora sempre preocupada com as questões éticas. Agradeço-lhe eternamente pela acolhida em Uberlândia desde a época do mestrado; por ter me dado espaço para o amadurecimento no meio acadêmico; pelo incentivo e estímulo constantes durante todos os seis anos de orientação (entre mestrado e doutorado).

AGRADECIMENTOS

A Deus; ao Mestre Maior: Jesus Cristo; aos meus Amigos Espirituais que me propiciaram condições necessárias para eu começar, continuar e concluir este trabalho;

à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia;

à Professora Dra. Maria de Fátima F. Guilherme (“Dear”) por ter sido minha orientadora da Área Complementar; pelas valiosas contribuições teóricas e pelo carinho;

à Professora Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini, pelo grande estímulo, pela força em momentos difíceis e pelas preciosas contribuições teóricas durante as Qualificações;

ao Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo em quem me inspirei para a realização desta Tese, agradeço-lhe pelas profícias contribuições teóricas durante as Qualificações;

aos Professores (formadores e em formação) participantes desta pesquisa por aceitarem essa interlocução;

aos Professores que aceitaram participar da Banca Examinadora: ao Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), à Profa Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro (UNESP), à Profa. Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini (UFU) e à Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU); meus eternos agradecimentos pelas fundamentais contribuições;

à direção, aos funcionários e às funcionárias do ILEEL e do PPGEL;

aos meus colegas e alunos da UFTM, pelo apoio;

à Fernanda Rios que, junto à sua família, me recebeu em Uberlândia com tanta generosidade e carinho;

à minha mãe, minha mãe amada, meu exemplo de força e coragem; pelo amor e apoio incondicionais, pela torcida, incentivo e estímulo; por me fazer acreditar que eu alcançaria meus objetivos;

à minha “vozinha” amada, Conceição, por seu olhar sempre doce e confortante, pelas orações, pelas carinhosas cartinhas que tanto me fortaleceram;

à Márcia, que compartilhou comigo todo o processo, pelo incentivo, pelo apoio, pelas interlocuções teóricas e pelo companheirismo incondicional;

aos meus sobrinhos tão amados, o Lucas, a Maria Paula e o Vitor que me propiciaram momentos tão bons e necessários para o meu equilíbrio emocional;

às minhas irmãs, Juli e Adriana por torcerem por mim; a todos os meus familiares que estiveram orando e torcendo por mim;

à minha avó Maria e ao meu pai (in memoriam).

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral analisar o contexto de formação de professores de línguas, no que tange à questão da constituição identitária do professor (neste caso, o de língua espanhola) em formação pré-serviço, que se dá na tensa relação entre teoria e prática, durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados em um Curso de Letras. Esse objetivo decorreu da hipótese de que o professor de língua espanhola (em formação) se constitui na tensão entre o que se prevê (nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino dessa língua no Brasil e nos dizeres dos professores formadores) como sendo um bom curso e um bom professor e aquilo que foge a essa previsão no momento de sua atuação como professor em formação pré-serviço, durante os Estágios Curriculares Supervisionados. Para o desenvolvimento deste estudo, foram construídos dois *corpora*. O primeiro foi formado a partir de excertos do documento curricular para o ensino do espanhol, a saber: as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio (doravante OCEM). O outro *corpus* foi composto por depoimentos dos professores participantes (professores formadores e em formação), coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas. Partindo da hipótese, dos objetivos e das perguntas de pesquisa, os dados foram analisados com base nos estudos da Pragmática, a partir dos estudos de Austin (1990) e do Pragmatismo norte-americano, segundo Rorty (1994; 2007). Foram mobilizados os conceitos de performatividade e de *uptake*, segundo os estudos da Pragmática. O conceito de representação foi mobilizado à luz dos estudos advindos da teoria austíniana e das contribuições teóricas do Pragmatismo norte-americano. Dentre os estudos respaldados em Austin (1990), destacam-se: Rajagopalan (1990b; 2002; 2003; 2005); Freitas (2006a; 2006b), Pinto (2002; 2004; 2009) e Ottoni (2002). Esta tese se apoiou também nos estudos de Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b) e, com base neste filósofo, foi mobilizado o conceito de iterabilidade. Além dos estudos filosóficos de Austin, de Rorty e de Derrida, este trabalho se apoiou nos pensamentos dos filósofos, Foucault (1979/2008) e Deleuze (1979/2008), para discorrer sobre a relação teoria-prática. Assim, foi estabelecido um diálogo entre os estudos dos filósofos supracitados e os estudos sobre formação de professores recorrendo-se aos trabalhos de Coracini (2003a; 2003b; 2007) e de Bertoldo (2000; 2003a, 2003b). Dentre outros resultados, destaca-se que a maneira lacônica com que as OCEM apresentam (e representam) diferentes filiações teóricas tende a diluir importantes conceitos, apagando, assim, a epistemologia própria de cada teoria evocada, interdiscursivamente, no documento. Esse laconismo teórico das OCEM pode levar o professor (formador e em formação) a construir uma ideia de que diferentes posições teóricas poderiam ser complementares quando, na verdade, não o são. Os dados revelaram também que o que se almeja no Curso de Formação é a correspondência, ou congruência entre teoria e prática. Desta feita, o que se espera, no contexto aqui investigado, é a solução (ou dissolução) da tensão e dos conflitos entre teoria e prática. No entanto, ao longo desta tese, foi mostrado que a tensão e o conflito são constitutivos dessa relação (teoria-prática). Assim, é na tensão que tanto o professor formador como o professor em formação se constituem e que, embora se tente solucionar essa tensão, o que se instaura é a sensação de incompletude.

Palavras-chave: Formação de professores de língua espanhola. Política de representação. Constituição identitária. Pragmática.

RESUMEN

El objetivo general de esta tesis doctoral fue analizar el contexto de formación de profesores de lenguas, acerca de la cuestión de la constitución identitaria del profesor (en este caso, el de lengua española) en formación pre-servicio, que se da en la tensión entre teoría y práctica, durante la realización de las Pasantías Curriculares Supervisadas en un Curso de Letras. Ese objetivo se derivó de la hipótesis de que el profesor de lengua española (en formación) se constituye en la tensión entre lo que se prevé (en las Orientaciones Curriculares Nacionales para la enseñanza de esa lengua en Brasil y en los decires de los profesores formadores) como siendo un buen curso y un buen profesor y aquello que escapa a esa previsión en el momento de su actuación como profesor en formación pre-servicio, durante las Pasantías Curriculares Supervisadas. Para el desarrollo de este estudio, se construyeron dos *corpora*. El primero se formó a partir de decires del documento curricular para la enseñanza del español, llamado Orientaciones Curriculares Nacionales para la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera Moderna – Español en la enseñanza media (OCEM). El otro *corpus* se compuso de declaraciones de los profesores participantes (profesores formadores y en formación), obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas. A partir de la hipótesis, de los objetivos y de las preguntas de investigación, los datos fueron analizados de acuerdo con los estudios de la Pragmática, según los estudios de Austin (1990) y del Pragmatismo norte-americano, desde la perspectiva de Rorty (1994; 2007). Se movilizaron los conceptos de performatividad y de *uptake* de acuerdo con los estudios derivados de la teoría austiniana y de las contribuciones teóricas del Pragmatismo norte-americano. Entre los estudios basados en Austin (1990), se destacan: Rajagopalan (1990b; 2002; 2003; 2005); Freitas (2006a; 2006b), Pinto (2002; 2004; 2009) y Ottoni (2002). Esta tesis se apoyó también en los estudios de Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b) y, de acuerdo con este filósofo, se movilizó el concepto de iterabilidad. Además de los estudios filosóficos de Austin, de Rorty y de Derrida, este trabajo se basó en los pensamientos de los filósofos, Foucault (1979/2008) y Deleuze (1979/2008), para tratar de la relación teoría-práctica. Así, se estableció un diálogo entre los estudios de los filósofos antes mencionados y los estudios sobre formación de profesores basados en los trabajos de Coracini (2003a; 2003b; 2007) y de Bertoldo (2000; 2003a, 2003b). Entre otros resultados, se destaca que la manera lacónica con que las OCEM presentan (y representan) diferentes filiaciones teóricas tiende a diluir importantes conceptos, apagando, así, la epistemología propia de cada teoría evocada, interdiscursivamente, en el documento. Ese laconismo teórico de las OCEM puede llevar el profesor (formador y en formación) a construir una idea de que diferentes posiciones teóricas se podrían complementar aunque, en verdad, ello no es posible. Los datos revelaron también que lo que se ansía en el Curso de Formación es la congruencia entre teoría y práctica. De esta manera, lo que se espera, en el contexto aquí investigado, es la solución (o disolución) de la tensión y de los conflictos entre teoría y práctica. Sin embargo, a lo largo de esta tesis, se mostró que la tensión y el conflicto son constitutivos de esa relación (teoría-práctica). Así, es en la tensión que tanto el profesor formador como el profesor en formación se constituyen y que, aunque se intente solucionar esa tensión, lo que se instaura es la sensación de incompletud.

Palabras clave: Formación de profesores de lengua española. Política de representación. Constitución identitaria. Pragmática.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - A PRAGMÁTICA E SUAS IMBRICAÇÕES FILOSÓFICAS	33
1.1- A Nova Pragmática	36
1.2- A linguagem como ação, a noção de uptake e a complexidade da condição do falante	38
1.3- O diálogo entre os estudos da Pragmática e algumas concepções de cunho filosófico: um enfoque na questão da verdade, da representação e dos processos de identificação.....	45
CAPÍTULO 2 - OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA/PELA LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	53
2.1- A constituição da subjetividade em decorrência dos processos de identificação na/pela linguagem.....	54
2.2- Um diálogo entre diferentes concepções filosóficas de sujeito e linguagem e o processo de formação de professores de língua estrangeira (LE)	64
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	71
3.1- A natureza da pesquisa.....	73
3.2- Descrição dos <i>corpora</i> e procedimentos para a coleta dos dados	75
3.3- Descrição do Contexto de Investigação	77
3.3.1- Descrição dos Participantes da Pesquisa.....	79
3.4- Procedimentos para a Análise dos Dados	80
3.5- Descrição do estudo piloto	86
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	89
4.1- Nossa olhar sobre a justificativa do Projeto de Lei Nº 11.161 (2005).....	91
4.2- Nossa olhar para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o papel que exerce este documento no Curso de Formação	95
4.3- Como são apresentadas (e representadas) diferentes filiações teórico-metodológicas para o ensino de espanhol nas OCEM.....	104
4.4- O Estágio Curricular Supervisionado: um momento ritualizado da passagem à inicialização da prática docente	114

4.4.1- A constituição identitária decorrente dos efeitos de uma política de representação	118
4.5- A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação na relação conflituosa entre a teoria e a prática.....	130
CONSIDERAÇÕES QUE DESLIZAM PARA UMA CONTINUIDADE	137
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	149
LISTA DOS ANEXOS.....	157

INTRODUÇÃO

Durante nossa trajetória enquanto professora formadora de professores de língua espanhola, deparamo-nos com depoimentos de professores em formação pré-serviço que apontam certas dificuldades ao atuarem em sala de aula durante os Estágios Curriculares Supervisionados. Estas dificuldades podem estar relacionadas com diferentes fatores, dentre eles: o (des)conhecimento da língua que se ensina (ou que se pretende ensinar) e/ou as ações pedagógicas para o ensino desta língua. Notamos que a maior dificuldade enfrentada por futuros professores de língua espanhola refere-se à maneira de lidarem com a relação teoria-prática. Para a maioria desses professores, o “bom” professor é aquele que sabe “aplicar” o conhecimento teórico estudado em seu curso de formação (seja o conhecimento linguístico ou o pedagógico) em sua sala de aula, como se a relação teoria-prática pudesse se dar de forma circular e congruente. Deste modo, para os professores em formação, bastaria ter o conhecimento teórico para garantir bons resultados em suas ações diárias de sala de aula. Esperam, assim, sair da Universidade “formados” (preparados) para que possam solucionar os supostos problemas de sala de aula. No entanto, passam a perceber, desde os Estágios Curriculares Supervisionados, que o que se idealiza no curso de formação não é coincidente com sua prática docente. Isto é encarado, na maioria das vezes, pelos futuros professores como um problema que pode levá-los, inclusive, a desistir de seguir a carreira docente.

Partindo dessa problemática, interessamo-nos por estudar o processo de constituição da relação teoria-prática no que concerne à formação de professores de língua espanhola em um Curso de Letras. Assim, pudemos perceber – com base em filósofos tais como Foucault e Deleuze (1979/2008) – que se trata de uma relação que não se constitui em uma circularidade congruente; em vez disso, trata-se de uma relação de conflito. Esse conflito é, pois, constitutivo da relação teoria-prática, já que, segundo Foucault e Deleuze (1979/2008), a prática não é, simplesmente, a aplicação de uma teoria. Para eles, tanto a teoria como a prática são práticas de naturezas diferentes, sendo que uma teoria, qualquer que seja ela, não adentra um domínio prático de maneira pacífica e harmoniosa.

Em consonância com esses filósofos, alguns estudiosos sobre o Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas entendem que é na tensão e no conflito que a relação teoria-prática se constitui. Dentre esses estudiosos, podemos

mencionar Coracini (2003a; 2003b), Bertoldo (2000; 2003a; 2003b; 2009) e Tavares (2009).

Nesta tese, considerando a natureza tensa e conflituosa da relação teoria-prática, investigamos que aspectos podem ser percebidos no processo de constituição identitária do professor de língua espanhola em formação pré-serviço, durante os Estágios Curriculares Supervisionados em um Curso de Letras. Sendo assim, tecemos alguns apontamentos sobre duas grandes tendências que compõem o cenário histórico do ensino de línguas, a fim de compreender como estas tendências podem estar relacionadas com as concepções de ensinar e de aprender a língua espanhola no contexto aqui investigado¹.

Essas tendências, embora sejam confluentes², serão descritas, por uma razão didática, da seguinte maneira: i) Ênfase em três diferentes abordagens para o ensino da língua estrangeira (Abordagem Tradicional, Abordagem Humanista e Abordagem Comunicativa)³ e, ii) Ênfase na formação do professor pela reflexão⁴.

A tradição de ensino de línguas no Brasil remonta ao período colonial em que se enfatizavam as línguas estrangeiras clássicas: latim e grego. Estas línguas eram ensinadas com base em exercícios de tradução e análise gramatical. Posteriormente, a partir do governo Vargas (1930), passou-se a enfatizar as línguas estrangeiras modernas⁵: o inglês, o francês e o alemão. Neste período (década de 1930) foi criado o Ministério de Educação e ocorreu a reforma de Francisco de Campos (reforma de 1931).

A partir dessa reforma, introduziram-se oficialmente, no sistema regular de ensino de línguas, orientações metodológicas com base no uso do Método Direto.

¹ No quarto capítulo, analisamos os dizeres das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino do espanhol no Brasil, os dizeres de professores formadores e em formação que participaram de nossa pesquisa, aprofundando a problematização das concepções de ensinar e aprender o espanhol, considerando as possíveis influências das duas tendências pontuadas nesta Introdução.

² Traçamos uma descrição panorâmica acerca das principais abordagens e de seus respectivos métodos, seguindo uma ordem cronológica evolutiva referente às pesquisas que foram desenvolvidas sobre ensino-aprendizagem de línguas. Porém, sabemos que essas abordagens e métodos se confluem e se perpetuam segundo os interesses que se tem ao ensinar e aprender uma língua. Ressaltamos que não é nosso objetivo fazer um estudo aprofundado sobre esta questão, mas sim, pontuar algumas características das duas grandes tendências mencionadas anteriormente, com vistas a observar como elas podem estar relacionadas com as concepções de ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto aqui analisado.

³ As informações sobre a ênfase nas três Abordagens (Tradicional, Humanista e Comunicativa) foram obtidas por meio de Leffa (1988) e de Amadeu-Sabino (1994).

⁴ As informações sobre a ênfase na formação do professor pela reflexão foram obtidas por meio de Gimenez (2002) e Zeichner (2008).

⁵ O espanhol veio a ser considerado uma língua estrangeira moderna oficialmente curricular no sistema regular de ensino a partir da Lei Nº 11.161, sancionada em agosto de 2005 pelo presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (ver anexo IV). No quarto capítulo, discutiremos a justificativa do Projeto de Lei Nº 11.161 (ver anexo V), à luz de nossa perspectiva teórica.

De acordo com Roberts (1982), o Método Direto é um dos métodos englobados na Abordagem Tradicional. Dentre os métodos agrupados nesta abordagem, além do Método Direto, estão: o Método Gramática e Tradução e o Método Audiolingual. Segundo Roberts (1982), embora estes métodos sejam diferentes quanto aos procedimentos específicos, todos estão fundamentados no domínio das regras gramaticais da língua que se ensina.

O Método Direto caracteriza-se pela ênfase no conteúdo (o ensino da língua por meio da própria língua), ou seja, a língua materna é evitada em sala de aula. Com o advento deste método aparece, pela primeira vez, o enfoque na integração das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, obedecendo-se esta ordem sequencial. Dentre os princípios do Método Direto, destaca-se o uso de diálogos situacionais (como se portar no restaurante, no aeroporto, por exemplo); para ensinar o significado das palavras, o professor não pode recorrer à tradução, mas ensiná-lo por meio de gestos e gravuras; a repetição serve como recurso para o aprendizado automático da língua; as noções gramaticais devem ser ensinadas indutivamente.

Enquanto no Brasil, na década de 1930, enfatizava-se o Método Direto, publicavam-se os resultados de um estudo que concentrava uma das maiores pesquisas sobre o ensino de línguas, o chamado Modern Foreign Language Studies (MFLS), um estudo desenvolvido por norte-americanos e canadenses.

Esse estudo propõe uma combinação entre o Método Gramática e Tradução – que predominou durante o período de ensino das línguas clássicas, grego e latim – e o Método Direto.

Do Método Gramática e Tradução, adota-se a ênfase na escrita e nas regras gramaticais, fixando as principais regras para a compreensão leitora; do Método Direto, enfatiza-se o princípio de que o aluno deve ser exposto diretamente à língua estrangeira, sem a intermediação da língua materna.

Outro método para o ensino de línguas que exerceu influência e, ainda exerce no século XXI, nas aulas de língua estrangeira, no Brasil, é o Método Audiolingual. Este método surgiu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial e se propagou amplamente até a década de 1960. Era necessária a rápida expansão de falantes de várias línguas estrangeiras para compor o exército norte-americano. Assim, os norte-americanos contrataram linguistas e informantes nativos para desempenharem a tarefa de desenvolver, sobretudo, as habilidades de ouvir e falar. Portanto, o enfoque do Método Audiolingual é dado na língua oral. A ênfase é dada primeiramente às

habilidades de ouvir e falar e depois (quando estas habilidades já estão automatizadas), enfatizam-se as habilidades de ler e escrever na língua estrangeira.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, o Método Audiolingual se fundamenta na psicologia do comportamento (behaviorismo), ou seja, baseia-se no processo de aprendizagem que se configura no mecanismo de estímulo-resposta. Outra característica marcante do Método Audiolingual é a ênfase na Análise Contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira. Esta característica pode ser percebida, por exemplo, no documento analisado, por nós, nesta presente pesquisa: Orientações Curriculares Nacionais para o ensino do espanhol no Brasil (2006), em que se afirma que, “alguns princípios gerais da Linguística Contrastiva podem vir a ser muito úteis se aplicados nas ocasiões oportunas” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 142).⁶

Outra influência do Método Audiolingual refere-se à ideia de que falar bem uma língua estrangeira é falar tal como o falante nativo. Conforme afirma Leffa (1988), a língua, na concepção do Audiolingualismo, “é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer” (LEFFA, 1988, p. 220).

Com o declínio do Audiolinguismo, por volta da décadas de 1970, surgiram alguns métodos fundamentados na Abordagem Humanista (também chamada de Abordagem Psicológica). Dentre esses métodos, destacam-se o método chamado Sugestopédia (conhecido também por Sugestologia de Lozanov), o Método de Curran (também chamado de Método Comunitário ou de Aconselhamento), o Método Silencioso e o Método Natural.

Embora a Abordagem Humanista não seja especificamente direcionada para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os métodos desta abordagem são adotados por alguns estudiosos desta área, por considerarem importantes os aspectos psicológicos como, por exemplo, o fator afetivo para o ensino-aprendizagem.

Dos métodos dessa abordagem, destacamos o Método Natural, pois algumas concepções sobre o ensino-aprendizagem da língua espanhola presentes no documento curricular mencionado anteriormente coincidem com as principais concepções desse método. Trata-se de um método que se pauta pela teoria sobre a aquisição da língua que tem como principal referência os estudos de Stephen Krashen. Essa teoria é conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do *Input*.

⁶ Conforme pontuamos anteriormente, no quarto capítulo, enfocaremos a análise desse documento.

Na década de 1980, surge o Movimento Comunicativo no Brasil. Um dos representantes deste movimento no Brasil é Almeida Filho (2007a; 2007b; 2008). Na esteira do pensamento do linguista aplicado inglês, Widdowson (1978), Almeida Filho propaga a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras (2007a; 2007b 2008). Segundo esses autores, trata-se de uma abordagem que implica o ensino da “língua em uso”, considerando os “contextos situacionais reais” e promovendo a interação entre os aprendizes.

Considerando a importância da interação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Widdowson (1978) e Almeida Filho (2008) citam os estudos de Krashen (1982) sobre aquisição de língua que envolvem aspectos de afetividade. Estes aspectos são característicos da Abordagem Humanista (mais especificamente do Método Natural) e foram incorporados pela Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa foi sucedida pela Abordagem Reflexiva⁷ que, desde o início de sua propagação, tem exercido grande influência na Formação de Professores de línguas estrangeiras. Embora haja essa sucessão cronológica entre as duas abordagens, é possível perceber um diálogo entre elas, sobretudo, no que tange à tendência de se advogar pela criticidade, reflexão e autonomia⁸ no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

O conceito de reflexão é um dos conceitos mais utilizados entre pesquisadores e educadores envolvidos na tendência de formar professores segundo os moldes da Abordagem Reflexiva. No entanto, embora se apresente como uma tendência recente no âmbito da Formação de Professores de Línguas, as raízes do conceito de reflexão fincam-se desde o final do século XIX e início do século XX com a influência do filósofo americano Dewey (1933). Este filósofo defendia a ideia de que educar é preparar-se para transformar (DEWEY, 1933). Daí se origina a necessidade de formar professores capazes de refletir sobre sua própria prática, sendo a reflexão um instrumento de desenvolvimento contínuo do pensamento e da ação.

Na esteira do pensamento de Dewey (1933), Schön (1992; 2000) propõe uma formação que tenha como base três aspectos: *conhecimento prático, reflexão na ação e*

⁷ Discutiremos mais profundamente sobre alguns princípios do Movimento Comunicativo e da Abordagem Reflexiva no capítulo em que realizaremos as análises deste trabalho, por se tratar de princípios representados no documento curricular e nos dizeres dos professores formadores e em formação investigados.

⁸ Devido ao fato de que, interdiscursivamente, percebemos esses conceitos representados nos dizeres do documento curricular e nas falas dos professores participantes de nossa pesquisa, retomaremos e problematizaremos tais conceitos no capítulo das análises.

reflexão sobre a ação. Além de Schön (1992; 2000), educadores como Zeichner (1987; 1992; 2008) e Nóvoa (1992) afirmam que a formação de profissionais reflexivos consiste, sobretudo, na ideia de formar professores capazes de refletir criticamente sobre suas ações pedagógicas, na tentativa de justificá-las e de interpretá-las, buscando, assim, atingir o controle do processo de ensino-aprendizagem de maneira consciente. De acordo com Zeichner (2008), o movimento desenvolvido na Formação de Professores, internacionalmente, sob o *slogan* da “reflexão”, pode ser compreendido como uma reação à tendência tecnicista de métodos de ensino (treinamento de professores). Outro estudioso que propõe que o professor seja crítico e reflexivo é Smyth (1992) que, baseando-se em Freire (1970), aponta quatro passos para o desenvolvimento do processo reflexivo: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*.

Surgem, então, no âmbito da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, algumas estratégias para envolver os professores em formação no processo de reflexão sobre suas práticas. Dentre essas estratégias, destacam-se a manutenção de diários reflexivos, o preenchimento de fichas avaliativas e o chamado “diálogo colaborativo” entre professores em formação e professores formadores. Há muitos trabalhos brasileiros sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras que se pautam por essas estratégias a fim de que os professores em formação avaliem suas experiências docentes iniciais (desde Estágios Curriculares Supervisionados), busquem justificar teoricamente suas ações pedagógicas e interpretar os possíveis problemas de sala de aula. Dentre esses trabalhos, estão os de Vieira-Abrahão (1992; 1996; 2002; 2004), Jorge (2003), Liberali (1994; 1996; 1999), Magalhães (1997; 2002a; 2002b); Cristovão (2002); Freitas (2002), etc. No entanto, conforme pontuamos anteriormente, acreditamos que justificar e interpretar as ações pedagógicas com base na teoria não é uma tarefa simples. Isto porque a relação teoria-prática não se constitui de maneira pacífica e harmônica em que se possa alcançar uma congruência exata entre essas duas instâncias.

Em suma, com base nos apontamentos sobre as duas tendências relacionadas com as concepções de ensinar e de aprender a língua espanhola no contexto de Formação de Professores, vemos que, apesar de todos os avanços advindos das pesquisas realizadas nessa área do conhecimento, a constituição da relação teoria-prática merece ainda ser mais problematizada.

Entendemos que essa relação se constitui de conflitos e contradições, inerentes ao processo de formação de professores. Porém, percebemos que tais conflitos e

contradições são deixados de lado na formação do professor, como se não existissem ou não devessem existir.

Considerando, então, a natureza conflituosa e contraditória da relação teoria-prática, chegamos à hipótese norteadora desta tese. Hipotetizamos que o professor de língua espanhola (em formação) se constitui na tensão entre o que se prevê (nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino dessa língua no Brasil e nos dizeres dos professores formadores) como sendo um bom curso e um bom professor e aquilo que foge a essa previsão no momento de sua atuação como professor em formação pré-serviço, durante os Estágios Curriculares Supervisionados. Isto porque estão em jogo três importantes variáveis: i) a constituição heterogênea do documento, a partir de perspectivas diferentes que colocam em jogo teorias dissonantes e que são supostamente homogeneizadas e colocadas em uma relação de complementaridade; ii) as representações das professoras formadoras a partir das teorias que as constituem; iii) as significações atribuídas aos dizeres do documento e das professoras formadoras pelos professores em formação pré-serviço, no processo de identificação destes professores, ao atuarem nos Estágios Curriculares Supervisionados

O termo “Estágios Curriculares Supervisionados” por advir da legislação⁹ que trata da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciaturas denota um sentido de cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, visando o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina do Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, a nosso ver, os Estágios Curriculares Supervisionados implicam muito mais do que uma obrigatoriedade legislativa. Com base em Pinto (2002; 2009), compreendemos os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) como momentos ritualizados de passagem do aluno à prática docente. A noção de rito é compreendida aqui como fundadora da noção de atos de fala, conforme a teoria da performatividade, postulada por Austin (1990). Assim, os momentos ritualizados (repetidos e repetíveis) fazem com que o ato performativo da linguagem mantenha o seu caráter de ação para além do momento em que este ato é proferido. Sob esta perspectiva, entendemos que os ECS se constituem como condição de atos de fala cuja performatividade incide, de

⁹ Para maiores esclarecimentos sobre essa legislação, sugerimos a leitura dos Pareceres CFE 4.873/75 e 672/69 (mais especificamente a resolução nove, anexa a este último Parecer), dentre outros Pareceres, Decretos e Deliberações que tratam da Formação Pedagógica das Licenciaturas.

alguma maneira, no processo de constituição identitária do professor de espanhol em formação pré-serviço¹⁰.

Sendo assim, problematizamos neste trabalho aspectos que se mostraram relevantes no processo de constituição identitária do professor de língua espanhola a fim de analisar como se dá a assunção do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor nos ECS. Tendo esse propósito como um dos objetivos desta pesquisa¹¹ e partindo da hipótese apontada anteriormente, analisamos os excertos dos depoimentos de três professoras formadoras e de três professores em formação, segundo nossa interpretação dos efeitos de sentido produzidos por esses dizeres. Além dos excertos dos depoimentos, analisamos as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) no ensino médio (doravante OCEM), a fim de analisar o papel que este documento curricular exerce na formação de professores de língua espanhola.

Para desenvolver nossas análises, apoiamo-nos nos estudos da Pragmática, a partir dos estudos de Austin (1990) e do Pragmatismo norte-americano, segundo Rorty (1994; 2007). Dentre os estudos respaldados em Austin (1990), lançamos mão daqueles que abordam as noções de performatividade e de identificação – tais como: Rajagopalan (2002; 2003; 2005a); Freitas (2006a; 2006b), Pinto (2002; 2004; 2009) e Ottoni (2002)¹². No que se refere ao conceito de representação, além dos estudos advindos da teoria austiniana, contamos também com as contribuições teóricas do Pragmatismo norte-americano. Apoiamo-nos também nos estudos de Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b); além de respaldar-nos nos estudos sobre Formação de Professores – dentre eles: Coracini (2003a; 2003b; 2003c; 2007), Revuz (1998), Bertoldo (2000; 2003a; 2003b). Lançamos mão desses estudos por propiciar-nos condições de, ao menos, problematizar alguns aspectos que podem ser percebidos no processo de constituição identitária do professor de língua espanhola em formação pré-serviço, durante os Estágios Curriculares Supervisionados em um Curso de Letras.

À luz dos estudos fundamentados na teoria da performatividade, segundo Austin (1990), mobilizamos o conceito de *uptake* e o de representação, como categorias de análise. Lançamos mão também do conceito de iterabilidade de Derrida (1991). Além

¹⁰ No primeiro capítulo teórico e nas Análises dos dados, aprofundaremos a noção de Estágios Curriculares Supervisionados como rituais de passagem do lugar de aluno ao lugar de professor de espanhol e sua relação com a performatividade dos atos de fala e os processos de identificação.

¹¹ Os objetivos e as perguntas de pesquisa serão delineados posteriormente.

¹² As noções de performatividade, de representação e de identificação serão aprofundadas no primeiro capítulo teórico.

disso, para auxiliar-nos na interpretação dos dados, operacionalizamos, tangencialmente, outras duas categorias de análise, a saber: o conceito de heterogeneidade mostrada tal como proposta por Authier-Revuz (1998; 2004) e o de interdiscurso, em conformidade com Pêcheux (1997). No primeiro capítulo teórico e no capítulo em que tratamos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, aprofundaremos os conceitos de *uptake*, de representação e de iterabilidade. Os conceitos de heterogeneidade mostrada e de interdiscurso também serão aprofundados no capítulo em que descrevemos os procedimentos para a análise dos dados.

Com base nos conceitos de *uptake*, de representação e de iterabilidade, percebemos a natureza performativa da linguagem que se configura como a ação de realizar enunciados que, por sua vez, operam efeitos que excedem os pensamentos ou as intenções do falante. Assim, além do caráter performativo da linguagem, consideramos sua natureza heterogênea e metafórica. Sob esta perspectiva, trabalhamos com a noção de sujeito descentrado, segundo a qual, o sujeito não tem o controle dos efeitos de sentido produzidos pelos seus dizeres¹³.

Considerando que a linguagem se manifesta, entre outras maneiras – como nas artes visuais, por exemplo – na língua, alguns filósofos tais como Rorty (1994; 2007) e Derrida (2001a) mostram-nos que os processos de subjetivação são decorrentes de processos de identificação e se dão na/pela língua e não independentemente dela¹⁴.

A noção de subjetividade aqui referida é a de subjetividade não subjetivista, ou seja, não é da ordem de um psicologismo (segundo o qual, o sujeito é concebido como indivíduo, homogêneo, uno, fonte do dizer e dos sentidos). Trata-se, pois, de uma noção de subjetividade, segundo a qual, o sujeito se constitui na/pela linguagem; é um efeito de linguagem. Assim, considerando a heterogeneidade constitutiva da linguagem, o sujeito, na perspectiva dos filósofos anteriormente mencionados, é heterogêneo e se constitui em um processo interminável de identificação.

É com base nessa noção de subjetividade que problematizamos a constituição identitária do professor de língua espanhola, em formação pré-serviço, na tensa relação teoria-prática. Acreditamos que a falta de maiores problematizações acerca da noção de sujeito e dos processos de identificação dos professores em formação pré-serviço (de

¹³ Nos dois primeiros capítulos teóricos, aprofundamos a noção de sujeito e de linguagem de acordo com a perspectiva teórica em que nos inscrevemos.

¹⁴ No segundo capítulo teórico, apontaremos as concepções de Rorty (1994; 2007) e Derrida (2001a), aprofundando, assim, a noção de constituição da subjetividade em decorrência de processos de identificação.

espanhol) reflita a escassez de trabalhos que concebem a tensão e o conflito entre teoria e prática como constitutivos dessa relação e não como problemas a serem resolvidos por meio da oferta de prescrições e soluções.

Sabemos que não se trata de uma simples tarefa, pois, ao considerarmos a heterogeneidade que constitui o sujeito e a linguagem, reconhecemo-nos como sujeitos que não têm o total controle sobre os efeitos de sentidos de nossos dizeres; portanto, reconhecemos que nossos próprios dizeres podem produzir efeitos de sentidos que possam deixar flagrar possíveis contradições em alguns momentos. Em outras palavras, não estamos isentos de ser flagrados em contradição pelos nossos próprios dizeres, já que as contradições e a heterogeneidade, conforme apontamos anteriormente, são constitutivas dos sujeitos e de seus dizeres.

Assim, propomos neste trabalho propiciar reflexões contrárias àquelas que tendem à homogeneização, seja com relação à concepção de linguagem, seja com relação à noção de sujeito e de identidade. Dessa maneira, propomo-nos a desenvolver nosso trabalho de pesquisa, considerando o caráter heterogêneo e performativo da linguagem, assim como o descentramento do sujeito e a movência identitária¹⁵. Assim o faremos, ao analisarmos as postulações do documento referente ao ensino do espanhol, supracitado, e os depoimentos dos professores de língua espanhola, formadores e em formação pré-serviço (durante a prática dos Estágios Curriculares Supervisionados) de um Curso de Letras. Para isso, partiremos da hipótese, dos objetivos e das perguntas de pesquisa destacados a seguir.

Objetivos:

Objetivo Geral: Analisar o contexto de formação de professores de línguas, no que tange à questão da constituição identitária do professor (neste caso, o de língua espanhola) em formação pré-serviço, na tensa relação teoria-prática, durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados em um Curso de Letras.

¹⁵ Compreendemos a movência identitária como constitutiva do processo de assunção do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor de espanhol em formação pré-serviço durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Objetivos Específicos:

- 1) Problematizar aspectos que se mostrem relevantes no processo de constituição identitária no que se refere à assunção do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor de língua espanhola em formação pré-serviço, ao iniciar-se nos Estágios Curriculares Supervisionados.
- 2) Analisar o papel que exercem as concepções dos professores formadores (via seus dizeres) e o papel que exerce o documento curricular (OCEM) na constituição identitária do professor de espanhol em formação pré-serviço, durante os Estágios Curriculares Supervisionados de um Curso de Letras.

Hipótese:

Hipotetizamos que o professor de língua espanhola (em formação) se constitui na tensão entre o que se prevê (nas OCEM e nos dizeres dos professores formadores) como sendo um bom curso e um bom professor e aquilo que foge a essa previsão no momento de sua atuação como professor em formação pré-serviço, durante os Estágios Curriculares Supervisionados.

Perguntas de Pesquisa:

- 1) Como o professor de língua espanhola é representado nas OCEM, quais são as representações que podem ser percebidas nos dizeres desse documento curricular e com quais destas representações os professores (formadores e em formação) se identificam (e não se identificam)?
- 2) Como os dizeres do documento curricular e dos professores formadores são significados pelos professores em formação?
- 3) Como se dá a relação dos dizeres das OCEM e dos dizeres dos professores formadores (constituídos no/pelo professor em formação) com a realidade

vivenciada pelo professor em formação durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados?

Em seguida, descrevemos a organização da tese.

Organização da tese

Organizamos a tese em quatro capítulos, além da Introdução e das considerações finais, as quais intitulamos: “Considerações que deslizam para uma continuidade”. No primeiro capítulo, pontuamos, na primeira seção, algumas características que constituem a Pragmática atual. Na segunda seção, com base em Austin (1990), tratamos do caráter performativo da linguagem, da noção de *uptake*, da iterabilidade e da complexidade da condição de falante. Na terceira seção, apontamos o diálogo entre a Pragmática e os princípios postulados por filósofos, tais como: Nietzsche (1878/2005), Rorty (1994; 2007), Austin (1990) e Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b), a fim de discorrer sobre a questão da representação e da construção da verdade. Ainda na terceira seção deste capítulo, abordamos os processos de identificação, na formação de professores de línguas estrangeiras, decorrentes da política de representação – segundo Rajagopalan (2002; 2003; 2005a) – e dos atos de fala, sob a perspectiva de Pinto (2002).

