

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

JOÃO VANES DA SILVA TOBIAS

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE ATORES SOCIAIS DO CURSO
DE LETRAS: UM ESTUDO SÓCIO-SEMÂNTICO**

**Cáceres - MT
2012**

JOÃO VANES DA SILVA TOBIAS

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE ATORES SOCIAIS DO CURSO
DE LETRAS: UM ESTUDO SÓCIO-SEMÂNTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dr^a Solange Maria de Barros e a coorientação da professora Dr^a Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida.

**Cáceres - MT
2012**

© by João Vanes da Silva Tobias, 2012.

Tobias, João Vanes da Silva.

Representações discursivas de atores sociais do curso de letras: um estudo sócio-semântico. / João Vanes da Silva Tobias. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 121f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.

Orientadora: Solange Maria de Barros

Coorientação: Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida

1. Representações discursivas. 2. Formação crítica de professores de línguas. 3. Análise crítica do discurso. 4. Gramática sistêmico-funcional. Curso de letras – Cáceres/MT. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

JOÃO VANES DA SILVA TOBIAS

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE ATORES SOCIAIS DO CURSO
DE LETRAS: UM ESTUDO SÓCIO-SEMÂNTICO**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Solange Maria de Barros (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Dr^a Neuza Benedita da Silva Zattar (Membro – PPGL/UNEMAT)

Dr^a Denize Elena Garcia da Silva (Membro – UnB)

APROVADA EM: ____/____/____

*Dedico cada linha deste trabalho à minha madrinha, **Jacira Soares da Silva Souza**, a quem honrosamente represento como **minha mãe**. Pessoa simples, mas imensuravelmente importante, que dedicou sua vida para criar-me e ajudar-me a buscar meus objetivos.*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, pela Sua misericórdia, por proteger-me, guiar-me, e propiciar-me saúde, paz, e alento para enfrentar os desafios da vida.

À professora Doutora Solange Maria de Barros, minha orientadora, pelos seus ensinamentos, sobretudo pelo profissionalismo no acompanhamento das “infinitas” reescrituras deste trabalho.

À professora Doutora Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida, minha coorientadora, por ter me incentivado a participar do Processo Seletivo do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT (Turma 2010), e compartilhado comigo seus saberes acadêmicos, bem como sua amizade valiosa.

À professora Pós-Doutora Denize Elena Garcia da Silva (UnB), por ter aceitado o convite de participar, enquanto examinadora externa, da qualificação e defesa deste trabalho.

À professora Doutora Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT), por ter aceitado o convite de participar, enquanto examinadora interna, da qualificação e defesa de meu trabalho de pesquisa.

Ao meu pai, Hermonge Vaz Tobias; e irmão, Vanderlei da Silva Tobias (in memoriam) – Sei que um dia reencontrarei vocês.

À minha mãe, Oldemira, e irmão, Ademir, dos quais as circunstâncias da vida me separaram quando eu era ainda criança. Contudo, asseguro que eles, comigo, vivem, no pensamento.

Aos meus professores do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT (Turma 2010): Professora Dr^a Ana Maria Di Renzo; Professora Dr^a Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida; Professor Dr. José Leonildo Lima; Professor Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG); Professora Dr^a Neuza Benedita da Silva Zattar; Professora Dr^a Olimpia Maluf-

Souza; Professora Dr^a Sheila Elias de Carvalho (UNICAMP); Professora Dr^a Solange Maria de Barros; Professor Dr. Valdir Silva.

A todos os professores do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, em especial à professora Doutora Nancy Lopes Yung Delbem; professora Doutora Mariza Pereira da Silva; professora Especialista Estela Seraglio Furrer; professora Especialista Gisele Arruda Botelho; bem como professor Mestrando Bento Matias Gonzaga Filho, por terem cordialmente cedido espaços em suas aulas em 2010/2, para que eu pudesse contextualizar a pesquisa para os acadêmicos estagiários, e, posteriormente, realizar a coleta de dados com os mesmos.

Aos acadêmicos do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, em especial aos alunos do Estágio, participantes desta pesquisa.

Aos bolsistas do laboratório de línguas estrangeiras (2010/2), Wellington Oliveira de Souza e Sebastiana Aparecida de Souza Nunes, pelo auxílio na coleta de dados.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Ao meu grande amigo do vôlei de praia, Elson Rojas Pereira Junior (Teco), cujo exemplo de atleta e de ser humano tem sido, para mim, inspiração.

Aos meus colegas da Escola Estadual Rui Barbosa (Alta Floresta-MT), dos quais recebi apoio e compreensão durante a escrita deste trabalho. Em especial aos meus alunos da EJA, cujo anseio de aprender e simplicidade têm me ensinado, a cada dia, uma nova lição.

À Inna Chernyak, pelo apoio e compreensão.

Enfim, a todas as pessoas que compartilharam comigo seus conhecimentos e, sobretudo, sua amizade, nos caminhos por onde andei. Que fique eternizado o meu “muito obrigado!”

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente.”

(FREIRE, 1996, p. 76-77)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações discursivas de acadêmicos estagiários do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Cáceres. Alguns questionamentos nortearão este estudo: (1) Como são representados os professores de LI do curso de Letras no discurso dos participantes? (2) De que maneira(s) são representados professores de LI da escola pública? (3) Como os participantes, enquanto acadêmicos do curso de Letras representam outros acadêmicos do curso? (4) De que modo(s) os participantes se autorrepresentam? (5) Como são representados/referidos alunos de escola pública? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho crítico, fundamentada na perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986, 1996; MOITA LOPES, 1994; entre outros). Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionários, bem como realização de entrevistas qualitativas com alunos do VI e VII semestres (2010/2), e do VII e VIII semestres (2011/1). No que se refere ao arcabouço teórico, esta pesquisa ancora-se na Formação Crítica de Professores de Línguas (BARROS, 2010; CELANI, 2003; COX e ASSIS-PETERSON, 2001, 2008; FREIRE, 1987; 1996; PAPA, 2008; entre outros); Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003); Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004; SARTIN, 2010; entre outros); bem como Representação de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997, 2008; FAIRCLOUGH, 2003). Para a análise dos dados, foram utilizadas as categorias sócio-semânticas sugeridas por (VAN LEEUWEN, 1997, 2008), tais como *Exclusão* e *Inclusão*. A partir delas, foram analisadas subcategorias, como *supressão*, *colocação em segundo plano (encobrimento)*, *funcionalização*, *generalização*, *nomeação*, *objetivação*, *agregação*, entre outras. A subcategoria de maior produtividade nos dados foi *agregação*. Os resultados indicaram pontos incongruentes, tanto no curso de Letras quanto na escola pública. No caso do primeiro, notou-se a falta de sequência na aplicação dos conteúdos de LI ao longo do curso, culminando na repetição de itens já ensinados/aprendidos. Notaram-se, ainda, marcas de autoritarismo docente nas relações de sala de aula. No que tange à escola pública, os resultados revelaram a falta de proficiência linguística em LI por parte de professores, fazendo com que as aulas dessa língua estrangeira restrinjam-se ao ensino de itens de gramática e vocabulário descontextualizados.

Palavras-chave: Representações Discursivas. Formação Crítica de Professores de Línguas. Análise Crítica do Discurso. Gramática Sistêmico-Funcional. Curso de Letras.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the discursive representation of academic students of the Course of Letters of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* of Cáceres. Some questions may guide this study: (1) How are English professors of the Course of Letters represented in the discourse of academic students? (2) In which way(s) are English teachers of State School represented? (3) How do participants, as academic students of the Course of Letters represent other students of the same course? (4) In which way(s) do participants self represent? (5) How are students of the State School represented/referred? It is a qualitative research of critical view, based on the interpretative perspective (ERICKSON, 1986, 1996; MOITA LOPES, 1994; among others). The data were collected through application of questionnaires, as well as qualitative interviews with students from the VI and VII semesters (2010/2), and, from the VII and VIII semesters (2011/1). In what it concerns the theoretical support, this research is based on the Critical Formation of Language Teachers (BARROS, 2010; CELANI, 2003; COX & ASSIS-PETERSON, 2001, 2008; FREIRE, 1987; 1996; PAPA, 2008; among others); Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003); Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY, 1994, 2004; SARTIN, 2010; among others); as well as Representation of Social Actors (VAN LEEUWEN, 1997, 2008; FAIRCLOUGH, 2003). As for the data analysis, this research has used the sociosemantic categories suggested by (VAN LEEUWEN, 1997, 2008), such as Exclusion and Inclusion. From these categories, subcategories, such as suppression, backgrounding, functionalization, generalization, objectivation, aggregation, among others, were also analyzed. The subcategory of highest salience in the data was *aggregation*. The results revealed incongruent points in the Course of Letters, and in the state school, as well. As for the first one, this study revealed the lack of sequence in the application of the subjects (contents) along the Course, leading to repetition of items taught/studied. Yet, it was possible to realize marks of authoritarian professors in the relations of classroom of the Course of Letters. As it concerns to the state school, the results showed the lack of linguistic proficiency of English by teachers, leading the English classes into a teaching of disconnected items of grammar and vocabulary.