No segundo capítulo teórico, tratamos, na primeira seção, da constituição da subjetividade em decorrência dos processos de identificação na/pela linguagem, segundo os pressupostos filosóficos de Rorty (1994; 2007) e Derrida (2001a). A partir desses pressupostos filosóficos, estabelecemos, na segunda seção, um diálogo entre as diferentes concepções filosóficas de sujeito e linguagem e o processo de formação de professores de línguas estrangeiras. Para isso, além de lançarmos mão dos estudos filosóficos de Rorty (1994; 2007) e de Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b), apoiamo-nos nos pensamentos dos filósofos Foucault (1979/2008) e Deleuze (1979/2008) para discorremos sobre a relação teoria-prática. Assim, recorrendo aos trabalhos sobre formação de professores de Coracini (2003a; 2003b; 2007) e de Bertoldo (2000; 2003a, 2003b), traçamos um diálogo entre os estudos filosóficos supracitados e os estudos sobre formação de professores. Com base nesses estudos, então, problematizamos a relação teoria-prática e a constituição identitária de professores de língua espanhola.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia usada para esta pesquisa. Este capítulo está subdividido em cinco seções. Na primeira seção, falamos sobre a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. Na segunda seção, descrevemos como foram constituídos nossos *corpora* e quais foram os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Em um terceiro momento, na seção 3.3 e na subseção 3.3.1, apresentamos a descrição do contexto de investigação e o perfil dos professores que participaram da pesquisa. Na quarta seção, apontamos os procedimentos e os conceitos que mobilizamos como categorias de análise: o conceito de performatividade, o de *uptake*, o de iterabilidade, o de representação, além das categorias de análise tais como o conceito de heterogeneidade mostrada e o de interdiscurso. Por fim, na quinta seção, discorremos sobre o estudo piloto e suas implicações para esta pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos as análises e discussões dos dados. Na primeira seção (4.1), lançamos nosso olhar sobre a justificativa do projeto de Lei 11.161 e sobre as OCEM. Na segunda seção (4.2), analisamos o papel que as OCEM exercem no Curso de Formação. Na seção 4.3, apontamos e discutimos acerca de diferentes filiações teórico-metodológicas para o ensino do espanhol representadas no documento. Na continuação (seção 4.4), abordamos o Estágio Curricular Supervisionado como um momento ritualizado da passagem à inicialização da prática docente. Na subseção 4.4.1, tratamos da constituição identitária decorrente dos efeitos de uma política de representação. Por fim, na seção 4.5, problematizamos a relação teoria-prática na constituição identitária do professor de língua espanhola. Na continuação, apresentamos as considerações finais a respeito desta pesquisa, sob o título “Considerações que deslizam para uma continuidade”.

CAPÍTULO 1

A PRAGMÁTICA E SUAS IMBRICAÇÕES FILOSÓFICAS

1- A PRAGMÁTICA E SUAS IMBRICAÇÕES FILOSÓFICAS

Introdução

Conforme apontamos na Introdução deste trabalho, o foco de nossa investigação consiste na problematização do contexto de formação de professores de línguas, no que concerne à questão da constituição identitária do professor (neste caso, o de língua espanhola) em formação pré-serviço, na relação teoria-prática. Para a sustentação teórica desta temática, abordamos, neste capítulo, as características que constituem a chamada Nova Pragmática¹⁶, que coadunam com a perspectiva filosófica não-essencialista que adotamos quanto à concepção de sujeito e de linguagem. Lançamos mão deste aporte teórico pois, sob esta perspectiva, é possível compreender que os processos de constituição identitária do professor de língua espanhola se dão na/pela linguagem, durante os Estágios Curriculares Supervisionados (concebidos, aqui, como momentos ritualizados da passagem do aluno do Curso de Letras para a assunção ao lugar de professor).

Assim, na primeira seção deste capítulo, discorreremos sobre a constituição da Nova Pragmática. Em seguida, à luz da teoria de Austin (1990), trataremos do caráter performativo da linguagem (linguagem como ação). Com base na noção austiniana de *uptake* e na concepção derridiana de iterabilidade apontaremos, também, a complexidade da condição do falante.

Por fim, mostraremos o diálogo entre a Pragmática e os princípios postulados por filósofos, tais como Nietzsche (1878/2005), Rorty (1994; 2007), Austin (1990) e Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b), enfocando a questão da representação e da construção da verdade. Ainda nesta seção, discorreremos brevemente sobre os processos de identificação (na formação de professores de línguas) decorrentes da política de representação e dos atos de fala. Para tanto, tomaremos como base os aportes teóricos encontrados em Rajagopalan (2002; 2003; 2005a) e Pinto (2002), respectivamente.

¹⁶ Trata-se de uma re-leitura da obra de Austin (1990) apresentada por Rajagopalan (2010) que se difere daquela considerada “oficial” tal como promulgada por Searle (1969/1981).

1.1- A Nova Pragmática

Conforme apontam Rajagopalan (2010) e Pinto (2011), os estudos da Pragmática remontam ao século XIX, com a chamada “virada linguística” da filosofia. Segundo Rajagopalan (1996a),

com a chamada ‘virada linguística’ (linguistic turn) promovida pelo alemão Gottlob Frege, a linguagem passou a ocupar lugar de destaque na atenção dos filósofos, de modo que é possível dizer que, a partir da virada do século XIX, o campo da Filosofia da Linguagem tornou-se praticamente co-extensivo ao da própria Filosofia (RAJAGOPALAN, 1996a, p. 111-112).

Pinto (2011), com base em Armengaud (2006), afirma que a Pragmática é uma das áreas atuais da Linguística indissociáveis dos estudos em filosofia. Isso justifica, a nosso ver, o diálogo que há entre a Pragmática atual e os princípios teóricos do Pragmatismo norte-americano¹⁷ e os pensamentos desestrutivistas, do filósofo Jacques Derrida, por exemplo.

Dentre os estudos que constituem a Pragmática, está a teoria dos atos de fala cujo precursor é o filósofo inglês John L. Austin (1962/1990)¹⁸. O foco austiniano era mostrar que a linguagem merecia ser objeto de estudo filosófico. A partir desse foco, o filósofo inglês considerava que questões tais como a política e a ética eram questões de linguagem. Nesta perspectiva, defendeu a tese de que todo dizer é um fazer do qual decorrem consequências éticas.

Embora o precursor da teoria dos atos de fala tenha sido Austin (1962/1990), Rajagopalan (2010), Nogueira (2010) e Pinto (2011) mostram que foi pela via de John R. Searle (1969/1981)¹⁹, discípulo de Austin, que a teoria dos atos de fala acabou se firmando na Linguística²⁰. No entanto, Nogueira (2010) e Pinto (2011) apontam que as

¹⁷ De acordo com Rajagopalan (1996a), o Pragmatismo é um movimento filosófico que se originou no final do século XIX, com Charles Sanders Peirce, que, posteriormente, passou a usar o termo “pragmatismo” para designar o seu próprio trabalho. Este movimento filosófico foi representado também, por William James, F.C.S. Schiller, John Dewey e por Donald Davidson. Contemporaneamente, a principal referência do Pragmatismo é o filósofo norte-americano, Richard Rorty.

¹⁸ Esta obra foi publicada, postumamente, sob o título: “How to do things with words”, em 1962. A versão em português foi publicada, em 1990, com o título: “Quando dizer é fazer: palavras e ação”.

¹⁹ Essa obra foi publicada no Brasil em 1981.

²⁰ A teoria dos atos de fala foi tema central das doze conferências (proferidas por Austin) que, postumamente, foram convertidas em doze capítulos de seu livro, “How to do things with words”. No entanto, conforme aponta Rajagopalan (1990a; 1996a; 2010), por se tratar de uma obra póstuma, Searle, que foi aluno de Austin, acabou sendo “autorizado” pelo mundo acadêmico a fazer a leitura que passou a ser considerada a “leitura oficial” de sua obra.

pesquisas de Rajagopalan, desde 1990, têm apresentado uma “re-leitura” da obra de Austin (1990), com base na crítica desestrutivista de Derrida, que se difere da leitura promovida por Searle.

É nessa perspectiva que se enquadra o título da obra de Rajagopalan (2010), “Nova pragmática”²¹, que foi, assim, escolhido para caracterizar uma “nova” leitura da obra de Austin (1990). Nas palavras do autor:

Decidi dar o título de *Nova pragmática* a este livro para designar a leitura não searliana, por entender que as diferenças são irreconciliáveis e análogas às que levaram Richard Rorty a nomear com o prefixo ‘neo’ seu modo de encarar o pragmatismo, em oposição à tradição inaugurada por Peirce (RAJAGOPALAN, 2010, p. 18-19 – grifos do autor).

Assim, conforme afirma Pinto (2011), “[d]epois de quase dez anos de controle exclusivo sobre o espólio teórico de Austin, Searle começa a disputar espaço com um grupo cada vez maior de apropriações diversificadas das reflexões austinianas” (PINTO, 2011, p. 3).

Segundo essa autora, a vasta literatura de Rajagopalan mostra a profícua gama de estudos que se baseia na teoria austiniana. Dentre estes estudos, destacam-se os do Direito, da Antropologia, da Sociologia, os estudos feministas, além dos estudos linguísticos. Rajagopalan (2010) pontua alguns estudiosos cujas leituras da teoria dos atos de fala, são, por ele, consideradas “heterodoxas” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 248):

Jacques Derrida detectou as marcas do discurso jurídico que, segundo ele, subjazem às reflexões do filósofo, chegando a especular se não estaria Austin todo preocupado com a dimensão ética de suas próprias questões. Stanley Fish e Barbara Johnson, por sua vez, concentraram-se no estilo descontraído do filósofo, sendo que o primeiro enfoca as indecisões frequentes reviravoltas que marcam o texto de *How to Do Things with Words*, enquanto a segunda chamou a atenção para a metáfora do teatro que domina praticamente toda a terminologia nova que Austin propõe (“ato”, “encenação”, “máscara” etc.) (...). O que empolga leitores como Shoshana Felman e John Forrester é não só o aspecto sedutor da retórica austiniana, mas também as várias questões de interesse do ponto de vista psicanalítico que suas reflexões suscitam (RAJAGOPALAN, 2010, p. 248 – grifos do autor).

²¹ Rajagopalan (2010).

Para Rajagopalan (2010), foram leituras como essas que o levaram a “desconfiar” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 9) de como a Pragmática e Austin (1990) estavam sendo representados na voz de Searle.

Nas seções seguintes, pontuaremos algumas contribuições da “Nova” Pragmática, para os estudos linguísticos, especialmente, no que tange ao contexto de formação de professores de língua espanhola.

1.2- A linguagem como ação, a noção de uptake e a complexidade da condição do falante

Austin (1990) desenvolve um árduo trabalho para mostrar-nos a complexidade da linguagem, concebida como ação cujas consequências éticas são inevitáveis. O filósofo inglês, no decorrer de toda obra, problematiza os pares dicotômicos, performativo x constatativo, a fim de mostrar que a linguagem é fundamentalmente performativa. Ao tentar distinguir os proferimentos performativos dos proferimentos constatativos, o autor afirma que não se trata de uma simples tarefa, pois quando se diz, não se está meramente constatando algo, mas sim, fazendo algo:

Ao iniciarmos o programa de encontrar uma lista de verbos performativos explícitos, pareceu-nos que nem sempre seria fácil distinguir proferimentos performativos de proferimentos constatativos, e, portanto, achamos conveniente recuar por um instante às questões fundamentais, ou seja considerar desde a base em quantos sentidos se pode entender que dizer algo é fazer algo, ou que *ao* dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que *por* dizer algo fazemos algo (AUSTIN, 1990, p. 85 – grifos do autor).

Na penúltima conferência (XI), Austin é mais categórico em afirmar que não há razão para se fazer a distinção entre os dois tipos de proferimentos (performativo e constatativo), pois, segundo ele, todo dizer é um fazer:

Havia fundamento real para tais distinções? Nossa discussão subsequente, relativa ao fazer e ao dizer, certamente parece levar à conclusão que cada vez que “digo” algo (...) realizo conjuntamente atos locucionários e ilocucionários, e esses dois tipos de atos parecem ser precisamente o que tentamos usar como meios de distinguir, com a denominação de “fazer” e “dizer”, performativos de constatativos. Se geralmente estamos fazendo ambas as coisas de uma vez, como pode subsistir a nossa distinção? (AUSTIN, 1990, p. 111).

Assim, ao desenvolver sua tese sobre a performatividade da linguagem, Austin (1990) concebe a linguagem como ação. Conforme nos mostra Pinto (2002), essa concepção austiniana de linguagem será caracterizada por Derrida (1990) como *relativement originale*, por diferenciar-se da noção de comunicação como transporte. Pinto (2002), então, afirma:

[c]aracterizando o pensamento de Austin como ‘relativement originale’, Derrida procura mostrar que a concepção de comunicação exposta na teoria dos atos de fala não se assimilaria em nada à concepção clássica de comunicação, como transporte (PINTO, 2002, p. 102).

Um ponto enfatizado por Austin (1990) e retomado por Pinto (2002) é o fato de que, para que o ato performativo realize seu efeito, são necessárias as condições do ato de fala e as convenções ritualizadas. Segundo a autora, o momento ritualizado faz com que o ato performativo mantenha o seu caráter de ação para além do momento em que esse ato é proferido. Sob essa perspectiva, a autora aponta que

[...] a iterabilidade²² – a propriedade que torna o rito o que ele é, um momento repetido e repetível – mostra uma certa convencionalidade intrínseca ao ato de fala. Cada momento único, presente e singular, de realização do ato é um momento já acontecido, em acontecimento, a acontecer – é essa a dupla face que lhe permite a performatividade (PINTO, 2002, p. 104)

Assim, conforme aponta a autora, a iterabilidade, própria ao rito, impossibilita o controle de espaço e tempo e, por conseguinte, impossibilita os limites de contexto. Isto porque, conforme pontua Derrida (1991), a iterabilidade consiste na possibilidade de o signo ser repetido, mas sem que ele (o signo) carregue, em si, um determinado significado ou a intenção de significação ou de comunicação presente. Segundo o filósofo:

[...] esta unidade da forma significante constitui-se apenas pela sua iterabilidade, pela possibilidade de ser repetida na ausência não só do

²² Em conformidade com Derrida (1991, p. 356), o conceito de iterabilidade implica a repetição ligada à alteridade: “[e]sta iterabilidade (*iter*, de novo, viria de *itara, outro* em sânscrito, e tudo o que se segue pode ser lido como exploração desta lógica que liga a repetição à alteridade) estrutura a própria marca de escrita, qualquer que seja aliás o tipo de escrita (pictográfica, hieroglífica, ideográfica, fonética, alfabetica, para nos servirmos destas velhas categorias)”.

seu ‘referente’, o que é evidente, mas na ausência de um significado determinado ou da intenção de significação atual, como de qualquer intenção de comunicação presente. Esta possibilidade estrutural de ser privada do referente ou do significado (portanto da comunicação e do seu contexto) parece-me fazer de qualquer marca, seja ela oral, um grafema em geral, quer dizer, como se viu, a *permanência* não-presente de uma marca diferencial separada da sua pretensa ‘produção’ ou origem (DERRIDA, 1991, p. 359 – grifos do autor).

É nesse sentido que Pinto (2002) considera as condições do ato de fala (para além da ideia simples de contexto) necessárias para que se efetive o efeito do ato performativo. Isto possibilita-nos pensar os Estágios Curriculares Supervisionados como momentos ritualizados de passagem do aluno do Curso de Letras para a assunção ao lugar de professor de língua espanhola. Assim, os Estágios Curriculares Supervisionados, compreendidos como “momentos repetidos e repetíveis²³”, abrem espaço para a performatividade dos atos de fala constitutivos de todo o processo de formação do aluno/professor.

Conforme nos mostra Pinto (2002), além da performatividade, outra noção austiniana que está em consonância com o pensamento derridiano é a noção de *uptake*. Isso é o que afirma a autora supracitada, apoiando-se em Derrida (1990):

O *uptake* desfaz a possibilidade de “falante consciente da totalidade do ato” porque exige alteridade, a presença do outro; descentraliza o falante, fragmenta assim os efeitos, deixando, portanto, escapar “restos”, produzindo uma “polissemia irredutível”²⁴ (PINTO, 2002, p. 104).

Essa noção de *uptake* é desenvolvida por Austin, a partir da oitava conferência, quando o filósofo começa a distinguir o ato ilocucionário do perlocucionário. Na IX conferência, Austin afirma:

De modo que temos aqui três maneiras pelas quais os atos ilocucionários estão ligados a efeitos. Estas três maneiras são todas elas distintas do fato de produzir efeitos, que é característico do ato perlocucionário. Temos que distinguir as ações que possuem um objeto perlocucionário (convencer, persuadir) daquelas que simplesmente produzem uma sequela perlocucionária. Assim,

²³ Cabe ressaltar que iterabilidade é a possibilidade de se repetir o “irrepetível”. Isto porque de acordo com Pinto (2009, p. 105), a iterabilidade é “a propriedade do repetível, mas não o repetível daquilo que aparece francamente como o ‘mesmo’, a mesmidade de significado”. Conforme as palavras de Derrida (1991, p. 359), a iterabilidade “não lhes permite nunca ser uma unidade de identidade consigo”.

²⁴ As aspas são de Pinto (2002), ao citar Derrida (1990).

podemos dizer: “Tentei preveni-lo, mas só consegui alarmá-lo”. O que é objeto perlocucionário de uma ilocução pode ser sequela de outra. Por exemplo, o objeto perlocucionário de prevenir, alertar alguém. Por outro lado, que alguém se sinta dissuadido pode ser a sequela de uma ilocução, em lugar de ser o objeto de dizer “não faças isso” (AUSTIN, 1990, p. 100-101).

Nesse momento, Austin nos mostra que, enquanto o ato ilocucionário se constitui da força da ilocução (como a força ilocucionária de uma promessa, ou de um argumento, por exemplo) o ato perlocucionário consiste no efeito do dizer do falante, que poderá ser produzido no interlocutor²⁵. No caso do ato ilocucionário, o falante realiza a ação de dizer, por exemplo, “eu argumento”. Já no caso do ato perlocucionário, não há como o falante se assegurar de que o efeito da força ilocucionária de dizer “eu argumento” será aquele por ele esperado, ou seja, não há como garantir o efeito que o seu dizer produzirá. Esse dizer (o ato de argumentar) poderá, por exemplo, convencer ou não o interlocutor.

Sendo assim, para que uma ação linguística se efetive, é necessário que o interlocutor esteja “aberto” para isso, ou seja, só conseguirei convencê-lo, se ele estiver “aberto” para o convencimento; só conseguirei ofendê-lo, se ele estiver “aberto” para a ofensa; só conseguirei elogiá-lo, se ele estiver “aberto” para o elogio, etc. Dessa forma, não há como controlar a intenção, muito menos o efeito, de um ato performativo.

Com base nisso, Pinto (2002) afirma que “a impossibilidade do controle intencional das forças de um ato de fala exclui a unicidade própria à ideia de ‘efeito mental’ e desloca os limites da ação do ato de fala para além da ilocução” (PINTO, 2002, p. 105).

Quando, então, Austin faz a distinção entre esses atos de fala (ilocucionário e perlocucionário), ele desenvolve a noção de *uptake*²⁶. A partir daí, Austin (1990) destaca a ideia de que não há uma correspondência, ou uma simetria direta entre sentido e

²⁵ Os termos “falante” e “interlocutor” são recorrentes na obra de Austin (1962) cuja tradução em português foi publicada por Souza Filho (1990). Nesta versão em português, além de “interlocutor”, aparece também o termo “ouvinte”. No entanto, esses termos podem variar a depender do idioma ao qual a obra de J. L. Austin foi traduzida e a depender da escolha lexical do tradutor. Reiteramos que esta obra foi publicada, postumamente, sob o título: “How to do things with words”, em 1962 e que a versão em português foi publicada, em 1990 por Souza Filho, com o título: “Quando dizer é fazer: palavras e ação”.

²⁶ Segundo afirma Rajagopalan (1990b), “[a] palavra inglesa ‘uptake’ se traduz para o português como ‘entendimento’, ‘compreensão’ etc. No entanto, quando Austin a elege como um termo teórico e destaca sua importância para o pleno êxito na execução de um ato de fala, percebe-se que estão em jogo algo mais que, ou possivelmente até diferente de, uma simples apreensão por parte do interlocutor (destinatário) do conteúdo linguístico do enunciado envolvido no ato. (...) Austin está dizendo efetivamente que não faz sentido falar num ato ilocucionário sobre o qual um único indivíduo (o locutor, no caso) tenha controle e conhecimento” (RAJAGOPALAN, 1990b, p. 573).

referência. Para elucidar isto, Austin afirma que: “Ao dizer X estava fazendo Y” ou “Fiz Y”. “Por fazer X fiz Y” ou “Estava fazendo Y” (AUSTIN, 1990, p. 104). Ainda sobre essa não correspondência entre sentido e referência, Austin faz outra elucidação:

Por exemplo, ‘tentar’ é um verbo que pode facilmente ser usado de uma ou de outra maneira. Não temos a expressão ‘Eu o tento a’, mas temos ‘Deixe-me que o tente’, e há diálogos assim: ‘Sirva-se de mais sorvete’ – ‘Você está me tentando?’. Esta última pergunta seria absurda num sentido perlocucionário, pois o único que poderia responder seria quem a formulou. Se respondo, ‘Ah, por que não?’ parece que estou tentando, mas ele pode realmente não se sentir tentado (AUSTIN, 1990, p. 106).

Com base nessa elucidação, percebemos que a pergunta “Você está me tentando?” é construída, pelo interlocutor, a partir do sentido produzido pelos dizeres do falante. Assim, sobre os diferentes sentidos produzidos pelos dizeres de seu interlocutor o falante não tem o controle. Ao fazer a distinção entre o ato ilocucionário e perlocucionário (desenvolvendo a ideia de que não há uma correspondência direta entre sentido e referência) Austin passa, então, a problematizar a concepção de intencionalidade. É a partir dessa problematização que o filósofo inglês afirma que “se digo, por exemplo, ‘Ao dizer X eu o estava convencendo’, não estou levando em conta como cheguei a dizer-lhe X, mas como cheguei a convencê-lo” (AUSTIN, 1990, p. 107).

Segundo afirma Ottoni (2002), a assimetria entre sentido e referência apontada por Austin (1990) “não dá conta exata (simétrica) entre a intenção do sujeito falante e a do seu interlocutor, contrariamente ao que pensa Searle” (OTTONI, 2002, p. 136).

Assim, de acordo com o que afirma Rajagopalan (1990b, p. 577), na medida em que Austin consolida a noção de *uptake*, passa a revolucionar a sua própria teoria “até então calcada no papel centralizador do sujeito falante”. Sobre o impacto do conceito de *uptake* na teoria austíniana, Rajagopalan (1990b) afirma o seguinte:

O que torna o conceito de ‘uptake’ fascinante, ou no mínimo curioso, é o fato de que ele no fundo subverte a própria teoria (se assim se pode chamá-la) que vem se construindo até o momento. Pois, pela primeira vez, Austin está admitindo que não basta o falante ter suas intenções, por mais sinceras e sérias que elas sejam; é necessário que seja produzido um certo efeito sobre o ouvinte para que se possa dizer que o ato ilocucionário se deu de fato (Austin, 1962: 116-7 [ed. bras. p. 99-100]). Ou seja, o conceito de ‘uptake’ começa a atuar como um certo contrapeso na teoria austíniana, desprovendo-a da importância excessiva inicialmente proporcionada ao sujeito-falante, e consertando

assim, um certo desequilíbrio de que sofria a princípio a concepção austiniana de linguagem (RAJAGOPALAN, 1990b, p. 574).

A partir do conceito de *uptake*, então, Austin (1990) problematiza a noção de sujeito intencional, capaz de controlar os efeitos de sentido do que ele diz. Assim, conforme pontua Ottoni (2002), “(...) em qualquer situação de fala não há um ‘controle’ do sujeito (falante) sobre sua intenção” (OTTONI, 2002, p. 135). Isto porque a intenção do sujeito falante, afirma Ottoni (2002), é realizada no/pelo *uptake* com o seu interlocutor. Conforme aponta este autor:

É através do *uptake* que há um descentramento do papel do sujeito falante. Deste modo, podemos dizer que o *uptake* numa versão branda é o lugar onde se complementam o “eu” e o “tu”, onde se assegura a fala. Numa versão mais forte, o *uptake* é o lugar do desmantelamento da intenção, o caminho próprio da desconstrução. (...) é o lugar das situações inesperadas, não-tencioanadas, inconscientes, indispensáveis para que se constitua um “eu-sujeito”. Não há uma “lógica”, no sentido transcendental do termo, que possa identificar o sujeito a não ser através da *ação*, da sua *fala*, da sua *performatividade* (OTTONI, 2002, p. 135-136 – grifos do autor).

Assim, reiteramos que, para Austin, na interlocução entre falante e interlocutor, não há o controle do sujeito falante sobre os efeitos de sua intenção, já que ela se realiza juntamente e por meio do *uptake* com o seu interlocutor.

Dessa forma, de acordo com o pensamento de Austin (1990), a noção de sentido e referência é algo a ser repensado: “podemos bem suspeitar que a teoria do ‘significado’ como equivalente a ‘sentido e referência’ vai certamente necessitar de alguma depuração e reformulação (...) (AUSTIN, 1990, p. 122). Assim, o filósofo inglês questiona a correspondência direta entre sentido e referência, quando problematiza o enunciado “O atual rei da França é careca”. Em nota de rodapé, o tradutor da obra de Austin (1990), Souza Filho (1990), aponta que esse enunciado “O atual rei da França é careca” é um exemplo famoso, analisado por Bertrand Russel em seu artigo “On Denoting” (1905), a propósito da aparente falta de sentido, no caso de tratar de um enunciado sem uma referência atual. Austin, problematizando, então, esse enunciado, afirma:

Poderíamos ser levados a aproximar isto da intenção de doar algo que não possuímos. Não há uma pressuposição de existência entre ambos os casos? Não se trata de uma declaração que se refere a algo que não existe, e que não é propriamente falsa, mas nula? (AUSTIN, 1990, p. 35).

Segundo aponta Rajagopalan (1990a), para Austin, será o sentido que determinará a referência e não o contrário, como o era para a metafísica. Assim, ao desenvolver esta problematização, o pensamento de Austin alinha-se ao de Nietzsche e, é mais tarde, retomado por Derrida (2001b), Rajagopalan (1990a; 1990b; 1996a; 1996b; 2003; 2010), dentre outros. Segundo Nietzsche (1878/2005):

pelo fato de buscarem imediatamente a razão, ou seja, ‘o que significa’, e não mais ‘o que é’, nossos sentidos ficaram algo embotados (...). No momento ainda se diz: o mundo é mais feio do que nunca, mas *significa* um mundo mais belo do que jamais foi. Mas quanto mais se dispersa e volatiliza a fragrância do significado, tanto mais raros se tornam aqueles que ainda a percebem: os restantes se detêm enfim no que é feio e tentam fruí-lo diretamente, o que jamais conseguem (NIETZSCHE, 1878/2005, p. 134 – grifos do autor).

Podemos, pois, a partir dessas discussões teóricas, perceber quão complexas são as questões que se referem à linguagem. Dentre essas questões, destacamos os efeitos de sentidos dos atos de fala que não podem ser controlados pelo falante.

As contribuições da perspectiva teórica discutida nesta seção estendem-se a diferentes áreas do conhecimento. Dentre essas áreas, está a de Formação de Professores de Línguas. Sob tal perspectiva teórica, é possível olhar para o contexto de formação de maneira problematizadora. Isto porque a concepção de linguagem aqui pontuada possibilita problematizar a noção de sujeito e de sentido. Dessa maneira, é possível compreender que os atos de fala proferidos em sala de aula do curso de formação mantém sua força performativa para além do momento em que são proferidos. Além disso, podemos compreender que esses atos de fala produzem efeitos de sentidos que não são passíveis de controle, já que cada um significa²⁷ o que ouve (ou lê) a partir de seu olhar e de tudo aquilo que o constitui.

Com base nisso, mostraremos, na seção seguinte, que não há neutralidade no ato de nomear/predicar um objeto.

²⁷ Tomamos o termo “significado” como particípio passado do verbo significar, ao considerarmos o que afirma Freitas (2006a, p. 236): “deveríamos nos preocupar não com o que exatamente as palavras significam, mas com o que elas podem significar (ou passam a significar); as palavras estão o tempo todo adquirindo novos matizes de significação. Para Derrida, o signo não tem um significado transcendental, fixo; o signo é um signo sem centro, sem significado (substantivo), mas um signo significado (verbo no particípio passado)” (FREITAS, 2006a, p. 236).

1.3- O diálogo entre os estudos da Pragmática e algumas concepções de cunho filosófico: um enfoque na questão da verdade, da representação e dos processos de identificação

De acordo com a teoria de Austin (1990), o par nomear/predicar precisa ser problematizado, uma vez que o próprio ato de nomear está carregado de ideologia e de valores. Conforme afirma Austin (1990):

Já se reconhece que muitas palavras que causam notória perplexidade quando inseridas em declarações aparentemente descriptivas não se destinam a indicar algum aspecto adicional particularmente extraordinário da realidade relatada, mas são usadas para indicar (e não relatar) as circunstâncias em que a declaração foi feita, as restrições às quais está sujeita, ou a maneira como deve ser recebida, ou coisas desse teor (AUSTIN,1990, p. 22-23).

Em consonância com esse pensamento, Rajagopalan (2005a) também problematiza o ato de nomear/predicar. Referindo-se a uma entrevista concedida pelo filósofo, Jacques Derrida, em 2004, a Lieven de Cauter²⁸, Rajagopalan (2005a) chama atenção para a palavra *conceito* empregada por este filósofo, ao remeter-se à data de 11 de Setembro de 2001 (data em que ocorreu o fatídico incidente das Torres Gêmeas de Nova York/Estados Unidos). Rajagopalan (2005a) problematiza o emprego da palavra *conceito* justificando que, para o senso comum, 11 de Setembro de 2001 é uma data e não propriamente um conceito. Não obstante, conforme afirma o autor, “[d]escrever 11 de Setembro como um conceito e não como uma data, (...) significa dizer que estamos lidando com algo da ordem de um ato de predicação” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 120). Isto equivale a dizer que a expressão “11 de Setembro de 2001” ultrapassa os limites de denotação, ou seja, não se trata de “uma expressão denotativa, *saturada*²⁹ em si e por si só” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 120 – grifo do autor). Assim, o autor aponta que “11 de Setembro” pode ser um conceito na medida em que “nos damos conta de que se trata não de algo pronto e acabado para ser objeto de uma predicação posterior, mas de um predicado pedindo para ser acoplado a algo que pode ser identificado de forma independente” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 120).

²⁸ Trata-se de uma entrevista citada por Rajagopalan (2005). O texto completo dessa entrevista pode ser acessado no site: <<http://www.indymedia.be/news/2004/04/83123.php>>.

²⁹ Rajagopalan (2005) faz menção ao termo utilizado pelo lógico-matemático alemão, Fregue.

De acordo com o que afirmam Austin (1990) e Rajagopalan (2005a), podemos perceber que o ato de nomear/predicar não deve ser pensado como um ato de referência neutra, mas como um ato político, uma vez que envolve escolhas e essas escolhas terão inevitavelmente consequências. Segundo aponta Freitas (2006b), tratar-se de consequências que devem ser analisadas sob uma perspectiva ética e política. Conforme pontua a autora,

[...] é a partir da nomeação que as categorizações e as concepções são criadas (são estabelecidas). Assim, a partir do ato de nomeação produzimos efeitos, que devem ser analisados sempre em uma perspectiva ética e política, pois o ato de nomear nunca ocorre em um contexto neutro ou ingênuo (FREITAS, 2006b, p. 42).

Vemos, então, que, apoiados na teoria proposta por Austin (1990), outros estudiosos – tais como Rajagopalan (2002; 2003; 2005a), Freitas (2006a; 2006b), Pinto (2002; 2004; 2009), Ottoni (2002), dentre outros – entendem que o ato de nomear é, antes de mais nada, um ato político e ideológico que tem suas consequências éticas. Assim sendo, ao fazer uma escolha, ao nomear algo, não se está simplesmente declarando ou constatando algo, mas – de acordo com Rajagopalan (2002; 2003; 2005a) e Freitas (2006b) – estão sendo criadas condições de legitimação.

Nesse sentido, Freitas (2006a, p. 228), com base em Rajagopalan (2002), afirma que “todo ato de nomear dá-se sempre no bojo de uma política de representação que, por sua vez, está diretamente relacionada com o processo de construção de identidade”. Dessa maneira, deparamo-nos com uma noção de representação que se difere daquela proposta pelo filósofo metafísico Immanuel Kant.

Segundo a concepção kantiana, a noção de representação é compreendida como uma forma neutra de representar mentalmente o objeto. É como se “a coisa em si” fosse representada na mente do sujeito cognoscente. Contra essa concepção metafísica, Nietzsche desenvolve o seguinte pensamento:

Os filósofos costumam se colocar diante da vida e da experiência – daquilo que chamam de mundo do fenômeno – como diante de uma pintura que foi desenrolada de uma vez por todas, e que mostra invariavelmente o mesmo evento: esse evento, acreditam eles, deve ser interpretado de modo correto, para que se tire uma conclusão sobre o ser que produziu a pintura: isto é, sobre a coisa em si, que sempre costuma ser vista como a razão suficiente do mundo do fenômeno. (...) Se omite a possibilidade de que essa pintura – aquilo

que para nós, homens, se chama vida e experiência – gradualmente *veio a ser*, está em pleno vir a ser, e por isso não deve ser considerada uma grandeza fixa, da qual se pudesse tirar ou rejeitar uma conclusão a cerca do criador (a razão suficiente) (NIETZSCHE, 1878/2005, p. 25 – grifo do autor).

Para Nietzsche (1878/2005), “a coisa em si” está vazia de significado; é a partir do olhar humano que o objeto passa a ser significado, e esse olhar, por sua vez, não é neutro, ou seja, conforme aponta Nietzsche, “não tocamos a ‘essência do mundo em si’; estamos no domínio da representação (...). Como pode a nossa imagem do mundo ser tão distinta da essência inferida do mundo” (NIETZSCHE, 1878/2005, p. 20). Em outras palavras, não existe uma única interpretação do objeto, nem significado transcendental. É nesse sentido que, para os pós-metafísicos, como Jacques Derrida (2001b), por exemplo, não vai interessar o significado em si, referente a um dado objeto, mas como o objeto está sendo significado.

Rorty (1994; 2007) também problematiza a concepção kantiana de representação. Esse filósofo se opõe às noções de “conhecimento como exatidão de representações” e de “verdade como correspondência” (ou “verdades apodíticas”). Quanto à noção de representação, Rorty (1994) problematiza a ideia metafísica de conhecimento como representação mental; ele descarta, assim, a noção de representação como espelhamento da natureza pela mente. Para o filósofo, “o conhecimento *não* é concebido como representações no Espelho da Natureza” (RORTY, 1994, p. 169 – grifo do autor). Para ele, em vez disso, o conhecimento é uma questão de prática social: “vemos o conhecimento como uma questão de conversação e de prática social, antes que uma tentativa de espelhar a natureza” (RORTY, 1994, p.176).

A “conversação” de que fala Rorty (1994, p. 176) é encarada como substituição de “confronto”:

Uma vez que a conversação substitui o confronto, a noção da mente como Espelho da Natureza pode ser descartada. Então, a noção de filosofia como a disciplina que procura as representações privilegiadas entre aquelas que constituem o Espelho torna-se ininteligível (RORTY, 1994, p. 176).

Isso porque, para Rorty (1994; 2007), assim como o é para Austin (1990) e para Derrida (2001a), linguagem não é compreendida como sendo da ordem de uma transparência, de uma literalidade; pelo contrário, a linguagem, para estes filósofos, é

compreendida como sendo da ordem de uma metaforização que nos permite relacioná-la à opacidade. Conforme afirma Rorty (2007),

ver a história da linguagem (...) como história da metáfora é abandonar a imagem da mente humana ou das línguas humanas como coisas que se ajustam cada vez melhor aos propósitos para os quais Deus ou a natureza as destinaram – por exemplo, para serem capazes de expressar cada vez mais significados ou representar cada vez mais fatos (RORTY, 2007, p. 45).

Conceber a linguagem como metafórica implica, pois, segundo aponta Rorty (2007), descartar a ideia de linguagem como representação direta de uma realidade externa a nós, ou como expressão de uma realidade interna, dentro de nós. É neste ponto, que o pensamento de Rorty (2007) se afina com o de Nietzsche quanto à noção de verdade:

Foi Nietzsche o primeiro a sugerir explicitamente que abandonássemos toda a ideia de “conhecer a verdade”. Sua definição da verdade como um “exército de metáforas” equivaleu a dizer que a ideia inteira de “representar a realidade” por meio da linguagem e, portanto, de descobrir um contexto único para todas as vidas humanas, devia ser abandonada (RORTY, 2007, p. 63).

Em consonância com o pensamento nietzschiano, Rorty (1994; 1996; 2007) afirma que a verdade, ademais de não ser algo dado ou descoberto, tampouco “é uma questão de correspondência com a natureza intrínseca da realidade” (RORTY, 1996, p. 229).

Ao mostrar-nos que a linguagem é fundamentalmente performativa, Austin (1990) também problematiza a noção de verdade e de interpretação, tal como era defendida pela filosofia clássica. Ele também sinaliza-nos que a verdade não é algo a ser descoberto, mas é construída “para certos fins e propósitos”, daí a importância da ética para Austin. Segundo afirma o filósofo:

Na vida real, diferentemente das situações mais simples consideradas na teoria lógica, nem sempre podemos responder de maneira simples se a declaração é falsa ou verdadeira. Suponhamos que confrontamos ‘A França é hexagonal’ com os fatos, nesse caso, com a França, suponho. Esta declaração é verdadeira ou falsa? Bem, se assim o desejamos, é verdadeira em certa medida. É claro que se pode entender o que se quer dizer com a afirmação de que é verdadeira **para certos fins e propósitos** (AUSTIN, 1990, p. 117 – grifos nossos).

Assim, de acordo com o filósofo inglês, da mesma forma como as finalidades e os propósitos são determinantes para se dizer se uma declaração é verdadeira ou falsa, o contexto também o é. De acordo com Austin (1990), uma certa declaração pode ser adequada para alguns contextos, mas para outros não: “o que se julga verdadeiro em um livro escolar pode não ser julgado do mesmo modo numa obra de investigação histórica” (AUSTIN, 1990, p. 118). Além de contexto, o autor considera também o que ele chama de “circunstâncias de proferimento” como sendo relevantes para determinar como as palavras podem ser interpretadas:

Uma ajuda extremamente importante resulta das circunstâncias do proferimento. Assim, podemos dizer: “Vindo dele, interpretei aquilo como uma ordem e não um pedido”. Do mesmo modo, o contexto das palavras: “morrerei um dia”, “te deixarei o meu relógio” e, em particular, o estado de saúde da pessoa que fala, são relevantes para determinar como estas palavras devem ser interpretadas (AUSTIN, 1990, p. 72).

Nesse mesmo sentido, Rorty (1994) afirma que as noções metafísicas, tais como a verdade, a interpretação e a representação, dentre outras, passaram a ser questionadas e colocadas em dúvida, pelos filósofos que se incluíram no movimento da chamada “virada linguística”, dentre eles, Rorty aponta Wittgenstein, Austin e Sellars. Nas palavras do próprio filósofo norte-americano:

Essas dúvidas só chegaram ao auge no início dos anos 1950, com o aparecimento de *Philosophical Investigations*, de Wittgenstein, da zombaria de Austin sobre ‘a ontologia do múltiplo sensível’, e de ‘Empiricism and the Philosophy of Mind’, de Sellars (RORTY, 1994, p. 175 – grifos do autor).

Sob essa perspectiva, Rajagopalan (2003) – um dos autores que tomamos como referência no que tange aos estudos pragmáticos atuais que se apoiam em questionamentos pós-metafísicos³⁰ – também problematiza a noção de verdade como algo dado (a ser descoberto). Para ele, a verdade também é concebida como um construto político.

Assim, podemos perceber a repercussão do pensamento nietzschiano também nas concepções de Rajagopalan. Ao se referir à “epistemologia transcendental” de Kant, Rajagopalan afirma que

³⁰ Questionamentos realizados por Rorty (1994; 2007), por Austin (1990), Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b), dentre outros.

a tese do representacionalismo é, ao mesmo tempo, uma lamentação e uma expressão de desejo. Ela é um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, diz ela, infelizmente, se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta (Kant ergueu toda a sua “epistemologia transcendental” a partir daí). Por outro lado, ela também é uma expressão (digamos, até patética) de um desejo, pois elege como condição ideal (embora confessadamente inatingível) da linguagem a total transparência, qualidade que tornaria praticamente inconsequente o papel intermediador da linguagem (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31).

Contrariamente à tese de representacionalismo tal como era concebida pela metafísica, Rajagopalan (2003) aponta que a representação é uma questão política, pelo fato de envolver escolhas que, por sua vez, pressupõem a existência de uma hierarquia de valores; pois, quando se nomeia algo de “puro”, por exemplo, se está fazendo um julgamento de valores, ou seja, se está realizando um ato político, a partir de uma escolha lexical. É nesse sentido que Rajagopalan (2002) afirma que todo ato de nomear acontece no interior de uma política de representação. Dessa forma, conforme nos mostra Rajagopalan (2003), a representação é uma questão não só linguística, mas também (e principalmente) política e está relacionada ao processo de identificação.

Nesse sentido, o pensamento de Rajagopalan (2003) alinha-se ao de Richard Rorty, quanto à tese do representacionalismo, dentre outras questões. É o que aponta o próprio autor:

A alternativa mais radical à tese do representacionalismo tem sido a proposta neopragmática, em especial, na forma em que vem sendo defendida pelo filósofo norte-americano contemporâneo Richard Rorty. (...). Trata-se, em sua ótica, da única saída que nos resta, uma vez que nos conscientizarmos da futilidade da antiga preocupação metafísica (RAJAGOPALAN, 2003, p. 35).

Com base nisso, Rajagopalan (2003) acrescenta que as diferentes maneiras de se pensar a representação têm desdobramentos políticos. Nas palavras do autor, “mesmo a decisão de abrir mão da tese do representacionalismo também tem conotações (para não usar a palavra consequências) políticas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 36). De acordo com o que afirma esse autor, ainda, “a tese do representacionalismo é, *ao mesmo tempo*,

uma questão política e linguística – ou quem sabe, *política por ser linguística e linguística por ser política*” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32 – grifos do autor).

Conforme ressalta o autor, não há como separar a questão política da questão linguística (nem vice-versa), já que, ao falar, ou ao engajar-se na prática linguística, o falante está comprometendo-se politicamente. Do mesmo modo, Rajagopalan aponta que toda prática política é uma questão de linguagem: “seria uma atividade de ordem inescapavelmente discursiva” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33).

Sob esta perspectiva, Rajagopalan (2002; 2003; 2005a), referindo-se ao ato de nomear (como sendo uma ação que envolve escolhas lexicais) frisa o caráter eminentemente ético e político deste ato. Dessa maneira, o autor lembra-nos de que nomes como “raça pura”, “raça superior”, proferidos pelo ditador alemão, Adolf Hitler, por exemplo, difundiram o terror do Holocausto durante o regime nazista. O autor acrescenta que, não obstante, muitos alemães sentindo-se representados na fala do ditador, viam-se orgulhosos por exterminarem aqueles que significavam uma ameaça para a pureza da raça alemã. Sendo assim, em meio a tantas crueldades, Hitler, contudo, ajudou a construir a nova identidade ariana tão almejada pelo povo alemão.

O acontecimento histórico lembrado por Rajagopalan (2002) exemplifica como o ato de nomear está ligado a uma política de representação em que uns podem se sentir representados (ou não) na fala de outros; uma política de representação em que uns falam em nome de outros. Com isso, o autor chama nossa atenção para o caráter eminentemente performativo da fala do *soberano*, “a qual tem tamanho poder de instaurar novas ‘verdades’” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 123). A partir deste acontecimento histórico, Rajagopalan (2002) mostra-nos também como a performatividade (linguagem como ação) e a política de representação incidem nos processos de identificação.

Sobre a questão de identificação, Pinto (2002) afirma que “do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos” (PINTO, 2002, p. 109). Assim, as identidades, segundo aponta a autora, constituem-se na iterabilidade própria aos ritos. Com base nisso, Pinto (2002) afirma, ainda:

A repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam. Isso desloca o próprio conceito de identidade (...). Se assumimos a performatividade como o que obriga o sujeito a se constituir em

processo, a identidade é também performativizada, ou seja, não existe senão na prática e na história de sua própria exibição – e é por isso mesmo sempre múltipla, fragmentada e repetível (PINTO, 2002, p. 109).

Voltando o nosso olhar para o processo de formação de professores de línguas estrangeiras, vemos que tanto o conceito de representação (tal como apontado por RAJAGOPALAN, 2002; 2003) como a noção de rito como fundadora da noção de ato de fala (conforme pontuada por PINTO, 2009) podem contribuir para que percebamos como podem ocorrer os processos de identificação dos professores.

No que tange à política de representação, vemos que o ato de ensinar uma língua, de representar algo (um documento curricular ou um texto teórico, por exemplo) em uma língua está diretamente relacionado com os processos de identificação na formação de professores de línguas estrangeiras.

Pensando os Estágios Curriculares Supervisionados de línguas estrangeiras como momentos ritualizados de passagem do aluno à prática docente, compreendemos, com base em Pinto (2002; 2004; 2009), que a força dos atos de fala se atualiza na iterabilidade, própria a esse rito. Assim, como “momentos repetidos e repetíveis”, esses estágios se constituem como condição de atos de fala cuja performatividade incide, de alguma maneira, nos processos de identificação desse aluno (professor em formação pré-serviço).

No próximo capítulo, aprofundaremos a questão da constituição identitária do professor de língua espanhola na tensão da relação teoria-prática inerente ao processo de formação de professores de língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA/PELA LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2- OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA/PELA LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Introdução

Neste capítulo, apontamos, na primeira seção, os postulados dos filósofos Rorty (1994; 2007) e Derrida (2001a) a fim de consolidar nossa concepção quanto aos processos de subjetivação que decorrem da identificação na/pela linguagem. Na segunda seção, pontuamos as concepções de Deleuze (1979/2008) e de Foucault (1979/2008), no que se refere à relação teoria-prática, e traçamos um diálogo entre os princípios postulados dos filósofos supracitados e o processo de formação de professores de línguas. Para estabelecermos esse diálogo, lançamos mão de estudos sobre formação de professores, tais como: os de Coracini (2003a; 2003b; 2007) e os de Bertoldo (2000; 2003a; 2003b). Com base nesses estudos, enfocamos a relação teoria-prática, problematizando a suposta hierarquia dicotômica dessa relação sustentada por alguns especialistas que tratam da formação de professores de línguas. Foi a partir desses pressupostos que hipotetizamos que é na tensão da relação teoria-prática que o professor de língua estrangeira (no nosso caso, especificamente, de espanhol) pode se constituir professor.

2.1- A constituição da subjetividade em decorrência dos processos de identificação na/pela linguagem

Com base nos pressupostos filosóficos construídos a partir da chamada “virada linguística”, concepções como as dos filósofos Rorty (1994; 2007) e Derrida (2001a) levaram-nos a compreender a constituição da subjetividade (em decorrência dos processos de identificação) na/pela linguagem. Considerando que a linguagem, dentre outras formas, manifesta-se na língua, estes filósofos mostram-nos que os processos de subjetivação (decorrentes dos processos de identificação) não se dão fora ou independentes da língua.

De acordo com Derrida (2001a), o “eu” nunca precede as línguas; o “eu” não o é independente da língua; o “eu”, portanto, se forma na língua. Nas palavras do filósofo,

o *eu-me* do *eu lembro-me* se produz e se profere diferentemente consoante as línguas. Ele nunca as precede, não sendo no entanto independente da língua em geral. (...) Ele ter-se-ia então formado, este *eu*, no lugar de uma *situação* inencontrável (...). Ele ter-se-ia *situado* numa experiência insituável da *língua*. (...) Esta experiência não foi nem monolíngue, nem bilíngue, nem plurilíngue. (...) [N]ão havia *eu* pensável ou pensante antes desta situação estranhamente familiar e propriamente imprópria (...) de uma língua inumerável (DERRIDA, 2001a, p. 44).

Esse pensamento derridiano de que o “*eu*” não preexiste à língua parece estar em consonância com o de Rorty, quando afirma que, “não temos uma consciência pré-lingüística a que a linguagem precise adequar-se” (RORTY, 2007, p. 54). No que tange ao termo consciência, Rorty (2007), com base em Freud, alerta-nos para que pensemos na consciência de si como autocriação: “[c]omeçamos a compreender o papel de Freud em nossa cultura quando o vemos como o moralista que ajudou a desdivinizar o *eu*, ao rastrear a consciência até sua origem nas contingências de nossa criação” (RORTY, 2007, p. 68). A partir dos apontamentos de Rorty, vemos, então, que, para ele, “consciência” pode ser vista como experimentos e que o “*eu*” pode ser visto como uma trama de contingências. Referindo-se a Freud, nesta perspectiva, o autor afirma também que “somente se nos apoderarmos de algumas contingências idiossincráticas cruciais do passado poderemos fazer de nós mesmos alguma coisa digna, criar eus atuais que possamos respeitar” (RORTY, 2007, p. 73).

Com base nessas reflexões, vemos que, tanto Derrida (2001a) como Rorty (2007), a partir de um posicionamento não essencialista, mostram-nos que a ideia de o “*eu*” possuir uma natureza intrínseca, ou uma essência, é uma ideia refutável. Ao lançar um olhar problematizador sobre a tradição metafísica, Rorty (1994) afirma que está “tentando colocar de lado a imagem do homem como possuidor de uma Essência Espacular, adequada a espelhar a natureza com uma das mãos enquanto se agarra a ela com a outra” (RORTY, 1994, p. 131). Assim, Rorty (1994, 2007), ao tecer sua concepção sobre o “*eu*”, distancia-se do pensamento da tradição metafísica, aproximando-se do pensamento psicanalítico. Este movimento realizado por Rorty (1994; 2007) pode ser percebido nas seguintes afirmações:

A imagem da situação humana tem sido a de que os seres humanos não são simples redes de crenças e desejos, mas seres que *têm* tais crenças e desejos. A visão tradicional é que há um eu nuclear capaz de examinar essas crenças e desejos, decidir entre eles, usá-los e se expressar por meio deles. Ademais, essas crenças e desejos podem

ser criticados não apenas em referência a algo externo à rede da qual eles são fios. As crenças, segundo essa visão, são criticáveis por não corresponderem à realidade. Os desejos são criticáveis por não corresponderem à natureza essencial do eu humano – por serem ‘irracionais’ ou ‘antinaturais’ (RORTY, 2007, p. 36).

Nessas afirmações, contrapondo-se à visão metafísica, Rorty (2007) rompe com a ideia de que existe um eu nuclear capaz de olhar para as crenças e desejos e decidir por meio de quais deles irá se expressar. Para Rorty (2007), os humanos não possuem de forma inerente as crenças e desejos. Para o filósofo, os humanos são redes de crenças e desejos que se constituem na/pela linguagem. Com base nisso, e de acordo com o que aponta Votre, percebemos que, para Rorty (2007), “a consciência, a mente e o sujeito, mais do que fontes, são interpretados como processos e produtos na/da linguagem” (VOTRE, 2002, p. 91).

Vemos que, ao conceber o “eu” como uma rede de crenças e desejos, Rorty (2007) rompe com dois grandes postulados idealistas. O primeiro refere-se à possibilidade de se representar alguma coisa (mente, matéria, eu ou mundo) tal como ela é. O segundo corresponde à possibilidade de haver alguma coisa (mente, matéria, eu ou mundo) possuidora de uma natureza intrínseca, de uma essência que seja imutável e independente do olhar do outro.

Percebemos a forte influência de Nietzsche nos pensamentos de filósofos pós-metafísicos, tais como Rorty (1994, 2007) e Derrida (2001a). As críticas ao sujeito cognoscente e ao sentido imanente (“a coisa em si”), também são realizadas por Nietzsche (1878/2005). Tais críticas podem ser percebidas nas próprias palavras do filósofo alemão:

Quando algum dia se escrever a história da gênese do pensamento, nela também se encontrará, sob uma nova luz, a seguinte frase de um lógico eminentíssimo: ‘A originária lei universal do sujeito cognoscente consiste na necessidade interior de reconhecer cada objeto em si, em sua própria essência, como um objeto idêntico a si mesmo, portanto existente por si mesmo e, no fundo, sempre igual e imutável, em suma, como uma substância’³¹. Também essa lei, aí denominada ‘originária’, veio a ser (...) como os estúpidos olhos de toupeira dessas organizações vêm apenas a mesma coisa no início (NIETZSCHE, 1878/2005, p. 27).

³¹ Citação que Nietzsche (1878/2005) faz de Afrikan Spir, Denken und Wirklichkeit (Pensamento e realidade) (LEIPZIG, 1877).

Com isso, vemos que, desde Nietzsche, problematiza-se o sujeito cognoscente e a imanência do sentido, posto que não há uma única maneira de olhar para o objeto. Sob essa perspectiva, Nietzsche, ao criticar as suposições metafísicas e os métodos cognitivos, afirma:

Olhamos todas as coisas com a cabeça humana, e é impossível cortar essa cabeça; mas permanece a questão de saber o que ainda existiria do mundo se ela fosse mesmo cortada. (...) As suposições metafísicas, tudo o que as criou, é paixão, erro e auto-ilusão; foram os piores, e não os melhores métodos cognitivos, que ensinaram a acreditar nelas (NIETZSCHE, 1878/2005, p. 19).

Nessa linha de pensamento, Rorty, a partir de um posicionamento contrário às ideias dos filósofos metafísicos, afirma que, em vez de o “eu” possuir uma natureza intrínseca (um “*status ontológico*”), ele é movido por motivos e desejos inconscientes:

[o]s filósofos estão envolvidos demais com noções como ‘*status ontológico*’ para encarar tais desenvolvimentos irrefletidamente (...). (Consideremos o fato de que apenas os filósofos permanecem perplexos sobre como uma pessoa pode ter motivos e desejos inconscientes.) (RORTY, 1994, p. 131).

Sendo assim, reiteramos que a concepção de Rorty (1994, 2007) aproxima-se da psicanálise freudiana, na medida em que se distancia da tradição metafísica no que se refere ao “ser”. É o que observamos nessa última afirmação, assim como em outras, tais como: “Freud investe seu tempo em exibir a extraordinária sofisticação, sutileza e inteligência de nossas estratégias inconscientes. (...) Assim, Freud nos ajuda a levar a sério a possibilidade de que não haja uma faculdade central, um eu central chamado ‘razão’” (RORTY, 2007, p. 73).

O deslocamento do “eu” cartesiano e a aproximação da psicanálise é percebida também na maneira como Rorty (2007) estende a noção de “eu” para a questão de identidade. Assim, o pragmatista norte-americano afirma que desdivinizar o “eu” e o mundo é dizer que “já não pensamos em nenhum deles como dirigindo-se a nós” (RORTY, 2007, p. 84). Essa não correspondência, ou não coincidência do “eu” para comigo (ou do “si” para consigo) pode, segundo mostra-nos Rorty (2007), provocar no ser humano aquilo que o pragmatista norte-americano aponta como sendo “uma necessidade inconsciente que todo ser humano tem: a necessidade de (...) construir um eu para si” (RORTY, 2007, p. 88).

A aproximação da psicanálise, assim como o distanciamento das tradições metafísicas, é também percebida na maneira como Derrida (2001a) concebe a identidade. Para esse filósofo, a identidade não é concebida como algo a ser dado, ou recebido. Conforme afirma Derrida, não há identidade, mas processo de identificação que se dá na/pela língua, como sendo um processo “fantasmático”³². Nas palavras do autor,

uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático, da identificação (...). A modalidade identificatória deve já estar ou passar a estar assegurada: assegurada da língua e na língua (DERRIDA, 2001a, p. 43).

Com base nessa afirmação, vemos que não se trata de haver identidade como algo estável, ou fixo, trata-se, sim, de um processo de identificação em constante movimento. Segundo afirma Derrida, “[a] ausência de um modelo de identificação estável para um *ego* – em todas as suas dimensões linguísticas, culturais, etc. – provoca movimentos (...)” (DERRIDA, 2001a, p. 92). Segundo o filósofo, estes movimentos “perturbam a identidade”. Dessa feita, o autor lança o seguinte questionamento: “Esta ‘perturbação da identidade’ (...) [r]eprimirá, recalcará ou libertará?” (DERRIDA, 2001a, p. 31). A este questionamento, ele mesmo responde: “Tudo ao mesmo tempo, sem dúvida, e nesse fato reside uma outra versão, a outra vertente da contradição que nos põe em movimento” (DERRIDA, 2001a, p. 31). Contradição esta que se dá, justamente, pelo fato de não haver um modelo de identificação estável para o “eu” nas diferentes dimensões linguísticas e culturais.

Dessa forma, torna-se insustentável conceber uma fixidez para a identidade, ou uma unidade do “eu”, do mesmo modo como se torna difícil defender uma fixidez e uma unidade da língua. É o que afirma Derrida:

[...] para o linguista clássico, cada língua é um sistema cuja unidade se reconstitui sempre. Mas esta unidade não se compara a nenhuma outra. É acessível à enxertia mais radical, a deformações, a transformações, à expropriação, a uma certa a-nomia, à anomalia, à des-regulação (DERRIDA, 2001a, p. 98).

³² Mais adiante, desenvolveremos, com base em Derrida (2001a), a noção de processo de identificação como processo fantasmático.

Conforme citamos, anteriormente, a não correspondência direta (ou a não coincidência) do “eu” comigo, ou do “si” consigo, mostradas por Rorty (2007) e por Derrida (2001a), podem suscitar no “eu” uma constante busca da completude, da inteireza. De acordo com as palavras de Rorty (2007, p. 88), podem provocar “uma necessidade de construir um eu para si”. Esta busca pela completude, pela inteireza do “eu para si” podem – segundo aponta Derrida – dar-se na ânsia do sujeito em querer falar mais de uma língua, ou várias línguas:

[...] podemos falar várias línguas. Existem sujeitos competentes em mais de uma língua. Alguns escrevem mesmo várias línguas ao mesmo tempo (próteses, enxerto, tradução, transposição). Mas não o farão eles sempre em vista do idioma absoluto? e na busca de uma língua inaudita? (DERRIDA, 2001a, p. 99-100).

As palavras “próteses”, “enxerto” (descritas por Derrida) nos dão a ideia de algo a ser completado daquilo que falta, de se dar o aspecto de inteireza desejada pelos sujeitos. Mas, conforme afirma o próprio filósofo, a existência desse “idioma absoluto” é uma promessa ilusória: “esta promessa anuncia a unicidade de uma língua por vir. É o ‘é preciso que haja uma língua’ [que subentende necessariamente: ‘porque ela não existe’, ou ‘porque ela falta’]” (DERRIDA, 2001a, p. 100 – grifos do autor). Disso, decorre a impossibilidade da identificação do sujeito a um “eu” inteiro, completo e centrado, tal como desejado (por esse sujeito). O filósofo emprega a palavra “falta”, referindo-se à seguinte afirmação: “eu não tenho senão uma língua e ela não é minha (...). A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro. Tal como a ‘falta’, esta ‘alienação’ originária parece constitutiva” (DERRIDA, 2001a, p. 39). Mas, Derrida afirma também:

Mas, ela não é nem uma falta nem uma alienação, não tem falta de nada que a preceda ou a siga, não aliena nenhuma ipseidade, nenhuma propriedade, nenhum *si* que tenha alguma vez podido representar a sua véspera. E ainda que esta injunção intime desde sempre para sempre, nada mais ‘nela existe’, jamais, para velar pelo seu passado ou pelo seu porvir. Esta estrutura de alienação sem alienação, esta alienação inalienável (...) estrutura o próprio e a propriedade da língua. Institui o *fenômeno* do ouvir-se falar para querer-dizer. Mas, é preciso dizer aqui o *fenômeno* como *fantasma*” (DERRIDA, 2001a, p. 39-40).

Estes enunciados apontados por Derrida – tais como: a falta e a alienação são constitutivas da língua, mas, ao mesmo tempo, não é nem falta, nem alienação (“esta alienação inalienável”); a língua é minha, mas, não me pertence (“eu não tenho senão uma língua e ela não é minha”); a única língua que tenho é a língua do outro (“A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro”) – constituem *em si* e *entre si*³³ o lugar da contradição.

Conforme apontamos, anteriormente, essa contradição, por sua vez, põe em movimento a identidade do sujeito. Com base nisso, Coracini afirma que o sujeito (sujeito da linguagem) é “constituído do e pelo outro, pelo dizer do outro, pela linguagem que é sempre do outro, mas que também é dele e nele se singulariza” (CORACINI, 2007, p. 51). Nesse sentido, a autora aponta para o diálogo que há entre os estudos derridianos e os estudos lacanianos:

Não seria aproximadamente isso o que afirma Lacan quando diz que o sujeito – sempre sujeito da linguagem – se institui e se constitui no e pelo espelho do olhar do outro, outro que o identifica e com quem se identifica, outro que lhe imprime a sensação de inteireza, de completude, camuflando ou encobrindo a sua natureza heterogênea, esfacelada, clivada, furada? Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar como o outro (identificar-se ao outro) ao mesmo tempo semelhante e diferente. Mas, isso que parece alienação constitutiva não é, segundo Derrida (1996³⁴, p. 47), senão uma alienação inalienável, um fantasma que nos habita, e nos assombra sempre e para sempre (CORACINI, 2007, p. 51- 52).

Quanto a esse “fantasma que nos habita” – conforme apontado por Coracini (2007, p. 52) – Derrida (2001a) afirma que ele (o fantasma) se associa “à fenominalidade, mas também à espectralidade do fenômeno. *Phantasma* é também o fantasma, o duplo ou o espectro. Estamos lá. Estamos nele (...)” (DERRIDA, 2001a, p. 40).

Percebemos, assim, que, ao trabalhar com a noção de fantasma (como sendo também o duplo ou o espectro), Derrida aponta para o processo de identificação, como um processo fantasmático. Conforme afirma Derrida (2001a, p. 41), “no próprio fantasma, estamos justamente obrigados a dizer ao mesmo tempo ‘não falamos nunca

³³ O filósofo aponta para a contradição constitutiva da linguagem, ao mostrar-nos que as afirmações que faz em “O monolingüismo do outro”, desde este título, são “não apenas contraditórias *em si mesmas*, mas contraditórias *entre si*” (DERRIDA, 2001a, p. 19).

³⁴ Trata-se de uma outra edição de Derrida (2001a).

senão uma língua’ e ‘não falamos nunca uma única língua’, ou então ‘não falo senão uma língua, (e, mas, ou) ela não é minha’” (DERRIDA, 2001a, p. 41).

Disso decorre que, ao se referir à “língua do outro”, o filósofo não está fazendo menção à língua estrangeira. Segundo suas próprias palavras, “[a]o dizer que a única língua que falo não é *minha*, eu não disse que ela me era estrangeira (...). Não é exatamente a mesma coisa” (DERRIDA, 2001a, p. 17). O filósofo está, desse modo, elaborando a concepção de subjetividade, como decorrente da constituição identitária, a partir do outro, do dizer do outro. É nesse duplo ou espectro (“estranhamente familiar”)³⁵ que o “eu” se constitui na língua (“lugar de uma *situação* inencontrável”)³⁶. Com base nisso, percebemos que, para Derrida, a linguagem (manifestada na língua) e o sujeito são de natureza heterogênea.

A partir de tais elucubrações, Derrida afirma, ainda, que o sujeito não pode “entretecer com a língua relações de propriedade ou de identidade naturais, nacionais, congenitais, ontológicas; porque não pode acreditar e dizer esta apropriação senão no decurso de um processo não natural de construções político-fantasmáticas” (DERRIDA, 2001a, p. 37).

Ao afirmar a impossibilidade de apropriação da língua, seja da ordem de identidades naturais, nacionais, congenitais ou ontológicas, Derrida mostra-nos que a ideia de se possuir uma/a língua ou uma/a identidade é, ademais de uma construção fantasmática, um construto político.

Considerando o aspecto político da língua, Derrida afirma que “o senhor” (Derrida está referindo-se ao colonizador) pode historicamente “fingir” apropriar-se de uma língua para impô-la, por meio da escola, ou por meio do exército, etc., como sendo a sua língua. Conforme suas próprias palavras, [b]asta-lhe, por qualquer meio que seja, fazer-se ouvir, pôr em marcha o seu ‘*speech act*’, criar as condições para tal, para lograr ser feliz ([...] quer dizer eficaz, produtivo, eficiente, gerador do acontecimento seguro)” (DERRIDA, 2001a, p. 38).

Ainda com relação à dimensão política da língua, esse autor mostra-nos como é que a escola (como instituição social) pode ser lugar onde se cede à “homo-hegemonia” das línguas dominantes, lugar onde muitos estão obrigados a estudar a língua dos senhores, do capital, etc. Assim, a “homo-hegemonia” (ou pureza) da língua é exposta

³⁵ Derrida (2001a, p. 45).

³⁶ Derrida (2001a, p. 44).

por Derrida (2001a) como sendo uma doença que se contrai na escola (enquanto instituição social). Neste sentido, afirma Derrida:

Porque claro está, não o ignoro, e é o que está em questão demonstrar, eu também o contraí na escola, este gosto hiperbólico pela pureza da língua. E pela hipérbole em geral. Uma hiperbolite incurável. Uma hiperbolite generalizada. Enfim, exagero. Exagero sempre. Mas, assim como para as doenças que se apanham na escola, o bom senso e os médicos lembram que são precisas predisposições. (...) [E]ste extremismo intemperante e compulsivo, contraí-o sem dúvida na escola (...) (DERRIDA, 2001a, p. 66).

Conforme vemos na própria afirmação de Derrida, a pureza da língua é comparada a uma doença que se contrai na escola e, embora seja uma causa de sofrimento, esta doença só é contraída, segundo Derrida, quando há uma “predisposição”. Essa “predisposição” é nomeada por Derrida, também, como “vontade”. Nas palavras do autor:

esta exigência compulsiva de uma pureza da língua (...) me expõe ao sofrimento quando alguém, e posso ser eu, não a tem. (...) Sobretudo, esta exigência é tão inflexível que excede por vezes o ponto de vista gramatical, negligencia mesmo o ‘estilo’ para se dobrar a uma regra mais secreta, para ‘escutar’ o murmúrio imperioso de uma ordem que alguém em mim se orgulha de compreender, mesmo em situações em que é o único a fazê-lo, num tetê-à-tête como o idioma, a visada última: a última vontade de língua (...). [e]sta última vontade, na sua pureza imperativa e categórica, não se confunde com nada que seja dado (o léxico, a gramática, a conveniência estilística ou poética) a esta língua (DERRIDA, 2001a, p 64).

Nesse sentido, Derrida mostra-nos que o decurso de apropriação (ou da não-apropriação) da língua traz à tona questões políticas e éticas, sobretudo quando se refere à imposição escolar de se aprender e de se falar a língua “homo-hegemônica”. Isso nos leva a perceber a responsabilidade ética, como consequência dos fatos de linguagem, ou conforme postulado pelo filósofo inglês, Austin (1990), como consequência dos atos de fala. Segundo o filósofo inglês,

[p]odemos dizer que o vereditivo é um exercício de julgamento, o exercitivo é uma afirmação de influência ou exercício de poder, o comissivo é assumir uma obrigação ou declarar uma intenção, o comportamental é a adoção de uma atitude e o expositivo é o esclarecimento de razões, argumentos e comunicações (AUSTIN, 1990, p. 131).

Com base em Austin (1990), entendemos que é a partir dos atos de fala, ou seja, é pela/na língua, que se emitem os julgamentos de valor. Daí a responsabilidade ética, decorrente das práticas de linguagem.

Sobre o que Derrida aponta quanto à instituição escolar (como sendo um lugar em que se pode ceder à “homo-hegemonia” das línguas dominantes), pensamos que, se por um lado, a postura da escola, predominantemente, é a de buscar uma “pureza” das línguas, por outro lado, sabemos que a própria sociedade só possibilita a ascensão social via essa suposta “língua pura”. Dessa forma, entendemos que a imposição de uma língua “homo-hegemônica” decorre de um construto político e social (excludente) que a escola vem reforçar.

Considerando, pois, o caráter político-fantasmático da língua (tal como concebido por Derrida) e, tendo em vista o comprometimento e a responsabilidade ética e social, atrelados à língua, tal como nos mostra Austin (1990), vemos a importância de se considerar os pensamentos de alguns estudiosos que problematizam os processos de constituição identitária no contexto de formação de professores de língua estrangeira, a partir de princípios filosóficos, tais como os expostos por Derrida (2001a), por Rorty (1994; 2007), por Austin (1990) e por Nietzsche (1878/2005). Dentre os estudiosos desse tema, citamos Rajagopalan (1990a; 1990b; 1996a; 1996b; 1998; 2003; 2010), Coracini (2003a; 2003b; 2007) e Bertoldo (2000; 2003a; 2003b), além de Revuz (1998) que trata dos processos de identificação com a língua estrangeira, a partir de um viés psicanalítico.

Mostraremos, na próxima seção, como se dá o diálogo entre os estudos filosóficos – de Derrida (2001a), de Rorty (1994; 2007), de Austin (1990) e de Nietzsche (1878/2005) – e os estudos sobre a formação de professores de língua estrangeira.

2.2- Um diálogo entre diferentes concepções filosóficas de sujeito e linguagem e o processo de formação de professores de língua estrangeira (LE)

“Assumir uma atitude crítica implica necessariamente repensar uma série de dicotomias que só ajudam a manter o pesquisador encurralado, de mãos atadas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 227).

É possível tratar de questões concernentes ao processo de formação de professores de língua estrangeira a partir de duas perspectivas filosóficas diferentes no que se refere às concepções de sujeito e linguagem: a perspectiva essencialista e a não essencialista. Estas diferentes perspectivas implicam diretamente a maneira de os especialistas e os professores (formadores e em formação) lidarem com questões concernentes ao contexto de formação de professores de LE, tais como: a relação teoria-prática e a constituição identitária de professores de língua estrangeira.

A partir da perspectiva essencialista, o sujeito é compreendido com base nos postulados de Descartes (filósofo do século XVII), como efeito do pensamento lógico, que corresponde ao sujeito cognoscente (ou à visão psicologizante de sujeito). A linguagem, sob esta perspectiva, é, por conseguinte, concebida, meramente, como um instrumento de comunicação que se encontra fora do sujeito. Sob esta óptica, ainda, a linguagem é compreendida como sendo transparente, ou seja, como sendo da ordem de uma coincidência entre os dizeres e os sentidos, por eles, produzidos.

Essa maneira essencialista de conceber o sujeito e a linguagem implica na noção de um professor capaz (ou que precisaria ser capaz) de controlar os sentidos de seus dizeres e, consequentemente, o processo de aprender e de ensinar, a partir da aquisição do conhecimento (teoria). Essa concepção essencialista remete-nos a voz do paradigma da modernidade³⁷ (nos moldes do saber e fazer científicos), em razão de primarem pelo conhecimento teórico como garantia de um fazer pedagógico bem sucedido. Esse suposto paradigma seria possível de ser sustentado a partir da concepção cartesiana de sujeito que (conforme pontuamos anteriormente) tem pleno domínio da Razão e de seu dizer; um sujeito que, para uma compreensão eficaz do que ouve e lê, tem por tarefa, simplesmente, captar o sentido do que lhe é dito. Dessa forma, todos os professores cognitivamente capazes de entender uma teoria, fariam uma mesma leitura, supostamente a “correta”, e uma mesma aplicação dela, supostamente eficaz, em suas ações diárias de sala de aula.

³⁷ Pelo fato de não concebermos a linguagem como sendo da ordem da transparência e tampouco o sentido como de natureza imanente, é possível perceber, com base na noção de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e de interdiscurso (PÊCHEUX, 1997), que aquilo que é dito (aqui e agora) remete-se a um já dito (antes e independentemente) em outro lugar social e histórico. Cabe mencionar que mobilizamos estas categorias de análise (heterogeneidade e interdiscurso) de maneira operacional, a fim de realizar as análises de nossa investigação. Sendo assim, no capítulo intitulado “Aspectos metodológicos do estudo”, desenvolveremos a noção de heterogeneidade mostrada e de interdiscurso, mostrando como estas categorias poderão auxiliar nossas análises.

Em contraposição às noções essencialistas de sujeito e de linguagem, estão os estudos de filósofos pós-metafísicos³⁸, tais como os de Derrida (2001a) e os de Rorty (1994; 2007) – dentre outros – que problematizam o sujeito cartesiano, a transparência da linguagem e a imanência do sentido. Estes filósofos problematizam a noção de língua como instrumento de representação direta da realidade, já que, para eles, não há uma única maneira de se olhar para um objeto. Do mesmo modo, questionam a possibilidade de identificação do sujeito a um “eu” inteiro, completo e centrado na Razão.

Com base nos estudos pós-metafísicos (não essencialistas) sobre a noção de sujeito e de linguagem, alguns linguistas³⁹ tais como Rajagopalan (1990a; 1990b; 1998; 2003; 2010), Coracini (2003a; 2003b; 2003c; 2007) e Bertoldo (2000; 2003a; 2003b) problematizam – dentre outras questões concernentes ao contexto de formação de professores – a relação teoria-prática e a constituição identitária de professores de língua estrangeira.

Contrapondo a noção essencialista de sujeito, Coracini (2007) afirma que, tal concepção (essencialista) leva o professor a buscar incessantemente o conhecimento (“atualizar-se”) na tentativa de corresponder à expectativa criada pelo imaginário social que atribui a esse professor o valor de autoridade ou poder legitimado pelo saber. Como consequência, afirma a autora, “o professor visto por este prisma e pelo prisma de sujeito capaz (ainda que idealmente) de controlar tanto o ensino quanto a aprendizagem, sente-se atordoado, senão perdido, diante da constatação de uma falta” (CORACINI, 2007, p. 213). Esta falta (que pode ser representada pelo desconhecimento ou pelas dificuldades de o professor lidar com determinadas questões ou situações concernentes ao contexto de ensino-aprendizagem) pode, segundo aponta Coracini, instaurar, no imaginário do professor, uma sensação de conflito, provocando a angústia diante de tal desconhecimento ou de tais dificuldades e, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-los. Nesta linha de pensamento, Coracini afirma que

[f]requentemente o professor se depara com perguntas que nem sempre sabe responder, mas que sempre apontam para a incompletude, para a falta constitutiva do sujeito, que se percebe

³⁸ Conforme apresentados na seção anterior.