Keywords: Discursive Representation. Critical Formation of Language Teachers. Critical Discourse Analysis. Systemic-Functional Grammar. Course of Letters.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA (I) Concepção tridimensional do discurso.....	39
FIGURA (II) Metafunções da linguagem.....	43

LISTA DE QUADROS

QUADRO (I)	Nova matriz curricular do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres.....	22
QUADRO (II)	Organização do estágio supervisionado do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres.....	28
QUADRO (III)	As fases do estágio supervisionado do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres.....	28
QUADRO (IV)	Atitudes para a ação reflexiva.....	34
QUADRO (V)	Funções da linguagem.....	38
QUADRO (VI)	Sistema de modo.....	44
QUADRO (VII)	Participante, processo, circunstância.....	45
QUADRO (VIII)	Ator, processo material, meta.....	46
QUADRO (IX)	Experienciador, processo mental, fenômeno.....	46
QUADRO (X)	Portador, processo relacional, atributo.....	47
QUADRO (XI)	Comportante, processo comportamental, extensão.....	47
QUADRO (XII)	Dizente, processo verbal, verbiagem/alvo.....	48
QUADRO (XIII)	Existente.....	49
QUADRO (XIV)	Estrutura temática.....	49
QUADRO (XV)	Exemplo de inclusão/exclusão de atores sociais em representação...	53
QUADRO (XVI)	Categorias sócio-semânticas de representação de atores sociais.....	54
QUADRO (XVII)	Desdobramento de questões em entrevista semiestruturada.....	62
QUADRO (XVIII)	<i>Inclusões</i> de atores sociais do curso de Letras.....	85
QUADRO (XIX)	<i>Exclusões</i> de atores sociais do curso de Letras.....	87
QUADRO (XX)	<i>Inclusões</i> de atores sociais da escola pública.....	100
QUADRO (XXI)	<i>Exclusões</i> de atores sociais da escola pública.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

CAPÍTULO I

O CURSO DE LETRAS.....	17
1.1 Os cursos de Letras no Brasil: panorama histórico.....	17
1.2 Gênese do curso de Letras em Mato Grosso.....	20
1.3 O curso de Letras da UNEMAT.....	21
1.4 O estágio supervisionado do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres.....	27

CAPÍTULO II

O PERCURSO TEÓRICO.....	30
2.1 Formação crítica de professores.....	30
2.2 Emancipação social.....	32
2.3 Reflexividade.....	33
2.4 Análise Crítica do Discurso.....	36
2.4.1 Análise do texto.....	39
2.4.2 Análise da prática discursiva.....	40
2.4.3 Análise da prática social.....	41
2.5 Gramática Sistêmico-Funcional.....	42
2.5.1 Metafunção interpessoal.....	44
2.5.2 Metafunção ideacional.....	44
2.5.3 Processos materiais.....	46
2.5.4 Processos mentais.....	46
2.5.5 Processos relacionais.....	47
2.5.6 Processos comportamentais.....	47
2.5.7 Processos verbais.....	48
2.5.8 Processos existenciais.....	48
2.5.9 Metafunção textual.....	49
2.6 Representações sociais.....	50
2.7 Representação e participantes.....	52
2.8 Representação de atores sociais: perspectiva sócio-semântica.....	53

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
3.1 A escolha da metodologia.....	58
3.2 O contexto da pesquisa.....	62
3.2.1 Os participantes.....	64
3.2.2 O pesquisador.....	66
3.2.3 Procedimentos para coleta de dados.....	67
3.2.4 Procedimentos para análise dos dados.....	68
3.2.5 Perguntas de pesquisa.....	69

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
4.1 Representações discursivas de atores sociais do curso de Letras.....	70
4.1.1 Reflexões sobre a prática social.....	88
4.2 Representações discursivas de atores sociais da escola pública.....	91
4.2.1 Reflexões sobre o ensino de LI na escola pública.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES E RELEVÂNCIAS.....	106
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE I – AMOSTRA DE ENTREVISTA COM ACADÊMICA DE LETRAS.....	120

INTRODUÇÃO

Início esta reflexão a partir do fragmento utilizado na epígrafe, recortado do livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). As palavras de Freire, sobre o “estar sendo” significam, para mim, a negação da condição estática do mundo. Isto é, há uma movência constante das coisas que existem no mundo. Desse modo, se o mundo não é “estático”, e, portanto, se as coisas que nele existem também não o são, imagine se deveriam ser os seres humanos no que concerne às suas posições ideológicas, perspectivas e condições socioeconômicas.

Nessa perspectiva, parece difícil acreditar nas palavras freireanas sem crer na possibilidade de mudança social. Mudança essa que pode ocorrer tanto no âmbito das práticas discursivas quanto das práticas sociais, e que tem, enquanto ponto de partida, a compreensão, por parte dos indivíduos, do papel da ideologia, sobretudo, dos diferentes modos pelos quais os atores sociais (seres humanos) podem ser enfatizados ou apagados, enfim, podem ser prestigiados ou estigmatizados nos textos (oral/escrito).

Assim, fundamentada na perspectiva qualitativa, interpretativista (ERICKSON, 1986, 1996; MOITA LOPES, 1994; entre outros), esta pesquisa tem como objetivo principal compreender os modos pelos quais os atores sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Cáceres, bem como atores sociais de Escola Pública, são representados discursivamente.

No que concerne aos objetivos específicos, pontuo os seguintes:

- Analisar de que modo os professores do curso de Letras são incluídos e/ou excluídos no discurso dos acadêmicos estagiários;
- Observar de que forma os participantes representam os professores da escola pública;
- Compreender de que modo os acadêmicos estagiários representam outros acadêmicos do curso de Letras;
- Estudar as autorrepresentações dos participantes;
- Perceber de que maneira os alunos da escola pública são referidos pelos participantes;
- Identificar quais categorias sócio-semânticas de representação de atores sociais são recorrentes na materialidade linguística, tanto de questionários, quanto de entrevistas;

- Notar semelhanças e/ou diferenças nos modos pelos quais os atores sociais do curso de Letras e da escola pública são representados;
- Propor reflexões e ações que visem melhorias no ensino de Língua Inglesa (daqui por diante, LI) no curso de Letras, culminando numa proficiência linguística mais efetiva dos acadêmicos, futuros professores dessa língua estrangeira. Dentre estas ações destacar-se-á a formação continuada de educadores.

Minha opção por desenvolver a pesquisa com acadêmicos estagiários se deu em função de os mesmos já terem tido aulas de LI em diversos semestres da graduação, bem como experiências com o ensino dessa língua estrangeira na escola pública, através da disciplina de Estágio.

Justifico minha escolha por desenvolver a pesquisa no âmbito do curso de Letras, no *Campus* em que se localiza a sede da Universidade, e não em outros *Campi*, que também ofertam o referido curso, por duas razões:

A primeira justifica-se pelo fato de o curso de Letras em análise constituir-se em um marco histórico para a UNEMAT. A segunda razão se dá por questões de cunho financeiro e logístico. Isto é, no início da pesquisa eu residia na cidade onde se localiza a sede da Universidade. Em virtude disso, desenvolver a pesquisa num *campus* mais afastado demandaria um tempo maior, e, portanto, maior recurso financeiro para custeio de viagens, alimentação, etc.

Nesse sentido, esta pesquisa buscará responder as seguintes perguntas:

- (1) Como são representados os professores de LI do curso de Letras no discurso dos participantes?
- (2) De que maneira(s) são representados professores de LI da escola pública?
- (3) Como os participantes, enquanto acadêmicos do curso de Letras representam outros acadêmicos do curso?
- (4) De que modo(s) os participantes se autorrepresentam?
- (5) Como são representados/referidos alunos da escola pública?

No que tange ao arcabouço teórico, esta pesquisa fundamenta-se na teoria sobre formação crítica de professores (BARROS, 2010; CELANI, 2003; COX e ASSIS-PETERSON, 2001, 2008; FREIRE, 1987; 1996; PAPA, 2008; entre outros); Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003); Representações de Atores Sociais (VAN

LEEuwEN, 1997, 2008; FAIRCLOUGH, 2003); bem como a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004; SARTIN, 2010; entre outros).

A fim de melhor situar o leitor para as linhas que se seguem, acredito que seja, neste momento, de fundamental importância, explanar sobre a estrutura e organização do presente trabalho científico. Dividida em quatro capítulos, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira:

- **Capítulo I:** Apresenta um panorama histórico dos cursos de Letras no Brasil; aborda a criação do primeiro curso de Letras em Mato Grosso; bem como trata do curso de Letras da UNEMAT, no que concerne ao surgimento, matriz curricular e o estágio supervisionado.
- **Capítulo II:** Aborda o arcabouço teórico, no que se refere à formação crítico-reflexiva de educadores de línguas; Análise Crítica do Discurso; Gramática Sistêmico-Funcional; Representações Sociais (Visão cognitivista); bem como Representação de Atores Sociais (Perspectiva crítico-discursiva).
- **Capítulo III:** Trata do percurso metodológico, isto é, propõe uma discussão sobre o modelo qualitativo de pesquisa, apresenta o contexto, os participantes, o pesquisador, os procedimentos para coleta e análise dos dados, bem como reafirma as perguntas de pesquisa.
- **Capítulo IV:** Propõe a análise e discussão dos dados.
- **Considerações finais: implicações e relevâncias:** Serão respondidas as questões de pesquisa, discutidas as implicações e relevâncias deste trabalho, bem como propostas algumas reflexões, seguidas das referências e anexos.

CAPÍTULO I

O CURSO DE LETRAS

Neste capítulo apresento um panorama histórico dos cursos de Letras no Brasil, no que tange ao seu início, na década de 30, na Universidade de São Paulo (USP); bem como explano sobre a criação do primeiro curso de Letras de Mato Grosso, a partir da Faculdade de Direito de Mato Grosso, que culminou na criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Ainda, neste capítulo, contextualizo o curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Cáceres, no que se refere à criação do curso no fim da década de 70, bem como a matriz curricular e o estágio supervisionado de LI.

1.1 Os cursos de Letras no Brasil: panorama histórico

A criação do curso de Letras no Brasil, na ótica de Fiorin (2006), se deu inicialmente no bojo da criação das faculdades de Filosofia, na década de 30. Todavia, desde o início de 1900, já havia o desejo de se ter um curso superior em línguas e literaturas.

Os primeiros cursos de Letras no Brasil, assegura o autor, surgiram no ano de 1934, a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), foram implantados, no ano seguinte, na Universidade do Distrito Federal, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e, no ano de 1939, na Universidade de Minas Gerais.