³⁹ Estes linguistas se apoiam nas noções derridianas de desconstrução, com vistas a desenvolver estudos que se remetem ao que Coracini (2007) chama de “desmontagem estrutural do edifício logocêntrico, centrado na Razão, na lógica, na objetividade, cujos elementos se relacionam por oposições binárias, oposições essas que caracterizam a forma de pensar da cultura ocidental” (CORACINI, 2007, p. 52-53).

inefável, poroso, cíndido, embora deseje ardente mente o controle de si (...), o controle do outro e dos efeitos de sentido de seu dizer, afinal, a clareza e a objetividade são qualidades importantes no professor – voz da ciência que atravessa o discurso pedagógico –, dúvidas que apontam para momentos de uma ilusória certeza, em que a pergunta e a denegação cedem lugar à afirmação (CORACINI, 2007, p. 221).

A partir do que expusemos acerca das duas perspectivas de se considerar o sujeito e a linguagem (essencialista, ou não essencialista), vemos que é possível compreender a relação teoria-prática de maneiras diferentes. Sendo assim, sob uma perspectiva essencialista, acirra-se a polarização (teoria *versus* prática), em que a teoria ocupa o lugar de prestígio, em relação à prática. Em contrapartida, a partir de uma concepção não essencialista (que compartilhamos), busca-se desconstruir a hierarquia dicotómica, teoria *versus* prática, considerando-se que se trata de práticas de naturezas diferentes.

Com base em Bertoldo (2000), compreendemos que a relação teoria-prática não é congruente; em vez disso, trata-se de uma relação de conflito. Esse conflito é, pois, constitutivo da relação teoria-prática, já que, segundo Foucault e Deleuze (1979/2008), a prática não é, simplesmente, a aplicação de uma teoria. A teoria, segundo as próprias palavras de Foucault, “não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 1979/2008, p. 71). A prática, segundo afirma Deleuze, “é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Sendo assim, trata-se de práticas de naturezas diferentes, ou seja, de “um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos” (DELEUZE, 1979/2008, p. 70). Bertoldo (2000), em consonância com Foucault e Deleuze (1979/2008), afirma que não se trata, pois, de uma relação de exclusão entre teoria e prática, mas se trata de uma relação entre práticas de naturezas diferentes, sem que uma esteja dissociada da outra.

Para Deleuze, a teoria é sempre local e refere-se a um pequeno domínio e, desde que ela (a teoria) “penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente)” (DELEUZE, 1979/2008, p. 69).

Sob essa perspectiva, Bertoldo (2000, p. 265) afirma que “nenhuma teoria adentra um outro domínio (prático) de forma pacífica”. Essa afirmação remete-nos ao

que nos mostra Normand (2009) quanto a sua experiência como historiadora da ciência da linguagem e professora da Universidade de Paris X (Nanterre). Durante um colóquio sobre história das Ciências Humanas, Normand foi interpelada por uma comunicação que se intitulava: “Quem tem medo da língua?”. A autora relata que se sentiu interpelada ao se deparar com o questionamento sobre qual seria a relação entre sua prática na teorização (como historiadora da ciência da linguagem) e “um verdadeiro trabalho de linguista”. Mais especificamente, o questionamento referia-se ao fato de que:

ensinar teoria e, *a fortiori*, história das teorias, podia ser apenas um abrigo, um evitamento, uma maneira de descartar um verdadeiro trabalho de linguista, ou seja: analisar o concreto, a língua em sua complexidade, dissecar os fenômenos em vez de fugir deles por meio de discursos do método (NORMAND, 2009, p. 100).

Elá recebe o questionamento como “uma agressão”, “como uma crítica grave (uma acusação?) e uma injunção a tomar uma atitude diferente, tanto na pesquisa quanto no ensino” (NORMAND, 2009, p. 100). Diante disso, Normand (2009) afirma:

Essa crítica, cujo fundamento eu era obrigada reconhecer, foi decisiva para mim: sem renunciar às minhas práticas em história da Linguística, decidi (depois de algum tempo), no entanto, enfrentar também a língua (...). Os dois métodos me pareciam então, até hoje dissociados, surgidos de desejos diferentes, senão contraditórios; retrospectivamente, consigo, entretanto, determinar certas passagens (...) (NORMAND, 2009, p. 100).

Embora, em um primeiro momento, Normand (2009) afirme não conseguir ver a relação entre sua prática na teorização e o que ela chama de “enfrentar também a língua”, ela nos mostra que a crítica a ela dirigida a interpelou ao ponto de se desencadear na produção de uma outra vertente de sua pesquisa. A partir dessa outra vertente, Normand aponta, então, que retrospectivamente, conseguia, “determinar certas passagens” entre suas práticas em história da Linguística e aquilo a que ela se refere como: “exercícios que qualifico de semântica ‘suave’ (*soft*), porque me divirto fazendo isso e me abstengo de qualquer pretensão científica. Entretanto, apresentá-lo me obriga a tratar com seriedade o que até agora não passava de descobrir e de escrever” (NORMAND, 2009, p. 98).

A partir das questões referidas por Normand, percebemos o que Bertoldo (2000) afirma quanto ao conflito constitutivo da relação teoria-prática, dadas as diferenças de natureza de cada uma dessas instâncias. Um conflito que, se compreendido como constitutivo da relação, pode ser produtivo, em lugar de ser um problema a ser resolvido. O autor afirma, ainda que, se os professores compreendessem o caráter conflitivo que envolve a relação teoria-prática, como sendo constitutivo dessa relação, poderiam encarar esse conflito como algo produtivo e como condição para os necessários deslocamentos subjetivos, “relativizando procedimentos teóricos e prescritivos comumente recomendados a eles como eficazes para sua prática pedagógica” (BERTOLDO, 2000, p. 62). Segundo o autor, isto é possível na medida em que, de acordo com a perspectiva não essencialista, a relação teoria-prática não se constitui dicotomicamente.

Também, sob uma perspectiva não essencialista, Derrida (2001b) propõe – entre um pólo e outro de uma relação dicotômica – o que ele chama de “indecidível”. Assim, Derrida (1973; 2001b) desconstrói as dicotomias que sempre ampararam a metafísica ocidental. Para o filósofo, há um intervalo entre um pólo e outro. Segundo as palavras de Derrida, trata-se de:

[...]unidades de simulacro, “falsas” propriedades verbais, nominais ou semânticas, que não se deixam mais compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, opõe-lhe resistência, desorganizam-na, mas, sem nunca constituir um terceiro elemento, sem nunca dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa (o *pharmakon* não é nem o remédio, nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita (...)). Nem/nem quer dizer ou “ao mesmo tempo” ou “ou um ou outro” (...) (DERRIDA, 2001b, p.49-50 – grifos do autor).

Conforme apontado por Derrida, vemos a impossibilidade de se encapsular conceitos, pois, para ele, um conceito nunca se fecha em si mesmo. Sendo assim, Derrida (1973; 2001b) trabalha com o que prefere chamar de um “quase-conceito”, de “indecidível”. Outro processo de desconstrução da metafísica ocidental refere-se, ao que Derrida denomina de “*différance*” que, segundo o filósofo, não é a diferença entre duas coisas, não é dual, mas a disseminação, a “diferencialidade”.

Com base nos pensamentos de Bertoldo (2000; 2003a), e tomando como pressupostos os conceitos propostos por Derrida (1973; 2001b), vemos que, em vez de se conceber a relação teoria-prática como uma relação dicotônica (demarcada por dois pólos distintos e/ou opostos), podemos concebê-la como uma relação em que uma (a

teoria) não exclui a outra (a prática) e vice-versa. Cabe ressaltar, contudo, que, em consonância com o que afirmam ambos os autores, uma relação hifenizada (tal como teoria-prática) não é passível de se dar harmonicamente, mas, em vez disso, sempre se dará de forma desconcertante. Nesse sentido, Bertoldo (2003a) afirma: “uma teoria, seja ela qual for, não adentra um domínio prático pacificamente. Há sempre uma relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva” (BERTOLDO, 2003a, p. 182).

Reiteramos que, a partir das duas perspectivas de se considerar o sujeito e a linguagem (essencialista, ou não essencialista), vemos que é possível tratar de questões que envolvem o contexto de formação de professores. Dentre essas questões, destacamos que, há diferentes maneiras de compreender a relação teoria-prática, assim como há diferentes olhares para outros aspectos que dizem respeito à formação de professores de LE e ao processo de ensino-aprendizagem.

De um lado, sob um olhar essencialista, busca-se mostrar como teoria e prática podem se “realimentar”, a partir de uma trajetória circular, mediada pela reflexão, o que garantiria bons (desejáveis) resultados no processo de ensino-aprendizagem. Por outra perspectiva (não essencialista), mostra-se que essa trajetória não é tão simples e tampouco pode garantir o sucesso almejado no âmbito do ensino-aprendizagem e da formação de professores, já que a falta e a incompletude são constitutivas da linguagem e dos sujeitos e, neste caso, particularmente dos professores.

Cabe mencionar que nosso intuito, aqui, é o de problematizar algumas questões que têm relação direta com os possíveis conflitos e tensões sentidos e vivenciados nos processos de constituição identitária relativa à assunção do aluno de um Curso de Licenciatura em Letras ao lugar de professor de língua espanhola, durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados. Acreditamos, assim, que, ao fazermos tais problematizações, teremos mais condições de apontar os diferentes posicionamentos teóricos (a partir das perspectivas essencialista e não essencialista) e suas consequências no contexto de formação de professores de línguas estrangeiras, a fim de problematizar o próprio campo.

A seguir, delinearemos a metodologia proposta para a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

3- ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

“[...] todos os objetos são criados e não descobertos, e são criados pelas estratégias interpretativistas que colocamos em ação” (FISH, 1980, p. 331).

Introdução

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para esta pesquisa. Em um primeiro momento, na seção 3.1: “A natureza de pesquisa”, discorremos sobre a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista⁴⁰. Em um segundo momento – na seção 3.2, intitulada “Descrição dos *corpora*” – descrevemos a constituição de nossos *corpora* e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados. Em um terceiro momento, na seção 3.3 e na subseção 3.3.1, apresentamos a descrição do contexto de investigação, bem como o perfil dos participantes da pesquisa. Em um quarto momento, na seção 3.4, apontamos os procedimentos para a análise dos dados e os suportes teórico-metodológicos que mobilizamos para a análise dos dados: os conceitos de performatividade, de *uptake* e de representação, segundo os estudos da Pragmática, à luz da teoria de Austin (1990) e do Pragmatismo norte-americano, em conformidade com Rorty (1994; 2007); mobilizamos também o conceito de iterabilidade, de acordo com Derrida (1991); além de mobilizarmos, tangencialmente, os conceitos de interdiscurso, sob a perspectiva de Pêcheux (1997) e de heterogeneidade mostrada, conforme Authier-Revuz (1998; 2004). Por fim, na seção 3.5, intitulada “Descrição do estudo piloto”, falamos sobre o estudo piloto e suas implicações para esta pesquisa.

3.1- A natureza da pesquisa

Este estudo se enquadra nos moldes da pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. O termo “qualitativa” é usado por tratar de um tipo de pesquisa que não trabalha com as estatísticas, regras e outras generalizações, mas sim, com as descrições e interpretações dos dados.

⁴⁰ Apresentamos, na seção 3.1, o que entendemos por “natureza interpretativista”.

A designação “pesquisa qualitativa de natureza interpretativista” aparece em alguns trabalhos científicos de maneira ampla e, por isso, é questionada por alguns estudiosos. Sendo assim, a partir da perspectiva teórica em que nos inscrevemos, pontuamos, aqui, o que se pode entender sobre “pesquisa qualitativa de natureza interpretativista”.

A questão da referência e da interpretação na teoria dos atos de fala, segundo Rajagopalan (1996b), é ponto crucial para que se problematize a atividade de interpretar os dados de uma pesquisa. Este autor, em uma posição contrária à tradição hermenêutica, afirma que não há “algo pronto e acabado para ser interpretado” (RAJAGOPALAN, 1996b, p. 227). O autor baseia-se na tese da inescrutabilidade da referência de Quine (1960) e, assim, aponta para a impossibilidade de haver uma única verdade ou uma única interpretação para se averiguar o referente “exato” de um “objeto” ou de um “fato”. De acordo com Rajagopalan (1996b),

[...] na medida em que se descobre que o referente puro e imaculado pelo ato interpretativo nunca passou de uma presença fantasmagórica, de uma miragem evanescente, percebe-se também que, por sua vez, o ato interpretativo nunca teve uma origem, e consequentemente nunca terá um fim – o que equivale a dizer que nunca houve referentes anteriores à interpretação, da mesma forma que não haveria nenhum referente sobrevivente, caso fosse possível ensaiar o ato interpretativo definitivo e derradeiro (RAJAGOPALAN, 1996b, p. 228).

Ao considerar o pensamento de Rajagopalan (1996b), percebemos que a referência é “recolocada” a partir do olhar que se dê (ou que se queira dar) ao “objeto”. Assim, apoiando-se em Austin (1990), Rajagopalan (1996b) afirma que não existe “um olhar ideologicamente neutro perante à linguagem” (RAJAGOPALAN, 1996b, p. 234).

Sob a perspectiva teórica de Austin, Rajagopalan (1996b; 2003) mostra-nos também que, a ideia de que existe um significado “original” a ser recuperado pelo leitor ou pelo ouvinte não passa de uma ilusão. Nessa linha de pensamento, Rajagopalan (1996b) afirma que todo ato de fala é percebido por Austin (1990) como uma citação. Com base nisso, Rajagopalan (1996b) faz a seguinte colocação: “Austin se dá conta de que a citacionalidade, na verdade, permeia *toda* a linguagem, de que nunca houve ato algum que antes não fosse uma citação” (RAJAGOPALAN, 1996b, p. 232 – grifo do autor).

Em consonância com esse pensamento, Rajagopalan (1996b) remete-se também ao filósofo Derrida (1991), já que as noções de citacionalidade e de iterabilidade foram

desenvolvidas por esse filósofo. Segundo Derrida (1991), a citacionalidade constitui toda marca, falada ou escrita. A citacionalidade, conforme Derrida (1991), remete à iterabilidade, pois segundo ele, não é possível haver citação sem iteração:

Esta citacionalidade, esta duplicação ou duplidade, esta iterabilidade da marca não é um acidente ou uma anomalia, é aquilo (normal/anormal) sem o qual uma marca não poderia mesmo ter funcionamento dito ‘normal’. O que é que poderia ser uma marca que se não pudesse citar? E que origem poderia ter sido perdida pelo caminho? (DERRIDA, 1991, p. 362).

A leitura de Rajagopalan (1996b) possibilitou-nos, pois, entender que a pesquisa de natureza interpretativista implica a possibilidade de se “repetir o irrepelível”, segundo o conceito derridiano de iterabilidade (pontuado no primeiro capítulo teórico). Além disso, ao retomar Austin (1990), Rajagopalan (1996b) possibilitou-nos a compreensão de que todo ato interpretativo se dá a partir de um olhar que não é ideologicamente (ou politicamente) neutro, mas sim, enviesado pelos interesses, pelas convicções, pelas inclinações teóricas do pesquisador, etc. Daí, a necessidade da responsabilidade ética por parte de quem interpreta.

3.2- Descrição dos *corpora* e procedimentos para a coleta dos dados

Para o desenvolvimento de nosso estudo construímos dois *corpora*. O primeiro é formado a partir de excertos do documento curricular para o ensino do espanhol, a saber: as OCEM. O outro *corpus* é composto por depoimentos dos professores participantes (professores formadores e em formação), coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas.

Para a composição de nosso primeiro *corpus*, selecionamos excertos retirados das OCEM. Os excertos recortados nos possibilitaram analisar os pressupostos teóricos preconizados nesse documento para o ensino da língua espanhola no Brasil. Dentre estes pressupostos, focamos, principalmente, aqueles que dizem respeito à maneira como é compreendida a relação teoria-prática e à maneira como são apresentadas as filiações teórico-metodológicas para o ensino de espanhol.

Para a composição de nosso segundo *corpus*, selecionamos excertos retirados dos depoimentos que coletamos por meio de duas entrevistas semi-estruturadas (uma

destinada às três professoras formadoras e outra destinada aos três professores em formação (Anexo III)). Este tipo de entrevista consiste em perguntas abertas a partir das quais os participantes têm a liberdade para discorrer sobre o que lhes é perguntado, na ordem em que acharem melhor e da maneira como lhes convier. O recorte dos excertos retirados dos depoimentos foi feito a fim de se observar como o professor de língua espanhola é representado na OCEM; quais são as representações que podem ser percebidas nos dizeres das OCEM e com quais destas representações os professores (formadores e em formação) se identificam ou não; como os dizeres do documento curricular e dos professores formadores são significados pelos professores em formação. Além disso, interessava-nos saber como se dá a relação dos dizeres das OCEM e dos dizeres dos professores formadores (constituídos no/pelo professor em formação) com a realidade vivenciada pelo professor em formação durante a realização dos ECS.

Para a realização das entrevistas, primeiramente, fomos a uma universidade pública e explicamos ao Diretor e ao Coordenador do Curso de Letras, com habilitação em Espanhol, em que consistia nossa pesquisa. Após termos falado com os responsáveis pelo Curso de Letras e recebermos a autorização da instituição para a coleta dos dados, entramos em contato com os professores de espanhol e agendamos um horário para explicar-lhes em que consistia nossa pesquisa, quais eram os objetivos e como seria a entrevista. Após esse encontro, recebemos a aceitação de três professores: um professor de Língua Espanhola III, um professor de Língua Espanhola IV e um professor de Estágios Curriculares Supervisionados. Em seguida, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores e marcamos um horário com cada um deles para a realização das entrevistas.

Posteriormente, pedimos aos professores de língua espanhola que nos apresentassem aos alunos dos dois últimos anos do Curso de Letras. Neste momento, convidamos todos esses alunos explicando-lhes quais eram os objetivos de nossa pesquisa e como seria a participação deles, ou seja, informando-os que sua participação consistiria em responder algumas perguntas abertas relacionadas à sua experiência docente no curso de formação e à maneira como eles percebiam algumas concepções que constam das OCEM. Nesse momento três alunos aceitaram participar de nossa pesquisa. Assim como fizemos com os professores formadores, marcamos um horário com os alunos em formação para a realização das entrevistas que também foram realizadas após esses professores em formação terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para as entrevistas com os professores formadores, elaboramos um roteiro com dez perguntas. A primeira entrevista, realizada com o professor de Língua Espanhola III, teve duração de vinte e dois minutos, a segunda entrevista, com o professor de Língua Espanhola IV, teve duração de vinte e sete minutos, e a terceira entrevista, feita com o professor de Estágios Curriculares Supervisionados, teve duração de treze minutos e cinquenta e seis segundos. Para posterior análise, estas entrevistas foram transcritas.

Com relação às entrevistas feitas com os professores em formação, elaboramos um roteiro de treze perguntas. A primeira entrevista teve duração de doze minutos e quarenta segundos, a segunda teve duração de vinte e dois minutos e vinte segundos, e a terceira teve duração de dezoito minutos e trinta segundos. As perguntas destas entrevistas foram elaboradas com vistas a alcançarmos os objetivos e a responder as perguntas de nossa pesquisa, conforme pontuados na Introdução desta tese e reiterados na seção 3.4 deste capítulo. Posteriormente, estas entrevistas foram transcritas para a composição de nossos *corpora*. Para as transcrições das seis entrevistas (com os professores formadores e em formação) seguimos as normas estabelecidas no anexo I.

3.3- Descrição do Contexto de Investigação

Conforme pontuamos anteriormente, a coleta de dados se deu após os participantes terem sido esclarecidos sobre a pesquisa e terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A realização das entrevistas semi-estruturadas aconteceu após o recebimento da autorização do responsável pela instituição onde os professores formadores atuam junto aos professores em formação no Curso de Letras com habilitação em português e espanhol.

Buscamos uma universidade pública, no interior de São Paulo, por se tratar de uma universidade onde o Curso de Letras com habilitação em português e espanhol está consolidado há aproximadamente cinco décadas. O curso de formação de professor de língua espanhola, desse Curso de Letras, estrutura-se da seguinte maneira⁴¹: i) no primeiro ano, tem-se a disciplina obrigatória “Língua Espanhola I”, com carga-horária

⁴¹ Essas informações foram obtidas por meio da professora formadora responsável pelas disciplinas “Linguística Aplicada em Língua Estrangeira” e “Estágio Curricular Supervisionado (I e II)”, durante a entrevista a nós concedida.

de 150 horas; ii) segundo ano: “Língua Espanhola II”, com carga-horária de 120 horas; iii) terceiro ano: “Língua Espanhola III”, com carga-horária de 120 horas, “Linguística Aplicada: Ensino de Língua Estrangeira”, com carga-horária de 30 horas, “Literatura Estrangeira I”, com carga-horária de 120 horas e “Estágios Curriculares Supervisionados I: Língua Estrangeira”, com carga-horária de 60 horas; iv) quarto ano: “Língua Espanhola IV”, com carga horária de 120 horas, “Literatura Estrangeira II”, com carga-horária de 120 horas e “Estágios Curriculares Supervisionados II: Língua Estrangeira”, com carga-horária de 150 horas.

No primeiro semestre do terceiro ano, os alunos cursam a disciplina obrigatória intitulada “Linguística Aplicada em Línguas Estrangeira”. Nesta disciplina, eles trabalham as questões teórico-práticas da Linguística Aplicada. No segundo semestre do terceiro ano, desenvolvem o módulo do Estágio Supervisionado (“Estágios Curriculares Supervisionados I”). No primeiro semestre, eles fazem as observações das aulas e, na sala de aula do Curso de Letras, trabalham com os documentos oficiais, analisam os PCNs, as Diretrizes Curriculares, as OCEM, a própria Lei do Estágio, etc. Nas aulas dos “Estágios Curriculares Supervisionados”. Os alunos também leem os diários reflexivos que fazem de cada aula observada e, no final dessa disciplina, apresentam um projeto que consiste em uma sugestão didática: uma aula; uma simulação de aula com base naquilo que eles observaram. No quarto ano, os alunos têm que desenvolver as seguintes atividades, durante este Estágio: i) cumprir dezesseis horas de reforço escolar nas escolas estaduais; ii) quatorze horas de regência de aula (eles dão continuidade às aulas dos professores responsáveis pela turma); iii) vinte e quatro horas de Minicurso Temático.

Com relação ao perfil dos alunos dessa universidade, podemos dizer que são alunos que vêm tanto de escolas públicas como de escolas da rede particular de ensino, tendo a maioria deles passado por cursos preparatórios para o ingresso na universidade. A maioria dos alunos tem o primeiro contato com a língua espanhola depois de ingressarem na universidade. A opção pela língua estrangeira é feita a partir da classificação obtida pelo aluno na sua aprovação no concurso Vestibular. Os alunos com melhor classificação no processo seletivo escolhem primeiro o idioma de sua preferência, no caso do Curso de Letras diurno, inglês ou espanhol. No caso do Curso de Letras noturno, as opções de línguas estrangeiras são: francês e italiano.

Tendo discorrido sobre o contexto de investigação, passamos, a seguir, a discorrer sobre o perfil dos participantes da pesquisa.

3.3.1- Descrição dos Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram seis (06) professores do Curso de Letras com habilitação em português e espanhol, sendo três (03) professores formadores e três (03) professores em formação. A escolha dos professores seguiu os seguintes critérios de seleção: os professores formadores precisariam ministrar as disciplinas de Língua Espanhola nos dois últimos anos do Curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol, ou seja, precisaria ser um professor de língua espanhola do terceiro ano e outro de língua espanhola do quarto ano. Além disso, precisávamos de um professor que ministrasse a disciplina de Estágios Curriculares Supervisionados do mesmo Curso de Letras. Essa preferência pelos dois últimos anos do Curso de Letras se justifica devido ao fato de as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados serem oferecidas somente neste período. A necessidade de os participantes da pesquisa estarem inseridos no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados se dá com vistas a alcançarmos os objetivos e a respondermos as perguntas de nossa pesquisa, conforme delineados na Introdução desta pesquisa e pontuados na seção 3.4 deste capítulo.

No que se refere aos professores em formação, o critério de seleção para participar de nossa pesquisa era que os professores em formação fossem alunos das disciplinas Língua Espanhola nos dois últimos anos do Curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol e que fossem alunos dos Estágios Curriculares Supervisionados do mesmo Curso de Letras. Com a ajuda das professoras formadoras, três alunos foram indicados para participar de nossa pesquisa. A professora de língua espanhola do quarto ano, com base em testes pelos quais esses três alunos passaram no decorrer do curso, alertou-nos que eles apresentavam níveis de proficiência diferentes na língua espanhola; um aluno era considerado de nível básico, outro de nível intermediário e outro de nível avançado. Dessa forma, investigaremos se o grau de proficiência na língua espanhola pode ou não ser um fator gerador de ansiedade vivida pelos professores de espanhol em formação. A seguir, descrevemos cada participante da pesquisa.

Daremos codinomes aos participantes para que suas identidades sejam preservadas, de acordo com as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa. Os professores, já com seus codinomes são:

- Beatriz: atua, desde 2010, como professora formadora de Língua Espanhola IV no Curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Antes disso, atuava como professora formadora no Curso de Tradução;
- Andrea: atua como professora formadora na disciplina de Estágios Curriculares Supervisionados no Curso de Letras com habilitação em português e espanhol;
- Valéria: atua como professora formadora na disciplina Língua Espanhola III no Curso de Letras com habilitação em português e espanhol;
- Jaqueline: é professora em formação e está no quarto (e último) ano do Curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Apesar de estar no quarto ano, seu nível de proficiência está entre básico e intermediário;
- Leandro: é professor em formação e está no quarto (e último) ano do Curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Seu nível de proficiência está entre intermediário e avançado;
- Milena: é professora em formação e também está no quarto (e último) ano do Curso de Letras com habilitação em português e espanhol. Seu nível de proficiência é avançado. Atua, há três anos, como professora de espanhol de uma escola de idiomas.

Após termos discorrido sobre os participantes da pesquisa, passamos, a seguir, aos procedimentos para a Análise dos Dados.

3.4- Procedimentos para a Análise dos Dados

Conforme mencionamos anteriormente, na seção intitulada “Descrição dos *corpora* e procedimentos para a coleta de dados”, nosso *corpus* é composto por excertos das OCEM e por depoimentos de professores (formadores e em formação) coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Sendo assim, tanto para a parte do *corpus* que se refere aos excertos das OCEM quanto para a parte que se refere aos dizeres dos professores usaremos o mesmo procedimento para a análise dos dados.

Embora saibamos que a interpretação e a análise se iniciam desde a construção do *corpus*, por uma razão organizacional, estabelecemos três etapas básicas para o trabalho de análise: i) recorte do *corpus* e seleção dos excertos; ii) descrição da materialidade linguística; e iii) análise dos dizeres do documento e dos dizeres dos professores (por nós, transcritos), segundo a nossa interpretação.

As normas de transcrição em que nos baseamos foram extraídas de Castilho & Preti (1987) por nos parecerem possibilitar maior aproximação à entoação e ao ritmo dados pelos professores ao manifestarem seus dizeres. Contudo, julgamos necessário fazer algumas adaptações (tais como descritas no Anexo I) a fim de nos aproximar da autenticidade do momento enunciativo em que se realizaram as entrevistas. No entanto, segundo a perspectiva teórica em que nos inscrevemos, não é possível garantir uma transcrição fidedigna do dizer. Isso porque de acordo com o conceito de iterabilidade, é possível que o signo seja repetido, mas sem que ele (o signo) carregue, em si, um determinado significado ou a intenção de significação ou de comunicação presente.

Assim, compreendendo a linguagem do ponto de vista da iterabilidade, a transcrição pode ser considerada uma possibilidade de repetir aquilo que é irrepetível, já que, aquilo que se repete é sempre ressignificado a cada momento enunciativo. Sob essa óptica, podemos afirmar em consonância com Flores (2006) que “[é] da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua” (FLORES, 2006, p. 71). Segundo este autor, a transcrição é “um ato de enunciação em que o ‘dado’ a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado. A transcrição é, por esse viés, uma enunciação sobre outra enunciação (FLORES, 2006, p. 62). Considerando, então, a iterabilidade da linguagem, podemos pensar a transcrição como produto de um ato de interpretação.

Depois da leitura do documento, da coleta de dados e das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa (professores formadores e professores em formação), iniciamos a seleção e a organização dos excertos que fazem parte do nosso *corpus* de pesquisa. A seleção dos excertos foi feita em função da problemática que nos propusemos a investigar e das perguntas de pesquisa que norteiam nosso estudo⁴².

Após selecionar os excertos, passamos a descrever, interpretar e analisar os dizeres dos professores (formadores em formação) e das OCEM. Para a realização da análise, mobilizamos os conceitos advindos dos estudos de Austin (1990) e do Pragmatismo norte-americano, em conformidade com Rorty (1994; 2007). Dentre os conceitos desenvolvidos à luz da teoria austiniana, lançamos mão das noções de performatividade, de *uptake* e de representação. No que tange ao conceito de representação, além dos estudos respaldados em Austin, contamos também com os estudos do Pragmatismo norte-americano. Mobilizamos também o conceito de

⁴² A problemática que nos propusemos a investigar assim como os objetivos e perguntas de pesquisa foram pontuados na Introdução desta tese.

iterabilidade, tal como concebido por Derrida (1991). Para auxiliar-nos na interpretação dos dados, apoiamo-nos nos conceitos de heterogeneidade mostrada, de acordo com Authier-Revuz (1998; 2004) e do interdiscurso, segundo Pêcheux (1997).

Tendo em vista o conceito de performatividade, analisaremos os dados desta tese concebendo a linguagem como ação da qual decorrem consequências éticas. Assim, interpretaremos os dizeres das OCEM e dos professores (formadores e em formação) levando em consideração sua natureza performativa, ou seja, considerando que esses dizeres podem exercer influência sobre quem lê e quem ouve. Além disso, com base em Austin (1990), levamos em conta que todo dizer produz efeitos “ou causa coisas” e que, tais efeitos operam por meio das convenções da linguagem.

Apoiando-nos no conceito de iterabilidade, entendemos que, para que os efeitos dos atos performativos efetivem-se de fato, é necessário considerar as condições do ato de fala para além da simples ideia de contexto. Dessa maneira, concebemos os Estágios Curriculares Supervisionados não como um simples contexto, mas como momentos ritualizados de passagem do aluno do Curso de Letras para a assunção ao lugar de professor de língua espanhola. Isto equivale a dizer que os Estágios Curriculares Supervisionados, compreendidos como um rito em que se repete o irrepetível, possibilitam a efetivação da performatividade dos atos de fala (dos professores formadores e do documento curricular) para além do momento em que os atos de fala são proferidos. No entanto, entendemos que os efeitos produzidos pelos atos performativos não são passíveis de controle por parte de quem diz e de quem ouve (ou lê). Dessa forma, não há como garantir quais são de fato os efeitos produzidos pelos dizeres dos professores formadores e tampouco pelos dizeres das OCEM. Esses dizeres podem corresponder àquilo que é esperado por quem diz, como também podem significar o contrário do que se pretendia dizer. Isto porque os efeitos dos atos de fala se fazem na relação com o outro, ou seja, na alteridade; implicando, com isso, que, para que a ação linguística se efetive é necessário que o interlocutor esteja “aberto” para o ato de fala que ouve ou lê, ou seja, o interlocutor só será convencido de algo, se ele estiver “aberto” para o convencimento. Assim, não há como controlar a intenção, muito menos o efeito, de um ato performativo. Esse desmantelamento do sujeito intencional ocorre devido à noção de *uptake*, desenvolvida por Austin (1990). Em outras palavras, não há o controle do falante sobre sua intenção, já que ela se realiza juntamente e por meio do *uptake* com o seu interlocutor.

Seguindo essa linha de pensamento, compreendemos que o ato de nomear produz efeitos que, segundo Rajagopalan (2002; 2003 e 2005a) e Freitas (2006b), devem ser analisados sob uma perspectiva política e ética, pois o ato de nomear nunca será neutro ou ingênuo. O ato de nomear, pelo fato de envolver escolhas lexicais, acontece sempre no interior de uma política de representação, na qual uns falam em nome de outros e uns podem se sentir representados (ou não) na fala dos outros. Nesse sentido, a política de representação está diretamente relacionada com os processos de identificação. Assim, além de considerar os processos de identificação via política de representação, com base em Pinto (2002), consideramos a questão da identificação como efeitos dos atos performativos que influenciam comportamentos. Partindo pois, desses conceitos, buscamos perceber como os professores de língua espanhola são representados nas OCEM, quais são as representações que podem ser percebidas nos dizeres desse documento curricular e com quais destas representações os professores (formadores e em formação) se identificam (e não se identificam). Além disso, o conceito de representação possibilita-nos observar como podem ocorrer os processos de identificação dos professores de língua espanhola em formação via os dizeres dos professores formadores.

Esses conceitos teóricos coadunam com a perspectiva dos filósofos do século XX, tais como Austin (1990), Rorty (1994; 2007), Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b), Pêcheux (1990; 1997), dentre outros, no que concerne à radicalidade da não-imanência do sentido e à concepção heterogênea de linguagem.

De acordo com Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade constitutiva da linguagem é uma espécie de “*ancoragem* necessária, no *exterior* do linguístico” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 22 – grifos da autora).

A autora, apoiando-se no conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin e na noção de inconsciente, segundo a teoria psicanalítica de Lacan, desenvolveu o conceito de heterogeneidade constitutiva. De Bakhtin, Authier-Revuz (1998; 2004) retoma o conceito de dialogismo, mostrando que, ao analisar o discurso, é possível observar, a partir de um processo dialógico, a confluência das vozes, a fim de se perceber os sentidos produzidos pelos sujeitos discursivos. Assim, com base em Bakhtin, Authier-Revuz expõe como o fenômeno polifônico implica a presença do “outro” na constituição do sentido produzido pelo “eu” (e vice-versa). Trata-se, conforme afirma a autora, de “*um outro que atravessa constitutivamente o um*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 25 – grifos da autora).

Sob esta perspectiva, Authier-Revuz aponta para a não imanência do sentido, frisando que ele (o sentido) se produz nas relações dialógicas. Sendo assim, a autora afirma que o “sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensase evidentemente na ‘leitura plural’” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 26).

Da teoria psicanalítica (interpretação lacaniana de Freud), Authier-Revuz (1998; 2004) se remete à teoria do descentramento do sujeito, segundo a qual o sujeito é dividido, clivado, não é fonte de sentido e nem o centro de seu dizer; é um efeito de linguagem. Assim, a autora lança mão da designação “Outro” (de Lacan), referindo-se à manifestação do desejo pelo inconsciente sob a forma de linguagem. Essa manifestação se dá à revelia do sujeito, em formas de lapsos, atos falhos, etc. Com base nisso o sujeito não tem o total controle de seus dizeres, tampouco o controle dos efeitos de sentido produzidos por estes dizeres.

A heterogeneidade, como categoria enunciativa de análise, possibilita-nos, pois, perceber que os dizeres (do documento e dos professores formadores e em formação) são atravessados pelo discurso do outro ou por outros discursos. Esses diferentes discursos podem manter entre si relações de contradição, de dominação, de confronto e de aliança.

Conforme pontua Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade constitutiva marca a presença do outro na enunciação. Essa presença não pode ser vista explicitamente, por meio de marcas linguísticas (tais como: aspas, itálico e entonação), ou por meio do discurso indireto, conforme ocorre na heterogeneidade mostrada. A autora postula que “todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro’” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

A heterogeneidade mostrada pode ser entendida, de acordo com a autora, como “formas, linguisticamente destacáveis no nível da frase ou do discurso, que inscrevem, em sua linearidade, *o outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12). Em outras palavras, pode ser entendida como a presença do outro e de outros discursos, mostrada linguisticamente, no fio do discurso. A heterogeneidade mostrada pode ser ainda marcada e não-marcada. Quando marcada, é da ordem da enunciação, visível na materialidade linguística, como, por exemplo, o discurso direto, em que as próprias palavras do outro são claramente percebidas na citação da frase, por meio de aspas, de itálico ou de entonação, por exemplo. Na heterogeneidade mostrada, o enunciador se apresenta, segundo Authier-Revuz (2004), como “porta-voz”. A heterogeneidade

mostrada não-marcada é da ordem do discurso, ou seja, não há marcas na materialidade linguística. Conforme aponta Authier-Revuz (2004), trata-se do caso do discurso indireto, no qual “o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete ao outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata” (AUTHIER-REVUZ 2004, p. 12).

O fato de nos recorrermos também ao conceito de interdiscurso, como categoria discursiva de análise, justifica-se na medida em que, a nosso ver, de certa maneira, ele se afina com os conceitos de *uptake* e de iterabilidade tal como pontuados anteriormente.

Authier-Revuz (1998), retomando o conceito de interdiscurso à luz de Pêcheux (1997), afirma que o interdiscurso pode ser entendido “como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17). Nessa mesma linha de pensamento, ao discutir o conceito de interdiscurso, Orlandi (2003) pontua que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2003, p. 30). Partindo dessas afirmações, entendemos que é possível estabelecer um diálogo entre a Pragmática e a Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos conceitos de interdiscurso e *uptake*. Justificamos esse diálogo com base no fato de que ambos os conceitos apontam para a impossibilidade de o sujeito controlar os efeitos de sentido de um dizer. É nesse ponto que vemos a possibilidade do diálogo entre os dois conceitos. Isto não significa dizer que tais conceitos possam ser colocados em uma relação sinônima, já que cada conceito se constitui de características próprias a depender de suas correspondentes perspectivas teóricas, a saber: a perspectiva da Pragmática quanto ao conceito de *uptake* e a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa no que tange ao conceito de interdiscurso.

O diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e a Teoria da Desconstrução de Derrida também é possível, a partir dos conceitos de interdiscurso e de iterabilidade. Isto porque, segundo Pêcheux (1997), todo “já-dito” é ressignificado ao ser redito. De acordo com esse filósofo, o “já-dito” é também o “não-dito” dizível (e vice-versa): “o ‘não-dito’ não poderia ser diferente do ‘já-dito’ ou do ‘dizível’” (PÊCHEUX, 1997, p. 172). Em outras palavras, o “já-dito” é um “não-dito” até o momento da enunciação; a partir deste momento da enunciação, o “já-dito” (“antes, em outro lugar e independentemente”) é ressignificado a cada “nova” enunciação no “fio do

discurso” (intradisco^rso)⁴³. Assim, Pêcheux (1997) assegura que ““algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente”” (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

Sendo assim, abrimos o diálogo entre a teoria pêcheutiana e a teoria derridiana, a partir dos conceitos de interdiscurso e de iterabilidade, na medida em que entendemos, com base em Derrida (1991), que é a iterabilidade que permite que toda marca, seja ela falada ou escrita, venha a ser “repetida na ausência não só do seu ‘referente’, o que é evidente, mas na ausência de um significado determinado ou da intenção de significação atual, como de qualquer intenção de comunicação presente” (DERRIDA, 1991, p. 359). Assim, podemos pensar que, semelhantemente à noção de interdiscurso, a iterabilidade possibilita repetir aquilo que é irrepetível, já que, cada repetição é uma ressignificação.

Assim, com base nos conceitos arrolados anteriormente, analisamos os dizeres do documento e dos professores (formadores e em formação), com vistas a alcançar os objetivos e a responder as perguntas de nossa pesquisa, conforme pontuados na Introdução desta tese.

3.5- Descrição do estudo piloto

Antes de construir um dos *corpora* de nossa pesquisa, realizamos um estudo piloto a fim de verificar se a metodologia estava adequada para alcançarmos os objetivos propostos no projeto e para respondermos nossas perguntas de pesquisa. Desta maneira, por meio do estudo piloto, testamos os instrumentos de coleta de dados (que consistiram de entrevistas semi-estruturadas), assim como os procedimentos para a análise dos dados. Pudemos, assim, verificar se os roteiros das entrevistas e os procedimentos para análise estavam adequados para alcançar os objetivos e a responder as perguntas de pesquisa.

A coleta de dados de nosso estudo piloto foi realizada em uma universidade pública do estado de São Paulo. Como critério de escolha dos participantes desse estudo piloto, buscamos uma professora formadora do Curso de Letras com habilitação português-espanhol, responsável pela disciplina de Linguística Aplicada e pelos Estágios Supervisionados. Por razões éticas, denominamos essa professora de P.LA.

⁴³ De acordo com Pêcheux (1997, p. 166), “o intradisco^rso é o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora)”. Conforme aponta este filósofo, o interdiscurso é compreendido na relação que estabelece com o intradisco^rso.

Essa professora, durante a entrevista, sugeriu-nos que entrevistássemos uma aluna do Curso de Letras com habilitação português-espanhol que era sua orientanda. Por ocasião do estudo piloto, essa aluna estava matriculada no segundo semestre do quarto (e último) ano do curso. Ela já havia cursado a disciplina de Linguística Aplicada, no primeiro semestre do terceiro ano e no segundo semestre do mesmo ano (terceiro) cursou o primeiro módulo do Estágio Curricular Supervisionado. No quarto ano (em que se encontrava matriculada), estava cursando o Estágio Curricular Supervisionado II. Também por motivos éticos, denominamos a aluna de P.AF. A professora P.LA sugeriu-nos também que entrevistássemos uma outra professora de língua espanhola do mesmo Curso de Licenciatura em Letras. Essa professora, também por questões éticas, foi denominada de P.LE. Desta forma, entrevistamos duas professoras formadoras e uma em formação pré-serviço para o desenvolvimento deste estudo piloto.

Para a realização dessas entrevistas, elaboramos três diferentes roteiros (Anexo II), por considerarmos, na ocasião, que cada professora se inseria em um contexto diferente, conforme mostramos anteriormente. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Nas transcrições, utilizamos a sigla: “Pesq” para identificarmos as perguntas por nós realizadas durante as entrevistas.

O objetivo do estudo piloto foi alcançado, já que pudemos testar os instrumentos e os procedimentos para a coleta e para a análise dos dados. Verificamos que estes últimos poderiam ser mantidos na metodologia atual. Eles estão descritos nas subseções 3.2.1 e 3.4.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, pudemos verificar que a entrevista semi-estruturada é um instrumento que nos possibilita coletar os dados de que necessitamos para a nossa investigação. Porém, percebemos que em lugar de elaborar três roteiros de entrevistas (um para o professor de Língua Espanhola, outro para o professor de Estágios Curriculares Supervisionados, além do roteiro para os professores em formação) poderíamos elaborar somente dois. Sendo assim, seria o suficiente um roteiro para os professores formadores e outro para professores em formação, já que não havia a necessidade de serem perguntas específicas para o professor de Língua Espanhola e para o professor de Estágios Curriculares. Constatamos, também, que algumas perguntas dos roteiros das entrevistas deveriam ser reformuladas, já que, algumas delas não forneciam informações suficientes que dessem subsídios para discutir as questões de pesquisa que estavam sendo levantadas. Vimos ainda a necessidade de diminuir o número de perguntas, considerando que vários

questionamentos poderiam ser condensados em menos perguntas do que havíamos proposto para o estudo piloto.

Outro aspecto que o estudo piloto nos possibilitou perceber foi que, em vez de siglas para a denominação das professoras participantes da pesquisa (P.LA, P.AF e P.LE), poderíamos utilizar codinomes, a fim de facilitar a identificação dos participantes da pesquisa atual.

Após termos discorrido sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa, passamos, a seguir, à análise dos *corpora*.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“É no exato momento em que se submete às expectativas do outro – ou talvez por isso mesmo – que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz” (CORACINI, 2007, p. 24).

Introdução

Neste capítulo, apresentamos nossas análises e nossa discussão dos dados a partir das leituras que constituem o arcabouço teórico apresentado nos dois primeiros capítulos. Primeiramente, lançamos nosso olhar sobre o Projeto de Lei Nº 11. 161 e sobre as OCEM.

Na continuação, pontuamos as análises e a discussão dos excertos dos depoimentos dos professores (formadores e em formação) e das OCEM. Com base nos estudos fundamentados na teoria da performatividade, segundo Austin (1990), mobilizamos o conceito de *uptake*, e o de representação, como categorias de análise. Mobilizamos também o conceito de iterabilidade à luz de Derrida (1991). Além disso, operacionalizamos, tangencialmente, outras duas categorias de análise que nos auxiliaram na interpretação dos dados, a saber: o conceito de heterogeneidade mostrada tal como proposta por Authier-Revuz (1998; 2004) e o de interdiscurso, segundo Pêcheux (1997).

4.1- Nossa olhar sobre a justificativa do Projeto de Lei Nº 11.161 (2005)

Com vistas a orientar os professores de língua espanhola quanto ao ensino desta língua nas escolas regulares brasileiras, foram publicadas as OCEM em 2006. Essas orientações curriculares foram publicadas, após a sanção da Lei Nº 11. 161 (2005), que torna a oferta do ensino da língua espanhola obrigatória em todas as escolas públicas e privadas do ensino médio e facultativa no ensino fundamental.

Conforme pontuado anteriormente, a partir da aprovação do Projeto de Lei Nº 11. 161, em agosto de 2005, oficializa-se e legitima-se o ensino da língua espanhola nas escolas regulares (públicas e privadas) do Brasil. A oferta do ensino desta língua passa a ser, então, obrigatória, no ensino médio, e facultativa no ensino fundamental.

O deputado Átila Lira, autor do projeto de lei, na justificativa que reivindica a obrigatoriedade do ensino do espanhol nos currículos escolares, afirma:

EXCERTO 1:

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português, (sic) tornou-se uma ilha, nesse contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, já que ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional (LIRA, 2003, p. 2).

Essa maneira de justificar a necessidade de se ensinar o espanhol no Brasil (apontando para a existência de uma maioria esmagadora de países hispânicos que integram a América Latina, sendo o Brasil o único país cujo idioma é outro, o português) produz, a nosso ver, um efeito de sentido que sugere que a América Latina seja constituída por dois blocos homogêneos: os povos (as nações) hispânicos, de um lado, e o Brasil, de outro. Assim, partindo do fato de que o Brasil é o único país da América Latina que fala o português, justifica-se, no projeto de Lei, a necessidade de se ensinar o espanhol ao povo brasileiro, a fim de se atender às exigências comerciais do Mercosul. Porém, se olharmos para o aspecto identitário de uma perspectiva não essencialista, veremos que não é possível pensar em uma única identidade latino-americana (hispânica), assim como não é possível haver uma única identidade brasileira (lusófona). Sabemos que, embora o português seja a língua oficial no Brasil, há também, por exemplo, as línguas indígenas.

De acordo com Coracini (2007), pensar a identidade como unidade é um construto social do qual se lança mão “para tornar possíveis a comunicação e a relação entre os homens” (CORACINI, 2007, p. 227). Porém, segundo essa autora, em vez de homogênea e única, a identidade é constitutivamente heterogênea. Do mesmo modo como o é a linguagem e o sujeito.

Uma discussão anterior à de Coracini (2007), sobre a identidade de um povo, também foi feita por Woodward (2000). Conforme pontua essa autora, a identidade de uma nação é um construto simbólico e social. No que tange à marcação simbólica, a autora destaca a marca da bandeira nacional, por exemplo. No que se refere à dimensão social, a autora afirma que a discussão sobre identidade envolve o exame de como as relações sociais são organizadas e divididas; como exemplo, podemos citar o caso da

América Latina em que há a divisão de pelo menos dois blocos em oposição: o bloco constituído pelos hispano-americanos e o outro constituído pelos brasileiros.

Woodward (2000, p. 23) mostra-nos que há, por exemplo, no Reino Unido, uma nostalgia por uma “inglesidade”. No entanto, a autora pontua que, da busca por uma identidade nacional homogênea, decorrerão conflitos que suscitam questionamentos e contestações que podem levar à percepção de que, sob uma perspectiva não essencialista, essa noção de homogeneidade se desmorona. Em consonância com o pensamento de Woodward (2000), Freitas (2006a) aponta para uma tendência de se acreditar ilusoriamente na existência de uma identidade nacional homogênea. Assim, a autora faz a seguinte afirmação: “Devo confessar que – no início de minhas reflexões – buscava, ingenuamente, a descrição de *uma identidade nacional* ou a noção de *uma brasiliade* que pudesse ser percebida na política de representação vigente” (FREITAS, 2006a, p. 229 – grifos da autora). Porém, pontua que, ao analisar as políticas de representação quanto a diferentes cidades de todas as regiões e estados brasileiros, foi possível perceber que estava diante de “vários Brasis” (FREITAS, 2006a, p. 229).

Vemos, assim, que a identidade é heterogênea e que só é possível sustentar a ideia de homogeneidade pela via do imaginário, tal como postulado por Pêcheux (1990). Segundo esse filósofo, “(...) a percepção é sempre atravessada pelo ‘já-ouvido’ e o ‘já-dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1990, p. 85-86). Assim, compreendemos que é o imaginário que nos permite atribuir o sentido de homogeneidade à questão da identidade. Nesse sentido, vemos que identidade (em uma relação sinônima de unidade) é uma ficção necessária (construída no imaginário) para que se tenha a ilusão de completude e de homogeneidade o tempo todo.

Outra questão que nos parece importante de ser abordada quanto à maneira de se justificar, no Projeto de Lei, a necessidade de se ensinar o espanhol no Brasil, refere-se à ação política que se traduz na tentativa de estabelecer e de estreitar os laços com nossos países vizinhos. Entretanto, diferentemente da justificativa do Projeto de Lei (que consiste em estreitar os laços entre o Brasil e os países que integram o MERCOSUL), o jornalista espanhol, Juan Arias, do periódico madrileno, *El País*, informa que a expansão do ensino do espanhol é importante para os negócios entre Brasil e Espanha. Assim, vemos que os interesses de implementar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras não se deram apenas com vistas a estreitar as relações entre o Brasil e os demais países do MERCOSUL. Nas palavras do

jornalista do periódico espanhol,

(...) tanto o ensino da língua como da cultura espanholas são muito importantes para o Brasil. A importância do ensino da língua é evidente, principalmente se levarmos em conta que a Espanha é hoje o segundo país estrangeiro do mundo que mais investe no Brasil e que as empresas espanholas necessitam de pessoal que domine o espanhol. Sem contar que, de acordo com a nova lei aprovada em 2005, as escolas passam a ser obrigadas, a partir de 2010, a oferecerem aulas de espanhol. Hoje, o espanhol já é a língua estrangeira mais falada, depois do inglês. Os líderes políticos e culturais do país estão conscientes dessa realidade (ARIAS, 2007, p. 1)⁴⁴.

Com base nesse contexto, vemos que os interesses que estão por trás da escolha de uma língua estrangeira (para ser ensinada como um componente curricular) vão além do interesse de, simplesmente, propiciar a comunicação entre povos. A nosso ver, os interesses econômicos, políticos e sociais determinam não apenas a elaboração de projetos de lei que defendem a importância de uma língua estrangeira para uma nação, mas também a aprovação (ou não) desses projetos.

De acordo com Rajagopalan (2005b), um idioma, qualquer que seja ele, pertence à esfera política. Nesse sentido, o autor afirma que, o que se faz ou não se faz com o destino de uma língua⁴⁵ depende de uma política linguística e de um planejamento linguístico (entendidos como ramos da ciência política e não da linguística teórica). Na esteira desse pensamento, entendemos que o papel do espanhol no Brasil não é, exclusivamente, da alçada dos linguistas, mas decorre da política vigente no momento (2005, ano em que a lei foi sancionada) em que se oficializou o ensino desse idioma nas escolas brasileiras.

⁴⁴ Tradução nossa do orginal: “En Brasil, ambas dimensiones, la de la enseñanza de la lengua y la cultural son muy importantes. La de la lengua es evidente, sobre todo si se tiene en cuenta que España es hoy el segundo país extranjero del mundo que más invierte en el país y que las empresas españolas necesitan personal que domine el español. Sin contar que, según la nueva ley aprobada en 2005, las escuelas estarán obligadas a partir del 2010 a ofrecer clases de español a los alumnos que lo soliciten, que son la enorme mayoría. Hoy el español es ya la lengua extranjera más hablada después del inglés. Los líderes políticos y culturales del país son conscientes de ello” (ARIAS, 2007, p. 1). O texto, na íntegra, na versão original, encontra-se no site eletrônico: <http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Brasil/entra/orbita/espanol/elpepucul/20070718elpepirdv_3/Tes> A tradução é nossa.

⁴⁵ Estamos, nesse momento, considerando língua como sinônimo de idioma.

4.2- Nosso olhar para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o papel que exerce este documento no Curso de Formação

Conforme apontamos no início da seção anterior, depois de sancionada a lei (em 2005) que torna a oferta do ensino do espanhol obrigatória para o ensino médio das escolas regulares brasileiras, são publicadas as OCEM em 2006. Por se tratar de um documento que tem como principal objetivo nortear esse ensino, em âmbito nacional, é importante que se faça sua leitura e sua problematização no contexto de formação de professores. Por esta razão, investigamos as diferentes filiações teórico-metodológicas constitutivas desse documento. Com base em Authier-Revuz (1998; 2004), analisamos estas diferentes filiações teóricas como vozes oriundas de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos que transpassam a formação de professores de língua espanhola. Além disto, problematizamos os possíveis impactos desse documento na formação de professores de espanhol.

O principal objetivo das OCEM (apresentado na Introdução do documento curricular) consiste em:

EXCERTO 2:

(...) **sinalizar** os rumos que esse ensino **deve seguir**, o que faz com que tenham um **caráter minimamente regulador**, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto, **para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos**, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua **leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores**, em conjunto com os **indivíduos em formação**, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do **coletivo das escolas** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 127 – grifos nossos).

Sobre o excerto acima, discutiremos duas questões, uma que se refere ao “caráter regulador” almejado pelo documento e pelo seu leitor e a outra corresponde à impossibilidade de se garantir uma mesma leitura, uma mesma análise e discussão a respeito do documento.

Devido à natureza heterogênea constitutiva da linguagem e do sujeito, a ideia de que é possível garantir o “caráter regulador”, tal como almejado pelas OCEM, seria insustentável se não considerássemos a instância do imaginário do ponto de vista

discursivo, tal como defendido por Pêcheux (1990). Embora a linguagem e o sujeito sejam heterogêneos – o que impede que todos os professores e todos aqueles que compõem o coletivo da escola façam as mesmas leituras, as mesmas análises e as mesmas discussões de forma homogênea – a instância do imaginário discursivo possibilita que o documento faça unidade, já que, do ponto de vista da organização textual, há coerência e coesão. É, pois, pela via do imaginário que se acredita na função reguladora do documento. Além disso, do ponto de vista ideológico, o documento é escrito com o intuito de funcionar como “regulador”, e o leitor espera (desse documento) essa função reguladora.

Um exemplo dessa expectativa pela função reguladora pode ser observado nos dizeres de uma das professoras formadoras participantes deste estudo (professora Beatriz). Segundo os dizeres dessa professora, percebemos que ela espera que o documento aponte uma estratégia reguladora para o tratamento das variedades linguístico-culturais do espanhol. Em outras palavras, a professora Beatriz espera que o documento indique diretamente qual variedade o professor deve ensinar em sala de aula. No entanto, conforme apontam seus dizeres, não é isso que o documento faz. Isso pode ser percebido no excerto de número três em que Beatriz responde a pergunta⁴⁶ sobre qual ponto das OCEM mereceria maior problematização:

EXCERTO 3:

Beatriz: Tem um ponto que eu acho que é muito positivo que o documento traz que é a questão da variedade linguística... **mas ainda não está bem afinado ali** (...) **Eu acho que ele já dá uma abertura...** não determina uma variedade ...**mas ele abre para todas...** mas eh...eh... assim... é MUITO difícil... Eu acho que ele tinha que ter... Acho que esse documento tinha que se posicionar melhor quanto a isso. Eh... fatalmente nós acabamos... eh... de alguma maneira... PRIorizando... pelo menos em um determinado momento uma variedade em detrimento da outra... Ah... principalmente em função do tipo de material que nós temos... né? Quer dizer... eh....o mercado nos oferece muito mais material produzido na Espanha... Então... é LÓGICO... é a variedade falada na Espanha que eu vou utilizar como modelo... E os materiais... eh... representam esse modelo... Ah...então, eu acho que essa questão tinha que estar melhor... não sei... um pouco mais afinada... porque... E é muito difícil você trabalhar com as duas variedades linguísticas.... é impossível. Eu diria que é impossível trabalhar. Então... o que nós

⁴⁶ Pergunta de número 5 do anexo III: Tem algum ponto que mereceria ser mais problematizado nas OCEM? Qual e por quê?

fazemos? Nós acabamos adotando... no início...uma variedade mais estandarizada em função dos materiais que nós temos...

Beatriz ressalta como um ponto positivo das OCEM a discussão sobre variedades linguísticas no que concerne à língua espanhola. No entanto, a partir da conjunção “mas”, ela sinaliza o desejo por uma estratégia reguladora que indicasse diretamente uma das variedades para se trabalhar em sala de aula: (“**mas ainda não está bem afinado ali (...) mas ele abre para todas... mas eh...eh... assim... é MUITO difícil... Eu acho que ele tinha que ter... Acho que esse documento tinha que se posicionar melhor quanto a isso**”). Embora Beatriz espere que o documento se posicione quanto a qual variedade do espanhol o professor deve ensinar, não é isso que o documento faz. O documento abre uma discussão sobre a necessidade de derrubar estereótipos e preconceitos e, assim, aponta a necessidade de o professor mostrar aos alunos que existem outras variedades, tão ricas e válidas quanto a escolhida por ele. A nosso ver, se o documento apontasse uma estratégia reguladora para o tratamento das variedades linguístico-culturais do espanhol, escolhendo uma delas, estaria cometendo uma prática de exclusão, já que, assim, estaria, consequentemente, excluindo todas as demais.

Nesse excerto de número 3, além de percebermos a expectativa de Beatriz pela função reguladora do documento quanto a qual variedade ensinar, observamos outras três questões cujas implicações políticas precisam ser analisadas dentro da área de formação de professores de língua espanhola. A primeira questão refere-se à dicotomização entre o suposto espanhol europeu e o suposto espanhol americano: (“**E é muito difícil você trabalhar com as duas variedades linguísticas**”). A segunda questão diz respeito à hegemonia do espanhol europeu no mercado editorial: (“**...o mercado nos oferece muito mais material produzido na Espanha...**”). A terceira refere-se à noção de um espanhol dito estandard: (“**Nós acabamos adotando... no início...uma variedade mais estandarizada em função dos materiais que nós temos...**”).

Devido à importância de se discutir essas três questões de natureza política dentro da área de formação de professores de espanhol, trataremos de cada uma delas. No entanto, aprofundaremos a questão referente à noção de espanhol estandard, já que este é um ponto ressaltado nas OCEM quando se discute as variedades da língua

espanhola, além de ser um ponto destacado pela professora formadora, Beatriz, e mencionado pela professora em formação, Milena.

No que tange à dicotomização de duas supostas variedades (espanhol europeu e espanhol americano), muitos são os trabalhos que discutem essa questão como sendo muito simplificadora, já que, na própria Espanha não há uma única variedade como também não há uma única língua, ou seja, além do espanhol, há o catalão (Catalunha, Ilhas Baleares e Comunidade Valenciana), o galego (Galícia), o euskera (País Vasco e Navarra), bable (nas Astúrias). Além disso, alguns trabalhos como Silva (2008), mostram que não passa de uma ilusão pensar que existiria uma variedade intacta a influências de outras.

Quanto à hegemonia do espanhol europeu no mercado editorial, observamos uma espécie de neocolonialismo, à semelhança do colonialismo espanhol durante os séculos XVI e XIX, que se vale da língua espanhola como instrumento de poder para se alcançar os objetivos econômicos e políticos da Espanha no Brasil. Sobre essa questão também há vários trabalhos que aprofundam esse ponto de vista. Neste trabalho, entretanto, enfocaremos conforme já mencionado, a questão do espanhol estândar.

Tanto nos dizeres de Beatriz (conforme destacado do excerto de número três) como nos de Milena (apontados no excerto de número quatro), o espanhol estândar está associado ao espanhol tal como é falado na Espanha, especificamente, da região de Madri. É o que podemos observar nos dizeres de Milena, ao discorrer sobre o que ela entende por espanhol estândar:

EXCERTO 4:

Milena: A variedade da Espanha... porque... Madri... não é?

A associação do espanhol estândar ao espanhol falado na capital da Espanha feita por Beatriz e por Milena corrobora aquilo que apontamos no final da seção anterior, ou seja, que os interesses que estão por trás da escolha da língua espanhola (para ser ensinada como um componente curricular) vão além do interesse de, simplesmente, propiciar a comunicação entre povos. O prestígio do espanhol europeu (considerado padrão) em detrimento do espanhol americano é, a nosso ver, um construto que se alicerça em uma política linguística que leva à exclusão. Além disso, vemos que a adjetivação estândar atribuída ao espanhol europeu ocorre no interior de uma política de representação em que se reforça a visão eurocêntrica do mundo.

A definição de língua estándar como sendo a variedade madrilena não é feita exclusivamente por Beatriz e por Milena. De acordo com as OCEM, alguns professores e linguistas definem “como estándar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 135). A nosso ver, a questão de especialistas, linguistas e professores associarem o conceito de estándar ao espanhol madrileno é um problema da área do ensino de espanhol que precisa ser discutido no âmbito da política linguística. Parecemos que este conceito tem sido significado (e cristalizado) dentro da própria área, desde a tentativa da “Real Academia Española” (RAE) de fixar uma norma geral, de criar um modelo de língua nacional.

Segundo Moreno Fernández (2007), o planejamento linguístico realizado pela RAE começou a se impor ao longo do século XVIII, com a publicação, entre 1726 e 1739, do “Diccionario de la lengua castellana”, conhecido como “Diccionario de autoridades”. A partir daí, a RAE estabelece as bases de uma *estandarización* a ser seguida na área de ensino-aprendizagem de língua espanhola. O que vemos é que essa *estandarización* tem se prolongado à atualidade e, para além, do território espanhol, tem sido acatada como sendo a oficialidade da cultura e do ensino do espanhol.

Estes dados remetem-nos ao que Rajagopalan (2005b) afirma a respeito da ideia “de a metrópole continuar ditando as regras” na tentativa de exercer o “direito de se manter como proprietária única e guardião da língua”. Com base nisso, reiteramos nossa percepção da existência de uma hegemonia do espanhol europeu na área de ensino-aprendizagem deste idioma. Daí a responsabilidade de o professor de espanhol encarar a sua tarefa de não alimentar essa hegemonia que tende à exclusão linguística e, sobretudo, social.

Em que pese a associação da noção de estándar ao espanhol peninsular, há outra noção de estándar trazida pelas OCEM que também merece ser discutida na área de formação de professores de espanhol. Trata-se da noção de um “espanhol neutro”, ou de um “espanhol mais geral”. A esse respeito as OCEM fazem a seguinte afirmação:

EXCERTO 5:

Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular *versus* variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns linguistas defendem o ensino de um Espanhol dito estándar (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.134).

Em nota de rodapé, as OCEM fazem um adendo sobre a palavra estândar (apontada no excerto 5) e afirmam: “A respeito do tratamento dado no Brasil ao ensino das variedades do Espanhol, veja-se, por exemplo, Bugel (2000), que também aborda a opção pelo Espanhol mais geral com intenção de torná-lo mais neutro” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.134).

Essa afirmação aponta para a ilusória possibilidade de haver uma neutralidade da língua ou uma “língua geral” que possa ser entendida onde quer que seja, ou ainda, conforme pontuado nas OCEM, uma “modalidade que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.134). A nosso ver, seria uma espécie de uma língua artificial, uma espécie de esperanto que, segundo Rajagopalan (2005b), “por ser língua materna de ninguém, seria uma língua estrangeira para todos. Por conseguinte, não privilegiaria nenhum povo em detrimento dos demais” (RAJAGOPALAN, 2005b, p. 146). No entanto, segundo o autor, a adoção de uma língua artificial como o esperanto está baseada na ilusão de que as desigualdades entre os povos pudessem ser resolvidas.

Tendo discutido, especificamente, sobre a desejável função reguladora do documento (mencionado pela professora Beatriz) e todos os seus desdobramentos, continuamos a análise do principal objetivo das OCEM (apontado no excerto de número 2), no que se refere ao “caráter regulador” almejado pelo documento e no que diz respeito à impossibilidade de se garantir uma mesma leitura, uma mesma análise e discussão acerca desse documento.

Cabe dizer que, como pesquisadora, fazemos uma leitura das OCEM, mostrando o jogo de sua tessitura a fim de apontar as contradições e as dissonâncias teóricas constitutivas desse documento curricular.

A partir das marcas linguísticas (“caráter regulador” e “rumos que esse ensino deve seguir”) com que se constrói o objetivo das OCEM, percebemos o caráter prescritivo do documento que evoca a ideia de que os caminhos sugeridos ali poderão garantir os resultados desejados (ou desejáveis) a todos os professores que os seguirem. Assim, vemos que, embora se use o advérbio de modo “minimamente” para se referir ao “caráter regulador” pretendido pelas OCEM, o uso do verbo “dever” (modalidade deônica) sinaliza a necessidade de o professor se guiar por esse caráter regulador do documento: “o objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino

deve seguir (p. 127 – grifo nosso)”. Assim, a nosso ver, o advérbio “minimamente” funciona discursivamente como um atenuante para o caráter prescritivo do documento.

Percebemos, então, que o objetivo geral das OCEM é o de nortear o ensino desse idioma nas escolas regulares do Brasil. Isso, a nosso ver, é o papel de todo documento curricular. Tanto é que, quando o documento não determina uma posição, como no caso de qual variedade do espanhol o professor deva ensinar, espera-se que ele assim o faça, a exemplo do que foi sinalizado nos dizeres de Beatriz (excerto 3).

Embora, no objetivo geral das OCEM, haja a pretensão de “sinalizar os rumos que o ensino do espanhol **deve** seguir”, não é possível garantir que os efeitos de sentido produzidos pelos dizeres das OCEM sejam os mesmos pretendidos pelo próprio documento. A exemplo disto, podemos citar as afirmações de uma professora⁴⁷ de língua espanhola que participou de uma pesquisa anterior feita por esta pesquisadora – para a obtenção do título de mestre (SILVA, 2008). Ao expor sua concepção de língua, em entrevista, a professora, denominada na dissertação de SP1, cita as OCEM e afirma que essas orientações sugerem que a língua deve ser usada “como instrumento de comunicação e não como instrumento de identificação”.

Esse caso, ora citado, mostra uma possível leitura (que uma professora de espanhol fez das OCEM) que evoca a noção de língua como instrumento de comunicação⁴⁸. Ao afirmar que “devemos usar a língua como instrumento de comunicação e **não como instrumento de identificação**”, a professora (SP1) denega o que foi dito no documento quanto ao papel da língua no processo de identificação. Afirma-se no documento:

EXCERTO 6:

Daí que o processo de aquisição de uma outra língua mobilize tanto as questões identitárias, as quais explicam, por vezes, tanto os

⁴⁷ Por razões éticas, essa professora foi denominada como SP1. Cabe mencionar que foi no contato com SP1 que tomamos ciência da existência das OCEM. Na ocasião, fizemos uma primeira leitura do documento, por sugestão de SP1, a fim de verificar a concepção de língua com que se trabalhava ali. Nessa primeira leitura, percebemos que a maneira como as OCEM trabalham a concepção de língua possibilitava diferentes interpretações do mesmo documento. Como se trata de um documento que pretende nortear o ensino do espanhol no Brasil, consideramos importante, então, problematizá-lo, neste presente trabalho de investigação, a partir de uma leitura mais aprofundada do que aquela feita na nossa pesquisa de Mestrado.

⁴⁸ Reiteramos que conceber a língua como “instrumento”, “ferramenta”, “veículo”, etc., só é possível pela via do imaginário, já que é a partir deste conceito pêcheutiano que alguém, investido deste imaginário, atribuí à língua um sentido ou outro. Porém, a língua é da ordem do não saber do sujeito; ela é constitutiva do sujeito, sendo isto uma contingência.

sucessos quanto os fracassos nessa empreitada (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.140 – grifos nossos).

Assim, nesse momento do documento, ressoam sentidos acerca dos aspectos da constituição identitária envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Não obstante, a professora (SP1) se inscreve em uma diferente perspectiva teórica também evocada interdiscursivamente no documento:

EXCERTO 7:

(...) **Mais do que** encarar o novo idioma **apenas** como **uma simples ferramenta, um instrumento** que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um **meio de integrar-se e agir como cidadão** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.147 – grifos nossos).

Acreditamos que as palavras “ferramenta” e “instrumento” não foram empregadas, no documento, com o intuito de contradizer o que anteriormente havia sido afirmado, ou seja, de contradizer a concepção de aprendizagem de língua como processo de constituição identitária. No entanto, o uso do advérbio “**apenas**”, precedido da expressão comparativa “**mais do que**” (“**Mais do que** encarar o novo idioma **apenas** como **uma simples ferramenta, um instrumento**”) produz um efeito de sentido que desliza em direção a não desconsideração de língua como “ferramenta/instrumento”. Em outras palavras, não se descarta a ideia de língua como “ferramenta/instrumento”, mas se faz um adendo em que se diz, interdiscursivamente, que é preciso considerar a língua “não só” (“**apenas**”) como ferramenta/instrumento, mas também, como “**meio de integrar-se e agir como cidadão**”. Isto possibilitou uma leitura (realizada por SP1) diferente daquela, possivelmente, pretendida pelo documento.

Embora a concepção de língua como veículo, instrumento/ferramenta tenha sido problematizada desde o século XIX, a partir da chamada “virada linguística”, há estudos em diferentes áreas de conhecimento que ainda se pautam por essa concepção. No entanto, com a “virada linguística” percebeu-se que, longe de ser um simples veículo em que se transportam significados (algo que se encontra fora do sujeito), a língua é constitutiva do sujeito e, de acordo com o olhar de cada sujeito, os significados são construídos (e não “transportados”).

Voltando nossa atenção para a questão de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores, vemos que essas duas diferentes maneiras de se conceber a

língua têm implicações diretas no âmbito educacional. Ao conceber a língua como veículo, pressupõem-se (em decorrência dessa concepção) que o professor seja “a fonte da sabedoria” cujo conhecimento seria “transmitido” e “captado” por seus alunos, tal como almejado pelo professor. Essa postura requer uma noção de língua como algo externo ao sujeito; uma noção de língua como “ferramenta” a “serviço” do sujeito que, segundo essa noção, seria um sujeito capaz de controlar os sentidos produzidos pelos seus dizeres.

Não obstante, temos mostrado que a língua fala à revelia das intenções e pretensões conscientes do falante. Assim, a nosso ver, a leitura que a professora (SP1) faz do documento decorre do fato de que, na relação de alteridade (entre os dizeres do documento e o olhar de SP1), o dizer do documento (entendido como um ato performativo) produz efeitos de sentido que, possivelmente, não eram esperados quando foi enunciado o excerto apontado anteriormente (excerto 7). Afirmamos isto, com base na noção de *uptake*, tal como desenvolvida por Austin (1990). Este conceito austiniano possibilita-nos perceber que não há correspondência ou uma simetria direta entre sentido e referência, ou seja, entre sentido (tal como pretendido e/ou esperado por quem diz) e aquilo que é dito. Apoiando-nos nesse conceito de Austin (1990), reiteramos que os efeitos de sentido produzidos pelo dizer do documento, possivelmente, não eram aqueles pretendidos quando se proferiu o ato de fala que compõe o excerto de número quatro (4). Esta nossa afirmação pode ser corroborada pelo próprio dizer das OCEM, quando (em outro momento do texto) contrapõe a ideia de língua como “ferramenta/instrumento”: “Assim, o que se pretende é contrapor a noção de língua como “ferramenta”, ou simples instrumento de comunicação, à de meio pelo qual é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.131).

A partir dessas elucidações, vemos que, por mais que se almeje, no documento, a produção de determinados efeitos de sentido, não se pode garantir que eles sejam aqueles pretendidos e esperados no momento da enunciação. Isto porque, quando colocado em alteridade (na relação com o leitor), o documento produz uma “polissemia irreductível”⁴⁹, segundo o olhar lançado por cada um que o lê.

⁴⁹ Termo utilizado por Derrida (1990) e citado por Pinto (2002).

4.3- Como são apresentadas (e representadas) diferentes filiações teórico-metodológicas para o ensino de espanhol nas OCEM

Embora percebamos, nos dizeres das OCEM, o predomínio de algumas características fundamentais do Movimento Comunicativo e da Abordagem Reflexiva, vemos que coexistem outras diferentes metodologias ou abordagens de ensino e que, por vezes, se contradizem. No que tange à Abordagem Comunicativa, ora o documento a representa como sendo recomendável, ora é representada como uma abordagem passível de críticas. Isto, a nosso ver, poderia ser produtivo se, entre os pontos considerados no documento como positivos e negativos da Abordagem Comunicativa, fosse feita uma relação problematizadora, explicando que o Movimento Comunicativo teve etapas diferentes e que, por isso, foi feito o contraponto entre os aspectos “positivos” e os “negativos”. Porém, não é isto que o documento faz; primeiramente, apontam-se, na página 132, os pontos “negativos” e, em outro momento diferente e distante, na página 153, apontam-se os aspectos “positivos”, recomendando, inclusive, a adoção dessa abordagem⁵⁰. O problema está no fato de que os apontamentos sobre os aspectos “negativos” e “positivos” são feitos de maneira estanque no documento. Ao destacar os aspectos “positivos”, o documento não faz uma relação ou uma retomada dos aspectos “negativos” (expostos anteriormente no documento), não estabelecendo, assim, o contraponto necessário entre esses aspectos. Uma leitura sem a problematização desse contraponto pode levar o leitor a estranhar que, em um determinado momento do documento, é feita uma crítica à Abordagem Comunicativa, já que os principais princípios dessa abordagem (além dos princípios da Abordagem Reflexiva) predominam ao longo do texto. Assim, o leitor pode estranhar, ao ponto de acreditar que não entendeu se o documento estava, ou não, fazendo uma crítica, de fato, à abordagem mencionada.