A razão que explicaria uma tardia criação das universidades brasileiras, sobretudo, dos cursos de Letras no país, conforme sublinha Fiorin (Idem), se deveu à posição do Brasil em relação a Portugal. Em função de interesses políticos da Corte, a formação superior se realizava exclusivamente na Universidade de Coimbra, ficando para a colônia o ensino restrito às áreas de filosofia e teologia, em cenários catolicistas, cujo objetivo principal era a formação de sacerdotes.

Na visão de Oliven (2002), em virtude da fuga da Família Real, de Lisboa para o Brasil em 1808, devido ao avanço das tropas francesas no território português, o país brasileiro é elevado à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves, em 1815. Em 1821, D. João VI retorna a Portugal, deixando no Brasil seu filho, D. Pedro I, o qual, em 1822, proclama a Independência do Brasil, e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira.

Com a Proclamação da Independência, segue a autora, Pedro I torna-se o Imperador do Brasil, e, mais tarde, renuncia ao trono brasileiro, para assumir, como D. Pedro IV, o reino de Portugal. Em seu lugar, permaneceu no Brasil, seu primogênito ainda menor de idade, Dom Pedro II.

Portanto, a partir da instalação da Família Real em terras brasileiras, surge o interesse de se implantar o ensino superior no Brasil, a fim de formar burocratas e especialistas que defendessem os interesses das classes dominantes. Assim, foram criadas instituições como a Academia Militar; a Academia da Marinha; o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia; a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro; a Faculdade de Direito de Olinda; entre outras.

A partir da Revolução de 1930, que leva Getúlio Vargas ao poder, de acordo com Oliven (Idem), é criado o Ministério de Educação e Saúde. No ano seguinte é aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961.

Em meio à crise econômica do café, o Estado de São Paulo, no início da década de 1930, através de um projeto político por meio do qual vislumbraria a criação de sua própria universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal. Dessa maneira, conforme Fiorin (Idem), na data de 25 de janeiro de 1934, através do Decreto 6.283, criou-se a Universidade de São Paulo (USP), no intuito de se constituir uma nova elite pensante, que fosse capaz de “superar o atraso” em que se encontrava o Brasil.

Concomitante à criação da USP, implantou-se a Faculdade de Filosofia, que se dividia em três seções: Filosofia; Ciências; Letras. A Seção de Letras fora subdividida em duas subseções: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras. Todavia, as disciplinas de língua estrangeira oferecidas na academia eram o italiano e o francês.

Nesse sentido, segue o autor, as Disciplinas de Língua e Literatura Inglesa começam a fazer parte da seção de Letras somente no ano de 1940, juntamente com outras disciplinas, como Língua Espanhola e Língua Alemã e respectivas Literaturas. Havia, ainda, a disciplina de Tupi Guarani, porém, esta não fazia parte da seção de Letras, mas das Faculdades de Geografia e História.

Na visão de Paiva (2003), a partir do Decreto Federal nº 1.190, de 04 de abril de 1939, houve uma readaptação da Faculdade de Filosofia, de modo que a seção de Letras comportaria os Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Esse padrão permaneceu até 1962. Desse modo, segue a autora, em 19 de outubro de 1962, por meio do Parecer 283/62, de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, reorganizaram-se os cursos de Letras no Brasil. Nesse sentido, com a reorganização dos cursos de Letras, propõe-se o “currículo mínimo” para os referidos cursos. (Idem).

Observe-se um trecho do Documento Oficial, no que concerne à composição das disciplinas que passariam a ser ofertadas nos moldes do currículo mínimo, conforme Paiva (2003, p. 67-68):

Art. 1º. – O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:

- Língua Portuguesa
- Literatura Portuguesa
- Literatura Brasileira
- Língua Latina
- Linguística
- Três matérias escolhidas dentre as seguintes
- Cultura Brasileira
- Teoria da Literatura
- Uma língua estrangeira moderna
- Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- Literatura Latina
- Filologia Românica
- Língua Grega
- Literatura Grega

O currículo mínimo, conforme se observa, propõe predominantemente a oferta de disciplinas de Literatura, em relação às disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

Paiva (Idem) destaca que o currículo mínimo previa que os cursos de Licenciatura Plena tivessem duração de 3 anos letivos (no mínimo), e, no máximo, 7 anos. Havia, também, a oferta de licenciaturas de 1º grau, as quais teriam duração de 1,5 anos de estudo (no mínimo), e, no máximo, 4 anos.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) extingue o currículo mínimo, que cede lugar às “Diretrizes Curriculares”. Nesse sentido, os cursos de Letras, no quesito “currículo”, passam a ser sustentados pelas disciplinas que embasam o ensino de língua materna e língua estrangeira e respectivas literaturas, através das quais seriam trabalhados os fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos.

Ainda de acordo com a autora (Idem), em 18 de fevereiro de 2002, a partir da Resolução nº 1, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, especificamente nos cursos de Licenciatura Plena.

Em 19 de fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução nº 2, que assegura a oferta de aulas práticas, estágio supervisionado e atividades de cunho acadêmico-científico-cultural. Nesse sentido, as Resoluções nº 1 e 2 propuseram melhorias em favor da educação superior,

em especial, para uma formação mais efetiva dos alunos de Letras, futuros professores de língua materna e língua estrangeira, os quais poderiam ter mais aulas voltadas para a prática de ensino.

Acerca desta prática, observem-se alguns parágrafos do Artigo 12, da Resolução nº 1, conforme Rodrigues (2007 apud PEDROSA, 2007, p. 17):

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

O texto legal propõe uma prática de ensino articulada com o curso, devendo acontecer desde o ingresso do aluno na academia, e contemplar todas as disciplinas, o que pressupõe um caráter igualitário, do ponto de vista da relevância de cada área específica.

Mesmo com a melhoria na educação superior, em especial, nos cursos de Letras, Paiva (2005) alerta para o fato de que há, ainda, pouco envolvimento docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem; muitas instituições de ensino superior ainda não estão preparadas para gerenciar a autonomia que lhes é conferida; a organização dos currículos ainda se dá em torno das disciplinas, com um modelo de ensino baseado na transmissão do conhecimento, que apassiva o processo de formação do acadêmico.

A autora enfatiza, ainda, que existem questões de ordem econômica que dificultam o avanço de muitas instituições de ensino superior. Assim, fatores como a impossibilidade de qualificação docente; falta de equipamentos, somados às condições precárias da biblioteca, comprometem seriamente a qualidade do ensino.

Pelo fato de esta pesquisa ser desenvolvida em território matogrossense, penso que é de grande relevância explanar sobre a criação do primeiro curso de Letras em Mato Grosso, assunto que será tratado a seguir.

1.2 Gênese do curso de Letras em Mato Grosso

A gênese do curso de Letras em Mato Grosso sucede à criação da Faculdade de Direito de Mato Grosso, instituída em 1934, por Palmiro Pimenta e um grupo de bacharéis em

Direito. A referida Faculdade foi a primeira instituição de ensino superior do Estado.¹ Sua homologação se deu por meio do Decreto Lei nº 87, de 04/12/1936.

Em 1966 começou a funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso, conforme parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE). Os cursos ofertados eram: Matemática, Geografia, História Natural e Letras. No mesmo ano, através da Lei nº 2.629, foi criado o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC), que ofertava cursos de Educação, Economia e Engenharia Civil. Posteriormente, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo Freitas (2004), é absorvida pelo ICLC.

O primeiro vestibular unificado para os cursos do ICLC foi realizado em 1968, isto é, dois anos antes da criação da UFMT, ocorrida em 10 de dezembro de 1970, por meio da Lei nº. 5.647. Com a criação da UFMT, conforme sublinha Freitas (Idem) ocorre junção da Faculdade de Direito de Mato Grosso com o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá.

Atualmente, a UFMT oferta o curso de Letras nos *campi* de Cuiabá, Rondonópolis e Barra do Garças.

Contextualizarei, a seguir, o curso de Letras da UNEMAT, no que tange à sua criação e desenvolvimento.

1.3 O curso de Letras da UNEMAT

O primeiro curso de Letras da UNEMAT, com habilitação em Língua Portuguesa/Língua Inglesa, sob regime semestral, de acordo com Zattar et al. (2009), teve seu funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 61, de 21 de dezembro de 1978; e posteriormente foi reconhecido, em nível federal, através da Portaria nº 276 do CFE/MEC, de 25 de abril de 1988.

Inicialmente, o curso de Letras² funcionou em prédios de instituições públicas e privadas. A partir de 1994, passou a funcionar no prédio onde atualmente se encontra a sede da Universidade.

No tocante à qualidade do ensino, o curso, ao longo dos anos, tem promovido discussões que visam avaliar seu Projeto Pedagógico, de modo a implantar melhorias, tanto na parte de estrutura física (salas de aula climatizadas, laboratórios de línguas, acervo

¹Cf. Histórico do Instituto de Ciências Exatas e da Terra – ICET. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/icet/icet.html>>. Acesso em: 21/01/2011.

² Refiro-me ao Curso de Letras do *Campus* de Cáceres.

bibliográfico atualizado, etc), quanto na reestruturação da matriz curricular e qualificação do quadro docente.

Em 1994 ocorreu a extinção da habilitação em Língua e Literatura de LI do curso. As disciplinas dessas áreas foram, portanto, substituídas por disciplinas de Língua e Literatura de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a habilitação língua estrangeira no Curso de Letras foi extinta apenas no *Campus* de Cáceres, de modo que em outros *campi* da Universidade, onde há o curso de Letras, a oferta da habilitação nunca foi interrompida.

Através da Portaria nº 10/2005, do Conselho Estadual de Educação, em 2005, o Curso de Letras do *Campus* de Cáceres foi reconhecido, com a habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, pelo prazo de quatro anos.