Além da falta de problematização no que concerne ao contraponto entre os aspectos positivos e negativos da Abordagem Comunicativa – o que, a nosso ver, pode consistir em contradição – pudemos perceber algumas outras contradições entre as orientações metodológicas das OCEM. Havíamos mencionado, na seção anterior (4.2), algo referente à concepção de língua, mostrando que a trama textual discursiva do documento possibilitou efeitos de sentidos que levaram uma professora, participante de

⁵⁰ Destacaremos essa questão oportunamente.

uma pesquisa anterior nossa, a afirmar que havia lido nas OCEM que língua deveria ser entendida “como instrumento de comunicação e não como identificação”. A leitura dessa professora é possível, a nosso ver, devido às razões expostas anteriormente. É possível ler também, nas OCEM, uma crítica à Abordagem Comunicativa, no que tange à noção de língua como mero meio de comunicação:

EXCERTO 8:

Em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. **De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação**, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.132 – grifos nossos).

De acordo com o que se afirma nesse último excerto, de todas as críticas que se podem tecer a respeito da Abordagem Comunicativa, “a mais importante é a redução da língua à única função, à comunicação”. Trata-se de uma abordagem que, segundo o documento, desconsidera língua como forma de ação no mundo e de constituição do sujeito. Nesse ponto, concordamos com o documento. Há de se pontuar, também que, para corroborar o que se enuncia no excerto anterior (excerto 8), o documento cita Fanjul (2004; 2003; 2000; 2002), cujos trabalhos têm como foco o ensino do espanhol como língua estrangeira. Esse estudioso afirma que:

EXCERTO 9:

(...) a ressonância (...) dos ecos ‘comunicativistas’ tende a acompanhar os resultados menos eficazes no que diz respeito à aquisição de habilidades em espanhol, inclusive nas práticas que poderíamos chamar de ‘funcionais’ (...)⁵¹ (FANJUL *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 132 – grifos nossos).

⁵¹ Tradução nossa do original: “(...) la resonancia (...) de los ecos ‘comunicativistas’ tiende a acompañar los resultados menos eficaces en cuanto a adquisición de habilidades en español, incluso en las prácticas que podríamos llamar ‘funcionales’ (...) (FANJUL *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 132).

Esses dois últimos excertos (8 e 9) corroboram as percepções apontadas anteriormente, ou seja, embora percebamos uma predominante influência dos pressupostos do Movimento Comunicativo, outros enfoques de ensino coexistem ao longo do texto do documento. Dentre estes outros enfoques, é possível perceber, em alguns momentos, uma forte influência dos pressupostos da teoria cognitivista, da teoria da argumentação e também da teoria discursiva, sob um viés psicanalítico.

É possível que a menção a diferentes princípios teóricos (dissonantes entre si), possa ter sido usada como estratégia para contemplar algumas filiações. A nosso ver, essa tentativa de “satisfazer” a diferentes filiações teóricas pode ser entendida como uma postura política, como uma pretensa neutralidade e relatividade. Entendemos a relativização das teorias como manobras discursivas com o intuito de se contemplar as diferentes ordens do discurso institucional, escolar e acadêmico. Essas ordens do discurso são, aqui, compreendidas sob a perspectiva de Foucault (1971/2007). De acordo com este filósofo, os discursos que perpassam a sociedade estão ligados às redes de poder. Assim, entendemos que o documento curricular funciona em uma rede de poder em que se incluem a postura do professor, os dirigentes da escola, os especialistas em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o plano pedagógico, o material didático, a relação professor-aluno, etc.

O que nos parece problemático não é o fato de o documento mencionar diferentes princípios teóricos, mas a maneira como estes diferentes princípios são abordados, ou seja, de maneira breve e simplificadora, sem se fazer uma problematização mais atenta sobre cada um deles. Isto pode levar, muitas vezes, a uma interpretação de que diferentes teorias, como, por exemplo, a teoria cognitivista (que se apoia na concepção de sujeito logocêntrico) e a teoria da subjetividade (sob um viés discursivo-psicanalítico) podem ser complementares.

De acordo com nossas discussões até aqui realizadas, é possível perceber que muitas das contradições constitutivas do documento estão relacionadas à concepção de língua. Outra elucidação que podemos fazer a este respeito tem a ver com a seguinte proposta de Fanjul (2004), citada no documento: “(...) esse objeto tão rodeado, a língua, deve ser aprendido também como resultado de um esforço cognitivo no que diz

respeito as suas formas específicas”⁵² (FANJUL *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.133 – grifos nossos).

Em um primeiro momento, o documento faz alusão às asserções de Fanjul (2004) para se contrapor à concepção de língua como meio de comunicação (tal como proposto pela Abordagem Comunicativa). Posteriormente, o documento se ampara em Fanjul (2004) para propor algumas considerações de ordem cognitiva para o ensino da língua espanhola. Essa proposta baseada em pressupostos da teoria cognitivista é citada pelas OCEM no parágrafo que sucede ao trecho em que o documento aponta algumas considerações sobre o texto da psicanalista Revuz (1998). Vemos, pois, que se trata de duas perspectivas teóricas que podem ser consideradas como “diametralmente opostas”, pelo menos no que se refere a alguns dos conceitos que as sustentam, tais como os de “língua” e “sujeito”, porém, colocadas brevemente na sequência de dois parágrafos⁵³: um parágrafo aludindo à perspectiva psicanalítica, seguido de outro parágrafo propondo “um esforço cognitivo”⁵⁴. Ao longo de todo o texto do documento, repetem-se as menções a essas duas perspectivas teóricas, como se fossem iguais, sem nenhuma problematização entre elas.

Não se trata de negar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras envolve aspectos cognitivos. Em seu texto, Revuz (1998) considera a dimensão cognitiva, porém, a autora aponta que, em detrimento de problemas cognitivos, há casos em que o aprendiz não consegue se distanciar da língua materna, dificultando, assim, a aprendizagem da língua estrangeira. Para esses casos, um “esforço cognitivo” não será garantia para uma aprendizagem bem sucedida. Conforme afirma Revuz (1998), nesses casos, a multiplicação de métodos para o ensino-aprendizagem de línguas, tampouco, garante o sucesso nessa empreitada. Segundo a autora, o sujeito aprende (ou não) à revelia dos métodos:

Na verdade, a multiplicação dos métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos

⁵² Tradução nossa do original: “(...) ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido también como resultado de un esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas específicas” (FANJUL *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 133).

⁵³ Esses dois parágrafos sequenciais estão na página 141 das OCEM.

⁵⁴ Enunciado da citação de Fanjul pelas OCEM: “Cabe lembrar aqui o papel importante (...) do professor, que pode atuar especialmente no **estímulo à utilização**, por parte do estudante, **de uma estratégia consciente (...): a da reflexão e conscientização de que a língua (...) deve ser aprendida também como resultado de um esforço cognitivo** (FANJUL *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.141- grifos nossos).

produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira. (...) “Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça!”⁵⁵ (REVUZ, 1998, p. 216).

Revuz aponta, ainda, que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem não são facilmente explicáveis, pois dependem da relação inconsciente que cada aprendiz mantém com sua língua materna. Neste sentido, a autora elucida casos em que o aprendiz apresenta dificuldades na produção de sons e ritmos próprios da língua estrangeira:

O problema, aqui, não é – ou é muito pouco – o de uma incapacidade funcional de produzir tal ou qual som que seria estranho à primeira língua e as dificuldades não são menores quando a sequência comporta somente fonemas da língua materna. Trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com os sons, ritmos e entonações, mesmo conhecidas. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigo, nessa tomada de distância, e a intelectualização e a racionalização pelo recurso à escrita se apresentam como proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva (REVUZ, 1998, p. 221-222).

Fica evidente, portanto, que as dificuldades de se aprender uma língua estrangeira podem se dar para além dos limites cognitivos. Assim, embora o professor “estimule a utilização (...) de uma estratégia consciente por meio de um esforço cognitivo”⁵⁶, não se pode assegurar o sucesso da aprendizagem.

Ao tratar do assunto das variedades linguístico-culturais do espanhol, as OCEM destacam, dentre outros conceitos teóricos, dois conceitos estruturantes de diferentes teorias como se fossem meros conceitos etimológicos, ou seja, como palavras que, se por ventura provocassem dúvida quanto aos seus significados, poderiam ser esclarecidas com a simples ajuda de um dicionário da língua inglesa, ou da língua portuguesa, por exemplo. Trata-se dos seguintes conceitos: “*input*” e “*polifonia*”. Em um parágrafo introdutório da seção “2.1.3 O que fazer quando a variedade presente no livro é diferente da empregada pelo professor?”, as OCEM mencionam esses conceitos (“*input*” e “*polifonia*”) como se fossem do conhecimento de todos os possíveis leitores

⁵⁵ Aspas da autora.

⁵⁶ Enunciados da citação de Fanjul (2004) pelas OCEM. (FANJUL *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.141).

do documento, ou, conforme apontamos anteriormente, como se fossem simples conceitos etimológicos que pudessem ser entendidos com a simples consulta aos dicionários da língua inglesa e da língua portuguesa, respectivamente. Esse curto parágrafo é transscrito no seguinte excerto:

EXCERTO 10:

O estudante não deve ter no livro o único *input* da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando espaço a outras vozes, à **polifonia** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 138 – grifos nossos).

Analizando o interdiscurso desse excerto de número dez, deparamo-nos com, no mínimo, três perspectivas teóricas diferentes que, intradiscursivamente, são homogeneizadas pelas OCEM, como se uma viesse a complementar a outra. Sobre *input*, o documento, em nota de rodapé, faz uma menção breve a Krashen, um dos maiores representantes da teoria de aquisição de segunda língua. Porém, o documento não menciona sequer uma referência bibliográfica de um dos trabalhos desse pesquisador, tampouco, comenta qual a perspectiva teórica ou abordagem em questão. Sobre polifonia, não há nenhuma referência e nenhuma menção a qualquer teoria.

Ao longo da trama textual discursiva do documento, vemos que importantes conceitos teóricos (como *input* e polifonia, por exemplo) são, muitas vezes, empregados como “rótulos esvaziados”. No entanto, *input* é um conceito que advém do método de ensino de línguas conhecido como Método Natural, fundamentado na Abordagem Humanista, adotado pela teoria de aquisição de segunda língua; polifonia pode ser entendida tanto como um conceito da teoria de Bakhtin (1997), como um conceito estruturante da teoria argumentativa polifônica de Ducrot (1987). Assim, a nosso ver, tais conceitos deveriam ser tratados, sem que se apagasse a constituição epistemológica singular de cada uma dessas teorias evocadas, interdiscursivamente, no documento ou que, ao menos se referissem a qual teoria esse (ou aquele) conceito pertencem e por quais razões eles foram mencionados.

Com relação a *input*, o documento faz o seguinte adendo, em nota de rodapé:

EXCERTO 11:

Para Krashen, só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostras dessa língua – *input* – que se situem um pouco acima do seu nível atual de conhecimento. O pesquisador esclarece que o nível atual de cada aprendiz seria *i* e o *input* ideal ao qual deveria ser exposto para que se processe a aquisição seria *i* + 1. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 138 – grifos do documento).

Cabe enfatizar que, nosso intuito não é fazer o aprofundamento de cada perspectiva teórica evocada no documento, mas sim, problematizar a maneira lacônica com que esse documento apresenta (e representa) as diferentes filiações teóricas e o impacto disso na formação de professores de espanhol.

Ao discorrer sobre o papel da língua materna nas aulas de espanhol, as OCEM tratam do assunto “*portuñol*”. Para abordar essa questão, o documento, novamente, menciona diferentes princípios teóricos (Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua), de maneira bastante periférica. Esses diferentes princípios teóricos foram tratados, laconicamente, no decorrer de uma seção cujo subtítulo é: “Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el portuñol?”

Conforme pontuamos, anteriormente, a maneira simplificadora de as OCEM abordarem os conceitos teóricos tende a diluir esses conceitos em apontamentos muito vagos. Isto pode levar a uma interpretação de que Interlíngua, Linguística Contrastiva e Análise de Erros se configuraram em uma mesma forma de tratar o *portuñol*.

Referindo-se ao conceito de interlíngua, as OCEM citam Figueiredo (2002), afirmando que é fundamental

EXCERTO 12:

(...) desenvolver uma forma de ensino em que os erros sejam vistos não como um “obstáculo” para o sucesso dos alunos, mas como um “trampolim” para chegar à proficiência na língua-alvo. (FIGUEIREDO *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.143 – grifos do documento)⁵⁷.

⁵⁷ Identificamos, neste excerto, outro aspecto de influência do Movimento Comunicativo. Isto porque, de acordo com a Abordagem Comunicativa, o erro é considerado um estágio provisório de interlíngua.

Após mencionar alguns princípios da Linguística Contrastiva e da Análise de Erros e de definir o conceito de interlíngua, as OCEM passam a tratar da questão do “erro”:

EXCERTO 13:

É preciso lembrar ainda que o erro deve ser entendido de várias formas: como efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados; como efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente; como efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar. Todas elas devem ser consideradas na hora de se analisar, corrigir e avaliar um determinado dado da produção em língua estrangeira (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.143)⁵⁸.

Conforme nos mostra esse último excerto (excerto 13), ao tratar sobre erro, as OCEM chamam a atenção para o fato de que ele (o erro) deve ser entendido, dentre outras coisas, como “efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente (...)” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.143).

Essa afirmação das OCEM parece assemelhar-se ao que Coracini (2003c) afirma sobre a “criação” (por parte do aprendiz de língua estrangeira) de uma “fala híbrida”. Nessa perspectiva, a autora sugere que “[o]s chamados fracassos se devem, pois, à dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância, enfim, com o outro que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna” (CORACINI, 2003c, p. 157).

Com base na concepção de subjetividade tal como concebida por Revuz (1998) e por Coracini (2003c), conforme apontamos anteriormente, acreditamos que o “erro” (como mencionado nas OCEM) poderia ser compreendido como a própria experiência da sensação de estranheza, vivenciada pelo aprendiz, ao se confrontar com o dizer e o pensar na língua do outro.

Porém, nas OCEM, após definir o “erro” sob uma perspectiva psicanalítica – como “efeito do confronto do aprendiz com a nova língua e dela com aquela em que ele se constituiu simbolicamente (...)” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.143) – apresentam outras duas definições que, a nosso ver, parecem-nos dissonantes

⁵⁸ Em seguida, analisaremos este excerto mais detidamente.

da primeira (ora citada). Percebemos, assim, que, mais uma vez, neste documento curricular, a confluência de vozes teórico-metodológicas que o constituem são colocadas em enunciação de forma a apagar a constituição epistemológica singular de cada teoria mencionada, sem qualquer problematização acerca de seus efeitos no processo de formação de professores de língua espanhola.

As outras duas formas de se entender o “erro”, segundo as OCEM são: i) “efeito da própria prática e de certos procedimentos didáticos, que por isso mesmo precisam ser permanentemente reavaliados” e, ii) “(...) efeito de formas de aprender consolidadas pela tradição escolar” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.143). Estas duas maneiras de se compreender o “erro” partem de uma concepção cognitivista, que, a nosso ver, dialoga com um dos princípios da Abordagem Reflexiva, a saber: a premissa de que “os professores de línguas precisam, entre outras causas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.153). Com base no que afirma Coracini (2003c), posturas como essas consistem em tentativas de explicar os fracassos escolares, recorrendo-se à transferência de responsabilidades. Segundo a autora, tais posturas apontam, “por via de regra, ao despreparo do professor, que precisa atualizar-se quanto aos ‘novos’ métodos e posturas, ou ao desinteresse do aluno, proveniente seja da desmotivação, seja do ensino mal ministrado” (CORACINI, 2003c, p. 147).

Assim, tendo em vista as diferentes vozes teórico-metodológicas evocadas pelo documento para se compreender o “erro”, acreditamos que seja de suma importância a problematização dessas diferentes perspectivas teóricas em um curso de formação de professores. Ademais, por se tratar de um documento que tem como objetivo nortear os rumos que o ensino do espanhol deve seguir, nas escolas brasileiras, faz-se necessária uma discussão mais detida e questionadora, no contexto de formação dos professores de línguas, sobretudo no que concerne aos problemas suscitados pelas contradições que emergem do referido documento.

A nosso ver, a falta de problematização das diferentes perspectivas teóricas (a teoria da subjetividade, sob o olhar teórico discursivo-psicanalítico, e a teoria cognitivista, por exemplo) poderá levar o professor em formação a construir uma ideia de que essas diferentes posições teóricas poderiam ser complementares. Assim, à medida que o professor em formação lida com as questões abordadas – da maneira como foram mencionadas no documento – poderá sentir as incompatibilidades teóricas como se fossem dificuldades suas (do professor em formação) em “apreender a teoria”.

Daí poderá emergir a sensação de culpa, de incompetência e outras tantas angústias sentidas pelos professores por não saberem “explicar por que procedem das maneiras como o fazem”⁵⁹.

No caso deste presente estudo, das três professoras formadoras que participaram de nossa pesquisa, duas professoras formadoras (Andrea e Beatriz) afirmaram ter dificuldades em lidar com a trama discursiva das OCEM. A professora Valéria, por sua vez, afirma ser “leiga” no que se refere aos assuntos tratados pelas OCEM:

EXCERTO 14:

Valéria: Uhm... **eu não sei dizer...** sinceramente... assim... é um ponto BEM falho... assim, na minha formação... Eu... ÀS VEZES... leio alguma coisa... acompanho algumas discussões que saem sobre esse ou aquele ponto... mas **sou completamente leiga nesse assunto.**

Cabe ressaltar que os três professores em formação participantes deste estudo afirmaram, durante as entrevistas, que não haviam lido o documento. Jaqueline afirmou que sequer sabia que o documento existia: (“Eu nem sabia que tinha... na verdade”). Milena comentou que sabia da existência, mas não sabia se ele estava disponível na biblioteca: (“Não... nunca pediram a leitura... eu nem sei se aqui a gente tem esse... éh:: aqui... assim... aqui na biblioteca... não sei se a gente tem”) e Leandro afirmou que “ouviu falar” sobre o documento, mas que ele não havia sido trabalhado em sala de aula (“Eu... na verdade... eu ouvi falar sobre essas Orientações (...) Mas que isso foi trabalhado dentro de sala de aula... não... não foi”).

Ao perguntarmos à professora formadora (Andrea) se, para ela, havia algum ponto que mereceria ser mais problematizado nas OCEM, Andrea respondeu:

EXCERTO 15:

Andrea: Eu acho que... ah.... **de maneira geral são muitos... as Orientações são muito idealizadas** (...) principalmente em relação à formação do {aluno} aprendiz de língua... né? Como um cidadão do mundo que eles colocam muito isso em relação à Globalização e **isso fica... assim... muito VAGO para o aluno... né?** E **quando ele vai para a sala de aula... ele vê que as coisas não funcionam bem assim.**

⁵⁹ Citação de Almeida Filho (2008) feita pelas OCEM.

A partir do que a professora formadora (Andrea) afirma no excerto 15, reiteramos que a maneira como o documento aborda diferentes filiações teóricas resulta em manobras discursivas na tentativa de “satisfazer” a todas elas (as diferentes filiações). Porém, isto torna o documento “uma colcha de retalhos” que, em vez de significar, para as professoras formadoras, uma preocupação e, por isso mesmo, uma maior necessidade de problematização, sequer é lido no Curso de Formação de professores de espanhol (pelo menos no que tange ao contexto aqui investigado).

No entanto, ao analisar os depoimentos dos professores em formação, percebemos que, embora não tivessem lido as OCEM, ressoavam, em seus dizeres, alguns princípios da Abordagem Reflexiva apontados nas OCEM e representados nas falas das professoras formadoras. Essa questão será discutida na seção seguinte, em que analisaremos os possíveis efeitos dos atos de fala das professoras formadoras na constituição identitária dos professores em formação quando estes passam pela experiência do Estágio Curricular Supervisionado (ECS)⁶⁰. Primeiramente, abordaremos o ECS como um ritual de passagem do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor, assim como, as implicações dessa experiência no processo de constituição identitária desse aluno-professor. Em um segundo momento (na subseção 4.4.1), analisaremos, mais especificamente, os efeitos dos atos de fala, das professoras formadoras, ressoados nos dizeres dos professores em formação por meio das políticas de representação por eles adotadas.

4.4- O Estágio Curricular Supervisionado: um momento ritualizado da passagem à inicialização da prática docente

À primeira pergunta do roteiro da entrevista semi-estruturada⁶¹, Valéria⁶², professora formadora de língua espanhola do terceiro ano, responde-nos:

⁶⁰ Utilizaremos a sigla ECS para fazer referência a Estágio Curricular Supervisionado.

⁶¹ A pergunta era: “Quando os alunos iniciam a regência nos Estágios Supervisionados, eles apresentam algum tipo de ansiedade? A que razões você atribuiria isso?”

⁶² Conforme mencionamos no capítulo que trata dos aspectos metodológicos do estudo, por razões éticas, referimo-nos aos professores participantes desta pesquisa (professores em formação e formadores) por meio de nomes fictícios.

EXCERTO 16:

Valéria: No... na regência... eu percebo... assim... que alguns só se dão conta de que vão ser professores... nesse momento... quando eles estão aí nos **Estágios Supervisionados**... Eu acho que é... assim... mais uma preocupação do tipo: estou na sala de aula... que que eu vou fazer agora? Até... então... eu não tinha me preparado psicologicamente para isso... acho que é essa a ideia (...) **eles começam a ser ver em uma situação real.**

Os dizeres de Valéria (professora formadora) parecem ressoar nos dizeres de Leandro (professor em formação), sobretudo no que tange à caracterização do ECS, como um momento em que se vive “**uma situação real**”. O ato de nomear a experiência do ECS (proferido pela professora formadora) a partir do emprego do adjetivo “real”, produz um efeito de sentido que pode levar o professor em formação a contrapor a ideia de ECS como uma “realidade” oposta ao que se projeta como sendo o “ideal” no curso de formação. Isso pode ser percebido nos dizeres do professor em formação, Leandro, ou seja, a “**realidade**” da sala de aula é contraposta, por Leandro, àquilo que é também nomeado, por ele, como “**ideal**”:

EXCERTO 17:

Leandro: Eu acho que eu entrei em um Curso de Letras... de certa forma idealista... apesar de ter vindo de uma escola pública... de entender aquilo lá... mas... quando a gente (tenta) a gente vai para Universidade... a gente vai se formar um professor... a coisa vai ser diferente... né? A gente não consegue ainda ter noção da verdadeira realidade da:: do ensino... do ensino de língua... do ensino público... enfim... entendeu? Mas... ao longo de todo curso e principalmente com as práticas... com o Estágio... você vai tendo mais consciência daquilo...entendeu? Você vai entendendo um pouco daquela realidade... daqueles contextos... entendeu? As dificuldades que você vai {encon}... que você vai enfrentar... que até então você não fazia ideia... entendeu? Do quanto é {compli}(...) Então... isso éh... disso eu acho que mudou bastante... de um pensamento mais ideal para um pensamento mais real (...) quando a gente MERGULha na prática... no Estágio... aí sim... a gente tem mais essa consciência... é muito maior.

Dos dizeres de Valéria e de Leandro, destacamos duas questões que nos parecem importantes de serem discutidas no contexto de formação de professores de língua espanhola. A primeira refere-se ao fato de o aluno do Curso de Letras iniciar-se nos Estágios Curriculares Supervisionados somente nos dois últimos semestres de seu

percurso na graduação⁶³ e suas implicações no contexto de formação de professores de língua espanhola. A segunda corresponde à relação dicotomizada entre aquilo que é projetado como “ideal” e como “real”⁶⁴.

Quanto à primeira questão, pensamos que, em se tratando de um Curso de Formação, as disciplinas que tratam do ensino-aprendizagem precisariam iniciar-se desde o ingresso do aluno na universidade e não somente nos dois últimos semestres do Curso. Porém, pensamos também que essas disciplinas não seriam produtivas na formação de futuros professores se eles tomassem a prescrição como base para conseguir o pretendido “pleno domínio” e “pleno controle” do processo de ensino-aprendizagem, já que esse “domínio” só é possível imaginariamente⁶⁵. Em outras palavras, trata-se de um imaginário que permite conceber o professor e o aluno como sujeitos intencionais, capazes de fazer coincidir suas intenções e pretensões (“ideal”) com os acontecimentos diários de sala de aula (“real”).

Assim, no que tange à segunda questão, vemos que nos dizeres de Leandro ressoam os dizeres da professora formadora, Valéria – “nos **Estágios Supervisionados** (...) eles começam a se ver em uma **situação real**” – quando ele (Leandro) caracteriza a passagem da condição de aluno para a de professor (ocorrida no Estágio Curricular Supervisionado) como sendo uma passagem que parte de “um pensamento **mais ideal** para um pensamento **mais real**”. É dessa maneira que Leandro aponta a mudança de pensamento entre o antes e o depois do Estágio: “Então... isso éh... disso eu acho que mudou bastante... de um pensamento **mais ideal** para um pensamento **mais real** (...) quando a gente **MERGULha** na prática... no estágio”.

Vemos que o momento de iniciar-se no ECS é descrito por Leandro por meio da metáfora da imersão, a partir do uso da palavra “mergulho”: “quando a gente **MERGULha** na prática... no Estágio”. A ênfase nas duas primeiras sílabas da palavra “**MERGULha**” remete-nos, inclusive, ao impacto que se pode sentir ao se imergir (neste caso, não na água, mas no ECS). No caso desta metáfora, essa ênfase nos remete ao impacto pelo qual os alunos passam ao darem início ao ECS.

Entendemos o ato de imersão no ECS como um momento ritualizado da passagem à inicialização da prática docente. Com base no que afirma Pinto (2002), o

⁶³ Conforme pontuamos no capítulo em que descrevemos os aspectos metodológicos do estudo, é somente no quarto ano do Curso de Letras (último) que os professores em formação têm a oportunidade de realizar a experiência docente, a partir de Minicursos Temáticos.

⁶⁴ Essa relação dicotomizada será discutida mais profundadamente na seção 4.5.

⁶⁵ Tomamos, aqui, o conceito de imaginário segundo Pêcheux (1990), conforme discutido anteriormente.

rito é “um momento único, presente e singular, (...) já acontecido, em acontecimento, a acontecer – é essa dupla face que lhe permite a performatividade” (PINTO, 2002, p. 104). O ECS como um rito de passagem é, então, a nosso ver, “um momento único, presente e singular”, já que cada professor em formação o vivencia, à sua maneira. Assim, é um momento já acontecido (já vivenciado por outros professores em formação), porém, cada experiência já vivenciada será uma nova experiência a ser, ainda, vivida por outros professores (um momento a acontecer). É neste sentido que Pinto (2002, p. 104) afirma que todo momento ritualizado é “um momento repetido e repetível”, o que implica a noção de iterabilidade (o outro e o mesmo) como sendo própria do rito. Porém, de acordo com a noção derridiana de iterabilidade⁶⁶, trata-se de um “repetível” que nunca será o mesmo (possibilidade de se repetir o “irrepetível”).

Com base na noção derridiana de iterabilidade, Pinto (2004; 2002) mostra-nos que os enunciados iteráveis em ritos marcam a força performativa da linguagem para além do momento da enunciação. Assim, considerando-se que o sujeito e os processos de identificação não preexistem à linguagem, conforme apontam Derrida (2001a) e Rorty (2007), mas se constituem na/pela linguagem, entendemos que, no ECS, a performatividade dos atos de fala incidir-se-á, de uma maneira ou de outra, nos processos de identificação do professor em formação. Sendo assim, cabe dizer que o ECS assim como qualquer outro rito de passagem pressupõe a falha, ou seja, não garante a assunção do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor. No entanto, no caso deste estudo, vimos que no rito do ECS os três formandos que participaram de nossa pesquisa (Leandro, Milena e Jaqueline) afirmam ter percebido mudanças, ao passarem pela experiência do ECS. Isto também é afirmado pela professora formadora, Andrea:

⁶⁶ Iterabilidade é um conceito de Derrida (1990; 1991), conforme mencionamos no primeiro capítulo teórico, no qual se baseia Pinto (2002; 2009) para discutir a noção de rito e sua relação com os atos de fala e com os processos de identificação do sujeito. De acordo com Derrida (1991), a iterabilidade liga a repetição à alteridade: “*iter*, de novo, viria de *itara*, *outro* em sânscrito, e tudo o que se segue pode ser lido como exploração desta lógica” (DERRIDA, 1991, p. 356). Assim, trata-se da propriedade do repetível, porém, um repetível que nunca será o mesmo. É neste sentido que Pinto (2002) afirma que a iterabilidade torna o rito um momento “já acontecido, em acontecimento, a acontecer” (p. 104).

EXCERTO 18:

Andrea: Quando chega no final do curso... eu vejo que muitos... a maioria muda de visão.

Porém, em vez de simplesmente apontar se houve, ou não, mudanças, parece-nos mais interessante analisar quais são elas, concebendo-as como efeitos dos atos de fala das professoras formadoras. Assim, ao falarmos em efeitos dos atos de fala, decorrentes dos processos de identificação, estamos considerando a força performativa da linguagem. Força que, segundo afirma Pinto (2009), atualiza-se nos ritos.

Com base nisso, analisamos os possíveis efeitos dos atos de fala das professoras formadoras na constituição identitária dos professores em formação, quando passam pela experiência do ECS. Dentre os efeitos dos atos de fala (das professoras formadoras) ressoados nos dizeres dos professores em formação, destacamos aqueles que mais se “repetem⁶⁷”, ao longo dos depoimentos e que correspondem à concepção de professor, de aluno e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A análise desses efeitos dos atos de fala das professoras formadoras na constituição identitária dos professores em formação é apresentada na subseção que se segue.

4.4.1- A constituição identitária decorrente dos efeitos de uma política de representação

Nesta seção, discutiremos os efeitos dos atos de fala das professoras formadoras na constituição identitária dos professores em formação (Leandro, Milena e Jaqueline). Dentre esses efeitos (dos atos de fala das professoras formadoras) são recorrentes (nos dizeres de Leandro, Milena e Jaqueline) aqueles que são representados nas falas das professoras formadoras, no que tange a algumas designações advindas da Abordagem Reflexiva, tais como: “reflexão”, “crítica”, “autonomia”, dentre outras que aparecerão nos dizeres das professoras e dos professores. De acordo com os dizeres da professora formadora Andrea, ela busca mostrar a seus alunos (professores em formação) que “tudo é passível de reflexão”:

⁶⁷ Lançamos mão das aspas, pois, segundo Pêcheux (1997), todo já-dito é ressignificado ao ser redito.

EXCERTO 19:

Andrea: O que eu procuro mostrar para eles é que **tudo é passível de reflexão**... tudo que a gente lê... tudo que eles fazem e trazem para a sala de aula da universidade... **os planos de aula que eles elaboram... tudo é passível de ser refletido**... né? (...) Então... eu como formadora... eu acho que o espaço de formação é o espaço de **reflexão**... Isso sempre deixo... procuro deixar claro para os alunos... né? (...) Eu **procuro passar essa visão**... **Não sei se eles entendem assim... né?** Acho que sim ((risos)) (...) Então eu procuro desenvolver esse **senso de:: de reflexão**... de **CRÍtica**... mesmo... né?

Não vemos problema no fato de a professora formadora (Andrea) propiciar a reflexão, se esta reflexão não for uma prescrição ou uma imposição de designações rotuladas sem sua devida problematização. Parece-nos mais produtivo conceber “reflexão” como problematização das teorias, dos documentos curriculares e, inclusive, dos conceitos defendidos pela Abordagem Reflexiva. Porém, de uma forma ou de outra, é preciso que se tenha em mente que não há como garantir que os professores em formação “entendam” “a visão” da professora formadora tal como ela gostaria de “passar”, conforme externado por ela. Não há como garantir também que, por meio do exercício da reflexão, os professores em formação façam os deslocamentos necessários para lidarem com a tensão própria da relação teoria-prática. Ocorrerão deslocamentos somente se os professores em formação constituírem-se, de fato, na perspectiva teórica que se propaga e se eles estiverem “abertos” para que os atos performativos provoquem, efetivamente, os efeitos esperados por quem enuncia (seja o professor formador, o especialista, os documentos curriculares, etc.).

Analizando os dizeres de Leandro, de Milena e de Jaqueline, percebemos que esses professores em formação sentem-se representados nas falas das professoras formadoras. Isto pode ser percebido quando eles mencionam alguns indícios da Abordagem Reflexiva, conforme pode ser observado nos excertos (20, 21 e 22), referentes aos enunciados de Leandro, Milena e Jaqueline que enunciam, respectivamente:

EXCERTO 20:

Leandro: Eu acho que aquilo...como eu disse... de ter visto ah...o ensino de uma forma mais real... é **fazer com que o aluno seja:: CRÍtico**... que ele consiga... que ele não sinta...que ele não seja só

aquele aluno que copia informações... estruturas de uma língua... não... **Que ele saiba... capaz de olhar para aquilo... de refletir sobre aquilo...** expandir tudo aquilo que...o conteúdo que ele aprendeu... **de ele ser autônomo...** acho que isso é muito importante...

Ao apontar as características de um “bom” professor, Leandro sinaliza que se sente representado nas falas das professoras formadoras, destacando, assim, a necessidade de o professor “ser crítico”, de “fazer o aluno refletir” e de ser “autônomo”. Milena e Jaqueline também se sentem representadas nas falas das professoras formadoras, ao destacarem a importância de “refletir”, de ser “crítico” e de ser “autônomo”. Porém, seus dizeres indicam que elas parecem não saber ao certo o que esses conceitos significam ou como atingir seus objetivos por meio deles. Esse desconhecimento é revelado nos dizeres de Milena e de Jaqueline respectivamente:

EXCERTO 21:

Milena: Esses dias a gente estava conversando isso... sobre isso na aula de ... de como ser um professor autônomo e como...éh:...não sei... proporcionar autonomia para o seu aluno... Eu acho que isso é... isso é essencial... Acho que você atinge os seus objetivos quando você... quando o aluno.... ele consegue ... também se virar... né? Por conta própria... É o que... é um bom curso... não sei como...

Ao falar sobre os aspectos que lhe parecem importantes de serem estudados em seu curso de formação e que poderão auxiliá-la em sua prática docente, Milena afirma que é “essencial ser um professor autônomo”. Contudo, sua afirmação vem seguida de hesitações (“..éh:...”) e de expressões (“não sei... não sei como...”) que apontam para o fato de que, embora acredite que seja “essencial ser um professor autônomo”, ela não sabe “como” sê-lo ou fazê-lo. Com isto, vemos a influência que o termo “autonomia” exerce na constituição identitária de Milena, como professora em formação pré-serviço, embora ela não compreenda em que consiste, de fato, este termo e de que maneira fazer dele algo produtivo em sala de aula.

Com relação ao conceito de autonomia, especificamente, o que se percebe no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, de uma maneira geral, é uma compreensão equivocada deste conceito, levando muitos professores (e mesmo alunos) a acreditarem que “desenvolver autonomia” é deixar que o aluno faça tudo sozinho, como se fosse o único participante responsável pelo sucesso ou pelo fracasso, em seu processo de aprendizagem. Esta postura os impede de perceber que este é um processo de “mão

dupla”, ou talvez “tripla”, uma vez que todos que dele participam – professores, alunos e a própria instituição – são co-autores e co-responsáveis nesta complexa tarefa.

Tomando como base os pressupostos teóricos arrolados nos capítulos 1 e 2 Assim, longe de ser uma simples descrição, ou um termo referencial, a utilização de termos (que, interdiscursivamente, advém da Abordagem Reflexiva) acontece na fala da professora formadora no âmbito de uma política de representação que exerce um papel determinante na constituição identitária da professora em formação (Milena). Fazendo um paralelo com Rajagopalan (2003), quando ele problematiza as nomeações e designações como “armas secretas” nas mãos da mídia ante os conflitos bélicos internacionais, vemos que, à medida que os professores em formação vão se acostumando aos “rótulos”, esquecem-se de que toda “descrição” tem, por natureza, um caráter avaliativo, pois toda escolha linguística é mediada por valores ideológicos, políticos, por inscrições teóricas etc e, portanto, isenta de neutralidade. É neste sentido que, a nosso ver, propiciar “reflexão” sem problematização acaba sendo um desserviço à formação de professores.

Tomando como base os pressupostos teóricos arrolados nos capítulos 1 e 2 (Austin, Rorty, Rajagopalan e outros), entendemos que o ato de nomear/designar (termos referentes a princípios da Abordagem Reflexiva, tais como “refletir”, ser “crítico” e de ser “autônomo”), proferido, de forma recorrente, pelas professoras formadoras para se remeter ao complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, consiste em um ato, por natureza, político e ético. Consiste em um ato político porque envolve escolhas lexicais que, por sua vez, implicam a existência de uma hierarquia de valores, ou seja, prestigia-se e enfatiza-se uma determinada abordagem por meio de “rótulos” (tais como os supracitados), sem que se faça uma problematização sobre os conceitos estruturantes de tal abordagem. Consequentemente, o ato de nomear/designar consiste em um ato ético, pois (neste contexto especificamente aqui investigado) produz efeitos valorativos em favor de uma determinada abordagem (neste caso, o da Abordagem Reflexiva). No entanto, os dizeres de Milena revelam os conceitos da referida abordagem, como por exemplo, o conceito de “autonomia”, sendo tomado de maneira rasa e acrítica. Conforme apontamos anteriormente, Milena afirma que é “essencial ser um professor autônomo”, porém sua afirmação vem seguida de hesitações (“..éh:...”) e de expressões (“não sei... não sei como...”) que sinalizam o “esvaziamento” desse conceito.

Jaqueleine, assim como Milena – ao discorrer sobre os aspectos que lhe parecem importantes de serem estudados em seu Curso de Formação e que poderiam auxiliá-la em sua prática docente – evoca, interdiscursivamente, um dos termos referentes à Abordagem Reflexiva, a saber, a “reflexão”:

EXCERTO 22:

Jaqueleine: Eu acho que foram as aulas de língua... mesmo... As aulas de Linguística Aplicada achei muito interessante e tudo... mas eu não vejo tanto como... Não sei talvez eu tenha internalizado muita coisa e não tenha parado para pensar nisso... mas... não sei se ela foi muito:... Ela faz a gente refletir sobre nossa prática docen::te... mas...não sei se ela foi muito assim...

Embora Jaqueleine afirme que “Ela faz a gente refletir sobre nossa prática docen::te...”, o uso de repetidas pausas e da conjunção adversativa “mas” parecem funcionar como um recurso do qual Jaqueleine lança mão para não chegar a dizer que, na realidade, de seu ponto de vista, o “ato de refletir” (dentre os aspectos a serem estudados no seu curso de formação) não lhe parece ser suficiente para o desenvolvimento de uma prática docente satisfatória (“Ela faz a gente refletir sobre nossa prática docen::te... mas...não sei se ela foi muito assim...”).

Considerando a assimetria entre sentido e referência no tocante à linguagem, o uso do pronome dêitico “ela” possibilita mais de uma interpretação. Com base na noção de *uptake*, tal como trabalhada por Austin (1990), independentemente da intenção de Jaqueleine, ao usar o pronome “ela”, não podemos assegurar a que ou a quem Jaqueleine estava se referindo. Isso possibilita-nos interpretar que, ao usar esse pronome, Jaqueleine esteja se referindo tanto à disciplina “Linguística Aplicada” quanto à professora que ministra tal disciplina, à Abordagem Reflexiva, à sua própria formação, etc.

De qualquer maneira, quando Jaqueleine afirma: “não sei se ela foi muito assim” sinaliza a insatisfação quanto ao que ela esperava em seu Curso de Formação. Vemos, assim, que, embora um dos objetivos do Movimento Reflexivo seja o de reagir à prática tecnicista no ensino-aprendizagem e na formação de professores (o que nos parece louvável), ainda existe “esvaziamento” conceitual quando as pessoas usam os termos “reflexão”, “autonomia”, “criticidade”, etc., em âmbito educacional. Sem a problematização desses termos, vemos que eles podem significar muito pouco para os professores em formação. De nosso ponto de vista, todos os professores são (ou

deveriam ser) “reflexivos” de alguma forma. O que nos parece importante é considerar que, seja qual for o tema ou aspecto a ser analisado a partir de um processo de “reflexão”, é necessário que essa “reflexão” seja feita por meio de problematizações teóricas, sem o caráter prescritivo em favor disto ou daquilo. No entanto, vemos que o que, em geral, ocorre é a eleição de determinadas abordagens, que acabam virando modismos, sem que seus conceitos fundadores (e subjacentes) sejam sequer discutidos. Como consequência, a adoção de uma abordagem, ou de outra, acaba sendo feita de forma rasa, acrítica, e sendo tomada como a panaceia do momento; como se fosse resolver todos os problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Acreditamos que, os conceitos evocados por Leandro, Milena e Jaqueline tais como: “crítica”, “autonomia” e “reflexão” precisariam ser retomados e problematizados nos cursos de formação de professores de línguas, do mesmo modo como precisaria ser problematizadas as abordagens estudadas, como por exemplo, a Abordagem Reflexiva. A nosso ver, essa abordagem de ensino de línguas, assim como os respectivos conceitos defendidos por ela, tornaram-se, na área de Formação de Professores de Línguas, uma espécie de *slogan* sustentado por conceitos dos quais pesquisadores e professores não podem prescindir sob pena de serem designados como “desatualizados”, “tradicionalistas”, etc.

Assim, consideramos a necessidade de se discutir e problematizar, nos Cursos de Formação de Professores, termos conceituais referentes ao processo ensino-aprendizagem de línguas, a fim de propiciar aos professores em formação, a percepção de diferentes maneiras de se definir o enfoque teórico e a qualidade da “reflexão”. Do contrário, os termos conceituais não passarão de “rótulos esvaziados”, o que implica em uma “formação” em que os professores são vistos como “técnicos” que meramente fazem ou reproduzem o que os formadores e especialistas querem que eles façam ou reproduzam, marcando, assim, uma posição de subserviência por parte dos professores em formação. Dessa maneira, a “formação de professores” não passará de uma atividade técnica.

A forma como Leandro caracteriza o “bom professor” coaduna com a maneira como as OCEM representam o “bom professor”. Nesse documento, o “bom professor” é representado como aquele capaz de “levar um indivíduo a ‘**estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica**” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 146 – grifo nosso). Sobre os objetivos estabelecidos para o ensino do espanhol, as OCEM apontam: “os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua

Espanhola no nível médio **devem contemplar a reflexão** – consistente e profunda – em todos os âmbitos (...)” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 149 – grifo nosso).

Vemos, então, que as professoras formadoras se identificam com as representações de professor e de ensino de espanhol tal como marcadas nos dizeres das OCEM. Em outras palavras, da mesma forma como se pode perceber nos dizeres das formadoras um apelo à necessidade da “reflexão”, é possível ver, a partir da marca deônica “devem”, esse apelo nos dizeres do documento curricular também (“os objetivos (...) **devem contemplar a reflexão**”). Há outros vários momentos nas OCEM em que, interdiscursivamente, percebemos a evocação aos princípios da Abordagem Reflexiva e também aos princípios do Movimento Comunicativo. Dentre esses momentos, citamos um em que o documento faz o seguinte alerta:

EXCERTO 23:

Como este documento **não possui caráter dogmático**, considera-se mais oportuno, em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, **advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 153 – grifos nossos).

No excerto acima, o documento pontua que “**não possui caráter dogmático**”, porém essa negação é seguida pelo uso do verbo “advogar”, uma escolha linguística que deixa flagrar a política de representação em cujo bojo o documento se inscreve. Conforme afirma Rajagopalan (2003), “[a] questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha. O difícil no caso é enxergar a presença da escolha quando o assunto é a representação linguística” (2003, p. 33). Apoiando-nos nesse conceito de representação, vemos que, embora o documento negue a prescrição ou o seu caráter dogmático, não podemos negar que a escolha do uso do verbo “advogar” possibilita um efeito de sentido que denuncia uma contradição (“**não possui caráter dogmático**”, mas “**advoga** pela adoção de princípios e pressupostos teóricos **mais amplos** que conduzam à reflexão e à crítica”). Apesar de percebemos isto como contradição, esse mesmo enunciado permite-nos também uma outra interpretação, pois, a partir dele, pode-se inferir uma forma de “abertura” para que o professor também participe do processo, “escolhendo”, de modo reflexivo e crítico, os princípios e pressupostos “**mais amplos**” que “caibam” melhor a sua situação e ao seu interesse.

No entanto, no parágrafo que segue esse trecho do documento, são citadas as palavras de um teórico da área da Linguística Aplicada, Almeida Filho, para mostrar que discutir sobre o melhor método é uma atividade infrutífera, já que tudo depende da forma como se abordam as questões de ensino-aprendizagem, seja qual for o método. Vemos aí uma política de representação em que as OCEM falam em nome de um especialista (autoridade) na área da Linguística Aplicada. A partir dessa citação, o documento é mais categórico em defender (e prescrever) os princípios do Movimento Comunicativo e da Abordagem Reflexiva:

EXCERTO 24:

Os professores de línguas **precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem.** Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alcarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. (ALMEIDA FILHO *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 153 – grifos nossos).

A partir das palavras de Almeida Filho, as OCEM asseveram a necessidade de os professores adotarem uma abordagem de ensino para saber explicar por que ensinam da maneira como ensinam (“[o]s professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem”). O problema aqui não é o fato de o documento mencionar que a escolha da abordagem importa mais do que a questão do método (ou técnicas), mas o fato de advogarem pela adoção de uma abordagem específica que se refere ao Movimento Comunicativo, colocando-a em uma posição privilegiada: “Para dar conta desse duplo desafio, o **movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta**” (p. 153). Isto reforça, a nosso ver, a defesa pelo Movimento Comunicativo. Cabe ressaltar que, em momentos anteriores (ver excerto 8), o documento teceu críticas à maneira como a Abordagem Comunicativa concebe língua. Porém, nesse excerto 24, advoga-se por essa abordagem.

Nota-se, portanto, que, para legitimar a defesa pela Abordagem Comunicativa, o documento ampara-se, na voz da especialidade. No que tange à referência feita a Almeida Filho, materializadas nas OCEM, percebemos – com base em Foucault (1979/2008) – o funcionamento do exercício de poder representado no/pelo intelectual e especialista. De acordo com Foucault (1979/2008), a verdade é produzida pelos

sistemas de poder e os próprios intelectuais fazem parte destes sistemas. Assim, apoiando-nos em Foucault (1979/2008), vemos como a trama discursiva construída nas OCEM é constituída por discursos que evocam saberes legitimados na área de formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com vistas a nortear o ensino do espanhol no Brasil.

Após a citação de Almeida Filho, há a seguinte afirmação:

EXCERTO 25:

Assim, ainda segundo o mesmo autor, **uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão** e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, **segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente, ancorados** (em maior ou menor medida) **nas ideias sobre o que significa ensinar**, ideias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.). (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 153 – grifos nossos).

Reitera-se, no excerto acima, a necessidade de o professor adotar uma abordagem “a partir da reflexão”, conforme os “pressupostos específicos de cada docente, ancorados nas ideias sobre o que significa ensinar”. Essas ideias em que os professores devem se ancorar, segundo as OCEM, podem ser próprias dos professores (“resultantes de experiências e reflexões pessoais”), ou de outros (“professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação”).

A partir da leitura sobre as necessidades e os deveres apontados nesses dois últimos excertos (24 e 25), podemos ver que, aos professores, é atribuída a responsabilidade de garantir o sucesso para o ensino-aprendizagem da língua espanhola, bastando, para isto, que eles (os professores) sigam as orientações propostas no documento. Esta ideia remete-se a uma concepção de sujeito e de linguagem segundo a qual o professor seria capaz de controlar todo o processo de ensino-aprendizagem. Isto pode, pois, significar, também, que o fracasso no/do ensino-aprendizagem da língua espanhola pode ser decorrente da falta de responsabilidade ou do despreparo do professor por não buscar o conhecimento teórico (“atualizar-se”), ou por não seguir as

orientações do documento que pretende “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir”⁶⁸.

A nosso ver, essa ideia de que o professor seria o grande “herói” (quando garantisse o sucesso), ou o grande “vilão” (quando não fosse capaz de controlar o ensino-aprendizagem) pode ser causa de muita ansiedade. Isto porque, de acordo com Coracini (2003b; 2003c; 2007), embora o professor busque o controle do conhecimento, ou do próprio processo de aprender e de ensinar, esbarra-se com a incompletude, com a falta que o constitui enquanto sujeito descentrado. Desta forma, instauram-se as tensões e os conflitos constitutivos do processo de subjetivação e da constituição identitária dos professores.

Quanto à prática docente, as OCEM apontam ainda que:

EXCERTO 26:

Vale lembrar que o enfoque adotado deve ser integrador e eficaz para que se atinjam os objetivos propostos e **que o conjunto de concepções com as quais as ações do docente se vinculam deve refletir coerência** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 153 – grifos nossos).

Nesse último excerto, podemos perceber que as preconizações que vêm à tona no documento curricular para o ensino de espanhol não apenas marcam a relação teoria-prática como uma relação dicotômica, como também, marcam a teoria (“enfoque adotado”/“conjunto de concepções”) como determinante da prática (“objetivos propostos”/“ações dos docentes”). Além disso, conforme mencionamos, reforça-se, no documento, o “dever” de se garantir uma coerência entre “o enfoque adotado”/“conjunto de concepções” e as “ações dos docentes”.

No entanto, a não congruência da relação teoria-prática é uma contingência dessa relação e não um problema a ser resolvido. Se os professores compreendessem a relação teoria-prática sob essa óptica, passariam a relativizar procedimentos teóricos e prescritivos para suas ações em sala de aula. Assim, o conflito constitutivo dessa relação não seria encarado como um problema, mas como algo produtivo. Isto seria possível se a relação teoria-prática não fosse concebida dicotomicamente⁶⁹.

⁶⁸ Enunciado das OCEM apontado no objetivo principal (p. 128).

⁶⁹ Aprofundaremos a problematização da relação teoria-prática na próxima seção de análise (4.5).

Retomando o princípio característico da Abordagem Reflexiva (refletir sobre a ação) como sinônimo de retrospecção das ações pedagógicas, como finalidade de se propor alternativas para situações futuras, a professora formadora Andrea enuncia o seguinte:

EXCERTO 27:

Andrea: eles têm uma etapa do Estágio que eles apresentam uma aula que eles escolhem para apresentar para turma... Seja a melhor... seja a pior que eles deram... Muitos trazem a pior... porque eles querem demonstrar como eles se sentiram... as inseguranças que eles tiveram...porque que eles acham que aquela aula foi a pior... né? (...) E é bom porque a gente discute... a gente...os outros alunos dão encaminhamentos na sala de aula... né? **E acaba funcionando até pra/ para uma Reflexão... né?deles, sobre o trabalho do outro... né?**

Ao responder-nos a questão de número onze⁷⁰ (Anexo III) – sobre a experiência vivenciada durante o período de Regência do ECS, como professor em formação pré-serviço de língua espanhola –, Leandro sinaliza sua identificação com o princípio do ato de refletir (com o intuito de repensar a prática docente), tal como promulgado pela Abordagem Reflexiva e representado nos dizeres da professora formadora, Andrea, no excerto 27. Assim, enuncia Leandro:

EXCERTO 28:

Leandro: Olha... eu acho que foi:: interessante... só que ao mesmo tempo difícil... entendeu? Porque:: principalmente foi início ... as primeiras aulas que eu estava dando e tal ... mas... foi muito interessante ... acho que foi muito:::: vantajoso tudo aquilo... entendeu? De:: {constru}como construir a aula... de ter essa noção... de como construir a aula ... **de {levar} de fazer aquilo na prática... de ... depois você parar para refletir...olha... quais dificuldades que o aluno teve? Por que que aquela aula deu certo ... por que que ela não deu certo?** Isso foi muito interessante de... como você... ter noção disso... né? Ao longo de todo o meu Estágio... foi muito interessante... mesmo... Mais válido.

Cabe dizer que não nos parece problemática a proposta de o docente refletir sobre sua prática. Pelo contrário, entendemos que refletir e problematizar questões

⁷⁰ Como você descreveria sua experiência como professor em formação pré-serviço de língua espanhola, durante o período de regência dos Estágios Supervisionados?

relacionadas ao contexto de formação e de ensino-aprendizagem de línguas é importante e necessário nesse complexo processo. Porém, acreditamos que o ato de refletir e a adoção de postura crítica e autônoma não trazem garantias de deslocamentos ou de posturas teórico-metodológicas, muito menos de que os resultados almejados no processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados, tal como se deseja. Isto porque os professores e alunos envolvidos neste processo são sujeitos cuja constituição heterogênea impossibilita que os princípios teóricos⁷¹ de ensino-aprendizagem sejam apreendidos de maneira homogênea e universal. Trata-se de um processo que é da ordem da incompletude, ou seja, um processo que se constitui na heterogeneidade, no conflito e na tensão, portanto, não passível de controle. Acreditamos que, se esse processo for percebido dessa maneira, podem ocorrer deslocamentos consideráveis para que as práticas docentes sejam mais produtivas.

No que tange aos dizeres dos professores em formação analisados nos excertos anteriores, vemos que os atos de fala das professoras formadoras mantêm sua força performativa para além do momento em que esses atos foram proferidos em sala de aula (para além do espaço e tempo da enunciação). Afirmamos isto porque pudemos perceber que os professores em formação, ao enunciarem sobre suas experiências vivenciadas no ECS, revelam, em seus dizeres, os efeitos dos atos de fala das professoras formadoras, no que tange às concepções de ensino-aprendizagem, de professor e de aluno, com base na Abordagem Reflexiva. Em outras palavras, percebemos que, da materialidade linguística dos professores em formação, emergem os efeitos dos atos de fala que foram enunciados ao longo da formação desses professores.

Contudo, cabe ressaltar que os efeitos dos atos de fala das professoras formadoras, assim como os efeitos de todo ato de fala, não podem ser controlados por quem enuncia. Isto pode ser compreendido com base na noção de *uptake*, tal como proposta por Austin (1990). De acordo com este filósofo, a intenção de fazer “x” ou “y” não garante o efeito que se espera de um ato de fala. Este efeito, então, conforme mencionamos anteriormente, escapa ao controle do enunciador, no caso de nosso estudo, das professoras formadoras e do documento curricular.

Assim, reiteramos que os professores em formação, ao falarem sobre suas experiências vivenciadas no ECS, revelam, em seus dizeres, os efeitos dos atos de fala das professoras formadoras no tocante às concepções de ensino-aprendizagem, segundo

⁷¹ Referimo-nos, aqui, a toda e qualquer concepção de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

a perspectiva da Abordagem Reflexiva. Em outras palavras, os três professores em formação sentem-se representados nas falas das professoras formadoras que apregoam concepções relacionadas à Abordagem Reflexiva.

A partir da análise e discussão dos excertos apontados nesta seção, pudemos observar que a performatividade dos atos de fala das professoras formadoras pode incidir, de maneiras diferentes, nos processos de identificação de Leandro, Milena e Jaqueline. A diferença de incidência da performatividade dos atos de fala das professoras formadoras a que nos referimos pode ser notada no modo como os três alunos (formandos) percebem a importância de o professor de espanhol ser reflexivo, crítico, autônomo, etc. Embora os dizeres de Milena e de Leandro sinalizem que não sabem, ao certo, o que significa ser um professor reflexivo, crítico, autônomo, etc., eles apontam a necessidade de o professor ter essas características e levar os seus alunos a desenvolverem-nas também. Jaqueline, diferentemente, de Leandro e Milena, sinaliza em seus dizeres que “o ato de refletir” não lhe parece ser suficiente para o desenvolvimento de uma prática docente satisfatória. Desta feita, vemos que os processos de identificação podem ser compreendidos como efeitos de uma política de representação e como efeitos da força performativa da linguagem, conforme nos mostram Rajagopalan (2002; 2003) e Pinto (2002), respectivamente.

Em suma, pudemos problematizar, nesta seção, aspectos que se mostraram relevantes no processo de constituição identitária, no que tange à passagem do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor de língua espanhola em formação pré-serviço, ao terem a experiência da prática docente durante os ECS.

Outros aspectos que podem ser percebidos no processo de constituição identitária dos professores de língua espanhola – em formação pré-serviço, durante o ECS – referem-se à tensão e ao conflito próprios da relação entre teoria e a prática. É sobre esta questão que trataremos na seção seguinte.

4.5- A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação na relação conflituosa entre a teoria e a prática

Conforme apontamos na seção anterior, quando Jaqueline enuncia sobre os aspectos que ela considera importantes para auxiliá-la em sua atuação docente, ela faz a seguinte afirmação: “A aulas de Linguística Aplicada (...)... Ela faz a gente refletir sobre

nossa prática docente...”. Porém, a afirmação de Jaqueline é seguida de pausas e da conjunção adversativa “mas”: “(...) mas...não sei se ela foi muito assim...”. De acordo com o que expusemos na seção 4.4.1, o uso das pausas e da conjunção adversativa “mas” nos leva a pensar que, para Jaqueline, o ato de refletir não é suficiente para que se possa atuar como professor(a) e para que se possa lidar com os problemas inerentes à sala de aula. No próximo excerto, Jaqueline é mais categórica em afirmar que “as teorias” estudadas no curso de formação não lhe parecem corresponder às necessidades de sua prática docente:

EXCERTO 29:

Jaqueline: Então... eu acho que eles são um pouco utópicos (aqui)... sabe? Porque.... Ai... (dentro da sala de aula) ... **É muito bonito a gente ver todas aquelas teORIAS** ... todos aqueles planos de aula que a gente cria ... **só que** ... na prática... a gente ... trinta... quarenta alunos por uma sala... não dá para levar aquilo ao pé da letra... sabe? Infelizmente não dá... Então... eu acho que **são um pouco utópicos** ... às vezes... assim... **as teorias e tudo mais... na prática:::...**

Esse excerto refere-se à resposta de Jaqueline quanto à maneira como os professores formadores tratam as ansiedades, as necessidades e as dificuldades vivenciadas pelos professores em formação durante a Regência do Estágio Curricular Supervisionado⁷². É possível perceber, nesse excerto, um tom irônico, a partir do adjetivo “bonito” e na ênfase da última sílaba da palavra “teORIAS”: (“**É muito bonito a gente ver todas aquelas teORIAS** ... todos aqueles planos de aula que a gente cria ... **só que** ... na prática....”). Esse enunciado, seguido da restrição “só que...”, aponta para a não-correspondência das teorias estudadas, por Jaqueline, em seu curso de formação com sua prática em sala de aula.

Porém, embora os dizeres de Jaqueline apontem para o desejo pela correspondência (ou pela congruência) entre teoria e prática, entendemos que essa congruência não é possível já que se trata de uma relação que se constitui no conflito e na tensão, conforme mencionamos anteriormente. No entanto, o que percebemos no contexto de formação investigado é que, em vez de os conflitos da relação teoria-prática

⁷² Trata-se da resposta à pergunta de número sete do roteiro de perguntas da entrevista semi-estruturada dirigida aos professores em formação: Durante as aulas de Linguística Aplicada, Prática de Ensino de Língua Estrangeira, ou de Língua Espanhola, você expõe suas expectativas, ansiedades, necessidades, ou dificuldades? Como os professores tratam dessas ansiedades, necessidades e dificuldades?

serem tratados como constitutivos dessa relação, busca-se solucioná-los por meio da prescrição teórica. Esse fazer pedagógico prescritivo dos professores formadores é o que, a nosso ver, leva Jaqueline a considerá-los “utópicos”: (“Então... eu acho que eles são um pouco utópicos”). As ações pedagógicas prescritivas, nesse contexto de investigação, são significadas também como “muito distantes da realiDAdé”, nos dizeres de Leandro⁷³:

EXCERTO 30:

Leandro: a gente discute bastante mesmo sobre as nossas ansiedades... as dificuldades que a gente enfrenta em sala de aula ... a gente é bastante ouvido pelos professores... O que eu acho éh... talvez.. seja FAlho ... a gente vai tentar solucionar essas questões de uma maneira ... através de **teorias muito filosóficas**...entendeu? Eu vejo essas teorias... mas eu acho difícil de levar elas para o contexto da sala de aula ... Essa é a maior dificuldade que eu ... que eu enfrento... que eu vejo... Parece **muito disTANte uma coisa da outra** ... (...) Isso é o que a gente não consegue enfrenTAR dentro das aulas de Linguística Aplicada... ou do Estágio...enfim... É como eu te disse...(você) ah... tratar de uma questão mais... pessoal... só que de uma maneira **MUIto filosófica**... entendeu? Levando isso para aquelas teorias... onde eu te disse... que parecem que estão **muito distantes da realiDAdé** ... Acho que é o maior problema isso.

Caracterizadas, por Leandro, como “**MUIto filosóficas**” e “**muito distantes da realiDAdé**”, as teorias, da maneira como são representadas nas falas das professoras formadoras, conformam um fazer pedagógico que se configura prescritivo na medida em que se tenta “solucionar” as “dificuldades enfrentadas” pelos professores em formação em sala de aula, ao invés de se propiciar momentos de problematizações: “O que eu acho éh... talvez, seja FAlho ... a gente vai tentar solucionar essas questões de uma maneira ... através de **teorias muito filosóficas**, entendeu?”. Assim, as escolhas linguísticas: “**muito filosóficas**” e “**muito distantes da realiDAdé**” (“parecem que estão **muito distantes da realiDAdé...**”) parecem-nos referir-se ao aspecto prescritivo das ações pedagógicas na tentativa de solucionar ou harmonizar aquilo que não é da ordem de harmonização. Isto porque, segundo Derrida (1973; 2001b) nenhuma relação hifenizada (no caso deste estudo, a relação teoria-prática, por exemplo) é passível de se dar harmonicamente, mas, em vez disso, sempre se dará de forma desconcertante.

⁷³ Eses dizeres também correspondem à resposta dada à pergunta de número sete. (Anexo III).

Conforme sinalizam os dizeres de Leandro, sua “maior dificuldade” é, exatamente, fazer coincidir as teorias com sua atuação em sala de aula: (“Eu vejo essas teorias, mas eu acho difícil de levar elas para o contexto da sala de aula ... Essa é a maior dificuldade que eu ... que eu enfrento... (...) Isso é o que a gente não consegue enfrenTAR dentro das aulas de Linguística Aplicada... ou do Estágio...enfim...”).

Mais uma vez, percebemos a busca pela congruência entre teoria e prática. Trata-se de uma busca em vão, uma vez que, de acordo com Foucault e Deleuze (1979/2008), nenhuma teoria passa a um outro domínio (prática) pacificamente, harmoniosamente. Dessa forma, reiteramos que a “dificuldade” sentida por Leandro não é algo a ser solucionado, pois faz parte da própria constituição da relação teoria-prática, ou seja, refere-se à tensão constitutiva dessa relação. Assim, tanto o professor formador como o professor em formação se constituem nessa tensão e, embora se procure evitá-la, ou solucioná-la, o que se instaura é a sensação da incompletude, da falta. Embora essa falta seja constitutiva do sujeito, o que se busca, ainda que ilusoriamente, é a completude. Isto pode ser percebido nos dizeres de Leandro, quando enuncia sobre como ele se sente, enquanto professor de língua espanhola, em atuação durante o Estágio Supervisionado:

EXCERTO 31:

Leandro: Olha... me sentir preparado eu acho que eu me sinto sim ... eu... éh... na minha concepção... juntando... enfim... um grande conhecimento da língua... éh... estrutural, cultural ... um grande conhecimento... mas ... não vou dizer **CEM** por cento preparado.. Então... como já te disse... eu tenho um certo receio... porque você estar dentro da Universidade é uma coisa... quando você entra em uma sala de aula ... já são outras questões....

A busca de Leandro, pela completude, pode ser percebida quando ele enuncia: (“não vou dizer **CEM** por cento preparado...”). Ao fazer essa afirmação, Leandro aponta para a ideia ilusória de se chegar a estar “**CEM** por cento preparado” para atuar como professor de língua espanhola. Assim, a nosso ver, o desejo de estar “**CEM** por cento” preparado sinaliza-se a ânsia pela completude.

Um outro momento em que Leandro sinaliza a busca pela completude é quando ele enuncia sobre os pontos mais relevantes que deveriam ser melhor discutidos em sala de aula do curso de Letras:

EXCERTO 32:

Leandro: Olha... eu acho que... uhm...**falta** ... ah... eu acho que... a gente tem uma grande formação acaDÊmica... entendeu? Em teORIA da língua... enfim... **mas falta** a questão... realmente do ensino de língua espanhola... de COmo trabalhar a língua espanhola dentro de sala de aula... A gente tem excelentes professores aqui do Estágio... enfim... **mas... éh... eu acho que... ainda... FALta...** Eu tenho um certo receio... por exemplo... quando eu vou ensinar ... toda vez que eu tenho que enfrentar uma sala de aula... Discutir especificamente... sobre a prática de ensino DE espanhol dentro da sala de aula... Eu acho que isso é o que ... me dá um::: certo receio... toda vez que eu vou entrar em uma sala de AULA... Eu acho que a gente podia discutir realmente o que acontece NA sala de aula... Acho que é o que mais **falta...** porque a questão teÓrica de estrutura da língua...ensinam tudo isso... a gente tem bastante.

Nesse excerto, podemos perceber a sensação de falta materializada recorrentemente nos enunciados. A falta a que se refere Leandro, não é a falta de conhecimento da língua, pois este conhecimento, em sua concepção, ele já tem: (“eu acho que... a gente tem uma grande formação acaDÊmica, entendeu? Em teORIA da língua... enfim... **mas falta** a questão... realmente do ensino de língua espanhola... de COmo trabalhar a língua espanhola dentro de sala de aula”). A falta que ele aponta corresponde, a nosso ver, a uma “teoria” que lhe ensinasse “COmo trabalhar a língua espanhola dentro de sala de aula”.

Vemos, mais uma vez, que a teoria é almejada e desejada por Leandro na ânsia de se preencher a falta que lhe é constitutiva, ou seja, na ânsia de se atingir a completude (o desejo de ser completo). Fazendo uma analogia com o que Rorty (2007) afirma sobre a necessidade de o “eu” buscar construir para “si” um “eu” completo, percebemos que a não correspondência direta do “eu” comigo ou do “si” consigo pode provocar “uma necessidade de construir um eu para si” (RORTY, 2007, p. 88). Assim, percebemos que a completude que Leandro busca está relacionada a uma ilusória teoria que o ensinasse (de forma completa: “CEM por cento”) como ele deve ensinar a língua que ele sabe, o espanhol.

Em suma, pudemos ver nesta seção, que o fazer pedagógico prescritivo pode acirrar a suposta dicotomia entre teoria e prática. Isto porque a concepção dicotômica dessa relação pressupõe que, se o professor tiver o conhecimento teórico, será capaz de “solucionar” os problemas da “prática”. Assim, a partir desse fazer pedagógico

prescritivo, o que se pode instaurar no professor é a sensação da “falta”, por se buscar incansavelmente alcançar o que não é possível de ser alcançado: a completude.

**CONSIDERAÇÕES QUE DESLIZAM PARA UMA
CONTINUIDADE**

Nesta tese, investigamos o contexto de formação de professores de língua espanhola a fim de estudar o processo de constituição da relação teoria-prática em um Curso de Letras. Esse interesse se deu em razão de, ao longo de nossa trajetória como professora formadora de professores de espanhol, depararmo-nos com depoimentos de professores em formação pré-serviço que sinalizavam dificuldades quando iniciavam-se na prática docente durante os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). De acordo com esses depoimentos, o “bom professor” é aquele que sabe “aplicar”, na sua sala de aula, a teoria estudada no curso de formação. Parte-se, assim, do princípio de que a relação teoria-prática possa se dar de maneira pacífica e congruente.

No entanto, como a relação teoria-prática constitui-se na tensão e no conflito, os professores em formação pré-serviço passam a perceber a não congruência dessa relação como se fosse um problema a ser solucionado. Isso traz ao professor momentos de angústia e, em alguns casos, pode levá-lo a desistir da carreira docente. Porém, a partir de leituras tais como aquelas discutidas nos capítulos teóricos, (FOUCAULT, 1979/2008; DELEUZE, 1979/2008, dentre outros), percebemos que esse cenário de angústia e de luta contra um suposto problema pode ser alterado se os professores compreenderem que a tensão e o conflito são inerentes à relação teoria-prática. Se, ao invés de compreender a prática como a mera aplicação de teorias os alunos (professores em formação) comprehendesse que, na verdade, se trata de duas práticas de naturezas diferentes, poderiam fazer os deslocamentos necessários para que suas aulas fossem mais produtivas. Em outras palavras, se assim comprehendesse a relação teoria-prática, poderiam, pois, relativizar os procedimentos teóricos e prescritivos para suas ações em sala de aula.

A partir da maneira de compreender a relação teoria-prática, tal como proposta por Foucault (1979/2008) e Deleuze (1979/2008) buscamos, então, investigar que aspectos poderiam ser percebidos no processo de constituição identitária, no que se refere à assunção do aluno do Curso de Letras ao lugar de professor de língua espanhola em formação pré-serviço, ao iniciar-se nos ECS. Para isto, consideramos que duas grandes tendências que compõem o cenário histórico do ensino de línguas poderiam estar relacionadas com as concepções de ensinar e de aprender a língua espanhola no contexto que nos propusemos a investigar. Essas duas tendências são: a ênfase em três diferentes abordagens para o ensino da língua estrangeira (Abordagem Tradicional, Abordagem Humanista e Abordagem Comunicativa) e a ênfase na formação do professor pela reflexão. Assim, traçamos uma descrição panorâmica acerca das

principais características dessas duas tendências, a fim de analisar como elas se relacionavam com as concepções de ensino-aprendizagem da língua espanhola identificadas nos dizeres que compuseram os dois *corpora* desta pesquisa.

O primeiro *corpus* foi construído por meio de excertos das OCEM. O segundo *corpus* foi composto por depoimentos dos professores participantes (professores formadores e em formação), coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas.

Os excertos retirados das OCEM possibilitaram-nos analisar os pressupostos teóricos preconizados nesse documento para o ensino da língua espanhola no Brasil. Mais especificamente, focamos os pressupostos teóricos que dizem respeito à maneira como é compreendida a relação teoria-prática e à maneira como são apresentadas (e representadas) as filiações teórico-metodológicas para o ensino de espanhol.

No que tange à composição do segundo *corpus*, selecionamos excertos retirados dos depoimentos coletados por meio de duas entrevistas semi-estruturadas⁷⁴ (uma dirigida a três professoras formadoras e outra dirigida a três professores em formação de um Curso de Letras). O critério que utilizamos para selecionar os excertos retirados dos depoimentos foi definido em função dos objetivos e das perguntas de pesquisa. Deste modo, nesses excertos, analisamos como o professor de língua espanhola é representado nas OCEM; quais são as representações que podem ser percebidas nos dizeres desse documento; com quais dessas representações os professores (formadores e em formação) se identificam ou não e, como os dizeres do documento curricular e dos professores formadores são significados pelos professores em formação. Além disso, analisamos como se dá a relação dos dizeres das OCEM e dos dizeres dos professores formadores (constituídos no/pelo professor em formação) com a realidade vivenciada pelo professor em formação durante a realização dos ECS.

Os objetivos e as perguntas de pesquisa decorreram da hipótese norteadora desta tese, a saber, da hipótese de que o professor de língua espanhola (em formação) se constitui na tensão entre o que se prevê nas OCEM e nos dizeres dos professores formadores como sendo um bom curso e um bom professor e aquilo que foge a essa previsão no momento de sua atuação como professor em formação pré-serviço, durante os ECS.

Para alcançar os objetivos e responder as perguntas de pesquisa decorrentes da hipótese ora mencionada, analisamos os dados com base nos estudos da Pragmática, a

⁷⁴ Os roteiros dessas entrevistas podem ser vistos no Anexo III.

partir dos estudos de Austin (1990), e do Pragmatismo norte-americano, segundo Rorty (1994; 2007). Assim, mobilizamos os conceitos de performatividade e de *uptake*, segundo os estudos da Pragmática. Mobilizamos também o conceito de representação, à luz dos estudos advindos da teoria austiniana e das contribuições teóricas do Pragmatismo norte-americano. Dentre os estudos respaldados em Austin (1990), destacamos: Rajagopalan (1990b; 2002; 2003; 2005a); Freitas (2006a; 2006b), Pinto (2002; 2004; 2009) e Ottoni (2002). Apoiamo-nos também nos estudos de Derrida (1973; 1990; 1991; 2001a; 2001b) e, com base neste filósofo, mobilizamos o conceito de iterabilidade.

Além de lançarmos mão dos estudos filosóficos de Austin, de Rorty e de Derrida, apoiamo-nos nos pensamentos dos filósofos, Foucault (1979/2008) e Deleuze (1979/2008), para discorremos sobre a relação teoria-prática. Assim, estabelecemos um diálogo entre os estudos dos filósofos supracitados e os estudos sobre formação de professores recorrendo-nos aos trabalhos de Coracini (2003a; 2003b; 2007) e de Bertoldo (2000; 2003a, 2003b). Além disso, para nos auxiliar na interpretação dos dados, operacionalizamos, tangencialmente, os conceitos de interdiscurso, sob a perspectiva de Pêcheux (1997) e de heterogeneidade mostrada, em conformidade com Authier-Revuz (1998; 2004).

Primeiramente, analisamos a justificativa do Projeto de Lei Nº 11.161 (2005), na seção 4.1. Na seção 4.2, lançamos nosso olhar sobre as OCEM, com vistas a analisar o papel desse documento curricular no Curso de Formação de professores de língua espanhola. Na continuação, seção 4.3, apontamos como são apresentadas (e representadas) diferentes filiações teórico-metodológicas para o ensino de espanhol nas OCEM. Na seção 4.4, abordamos o Estágio Curricular Supervisionado como um momento ritualizado da passagem à inicialização da prática docente. Em seguida, na subseção 4.4.1, analisamos a constituição identitária decorrente dos efeitos de uma política de representação. Por fim, na seção 4.5, pontuamos nossas análises quanto à constituição identitária do professor de língua espanhola em formação na relação conflituosa entre a teoria e a prática.