Três anos mais tarde, o Conselho Estadual de Educação, através da Portaria nº 007/09-CCE-MT autorizou a renovação de reconhecimento do curso de Letras no referido *Campus*, a fim de que este voltasse a oferecer habilitação em Língua e Literatura Portuguesa; e Língua Inglesa. Nesse sentido, a reimplantação da LI, a partir de 2009/1, significou, por assim dizer, um avanço para o Departamento de Letras do *Campus* de Cáceres (doravante, DL/Cáceres).

Observem-se, no quadro abaixo, as disciplinas que compõem a nova matriz curricular³ do Curso de Letras/Cáceres, em consonância com a proposta de Reformulação Curricular⁴.

Quadro (I) Nova matriz curricular do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres

SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
I	Produção de texto e Leitura.	
	Textos Fundamentais da Literatura.	
	Introdução aos Estudos da Língua Inglesa.	
SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS

³ De acordo com o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1999), a palavra “matriz” (do Latim, *Matrice*) “Lugar onde algo se gera ou cria.” Por seu turno, o item “curricular” provém de “currículo” (Do Latim, *Curriculu*), que é definido da seguinte maneira: “Parte de um curso literário. As matérias constantes de um curso.” Nessa direção, o termo ‘matriz curricular’ pode ser compreendido como “fonte”, da qual se originam as disciplinas, diretrizes, propostas pedagógicas para um curso.

⁴ Documento que está sendo elaborado por uma equipe docente do DL/Cáceres, a fim de buscar avanços para a qualidade do ensino ofertado.

II	Língua Portuguesa I - Fonética e Fonologia.	Produção de Texto e Leitura.
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	
	Língua Inglesa I.	Introdução aos Estudos da Língua Inglesa
	Introdução aos Estudos da Linguagem.	Produção de Texto e Leitura.
	Educação e Sociedade.	
	Teoria Literária I.	Textos Fundamentais da Literatura.
SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
III	Língua Portuguesa II – Morfologia.	Língua Portuguesa I - Fonética e Fonologia.
	Língua Inglesa II.	Língua Inglesa I.
	Aquisição de Linguagem.	Introdução aos Estudos da Linguagem.
	Teoria Literária II.	Teoria Literária I.
	História da Língua Portuguesa.	Língua Portuguesa I - Fonética e Fonologia.
	Filosofia e Linguagem.	Educação e Sociedade.
SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
IV	Língua Portuguesa III – Sintaxe.	Língua Portuguesa II – Morfologia.
	Língua Inglesa III.	Língua Inglesa II.
	Sociolinguística.	Filosofia e Linguagem.
	Literatura Portuguesa I.	Teoria Literária II
	Linguística I.	Aquisição de Linguagem.
	História da Educação.	
SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
V	Língua Portuguesa IV – Semântica.	Língua Portuguesa III – Sintaxe.
	Língua Inglesa IV	Língua Inglesa III.
	Literatura Portuguesa II.	Literatura Portuguesa I.
	Linguística II.	Linguística I.
	Literatura Brasileira I.	Teoria Literária II.
	Psicologia da Educação.	História da Educação.

SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
VI	Língua Inglesa V.	Língua Inglesa IV.
	Literatura Brasileira II.	Literatura Brasileira I.
	Análise do Discurso.	Linguística II.
	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica.	
	Tópicos de Pesquisa em Letras.	Língua Portuguesa IV.
	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.	Língua Inglesa IV.
SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
VII	Língua Inglesa VI.	Língua Inglesa V.
	Literatura Brasileira III.	Literatura Brasileira II.
	TCC I.	Tópicos de Pesquisa em Letras.
	Estágio Curricular Supervisionado (Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Fundamental).	Língua Portuguesa IV e Língua Inglesa IV.
SEMESTRE	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
VIII	Literaturas de Língua Inglesa.	Língua Inglesa VI.
	TCC II.	TCC I.
	Estágio Curricular Supervisionado II (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura de Língua Portuguesa do Ensino Médio).	Estágio Curricular Supervisionado I.

Nota-se que a disciplina de LI, de acordo com a nova proposta curricular, será ofertada, desde o início do curso, até o VII Semestre. No VIII semestre, ainda que não seja ofertada a disciplina de LI, ofertar-se-á a disciplina de Literaturas de Língua Inglesa, concomitante à disciplina do Estágio Supervisionado II, que compreende a fase de regência em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Vale ressaltar que de acordo com o texto da Reformulação Curricular, a disciplina de LI tem como função auxiliar o aluno no desenvolvimento das quatro habilidades cognitivas, ou seja, ouvir, falar, ler e escrever.

No entanto, ainda que o ensino dessas habilidades seja contemplado, busca-se uma abordagem que vá além do ensino puramente instrumental. Desse modo, a articulação do

ensino prático de LI com questões históricas e culturais, e a aquisição de conhecimentos básicos da Literatura dessa língua estrangeira são consideradas, pela referida proposta, como elementos fundamentais para a formação do professor de língua estrangeira.

Faz-se necessário destacar a relevância da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, prevista na referida proposta de Reformulação Curricular. No âmbito dessa disciplina, são tratadas diferentes questões teóricas, tais como concepção de sujeito, concepção de linguagem, concepção de “erro”, dentre outras.

Contudo, nota-se, no quadro da matriz curricular, que a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira é ofertada apenas no VI Semestre, e, somente no VIII semestre será ofertada uma disciplina de Literaturas de Língua Inglesa. Portanto, algumas readequações, quiçá, ainda se fazem necessárias para que o Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres possa contribuir para uma formação mais efetiva do futuro educador, em especial, de LI.

O objetivo principal do curso de Letras da UNEMAT, no *campus* em que a presente pesquisa foi desenvolvida, de acordo com a proposta de Reformulação Curricular, é a “formação de professores”. Busca-se, portanto, que os futuros profissionais sejam capacitados para lecionar no ensino fundamental e médio, de maneira reflexiva e crítica sobre temas ligados aos conhecimentos linguísticos e literários em diferentes contextos, tanto de oralidade, quanto de escrita. A proposta curricular propõe outros objetivos como:

- a) contribuir para o crescimento cultural do Estado [...] em todas as suas regiões, por se tratar de cursos que mantêm, no seu espaço, um conhecimento sobre a língua e literatura no Brasil e que compreendem um dos poucos espaços institucionais capazes de garantir amplamente o acesso à reflexão cultural e artística;
- b) formar professores nas áreas de língua portuguesa e língua inglesa e de literatura, oportunizando a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão, e incentivando a articulação com outros cursos de graduação e com a pós-graduação na área [...]

Conforme se observa no texto acima (item *a*), o curso de Letras oportuniza o futuro professor de língua portuguesa/língua inglesa de todas as regiões do Estado, propiciando condições para que esse futuro educador adquira conhecimentos científicos sobre língua e literatura, bem como conhecimentos culturais e artísticos. Por sua vez, o item *b*, prevê as experiências do acadêmico nas línguas portuguesa e inglesa e respectivas literaturas, bem como a pesquisa e a extensão.

Dentre as competências e habilidades do professor licenciado em Letras, em especial, na área de LI, postuladas na proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, destacarei as seguintes:

- uso adequado da língua portuguesa e da língua inglesa em diferentes situações de comunicação;
- reflexão analítica e crítica sobre linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- utilização dos recursos de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem; [...]

Nota-se, no fragmento acima, que a proposta do Curso de Letras é fazer com que o futuro professor tenha domínio das línguas portuguesa/inglesa, nos mais variados contextos comunicativos. Sobretudo, que esse sujeito compreenda a linguagem com elemento indissociável da história, cultura, política e ideologia, e saiba fazer o uso efetivo das novas tecnologias no processo educacional.

Vale salientar que as competências e habilidades do aluno na LI, previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e asseguradas na proposta de Reformulação Curricular, da UNEMAT, se encontram em harmonia com os PCNs de Língua Inglesa (1998, p. 67), os quais postulam o seguinte:

- [...] construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

A busca pela construção do conhecimento sistêmico em língua estrangeira, alicerçada na competência do aluno em língua materna, sobretudo, a construção da consciência linguística/crítica em relação ao caráter hegemônico das línguas, reafirma a proximidade dos PCNs com as premissas da proposta de Reformulação Curricular do Curso de Letras/UNEMAT.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que para que o futuro licenciado em Letras, além de ter o domínio das línguas portuguesa/inglesa, propriamente dito, adquira um nível de conhecimento razoável sobre/da prática de ensino de ambas as línguas, é indispensável que este tenha, durante a sua passagem pela academia, contato direto com a realidade da sala de aula. E esse contato é, portanto, articulado, através do Estágio Supervisionado, entre as respectivas línguas, do qual falarei, a seguir.

1.4 O estágio supervisionado do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres

Os objetivos que norteiam o estágio supervisionado, segundo a proposta de Reformulação Curricular do curso de Letras (2009), da UNEMAT/Cáceres, estão conectados à complementação do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o estágio supervisionado é considerado, nesse Documento, enquanto um instrumento de integração, aperfeiçoamento técnico, cultural, científico, e, sobretudo, de relacionamento humano.

No que tange aos aspectos legais, o estágio supervisionado do curso de Letras da UNEMAT está regulamentado de acordo com os princípios dispostos na Resolução CNE/CP nº 009/2001; na LDB nº 9394/96; bem como através da Resolução nº 038/2009 - AD REFERENDUM do CONEPE/UNEMAT.

Na visão de Azevedo (2008), não se pode restringir o estágio unicamente ao cumprimento de horas, previstas na legislação acadêmica. Ao invés disso, o estágio deve ser concebido como uma experiência que propicia uma formação mais ampla do indivíduo. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado do curso de Letras deverá proporcionar ao futuro professor a possibilidade de lidar de maneira prática com a realidade da educação, da qual esse novo professor poderá fazer parte, após concluir o curso.