Analisando a justificativa do Projeto de Lei Nº 11.161 (2005), na seção 4.1, apontamos um efeito de sentido que sugere que a América Latina é constituída por dois blocos homogêneos: os povos (as nações) hispânicos, de um lado, e o Brasil, de outro. Partindo, então, do fato de que o Brasil é o único país da América Latina que fala o português, justifica-se, no projeto de Lei, a necessidade de se ensinar o espanhol ao

povo brasileiro, com vistas a atender às exigências comerciais do Mercosul. No entanto, sob uma perspectiva não essencialista, vemos que a noção de identidade – de uma nação – como sendo una, homogênea e imutável é um construto simbólico e social. Assim, em decorrência da busca por uma identidade nacional homogênea, emanam conflitos que provocam questionamentos que podem levar à percepção de que essa suposta homogeneidade não passa de ilusão. Evidencia-se, então, o fato de que a identidade é heterogênea e que só é possível sustentar a ideia de homogeneidade pela via do imaginário, tal como postulado por Pêcheux (1990).

Outro aspecto abordado por nós, ao analisarmos a justificativa do Projeto de Lei Nº 11.161, refere-se ao fato de que os interesses que determinam a escolha de uma língua estrangeira – para ser ensinada como um componente curricular – transcende o objetivo de, simplesmente, propiciar a comunicação entre os povos. Observamos que os interesses econômicos, políticos e sociais determinam não apenas a elaboração de projetos de lei que justificam a implementação de uma língua estrangeira na grade curricular das escolas regulares, mas também a aprovação, ou não, de tais projetos.

Na seção 4.2, intitulada “Nosso olhar para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o papel que exerce este documento no Curso de Formação”, salientamos a importância de se fazer a leitura e a problematização deste documento no contexto de formação de professores, já que seu principal objetivo é nortear o ensino da língua espanhola em âmbito nacional. No entanto, com base nos conceitos de *uptake* e de iterabilidade, mostramos que não é possível garantir que os efeitos de sentido produzidos pelos dizeres das OCEM sejam os mesmos pretendidos pelo próprio documento. Sendo assim, nessa seção, chamamos a atenção para a trama textual discursiva do documento que possibilitou diferentes leituras – contraditórias e conflituosas, no que se refere aos aspectos teóricos que as sustentam – sobre concepções importantes como as de “língua” e “sujeito”.

Ao longo da trama textual discursiva das OCEM, percebemos que, embora predominem algumas características fundamentais do Movimento Comunicativo e da Abordagem Reflexiva, coexistem outras diferentes metodologias ou abordagens de ensino e que, por vezes se contradizem. Assim, no decorrer da seção 4.3, problematizamos a maneira lacônica com que as OCEM apresentam (e representam) diferentes filiações teóricas e o impacto disto na formação de professores de espanhol.

Vimos que o laconismo teórico do documento tende a diluir importantes conceitos, apagando, dessa maneira, a epistemologia própria de cada teoria evocada,

interdiscursivamente, nas OCEM. Pudemos observar que conceitos estruturantes de diferentes teorias são trazidos nas OCEM como se fossem do conhecimento de todos os possíveis leitores do documento, ou como se fossem meros conceitos etimológicos, isto é, palavras que, se por ventura provocassem dúvida quanto aos seus significados, poderiam ser esclarecidas com a simples consulta a um dicionário. Esse laconismo teórico das OCEM, a nosso ver, pode levar o professor (formador e em formação) a construir uma ideia de que diferentes posições teóricas poderiam ser complementares quando, na verdade, não o são. Entendemos que a maneira como o documento aborda diferentes filiações teóricas resulta em manobras discursivas na tentativa de “satisfazer” a todas elas. Porém, isto torna as OCEM “uma colcha de retalhos”, o que reforça, em nosso entender, a necessidade de uma problematização atenta desse documento nos Cursos de Formação.

Na seção 4.4, os dados revelaram que, no Curso de Formação aqui investigado, o ECS (Estágio Curricular Supervisionado) é caracterizado (segundo os dizeres de uma das professoras formadoras) como sendo uma experiência em que o professor em formação vive “uma situação **real**”. Essa ideia ressoa nos dizeres de um dos professores em formação quando ele caracteriza o ECS como sendo uma passagem de “um pensamento **mais ideal** para um pensamento **mais real**”. É a partir dessa caracterização que o professor em formação aponta a mudança de pensamento entre o antes e o depois do Estágio.

Considerando que o sujeito e os processos de identificação se constituem na/pela linguagem, entendemos que, no ECS (concebido como um ritual de passagem), a força performativa dos atos de fala do professor formador se atualiza na iterabilidade própria do rito e incide nos processos de identificação do professor em formação para além do momento em que esses atos de fala foram proferidos. Com base nisso, na seção posterior, 4.4.1, analisamos os efeitos dos atos de fala das professoras formadoras na constituição identitária dos professores em formação.

Sobre a constituição identitária decorrente dos efeitos de uma política de representação, pudemos perceber que as professoras formadoras se identificam com as representações de professor e de ensino de espanhol tal como percebidas nos dizeres das OCEM. Conforme apontamos anteriormente, esse documento, embora apresente (e represente) diferentes filiações teóricas, deixa flagrar a política de representação em cujo bojo o documento se inscreve, a saber: uma política de representação em que as OCEM falam em nome de um especialista (autoridade) na área da Linguística Aplicada,

“advogando” pelo Movimento Comunicativo e pela Abordagem Reflexiva. Assim, o documento assevera a necessidade de o professor e de o ensino de espanhol se pautarem pelos princípios do Movimento Comunicativo e da Abordagem Reflexiva. Desse modo, as professoras formadoras, sentindo-se representadas na fala das OCEM e da literatura especializada da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, propagam, na sala de aula, a necessidade de o professor de espanhol ser “crítico”, “reflexivo” e de propiciar “autonomia”.

A utilização desses termos acontece na fala das professoras formadoras no âmbito de uma política de representação que exerce um papel determinante na constituição identitária dos professores em formação. Estes, embora se sintam representados na fala das professoras formadoras, revelam, em seus dizeres, um “esvaziamento” conceitual quando usam os termos “reflexão”, “autonomia”, “criticidade”, etc., em âmbito educacional.

Vimos, então, que a falta de problematização desses termos conceituais implica em uma “formação” em que os professores em formação são vistos como “técnicos” que meramente fazem ou reproduzem o que os formadores e especialistas querem que eles façam ou reproduzam, marcando, assim, uma posição de subserviência por parte dos professores em formação. Dessa maneira, a “formação de professores” não se difere de uma atividade técnica. É neste sentido que, a nosso ver, propiciar “reflexão” sem problematização acaba sendo um desserviço à formação de professores.

Por fim, ao analisarmos a constituição identitária do professor de língua espanhola em formação na relação conflituosa entre a teoria e a prática, notamos que essa relação vem marcada nos dizeres dos professores em formação como sendo uma relação dicotômica. Deste modo, “as teorias” estudadas no curso de formação são nomeadas/designadas pelos futuros professores de teorias “MUIto filosóficas”, “muito distantes da realiDAde”, o que sinaliza e sustenta o adágio: “teoria é teoria, prática é outra coisa”. Essa relação dicotômica entre teoria e prática é acirrada pelo fazer prescritivo das professoras formadoras. Esse fazer prescritivo leva os professores em formação a considerar os formadores, de maneira geral, como “utópicos”.

Além disso, os dados revelaram que o grau de proficiência na língua espanhola não é considerado, aqui, um fator gerador de ansiedade para os professores em formação; o que se almeja no Curso de Formação é a correspondência, ou congruência, entre teoria-prática. O que se espera, então, no contexto aqui investigado, é a solução (ou dissolução) da tensão e dos conflitos entre teoria e prática. No entanto, ao longo

desta tese, o que vimos foi que a tensão e o conflito são constitutivos da relação teoria-prática e que é nessa tensão que tanto o professor formador como o professor em formação se constituem. Desse modo, embora se tente solucionar essa tensão, o que se instaura é a sensação da incompletude já que, assim como a tensão é constitutiva da relação teoria-prática, a incompletude é constitutiva do sujeito. Não obstante, entendemos que os professores formadores não podem se eximir de propiciar aos professores em formação o conhecimento de quais abordagens eles podem se valer para construir sua prática docente. Isso não significa que as abordagens devam ser apresentadas (representadas) sob uma recomendação prescritiva, já que, como apontado anteriormente, a prescrição tende a acirrar a suposta dicotomia entre teoria e prática. Cabe, então, aos formadores, propiciar, junto aos futuros professores, discussões e problematizações acerca de quais são as concepções de língua, de linguagem e de sujeito que norteiam essa ou aquela abordagem e quais as implicações disso no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

As discussões e problematizações, aqui sugeridas, poderiam ser, a nosso ver, tentativas de, ao menos, evitar uma formação prescritiva e/ou lacônica nos Cursos de Letras, tal como pudemos perceber no contexto de investigação desta tese. Esta percepção levou-nos a pensar que pode ser em razão desse laconismo que a constituição identitária do professor de língua espanhola se dê em uma espécie de berlinda em que ele é apontado – muitas vezes por ele próprio, inclusive – como o culpado de supostos fracassos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente aqui, de espanhol.

Outro ponto que, a nosso ver, pode chegar a levar o aluno (formando) a desistir de seguir a carreira docente, ou a sequer chegar a constituir-se professor, refere-se ao descaso que é dado à bagagem trazida por esse aluno (formando) ao iniciar-se um Curso de Letras. Acreditamos que, quando o aluno chega a um Curso de Letras, ele traz consigo uma representação (ou representações) do que seja ensinar, do que seja aprender, do que possa ser professor, etc. Assim, é dever do Curso de Letras trabalhar essas representações, de maneira a possibilitar que o aluno (a partir do que ele experiencia e a partir do que ele já experienciou) venha a construir um lugar para si em quanto professor. Para isso, é necessário considerar que, por mais que o formador ou o especialista defendam essa ou aquela abordagem, cada aluno (possível futuro professor) irá identificar-se ou não com ela, ou seja, irá ou não constituir-se nela. Por esta razão, é de responsabilidade do formador propiciar ao aluno do Curso de Letras o conhecimento

da existência das várias abordagens para que ele tenha a oportunidade de constituir-se na abordagem com a qual ele se identifica de fato. Assim, será mais provável que ele tenha condições de tomar as decisões que julgar necessárias ao lidar, na sua sala de aula, com a relação teoria-prática.

Acreditamos também que se, nos cursos de formação de professores, discutíssemos a “não congruência” da relação teoria-prática como algo constitutivo dessa relação, poderíamos dar outros rumos para a prática pedagógica, propiciando, assim, deslocamentos importantes para a realização de ações produtivas em âmbito educacional. Seria uma maneira de proporcionar, aos futuros professores, condições de problematizar procedimentos prescritivos que lhes são recomendados por especialistas e por formadores, desfazendo-se, assim, a ideia de que estes últimos sejam a “fonte da sabedoria” cuja tarefa seria a de “transmitir” o conhecimento teórico. Isto porque, apesar de assumirem a posição de especialistas e formadores, as teorias nas quais eles se embasam não são totalizantes, mas sim, construtos que – para serem úteis de fato – requerem diálogos com todos aqueles envolvidos em um curso de formação ou em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas, sejam alunos, professores em formação, professores formados, etc. Desse ponto de vista, tanto especialistas e formadores quanto futuros professores são interpretados como responsáveis por práticas profissionais de naturezas diferentes, ou seja, como co-responsáveis pelo complexo processo de construção de qualquer que seja o curso de formação de professores.

Cabe dizer ainda que nossa pretensão, nesta tese, não foi apresentar soluções ou respostas prontas. Nosso intuito foi o de sinalizar que a formação de professores de língua espanhola está passando ao largo de uma necessária discussão sobre política linguística, assim como de uma formação que possibilite o aluno do Curso de Letras com Licenciatura em Espanhol a desenvolver uma postura, de fato, crítica diante das abordagens, de conceitos, de documentos que pretendem nortear o ensino do espanhol no Brasil, de textos especializados na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, etc.

Em suma, em vez de chegarmos a uma conclusão, encerramos este estudo com as considerações finais, aqui pontuadas, esperando que elas deslizem para uma continuidade em que outras pesquisas, sob um viés não essencialista, venham a complementar os resultados, ora apresentados. No que tange, particularmente, ao documento curricular (OCEM), aqui analisado, há outros aspectos que merecem ser problematizados e que, por uma delimitação de nosso estudo, não foram trabalhados

nesta tese. Dentre esses aspectos trazidos pelas OCEM que, a nosso ver, é importante de ser problematizado, mas que não exploramos, refere-se à concepção desse documento quanto a materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Há de se destacar também que, a partir da aprovação da Lei 11. 161 em 2005, ademais das OCEM (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006), foram publicados outros documentos e textos oficiais sobre o ensino do espanhol no Brasil que merecem ser problematizados, tais como: Coleção Explorando o Ensino – Espanhol: ensino médio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010a) e Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais do Ensino Fundamental (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010b). Esperamos, assim, que, a partir das problematizações realizadas neste estudo, possamos, em alguma medida, contribuir com outras pesquisas a respeito do contexto de formação de professores de línguas, em particular, de língua espanhola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada:** ensino de línguas & comunicação. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007a. 111 p.
- _____. **O Planejamento de um Curso de Língua:** A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação. Mimeo, 2007b
- _____. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas.** 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. 75 p.
- AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura:** foco na abordagem declarada comunicativa. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 1994.
- AUSTIN, J. L. (1962). **Quando dizer é fazer:** palavras e ações. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.
- AUTHIER-REVUZ. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Trad. de Cláudia R. Castellanos Pfeiffer (et al.). Campinas, SP: ed. da UNICAMP, 1998. 200 p.
- _____. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Revisão Técnica da Tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.
- ARIAS, J. **Brasil entra en la órbita del español. El País.com.** Disponível em: http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Brasil/entra/orbita/espanol/elpepucul/20070718elpepirdv_3/Tes. Acessado em 20/10/2010.
- ARMENGAUD, F. **A Pragmática.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BERTOLDO, E. S. **O discurso da linguística aplicada:** entre o desejo da teoria e a contingência da prática. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 2000. 183 p.
- _____. O discurso pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. 161-189.
- _____. O discurso de divulgação científica da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 117-144.

_____; TAVARES, C. N. V. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.) **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2009. P. 125-134.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acessado em 20 de fevereiro de 2011.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. **ACTAS DEL XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE**, Zaragoza: España, 2000.

CASTILHO, A. T. & PRETI, D. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Diálogos entre dois informantes**. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987, v. II. p. 9-10.

CORACINI, M.J.R.F. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M.J.R.F; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 193- 210.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M.J.R.F; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 305-327.

_____. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: _____. **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003c. p. 139-159.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: GIMENEZ, Telma (org) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. 1.ed. Editora UEL: Londrina, 2002. p. 129-142.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Schaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973. 386 p.

_____. **Limited Inc**. Paris: Éditions Galilée. 1990.

_____. Assinatura acontecimento contexto. In: DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991. p. 349-373.

DERRIDA, J. **O monolingüismo do outro: ou a Prótese de Origem**. Trad. de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001a. 109 p.

_____. **Posições**: semiologia e materialismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. 128 p.

DEWEY, J. How we think. In: KPLESNICK, W.B **Mental discipline in modern education**. Madison, University of Wisconsin Press, 1933.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Ponte Editores, 1987.

FANJUL, A. P. **Circuitos comunicativos**: la negación de la lengua. Trabalho apresentado no I SIMPOSIO DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: TEORÍA Y PRÁCTICA. Inédito; cópia cedida pelo autor, 2004.

_____. **Léxico y discursividad en lenguas próximas**. Cuestionando la noción de “heterosemánticos”. Trabalho apresentado no II CONGRESO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS DEL DISCURSO. Inédito, 2003.

_____. **O próprio e o alheio**: evidência da não-transparência da língua. In: GREGOLIN, M. R. V. (Org.). Filigranas do discurso: as vozes da história. Araraquara: Laboratório Editorial Unesp/São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 155-174, 2000.

FANJUL, A. P. **Perspectivas endocéntrica y exocéntrica para la escenificación de la persona en la enunciación**: estudio comparativo entre brasileños y argentinos. In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, São Paulo, SP, Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100006&lng=es&nrm=iso>

_____. **Português-espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

FISH, S. **Is There a Text in This Class?** The Authority of Interpretive Communities. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FLORES, V. N. Entre o *dizer* e o *mostrar*: a transcrição como modalidade de enunciação. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 20, nº 40/41, 2006. p. 61-75.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2008.

_____. (1971). **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15^a Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1970.

FREITAS, A., C. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K; FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Políticas em Linguagem**: Perspectivas Identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006a. p. 227-253.

_____. A Performatividade das ‘Constatações’ da Escola: seus Efeitos e Consequências. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2006b. 288 p.

FREITAS, M. A. de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 79-94.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. 186 p.

JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo Inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERALI, F. C. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**. (Mestrado/Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL) – PUC/SP, São Paulo, 1994.

_____. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. **The ESPecialist**, v. 17.1, 1996. p. 19-37.

_____. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1999.

LIRA, ÁTILA. **Projeto de Lei Nº 3.987, de 2000. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. 2003 p.2. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/151905.pdf>>. Acessado em 5/11/2010.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas: um profissional reflexivo. **Boletim APLIEPAR**, ano VIII, V. 31, 1997.

_____. (Org.). **A Formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002b.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Perfil histórico-geográfico de la lengua española. In: LACORTE, M. (Coord.). **Lingüística Aplicada del español**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

NIETZSCHE, F., W. (1878). **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Trad. de Paulo César de Souza. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 315 p.

NOGUEIRA, Claudiana. Pragmática da Exclusão: a Teoria dos Atos de Fala por Searle e Outras Confusões Formalizantes. In: FREITAS, A. C. (Org.). **Linguística in focus: Linguagem e Exclusão**. v. 7. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 125-159. 305 p.

NORMAND, C. **Convite à linguística**. FLORES, N. V; BARBISAN, B. L (Orgs.) Trad. De Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo. Contexto, 2009.

NÓVOA, Antônio.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003. 100 p.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. **DELTA**, São Paulo, v.18, n. 1, 2002. Available from <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502002000100005&lng=en&nrm=iso)>. access on 29 Apr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, Françoise; KAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 61- 105.

_____. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PINTO, J. P. Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo? **Revista Gênero**. v. 3, n. 1. Niterói, 2002.

_____. Nova Pragmática: fases e feições de um fazer. **DELTA**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2011 . Available from <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200009&lng=en&nrm=iso)>. access on 29 Apr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502011000200009>

_____. Algumas lições sobre o corpo. **Anais do II Encontro Nacional do GELCO** (Grupo de Estudos da Linguagem do Centro-oeste): Integração Linguística, Étnica e Social, Brasília, v. II, 2004. p. 583-588.

_____. Atos de autoria: assinaturas, rasuras, rupturas. In: **Revista Investigações**. Pernambuco, v. 22, nº 1. 2009. p.103-110.

RAJAGOPALAN, K. Dos Dizeres Diversos em torno do Fazer. In: **DELTA**. São Paulo, v.6, n.2, 1990a. p. 223-254.

_____. Uptake. In: XXXVII Seminário do GEL. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. XIX, 1990b. p. 573-580.

_____. O Austin do qual a Linguística não tomou conhecimento e a Linguística com a qual Austin sonhou. In: RAJAGOPALAN, K. (Org.). **Cadernos de Estudos Linguísticos**. UNICAMP: IEL, v. 30, 1996a. p. 105-116.

_____. A questão da referência e interpretação na teoria dos atos de fala. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996b. p. 225-236.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade na linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45. 384 p.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, A. M. L., ORRICO, D. G. E. (Orgs). **Linguagem, identidade e memória social**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-88.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

_____. Resposta aos meus debatedores. In: RAJAGOPALAN, K; SILVA, F. L. L. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2004. p. 166-231. 231 p.

_____. Jacques Derrida e a corda bamba como o caminho da ética. In: NASCIMENTO, E. (Org.). **Jacques Derrida**: pensar a desconstrução. São Paulo: Estação Liberdade, 2005a. p. 119-124. 350 p.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b. p. 135- 159. 159 p.

_____. **A nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 296 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230. 384 p.

ROBERTS, J. T. Recent developments in ELT – PART II. In: **Language teaching**. Cambridge University Press, v. 15, 1982. p. 174-194.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Trad. de Antonio Transito. 2.ed. Rio de Janeiro: Relme-Dumará, 1994. 386 p.

_____. Feminismo, Ideologia e Desconstrução: uma visão pragmática. In: ADORNO, T. W.; ŽIŽEK, S (Orgs.). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 337 p.

_____. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2007. 331 p.

RUSSELL, Bertrand. **On denoting**. Oxford University Press, Oxford, Mind New Series, v. 14, n. 56. p. 478-493, 1905.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo** – um novo desafio para a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo da Costa – Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem: Coimbra, Almedina, 1981. 270 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1, 2006. p. 127- 164. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acessado em 02/11/2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino – Espanhol**: ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. v. 16, 2010a. 292 p. : il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=1137>. Acessado em 06/03/2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>. Acessado em: 10/11/2012.

SILVA, L. C. da. **Os processos de identificação com a língua espanhola na sala de aula sob uma perspectiva pragmática**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Uberlândia, MG: UFU/ ILEEL, 2008. 158 p.

SOUZA FILHO, D. M. A filosofia da linguagem de J. L. Austin (Apresentação e Notas). In. AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

SMYTH, J. et al. Teachers' work and the politics of reflection. In: **American Education Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992. p. 267-300.

TAVARES, C. N. V.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.) **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2009. p. 125-134.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, APIESP, 1992. p. 49-54.

_____. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1996.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

_____. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores. ArteLíngua, 2004.

VOTRE, S. J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L. M. A; ORRICO, E.G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89-105.

WIDDOWSON, H. G. (1978). **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991. 230 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. In: **Harvard Educational Review**, n. 57. 1987. p. 23-48.

_____. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Trad. Júlio Emílio Diniz-Pereira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, nº 103, 2008. p. 535-554. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em setembro de 2012.

LISTA DOS ANEXOS

Anexo I – Normas para transcrição

Anexo II – Roteiro de perguntas⁷⁵ que nortearam as entrevistas semi-estruturadas do Estudo Piloto:

- a) Roteiro de perguntas para (P.LA);
- b) Roteiro de perguntas para (P.LE);
- c) Roteiro de perguntas para (P.AF).

Anexo III – Roteiro de perguntas que nortearam as entrevistas semi-estruturadas:

- a) Roteiro de perguntas para as professoras formadoras;
- b) Roteiro de perguntas para os professores em formação.

Anexo IV – Lei Nº 11.161.

Anexo V – O Projeto de Lei.

⁷⁵ As perguntas foram elaboradas e realizadas por nós, pesquisadora (doravante Pesq).

Anexo I- Normas para transcrição:

Seguimos as normas de transcrição extraídas de Castilho & Preti, porém com algumas adaptações, tal como a exceção apontada no item sete; o uso de letras maiúsculas (como sinal de ênfase) somente nos casos em que analisamos a significação da ênfase silábica. Além disso, acrescentamos o sinal: (...) para sinalizar que foi feito um recorte da transcrição para a análise dos excertos e o sinal de chave { } nos casos em que uma palavra não é pronunciada completamente, sendo substituída por outra, exemplo: “as dificuldades que você vai {encon}... que você vai enfrentar”.

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entoação enfática	Maiúscula ⁷⁶
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :: :: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritos do transcritor	((minúsculas))
Não é enunciado o final projetado da palavra	-
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--
Superposição, simultaneidade de vozes	[Linhas] ligando as
OBSERVAÇÕES	
1.	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: ah, éh, eh, ahn, ehn, oh, uhn, tá.
2.	Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
3.	Números: por extenso.
4.	Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
5.	Não se anota o <i>cadenciamiento da frase</i> .
6.	Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh :: :: ... (<i>alongamento e pausa</i>).
7.	Não se utilizam sinais de <i>pausa</i> , típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i> . Porém, no caso de dois pontos (:), abrimos uma exceção, por parecer-nos que este tipo de pontuação é relevante para exemplificar, detalhar, esclarecer, etc. Outra exceção é referente ao ponto final no caso de sinalizar o término do excerto.

⁷⁶ Lançaremos mão do sinal de letra maiúscula somente nos casos em que analisamos a significação da ênfase silábica.

Anexo II – Perguntas que nortearam a entrevista semi-estruturada do Estudo Piloto:

a) Roteiro de perguntas para (P.LA).

1. Como se estrutura o curso de formação de professor de língua estrangeira?
2. De quantas horas são as disciplinas, os Estágios Curriculares Supervisionados (de observação e de regência)?
3. Como funciona os Estágios Supervisionados em língua espanhola (de observação e de regência)?
4. Quando os alunos iniciam a regência nos Estágios Supervisionados, eles apresentam algum grau de ansiedade? A que razões você atribuiria isso?
5. Para atuarem como futuros professores de língua estrangeira, os alunos do quarto ano, na maioria das vezes, demonstram se sentir preparados ou demonstram se sentir não-preparados? A que razões você atribuiria isso?
6. Durante o período de regência (ou, depois deste período), você nota se há alguma mudança na maneira de participar dos alunos nas aulas de Linguística Aplicada e/ou Prática de Ensino de Língua Estrangeira? (Como é a participação destes alunos? Aumenta o interesse deles em participar mais nas discussões? Eles expõem suas expectativas, ansiedades, necessidades, ou dificuldades? Ou você não nota mudança alguma?)
7. Quais são os referenciais teóricos com os quais você trabalha?
8. Você trabalha as Orientações curriculares de Espanhol?
9. Há algum (alguns) ponto(s) deste documento que é (são) mais focado(s) por você em sala de aula?
10. Há algum outro documento que trata do ensino do espanhol, trabalhado, por você, nas suas aulas?
11. Você lembra qual é a concepção de língua que pode ser percebida neste(s) documento(s)?
12. Como você concebe língua?
13. Nas suas aulas de formação de professor de espanhol, você aborda os aspectos culturais dos povos que falam espanhol?
14. Para tratar desses aspectos você toma algum documento ou texto/livro como referencial?

15. Para a discussão desses aspectos culturais, com os alunos, você parte deste(s) próprio(s) documento(s) ou texto/livro(s)? Ou parte de alguma atividade, ou de algum vídeo, ou de alguma música, etc.?
16. Os alunos demonstram interesse em discutir esses aspectos culturais? A que você atribuiria esse interesse?
17. Quando você aborda aspectos culturais dos povos que falam espanhol, qual (quais) país (países) que você toma como referencial, mais frequentemente? Por quais razões?
18. Há algum dos povos de língua espanhola que você nunca tenha mencionado em sala de aula? Por quais razões, você acredita?
19. Os alunos demonstram maior interesse, ou algum interesse especial, por um determinado país que fala espanhol? A que você atribuiria esse interesse por este país?

b) Roteiro de perguntas para (P.LE)

1. Você trabalha, com seus alunos, as Orientações curriculares de Espanhol?
2. Há algum (alguns) ponto(s) deste documento que é (são) mais focado(s) por você em sala de aula?
3. Há algum outro documento que trata do ensino do espanhol, trabalhado, por você, nas suas aulas?
4. Você lembra qual é a concepção de língua que pode ser percebida neste(s) documento(s)?
5. Como você concebe língua?
6. Para atuar como professores de língua estrangeira, os alunos, na maioria das vezes, demonstram se sentir preparados ou demonstram se sentir não preparados? A que você atribuiria isso?
7. Nas suas aulas de formação de professor de espanhol, você aborda os aspectos culturais dos povos que falam espanhol?
8. Para tratar desses aspectos você toma algum documento ou texto/livro como referencial?
9. Para a discussão desses aspectos culturais, com os alunos, você parte deste(s) próprio(s) documento(s) ou texto/livro(s)? Ou parte de alguma atividade, ou de algum vídeo, ou de alguma música, etc.?

10. Os alunos demonstram interesse em discutir esses aspectos culturais? A que você atribuiria esse interesse?
11. Quando você aborda aspectos culturais dos povos que falam espanhol, qual (quais) país (países) que você toma como referencial, mais frequentemente? Por quais razões?
12. Há algum dos povos de língua espanhola que você nunca tenha mencionado em sala de aula? Por quais razões, você acredita?
13. Os alunos demonstram maior interesse, ou algum interesse especial, por um determinado país que fala espanhol? A que você atribuiria esse interesse por este país?

c) Roteiro de perguntas para (P.AF)

1. Você já leu as Orientações curriculares (Espanhol) no seu curso de graduação?
2. O que você achou? Tem algum ponto importante que tenha te chamado mais atenção? (Por que isso te chamou mais atenção?)
3. Tem algum outro documento que você tenha lido no seu curso de graduação?
4. Você lembra qual é a concepção de língua que pode ser percebida neste(s) documento(s)?
5. Como você concebe língua?
6. Você se sente preparado para atuar na sala de aula, como professor de espanhol? Por quê?
7. Durante o período de regência (ou, depois deste período), você nota/notou se houve alguma mudança na sua maneira de participar nas aulas de Linguística Aplicada e/ou Prática de Ensino de Língua Estrangeira? (Aumenta/aumentou o seu interesse em participar mais nas discussões? Você expõe suas expectativas, ansiedades, necessidades, ou dificuldades? Ou você não nota/notou mudança alguma?)
8. Quais são/foram os aspectos importantes estudados no seu curso de formação (que te dão/deram maior suporte) para você poder atuar como professor de espanhol?
9. Quais são os aspectos que faltaram ser estudados, ou melhor trabalhados/discutidos no seu curso de formação que poderiam te auxiliar na hora de atuar como professor de espanhol?

10. Nas suas aulas de língua espanhola, durante o período de regência, ou do mini-curso, você trabalha/trabalhou os aspectos culturais dos países que falam espanhol?
11. Em que você se baseia/se baseou para tratar destes aspectos culturais? Em algum documento? Livro? Nas aulas de língua e/ou de Linguística Aplicada? Em que?
12. Na sua formação são discutidos/trabalhados os aspectos culturais dos povos que falam espanhol?
13. De que forma seu professor de espanhol e/ou de Linguística Aplicada trabalham estes aspectos na sala de aula? Eles tomam, como base, algum texto, ou eles partem de alguma atividade, de algum vídeo, de alguma música?
14. A forma como eles trabalham estes aspectos culturais desperta interesse por parte de vocês, alunos, em discutir tais aspectos, ou não? (Por que você acha?)
15. Há algum dos povos que falam espanhol que é mencionado, por seus professores (de língua espanhola e de Linguística Aplicada) com maior frequência? (Por que você acha que ele menciona mais esse do que outros?)
16. Há algum dos povos que falam espanhol que nunca tenha sido mencionado na sua aula de graduação? (Você sabe dizer por qual/quais razão/razões?)
17. Sobre qual país de língua espanhola você sabe falar, ou gosta mais de falar, especialmente quanto aos aspectos culturais? Por quê?

Anexo III– Roteiro de perguntas que nortearam a entrevista semi-estruturada.

a) Roteiro de perguntas para as professoras formadoras:

1. Quando os alunos iniciam a regência nos Estágios Supervisionados, eles apresentam algum tipo de ansiedade? A que razões você atribuiria isso?
2. Para atuar como professores em formação pré-serviço, os alunos demonstram que se sentem preparados (ou não-preparados)? A que razões você atribuiria isso?
3. Você trabalha as Orientações Curriculares de Espanhol? Como este documento é trabalhado?
4. Na sua opinião, qual é (ou quais são) o(s) ponto(s) mais importante(s) deste documento? Por quê?
5. Tem algum ponto que mereceria ser mais problematizado nas OCEM? Qual e por quê?
6. Qual é a concepção de língua que pode ser percebida nas OCEM?

7. Como você definiria língua?
8. Na sua opinião, quais são as características de um bom professor de língua espanhola?
9. O que você acha que seus alunos (enquanto futuros professores de espanhol) esperam de você enquanto professor formador?
10. O que você espera de seu aluno como futuro professor de língua espanhola?

b) Roteiro de perguntas para os professores em formação:

1. Você já leu as Orientações Curriculares para o ensino do espanhol (OCEM) no seu curso de graduação? O que você achou do documento? Tem algum ponto importante que tenha te chamado mais atenção? (Por que isso te chamou mais atenção?)
2. Quais são os pontos mais relevantes que você acha que deveriam ser mais discutidos na sala de aula do Curso de Letras? Por quê?
3. Qual é a concepção de língua que pode ser percebida nas OCEM?
4. Como você definiria língua?
5. Você se sente preparado para atuar na sala de aula, como professor de espanhol? Por quê?
6. Durante o período de regência, você sentiu algum tipo de ansiedade? A que você atribuiria isso?
7. Durante as aulas de Linguística Aplicada, Prática de Ensino de Língua Estrangeira, ou de Língua Espanhola, você expõe suas expectativas, ansiedades, necessidades, ou dificuldades? Como os professores tratam dessas ansiedades, necessidades e dificuldades?
8. Quais são/foram os aspectos importantes estudados no seu curso de formação que te dão/deram maior suporte para você poder atuar como professor de espanhol?
9. Quais são os aspectos que faltaram ser estudados, ou melhor trabalhados/discutidos, no seu curso de formação, que poderiam te auxiliar na hora de atuar como professor de espanhol?
10. Você sente que houve mudanças quanto a sua maneira de compreender e avaliar a prática docente antes e depois do Curso de Letras? Explique sua resposta.

11. Como você descreveria sua experiência como professor em formação pré-serviço de língua espanhola, durante o período de regência dos Estágios Supervisionados?
12. Na sua concepção, o que seria um bom professor de língua espanhola? Por quê?
13. O que seria, a seu ver, uma boa aula/um bom curso de língua espanhola? Por quê?

Anexo IV – Lei Nº 11.161



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluem desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005

Anexo V – Projeto de Lei

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO

PROJETO DE LEI Nº 3.987, DE 2000

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola

Autor: Deputado ÁTILA LIRA

Relator: Deputado MAURÍCIO QUINTELLA

I - RELATÓRIO

Trata-se de Projeto de Lei de autoria do nobre Deputado **Átila Lira**, que objetiva inserir o ensino da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio nas escolas brasileiras.

Estabelece, ainda, que o ensino da disciplina “língua espanhola” é de oferta obrigatória pelas escolas, mas de matrícula facultativa pelos alunos, propondo que o processo de implantação ocorra de forma gradual e esteja concluído no prazo de cinco anos, a contar da data de publicação da futura lei. Nos currículos do ensino fundamental de 5.^a a 8.^a séries, a inclusão é facultativa.

Determina a implantação, pelos sistemas públicos de ensino, de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, incluindo o espanhol. No âmbito da rede privada de ensino, poderão ser adotadas diversas estratégias na oferta do ensino de língua espanhola, desde aulas convencionais até cursos em Centros de Estudos de Língua Moderna.

Na sua Justificativa, o autor argumenta:

“A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, nesse contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional.”

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto manifestou-se favoravelmente, nos termos do Parecer do Relator, Deputado João Matos, cujo voto foi pela aprovação do Projeto, com apresentação de emenda supressiva do artigo 3.º.

Aberto o prazo regimental para o oferecimento de emendas, não foram apresentadas, cabendo a esta Comissão, em manifestação conclusiva, pronunciar-se acerca da constitucionalidade, da juridicidade, da regimentalidade e da técnica legislativa da proposição.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

A competência para legislar sobre educação e ensino é concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal (Constituição Federal, artigo 24, inciso IX), estando enquadrada a iniciativa na regra geral do *caput* do artigo 61, também da Carta da República, não incidindo, por outro lado, na espécie, quaisquer das reservas à iniciativa de parlamentares, com atribuição de poderes exclusivos para tanto ao Presidente da República, aos Tribunais ou ao Ministério Público.

Todavia, entendemos que a forma adotada no art. 3.º, que se vale da expressão “Os sistemas públicos de ensino implantarão (...)” não encerra vício de constitucionalidade por estar atribuindo, ainda que indiretamente, determinada atribuição a órgão do Poder Executivo.

Neste sentido, a emenda supressiva adotada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto não procede; de um lado, porque se

manifestou acerca de eventual inconstitucionalidade, competência exclusiva desta Comissão de Constituição e Justiça e de Redação (a não ser que constituída Comissão Especial – art. 34, II do Regimento Interno); e, de outro, porque não há invasão na seara de competência do Poder Executivo, haja vista que o comando maior encontra-se no art. 1º do projeto em análise, e o art. 3º apenas garante maior efetividade e aplicabilidade para a idéia central inserta na proposição. A emenda em análise fere o dispositivo regimental segundo o qual “*a nenhuma Comissão cabe manifestar-se sobre o que não for de sua atribuição específica*” (Regimento Interno da Câmara dos Deputados, art. 55).

Assim, não há reparos à proposição em análise, no tocante à constitucionalidade, estando em consonância com os requisitos constitucionais de competência legislativa concorrente, iniciativa não reservada a outro Poder (C.F., art. 61, *caput*) e disciplinamento da matéria por lei ordinária.

Quanto à juridicidade e à técnica legislativa, temos que a proposta em debate não colide com princípios jurídicos que pudessem barrar a sua aprovação por esta Comissão, restando, ao contrário, bem inserida no ordenamento jurídico-positivo pátrio, e apresentando boa técnica legislativa.

O meu voto, portanto, é pela **constitucionalidade, juridicidade, regimentalidade e boa técnica legislativa** do PL n.º 3.987, de 2000, bem como pela **inconstitucionalidade e antiregimentalidade** da emenda supressiva aprovada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em relação à qual resta prejudicada a análise dos aspectos de juridicidade e técnica legislativa.

Sala da Comissão, em _____ de _____ de 2003.

Deputado MAURÍCIO QUINTELLA LESSA
Relator