A proposta de Reformulação Curricular do curso de Letras da UNEMAT busca fomentar parcerias com escolas públicas e privadas de educação básica. Assim, poder-se-á estabelecer um diálogo franco, entre docentes/discentes do curso de Letras com professores/alunos de escolas públicas e privadas. Nessa perspectiva, tanto a universidade quanto as escolas de educação básica poderão, a partir dessa interlocução, buscar uma prática pedagógica e social criativa, atenta às necessidades da comunidade, e, sobretudo que busque reconstruir a relação teoria/prática.

Kulcsar (1994) sublinha que o estágio supervisionado deve ser visto como fundamental instrumento no processo de formação do educador. A autora enfatiza, ainda, que o estágio seja pensado enquanto um momento indispensável que propicie, ao acadêmico,

futuro educador, a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático.

Na proposta do curso de Letras, o projeto de Estágio Curricular deve buscar uma prática que promova a formação do educador para uma realidade educacional profícua. Durante o estágio supervisionado, os acadêmicos são estimulados a mobilizar conhecimentos, criar potencialidades, identificar e interpretar o contexto educativo, de modo que possam tomar decisões e agir.

Em consonância com a nova proposta curricular, o estágio supervisionado do curso de Letras da UNEMAT, *Campus* de Cáceres, contempla as áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, conforme se observa, no quadro abaixo.

Quadro (II) Organização do estágio supervisionado do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres

Estágio	Disciplina
Estágio Curricular Supervisionado I	Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Fundamental.
Estágio Curricular Supervisionado II	Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literatura de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

No que diz respeito ao desenvolvimento do estágio, este acontecerá em cinco fases, conforme se nota no próximo quadro.

Quadro (III) As fases do estágio supervisionado do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres

Fase	Atividades
1ª Fase	Período preparatório, em que se estudam os PCNs e demais textos teóricos acerca da prática pedagógica, no sentido de preparar o acadêmico para a inserção do estágio na escola.
2ª Fase	Período para inserção do estagiário na escola.
3ª Fase	Orientação. Os professores do estágio selecionam documentos e bibliografia a serem estudados e resenhados pelos estagiários.
4ª Fase	Planejamento e desenvolvimento de aulas planejadas. Neste momento, os estagiários participam de um laboratório de atividades pedagógicas.

5ª Fase	Realização de seminários e oficinas, destinadas a professores da rede pública e privada. Este é um momento proposto pelos professores do Estágio, para reflexões e leituras, a fim de estreitar laços da UNEMAT com as escolas da educação básica.
---------	--

As atividades que compõem o estágio I e II, conforme se percebe, dividem-se entre leituras de textos Legais relacionados à Educação, e de demais textos que tratam de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem, tanto da língua portuguesa quanto da língua inglesa; seleção de materiais; planejamento de atividades pedagógicas, bem como a proposição de seminários e oficinas, com a participação de professores do curso de Letras, professores da educação básica e acadêmicos estagiários.

Conforme já mencionado, o curso de Letras da UNEMAT estabelece um diálogo com instituições de ensino básico, através de oficinas e seminários, propostos pela disciplina de Estágio Supervisionado (Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Essa articulação, por sua vez, tem oportunizando troca de experiências entre professores do Estágio - acadêmicos estagiários - professores de escolas públicas e privadas – alunos de escolas públicas e privadas.

E esse intercâmbio de conhecimentos, do estudante de Letras com professores e alunos de instituições de ensino básico, sobretudo o contato *in loco* nas escolas, faz com que o estagiário conheça a realidade do ensino básico nas escolas brasileiras. Assim, muitos destes estagiários, a partir desse primeiro contato, estabelecem *networking*⁵ visando à carreira profissional após a conclusão do curso.

Portanto, através deste breve panorama foi possível visualizar, de modo breve, porém, não superficial, as mudanças ocorridas no curso de Letras, do ponto de vista da legislação e disciplinas, desde seu surgimento no Brasil, na primeira metade do século XX, até os dias mais recentes. Foi, também, possível observar como se deu a criação da primeira faculdade de Letras em Mato Grosso, a partir da Faculdade de Direito, que deu origem à criação da UFMT; abordar o curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, no que concerne à sua criação, no final dos anos 70, organização e desenvolvimento.

⁵ De acordo com o *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000, p. 854), significa “[...] encontrar e conversar com outras pessoas que podem ser úteis para futuras relações de trabalho.” (Tradução nossa).

CAPÍTULO II

O PERCURSO TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar, sob a ótica de diferentes autores, os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa. Devido ao fato de ser transdisciplinar, este trabalho científico perpassa diversas abordagens teóricas, ainda que esteja, inicialmente, inscrito em Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD).

Dessa maneira, será tratado, neste capítulo, a respeito da formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras (BARROS, 2010; CELANI, 2003; COX e ASSIS-PETERSON, 2001, 2008; FREIRE, 1987; 1996; PAPA, 2008; entre outros); conceitos de *emancipação social* (BHASKAR, 1998); *reflexividade* (BARROS, 2010; CELANI, 2003, 2003; FREIRE, 1996; COX e ASSIS-PETERSON, 2001); pressupostos da ACD, tendo como base principal os estudos de (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003), e contribuições de demais pesquisadores, como (AZEVEDO, 2008; BRENT, 2009; RESENDE e RAMALHO, 2006; RAMALHO e RESENDE, 2011, entre outros).

Será, também, apresentada a Gramática Sistêmico-Funcional (doravante, GSF), a partir das proposições de (HALLIDAY, 1994, 2004; SARTIN, 2010; dentre outros). Posteriormente, contextualizo, de maneira breve, como se deram, inicialmente, os estudos em *Representação Social*, sob a visão cognitivista (MOSCOVICI, 1961). Finalmente, serão abordados os pressupostos de *Representações de Atores sociais* (VAN LEEUWEN, 1997, 2008; FAIRCLOUGH, 2003), numa perspectiva crítico/discursiva.

2.1 Formação crítica de professores

A formação de professores de língua estrangeira no Brasil, na visão de Nogueira (2005), tem suas origens ligadas ao século XIX, quando indivíduos eram capacitados apenas para transmitir conhecimentos sobre a fala e a escrita. Nessa perspectiva, o enfoque era dado ao conhecimento “instrumental”, da língua, ou seja, apenas na habilidade de falar, ler e escrever. Portanto, durante esse período o ensino de LEs não tinha nenhuma preocupação com o pensamento reflexivo.

Na ótica de Cox e Assis-Peterson (2001), a formação crítica de professores começa e ser vislumbrada no Brasil, após o período da ditadura militar, a partir do retorno do exílio, de diversos intelectuais, da área das letras, no final da década de setenta. Esses intelectuais,

segundo as autoras (Idem, p. 14), “[...] percorrem o Brasil lançando as sementes da pedagogia crítica.”

Engajada nas questões sociais, o principal objetivo da pedagogia crítica, de acordo com Silva (2004), é fortalecer os indivíduos sem poder, bem como transformar as desigualdades e as injustiças sociais existentes.

Dentre os principais preconizadores desse modelo de pedagogia, no Brasil, destaca-se Paulo Freire. Assim, a partir das proposições freireanas, e de demais pensadores críticos, começam a ser discutidas questões de poder, ideologia, classe social, consciência crítica, emancipação, dentre outras, as quais despertariam o país para uma nova concepção, de formação docente: a Formação Crítica de Educadores.

Diferente de outros modelos de “capacitação” docente, a formação crítica de educadores não se resume ao cumprimento de um número “x” de horas de estudo. Tampouco se preocupa em repassar o conteúdo “y”. Ao invés disso, esta deve ser, segundo Papa (2008, p. 32), “Um processo longo e inacabado de reflexão sobre as ações educativas...”.

Em congruência com Papa (Idem), Celani (2003) postula que modelo de formação contínua deve englobar todo o trabalho do indivíduo, excluindo a possibilidade de se conceber um produto finalizado. Nessa perspectiva, poder-se-ia pensar o professor, não enquanto indivíduo “formado”, mas, enquanto sujeito, em “processo de formação”.

Uma das premissas da formação crítica de professores de LEs, de acordo com Cox e Assis Peterson (op. cit.) é propor um posicionamento contra-hegemônico, por parte do professor. Nesse sentido, seguem as autoras, faz-se necessário uma autoavaliação, por parte do educador crítico, a fim de saber se suas práticas discursivas não estão contribuindo ideologicamente para a dominação uns indivíduos sobre outros.

Ainda que os estudos em formação crítico-reflexiva tenham avançado significativamente nos últimos anos, há, ainda, um longo caminho a percorrer. Ou seja, faz-se necessário que as pesquisas, realizadas nas universidades do país cheguem até as salas de formação continuada, nas escolas públicas, sobretudo naquelas que se localizam longe dos grandes centros urbanos/universitários.

Destarte, poder-se-ia dizer que além das pesquisas em formação crítica chegarem às salas de formação continuada das escolas, através de textos (impressos e virtuais), seria importante, que estas fossem, também, difundidas, por meio das práticas discursivas de professores, que dirigem os estudos de formação continuada nas próprias escolas.

Para que as ideias em formação crítica se revelem através das práticas discursivas dos professores formadores, nas escolas, é preciso, antes de tudo, que estes profissionais

realmente anseiem pela sua própria mudança. Esta, por sua vez, está ligada à ideia de “emancipação”, que será tratada a seguir.

2.2 Emancipação social

O conceito de emancipação social foi, inicialmente, formulado, segundo Papa (2008), por Bhaskar (1979), no âmbito do Realismo Crítico. Ao formular esse conceito, sublinha a autora (Idem), o teórico contribui significativamente para o campo das ciências sociais, e, nos últimos anos, para os estudos do discurso.

Nessa direção, Bhaskar (1998), citado por Papa (2008, p. 22), propõe três ações emancipatórias, que oferecem condições para que os mecanismos geradores de problemas sociais possam ser bloqueados, que são: “(i) conhecer os reais interesses; (ii) possuir ambos: a) a habilidade e os recursos, isto é, o poder, e b) a oportunidade de agir sobre eles; (iii) estar disposto a fazer isso.”

A partir do conhecimento e da prática dessas três ações é possível o indivíduo buscar a emancipação. No entanto, a emancipação não ocorre a partir dos anseios de outrem. Nessa direção, Papa (2008) destaca que há, antes de tudo, a necessidade de o indivíduo desejar sua emancipação, para poder alcançá-la. Ainda que não seja razoável pensar na emancipação do “outro”, sem que haja, por parte deste, o desejo de mudança, o exercício pensamento crítico poderá fomentar esse anseio, pois, conforme Kincheloe (1997, p. 35) “Se as pessoas começam a pensar diferente, a transformação social é inevitável.”

Freire (1987, p. 13) assegura que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” O pensamento freireano propõe a ideia de “coletividade” na construção do conhecimento, que leva à emancipação. Mas o que de fato significa *emancipação*? O conceito de emancipação, para Bhaskar (1998, apud PAPA, op. cit.) está ligado à “libertação” do indivíduo. Nesse sentido, a “autoemancipação” pode ser entendida como a libertação/transformação intrínseca do indivíduo (eu), para algo mais exterior, conectado à solidariedade e fraternidade.

Para o pensamento marxista, o conceito de *emancipação* está vinculado diretamente com a independência econômica, com a participação de indivíduos no mundo do trabalho em escala social cuja *práxis* está vinculada também à política. Dessa maneira, em Marx (2002, p. 37), tem-se a seguinte colocação, acerca da plenitude da emancipação dos indivíduos:

Só será plena a *emancipação humana* quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política [...]"

Emancipar-se, para Marx, perpassa pelo referencial econômico e pelo gerenciamento da própria existência do indivíduo. Este último, conseqüentemente, é uma práxis política.

Por estar engendradora numa práxis política, sobretudo, ideológica, a busca pela emancipação de outrem, como já foi dito, não é uma tarefa fácil. Diante disso, emerge uma questão, proposta por Papa (2008), acerca de como fazer para que o educador de LI alcance sua própria emancipação, e contribua para a transformação social de outros, que fazem parte do cotidiano da sala de aula.

A resposta para essa questão não é simples, tampouco, pré-construída. Talvez a maneira mais acertada de buscá-la seria a partir das expressões “desejar” e “agir”. Uma vez emancipado, o indivíduo desejará, não apenas compreender, mas “agir” sobre as estruturas de poder, que são, conforme Barros (2010, p. 24), um “desafio tanto para professores de educadores críticos de línguas, quanto para pesquisadores que desejam enveredar pela descoberta de novos caminhos”.

E a partir de sua compreensão, isto é, da consciência crítica, do indivíduo, frente às estruturas hegemônicas, sobretudo, através da ação coletiva em resistência a essas estruturas, os indivíduos passariam a ser, no mundo, conforme propõe Freire (1996), não unicamente “objetos” da História, mas “sujeitos”, de sua própria História.

Por ter, estreita ligação com a emancipação social, pode-se dizer que o exercício da reflexão é fundamental para que o indivíduo busque a auto-emancipação. Nesse sentido, serão discutidos, a seguir, aspectos da reflexividade.

2.3 Reflexividade

De acordo com Pessoa (2002), o termo “reflexão” foi primeiramente formulado nos anos trinta, pelo filósofo estadunidense Dewey (1933). Assim, esse filósofo, de acordo com a autora (Idem), conceituou reflexão enquanto o “exame” voluntário, rigoroso e persistente das crenças/ações de indivíduos, sob as conseqüências a que conduzem. Desse modo, Pessoa (Idem), assegura que a partir do pensamento deweyano, devem ser consideradas três atitudes fundamentais para a ação reflexiva, conforme exemplifica o quadro abaixo:

Quadro (IV) Atitudes para a ação reflexiva

1. Abertura de espírito	<ul style="list-style-type: none"> • Desejo de dar atenção às alternativas; • Aceitar pontos positivos / negativos; • Reconhecer as possibilidades de erro.
2. Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar exame minucioso das consequências de uma determinada ação; • Ter conhecimento do bom/mau funcionamento das ações do professor; • Saber como, por que e para quem são as ações.
3. Sinceridade	<ul style="list-style-type: none"> • Examinação regular, por parte dos professores, das crenças e resultados das ações.

Poder-se-á dizer que os itens 1, 2 e 3, dispostos à esquerda, no quadro acima, transcendem às ideias que os explicam, à direita. Ou seja, essas atitudes estão (também) conectadas a fatores como respeito às diversidades (cultural, racial, de pensamento, etc.), bem como ao planejamento das ações práticas, e, sobretudo, ao conhecimento sobre/das ações sobre as quais se reflete.

Na perspectiva de Freire (1996, p. 40), o elemento fundamental que move o ser humano no processo de reflexão e transformação é o “emocional”. O autor faz uma alusão ao “tabaco”, enquanto elemento prejudicial à saúde, e, assim enfatiza: “Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho, agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo.” A partir das palavras de Freire, e, sobretudo, trazendo-as para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, pode-se dizer que o educador, a partir de seu engajamento com o “pensar” crítico/reflexivo, incomodar-se-á, por assim dizer, com toda forma de injustiça social. Nessa nova perspectiva, o educador poderá militar no processo de conscientização de outros seres humanos.

Cox & Assis Peterson (2001) postulam sobre a necessidade de o professor reflexivo ter consciência quanto às ideologias e ao discurso dominante, no sentido de assumir uma postura política, engajada com a pedagogia crítica. E essa postura, para que tenha efeito, requer, por parte do professor, reflexão e ações práticas.

Barros (2010) considera três níveis de reflexão, os quais podem auxiliar na formação do educador de línguas: o primeiro nível, a “estrutura interna”; o segundo, as “relações microsociais” e, por último, as “relações macrossociais”. No primeiro nível, o educador, por vontade própria, se engajaria em projetos de cunho social. Esse nível reforça a ideia,

conforme já enfatizada anteriormente por Papa (2008), de que é preciso ir para além da reflexão. Faz-se necessária a *ação*. Nessa perspectiva, a mudança na estrutura interna significaria uma “mudança interior”, de maneira intrínseca, isto é, partindo de um desejo do próprio ser humano.

O segundo nível acontece na sala de aula, onde o professor, enquanto educador crítico, estaria atento quanto à identificação de problemas que estariam ocorrendo no ambiente da aula, e procurar investigar causas/efeitos. O professor, ao identificar determinado problema, poderá propor, através de atividades práticas, resolvê-lo. Um exemplo dessa natureza seria um determinado aluno, que chega à aula com marcas de agressão doméstica. Já o terceiro nível, está ligado à percepção de problemas exteriores à escola, isto é, à comunidade. Nesse sentido, a autora propõe, por exemplo, a elaboração de projetos que visem colocar em discussão os problemas sociais que afligem a comunidade. A partir desses projetos, propor-se-iam ações coletivas que integrem “escola-comunidade-poder público”.

Nessa escala, propõe-se uma perspectiva de mudança do “micro” para o “macro”. Desse modo, na medida em que um indivíduo alcança a emancipação, este poderá observar os problemas sociais que ocorrem em seu local de trabalho, e propor soluções práticas, por meio de ações conjuntas, com os demais colegas de trabalho, pessoas da comunidade, autoridades e instituições públicas e/ou privadas.

O professor crítico-reflexivo de LI, conforme enfatizam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20), “[...] não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais.” Dessa maneira, para que o educador crítico realize a avaliação dos efeitos de suas práticas pedagógicas, este, antes de tudo, precisa estar aberto à mudança, à autorreflexão, à autocrítica, sobretudo, procurar colocar-se no lugar do “outro” e enxergar o mundo de outra (s) perspectiva (s).

As proposições desses educadores críticos mostram/revelam que os pressupostos acerca da formação crítica são relevantes e que podem auxiliar na busca pela emancipação social. A reflexividade é de suma importância para os educadores de línguas, que desejam considerar, para suas práticas de ensino, elementos que vão além da competência comunicativa, ainda que a importância desta última não possa ser desconsiderada.

Feitas as considerações sobre formação crítico-reflexiva de professores, emancipação social e reflexividade, passarei, daqui por diante, à tessitura de conceitos sobre a Análise Crítica do Discurso.

2.4 Análise Crítica do Discurso

Na ótica de Costa (2009), a partir dos trabalhos de pesquisadores (KRESS, 1990; HODGE, 1993; FOWLER, 1979; dentre outros), na Universidade de *East Anglia*, nos anos 70, concebeu-se uma abordagem que se tornou conhecida como *Linguística Crítica* (LC). Entre os principais anseios da LC, constava a decodificação da ideologia no contexto das formações sociais, buscando a emancipação.

Dentre os principais inspiradores da LC, de acordo com Brent (2009) podem se destacar (MARX, 1974; ADORNO, 1947; HABERMAS, 1972; GRAMSCI, 1988; BAKHTIN, 1981; FOUCAULT, 1972; PÊCHEUX, 1979; ALTHUSSER; 1971, 1985; GIDDENS, 1984; KRESS, 1986; e FAIRCLOUGH; 1989). Este último, posteriormente, dá ênfase às questões de “poder” e “ideologia”, atribuídas até então à LC, a qual se voltava mais para a “reprodução” do que a “transformação social”.

Sustentado na teoria social crítica, Fairclough (1989) propõe uma abordagem que concebesse a linguagem enquanto elemento básico da vida social, e o discurso, enquanto *prática social*⁶. A partir dessa nova concepção de linguagem/discurso, sobretudo em resistência à reprodução do poder e da ideologia, até então praticada pela LC, surge, no campo da linguística, a Análise Crítica do Discurso (daqui por diante, ACD⁷), cuja preocupação principal é a transformação social.

Na ótica de Wodak (2004), obras como *Language and Power*⁸ (1989), de Norman Fairclough, e *Language, Power and Ideology*⁹ (1989), de Ruth Wodak, contribuíram de maneira significativa para a estruturação e o fortalecimento da ACD.

Fairclough (1989, p. 1) enfatiza que um dos principais objetivos da ACD é “[...] aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras.”

Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 14), a ACD é “[...] uma abordagem transdisciplinar.” Assim, a partir das proposições de Fairclough (1989, 2001, 2003), a ACD

⁶ Na ótica de Resende & Ramalho (2006, p. 35), o conceito de práticas sociais origina-se no materialismo histórico-geográfico, de Harvey (1996), o qual concebe o discurso enquanto “Um momento de práticas sociais dentre outros.”

⁷ Do inglês, *Critical Discourse Analysis* (CDA). Existem, no Brasil, instituições, como a Universidade de Brasília – UnB, que optam pela sigla ADC, referente ao termo “Análise de Discurso Crítica”. A opção por ADC por parte de alguns pesquisadores se justifica, segundo Resende (2009, p. 11), em virtude da “[...] tradição histórica dos estudos discursivos no Brasil, consolidados com o rótulo ‘análise de discurso’”. A autora argumenta, ainda, que um segundo motivo dessa opção seria o entendimento de que “Análise de Discurso Crítica” seria a melhor tradução para o termo.

⁸ *Linguagem e poder* (Tradução nossa).

⁹ *Linguagem, poder e ideologia* (Tradução nossa).

não somente dialoga com outras teorias, como busca fazer com que se tornem favoráveis à abordagem sociodiscursiva.

Das teorias/abordagens com as quais a ACD dialoga, destacam-se, de acordo com Brent (2009), a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 2004); Semiótica Social (KRESS, 1990; VAN LEEUWEN, 1993); Abordagem Sociocultural da Mudança Discursiva (FAIRCLOUGH, 1989, 2001); Método Histórico-Discursivo (WODAK, 1996); bem como a Abordagem Sociocognitiva (VAN DIJK, 1989).

Wodak e Meyer (2001) sublinham que a ACD nunca teve a intenção de fazer, ou ser, uma metodologia *singular*, ou seja, uma abordagem independente. Nessa perspectiva, por ser uma abordagem transdisciplinar, a ACD tem buscado um estreito diálogo com outras abordagens, como a Gramática Sistêmico-Funcional (doravante, GSF), a etnografia, etc.

No que se refere às principais preocupações da ACD, segundo Brent (2009, p. 118), estão a “[...] crítica radical de relações sociais que (re) produzem o abuso de poder, a dominação e a desigualdade social, através de textos.” O autor enfatiza, ainda, que é função do analista crítico de discurso desvelar as relações de disparidade social, dentre tantas outras problemáticas, as quais se manifestam por meio das práticas discursivas e se materializam no texto.

Ainda que “desvelar” disparidades sociais e ideologias dominantes que subjazem esses problemas, faça parte das funções do analista crítico, faz-se necessário enfatizar que é preciso ir além. Ou seja, o tão único “desvelar” já é praticado por outros modelos de análise de discurso. Nesse sentido, é preciso que o analista crítico, a partir da análise, proponha intervenções.

Numa perspectiva contra-hegemônica, Melo (2009, p. 9) afirma que a ACD:

[...] é um estudo de oposição às estruturas e às estratégias do discurso das elites. Seus analistas são, normalmente, militantes sociais, intelectuais orgânicos que formulam propostas para exercerem ações de contrapoder e contra-ideologia a situações de opressão.

Nessa direção, a ACD, a partir de Fairclough (1989), incumbe-se da proposição de pesquisas no campo da linguagem, visando à transformação dos *atores sociais*¹⁰, ou seja, uma mudança social, através da mudança discursiva. Desse modo, a ACD, diferentemente de outros modelos de análise de discurso, procura compreender um determinado problema em

¹⁰ Seres humanos. Há outros modelos de análise de discurso que utilizam o termo “sujeito de discurso”.

sua profundidade e propor ações práticas. Segundo Wodak (2003), em ACD, não se busca apenas, descrever, explicar as questões investigadas, mas agir sobre seu cerne.

Fairclough (2001, p. 90) considera o uso da linguagem como “[...] forma de prática social”. Assim, para o autor (Idem, p. 91), o discurso é uma “[...] prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” Nesse sentido, o autor assegura que o discurso contribui para a construção de identidades sociais, para as relações sociais entre os indivíduos, bem como para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

No que concerne ao diálogo entre ACD e GSF, Fairclough (Idem, p. 92), altera alguns pontos desta última, segundo seus propósitos de análise. Nesse sentido, o autor propõe a *função identitária* e a *função relacional*, as quais, conforme Halliday (1994), correspondem à *função interpessoal*.

O quadro abaixo exemplifica essa alteração.

Quadro (V) - Funções da linguagem

(FAIRCLOUGH, 2001)	(HALLIDAY, 1994)
Função identitária	Metafunção Interpessoal
Função relacional	Metafunção Interpessoal
Função ideacional	Metafunção Ideacional

A função identitária, segundo Fairclough (2001), refere-se aos modos de estabelecimento das identidades sociais no discurso; a função relacional trata da representação das relações sociais e negociações entre os participantes; a função ideacional, por sua vez, trata dos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

Na visão de Resende e Ramalho (2006, p. 58), a justificativa para essa alteração proposta por Fairclough (2001) refere-se à “[...] importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades, que não é captada pelas funções tal como apresentadas em Halliday.”

A Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2001), propõe um modelo que considera três dimensões passíveis de ser analisadas, ou seja, o *Modelo tridimensional do discurso*. A partir dessa proposição, sugere-se a análise em três níveis: *prática social; prática discursiva; texto*. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, apud RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 28), essas três dimensões poderão estar “dispersas na

análise”. Isto significa que não se tem uma rigidez sobre a ordem (i.e. 1º, 2º, 3º), em que cada dimensão deve ser abordada no trabalho de análise.

As três dimensões de análise estão explicitadas na figura abaixo, proposta por Fairclough (2001, p. 101).

Figura (I) – Concepção tridimensional do discurso



Na ótica de Azevedo (2008), esse modelo de análise tridimensional foi desenvolvido sob a influência sistêmico-funcionalista de Halliday (1985), articulado ao conceito de “ordens do discurso”, de Foucault (1984), mas sem se aprofundar sistematicamente.

A partir do modelo de análise tridimensional, a ACD é de suma importância para este trabalho científico. Assim, buscar uma análise tridimensional significa a possibilidade de discutir questões mais amplas, ligadas ao e poder e às ideologias, as quais, são construídas, de acordo com Fairclough (2001, p. 117), “[...] em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas”. A partir desse pensamento faircloughiano, é possível dizer que as ideologias, uma vez tendo sido construídas no discurso, são reproduzidas por este, nas instituições.

A fim de contextualizar a proposição faircloughiana de análise tridimensional, mostrada no quadro anterior, apresentarei alguns aspectos de cada dimensão.

2.4.1 Análise do texto

Para a realização da análise no nível textual, que, segundo Fairclough (2001, p. 101, pode ser denominada “descrição”, compreendem-se aspectos formais do texto. Nesse sentido

o autor (Idem, p. 103), propõe a organização da análise textual em quatro itens, que são: “‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’”.

O vocabulário ocupa-se, fundamentalmente, das palavras individuais; a gramática, da combinação de palavras em frases e orações; a coesão trata da conexão entre orações e frases; e, por último, a estrutura textual, preocupa-se com as propriedades organizacionais de ampla escala dos textos.

Além desses quatro itens apresentados, o autor considera outros três, que serão utilizados na análise da prática discursiva, que são os atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.); a coerência textual, bem como a intertextualidade.

Segundo Fairclough (2001, p. 104), “A unidade principal da gramática é a oração”, cujos elementos principais são denominados sintagmas, ou grupos. Nesse sentido, o autor enfatiza que “Toda oração é multifuncional”, em virtude de combinar simultaneamente, significados ideacionais, identitários e relacionais. Faz-se necessário observar que para esse autor (2003), a análise textual é parte essencial para uma análise de discurso. Contudo, o autor sublinha que esta última não se resume à apenas fazer análise linguística dos textos.

No que concerne à concepção de “texto”, Fairclough (Idem, p. 3) utiliza um sentido amplo para se referir a esse termo, dizendo que textos podem ser listas de compras, artigos de jornal, bem como transcrições de conversações orais. Assim, o autor (Ibidem) é incisivo ao afirmar: “We might say that any actual instance of language in use is a ‘text’.”¹¹

2.4.2 Análise da prática discursiva

Compreende-se, enquanto prática discursiva, ou *interpretação*, em consonância com Fairclough (2001) os processos de produção, distribuição e consumo do texto. Esses processos, por serem sociais, relacionam-se a ambientes econômicos, políticos e institucionais. Sua natureza está conectada, tanto à concepção de poder, enquanto luta hegemônica, quanto à concepção de ideologia.

De acordo com Pedrosa (2008, p. 46), “A prática discursiva pode ser tomada como uma prática social semelhante às outras práticas sociais, ou especificamente como prática discursiva.” As razões que atribuem a essa prática a característica “discursiva” justificam-se pela sua manifestação em forma linguística, falada e escrita.

¹¹ “Podemos dizer que qualquer exemplo real da língua em uso é um ‘texto’.” (Tradução nossa).

Resende e Ramalho (2006) sublinham que na análise das práticas discursivas, reúnem-se as atividades cognitivas de “produção”, “distribuição” e “consumo” do texto. São analisadas, ainda, nessa dimensão, categorias, como “força”, “coerência” e “intertextualidade”. A primeira categoria refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a segunda, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; e, a última, conecta-se às relações dialógicas entre um determinado texto, com outros textos, bem como às relações entre ordens de discurso.

O “consumo” dos textos, por sua vez, compreende maneiras distintas, e diferentes contextos sociais sob os quais os textos são produzidos/consumidos. Dessa maneira, tanto a produção, quanto o consumo dos textos, propriamente dito, pode ocorrer de maneira individual ou coletiva.

No que concerne especificamente à distribuição dos textos, Fairclough (2001, p. 108), postula que alguns destes têm distribuição “simples” (*e.g.* uma conversa informal); outros possuem distribuição “complexa” (*e.g.* textos produzidos por líderes políticos). A “simplicidade” de distribuição dos primeiros se dá pelo seu pertencimento ao contexto imediato de situação, ao passo que a “complexidade” de distribuição dos últimos acontece em virtude dos diferentes domínios institucionais e padrões próprios de consumo.

Nesse sentido, para a análise da prática discursiva, na visão de Fairclough (*Idem*, p. 115) há de existir uma “[...] combinação do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’”. Assim, a primeira fornece a sustentação “evidências” para a última; e ambas são requisitos mútuos e interrelacionados.

2.4.3 Análise da prática social

A análise da prática social, também concebida como *explicação*, conecta-se aos aspectos ideológicos e hegemônicos dos textos. Nessa dimensão de análise, Fairclough (2001) considera as contribuições vindas do marxismo, a partir dos estudos de Althusser e Gramsci. Desse modo, o autor considera que a compreensão do conceito de discurso em relação à ideologia e às lutas hegemônicas é de suma importância para a análise da prática social. No entanto, Fairclough (2001), ao discutir *Os Aparelhos Ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1971/1985), não concorda com a concepção althusseriana sobre “ideologia” enquanto *cimento social universal*.

Para Fairclough (*Idem*, p. 117), a visão Althusser (1971/1985) de ideologia, faz com que haja “[...] marginalização da luta, da contradição e da transformação.”

Acerca do trabalho das ideologias, Fairclough (Ibidem) afirma:

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação o da transformação das relações de dominação.

Em oposição à concepção althusseriana de ideologia, bem como ao pensamento de Pêcheux (1988), sobre o *assujeitamento*¹², ou a *interpelação* dos sujeitos pela ideologia, Fairclough (2001) defende um modelo de estudos linguísticos que realce a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso. Desse modo, os indivíduos tornar-se-iam mais cômicos da existência de tais ideologias e de suas próprias práticas discursivas, investidas de ideologia.

Ainda que Fairclough (2001) discorde do pensamento althusseriano, de ideologia enquanto *cimento social*, tampouco, concorde com a proposição pêcheuxiana sobre *assujeitamento* dos indivíduos através da ideologia, o autor não nega o fato de que os sujeitos são posicionados ideologicamente. Todavia, para Fairclough (Idem, p. 121), embora haja um posicionamento ideológico por parte dos sujeitos, estes têm a capacidade de “[...] agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras.” Nessa perspectiva, é visível o engajamento de Fairclough (Idem) com a possibilidade de mudança dos indivíduos, via linguagem.

Tecidas as considerações sobre a ACD, apresentarei conceitos da GSF.

2.5 Gramática Sistêmico-Funcional

A GSF consiste em uma abordagem teórico-metodológica para a análise linguística textualmente orientada. Essa abordagem foi proposta por Halliday (1985/1994/2004), e tem sido cada vez mais utilizada no campo dos estudos da linguagem a partir de trabalhos de diferentes pesquisadores (IKEDA, 2006, 2010; MARTIN, 2000; SARTIN, 2008, 2010; VIAN JR, 2007, 2010; entre outros).

¹² Para Pêcheux (1997, p. 311), “[...] os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’.”

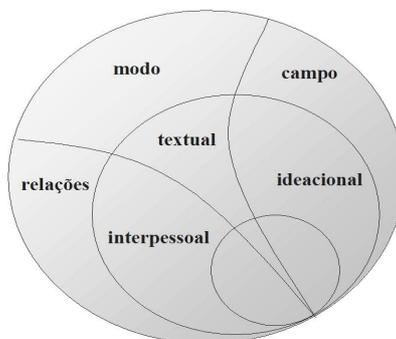
Um dos princípios fundamentais da GSF, na perspectiva de Halliday (1994/2004), é o uso da língua, motivado pelas relações sociais. Nesse sentido, a GSF concebe o fato que na língua há escolhas, as quais possuem relação, segundo Silva (2009, p. 722), com “[...] propósitos dos falantes, o que se reflete na exterioridade da linguagem.” E nesse processo de escolhas linguísticas, o ponto mais significativo, para Körner (2000), relido por Sartin (2010, p. 7), não é “[...] simplesmente a opção escolhida, mas a opção escolhida em relação a outras opções disponíveis.”

No que concerne ao significado dos enunciados, Halliday (1994/2004) destaca que estes se conectam às condições de produção em que a linguagem é utilizada, podendo, acontecer tanto no nível linguístico quanto não-linguístico. No nível linguístico, os significados são produzidos por meio de elementos léxico-gramaticais, ao passo que no nível não-linguístico, estão o contexto de situação e cultura. Os dois níveis caracterizam tanto o contexto social, quanto as escolhas linguísticas de um determinado texto (teorias de *gênero* e de *registro*).

Gênero é concebido enquanto “contexto de cultura”, ao passo que *Registro*, como “contexto de situação”. O *Registro* divide-se em *Campo*, *Relações* e *Modo*. O *Campo* conecta-se aos significados ideacionais; ao passo que as *Relações* associam-se ao significado interpessoal. Por seu turno, o *Modo*, liga-se aos significados do texto.

Halliday (Idem) concebe o texto (oral/escrito) enquanto um complexo que se organiza em torno de uma função. Ou seja, significados ideacionais, interpessoais e textuais, que acontecem da maneira simultânea na linguagem. Assim, o teórico estabelece três metafunções, quais são: *Metafunção Interpessoal*; *Metafunção Ideacional*; e, *Metafunção Textual*, conforme se observa na figura abaixo, proposta por Sartin (2010, p. 21):

Figura (II) – Metafunções da Linguagem



Essas três metafunções não são elementos isolados, embora, apresentem, conforme destaca Sartin (2010), características específicas, ou seja, elas interagem na organização do texto, adquirindo, assim, caráter multifuncional.

2.5.1 Metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal, na ótica de Halliday (1994/2004) está relacionada às interações entre os participantes, isto é, nas relações de troca de papéis da fala, no jogo do “oferecer” / “pedir”, realizados pelos participantes, de modo que “oferecer” condiciona o outro a “receber”; e, “pedir”, torna-o “convidado” a conceder. E nesse intercâmbio de significados, a metafunção interpessoal realiza-se através do “Sistema de Modo”.

Sartin (Idem), relendo Martin et al. (1997), sublinha que o sistema de modo organiza a sentença em *Modo Oracional* e *Resíduo*. O *modo oracional* constitui-se pelo *Sujeito*, responsável pela proposição, e pelo *Finito*, responsável pelas relações de tempo/modo da sentença. Por sua vez, o *resíduo* é composto pelo *Predicador* (elemento lexical ou parte constituinte do grupo verbal); o *Complemento* (elemento que pode realizar o sujeito, porém, não o faz); e os *Adjuntos* (elementos oracionais que contribuem com informações que completam o sentido da proposição, todavia, não são essenciais.)

Observe-se o sistema de modo, no quadro abaixo:

Quadro (VI) – Sistema de modo

O educador	dev	e	instigar	o aluno	a ter autonomia.
Sujeito	Modal	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto
Modo Oracional			Resíduo		

Fonte: Entrevista com acadêmica do VIII semestre de Letras, 2011/1.

No sistema de modo, de acordo com Sartin (Idem, p. 22), “[...] a oração se organiza como um evento interativo, entre o falante/escritor e seus interlocutores.” E nesse processo interativo, o falante atribui a si o papel de fala, e, ao seu interlocutor, o papel de ouvinte.

2.5.2 Metafunção ideacional

A metafunção *ideacional*, ou *experencial*, na perspectiva de Halliday (1994/2004), está ligada ao uso da língua enquanto representação, isto é, trata das manifestações do sujeito

para com o mundo. Assim, a realização dessas manifestações do sujeito acontece por meio do sistema de transitividade, que implica a escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos.

Assim, para Halliday (Idem), o sistema de transitividade é a mais forte expressão de experiência do sujeito, haja vista que os indivíduos constroem suas representações do mundo baseados na escolha de um número tangível de tipos de processos. Cunha e Souza (2007, p. 53-54), enfatizam que “O sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada”. Essa identificação acontece por meio de *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. Estas últimas são de caráter opcional. Por meio desses três elementos é possível analisar, segundo as autoras (Idem, p. 54), “quem faz o que, a quem e em que circunstâncias.”

No que tange à representatividade, *processo* significa a própria ação, ao passo que *participantes* são, geralmente, representados por grupos nominais, os quais podem realizar a ação e/ou a sofrerem. As circunstâncias são representadas por grupos adverbiais e sua função é agregar informações ao processo.

Note-se o quadro abaixo:

Quadro (VII) Participante, processo, circunstância

Participante: (Quem realiza a ação)	Processo material: (Realiza uma ação física)	Participante: (Aquilo que sofreu ação de ter sido trazido)	Circunstância: (Quando o fato ocorreu)
O professor	trouxe	uma música	na aula passada.

Fonte: Entrevista com acadêmica do VII semestre de Letras, 2011/1.

No sistema de transitividade, segundo Cunha e Souza (2007), há três tipos de processos principais, que são: *materiais*, *mentais* e *relacionais*; e três tipos, que são considerados intermediários: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. Para Halliday e Matthiessen (2004), esses últimos três tipos de processos são intermediações, isto é, preservam certos traços dos demais processos que lhes cercam.

A seguir, teço algumas considerações acerca dos seis tipos de processos que fazem parte do sistema de transitividade.

2.5.3 Processos materiais

Os processos materiais, de acordo com Halliday (1994/2004), possuem um sentido ligado ao físico. São realizados através das ações de atores e/ou eventos. Compactuando com o pensamento hallidayano, Sartin (2010), afirma que a base desse processo está no fato de que alguém, ou uma entidade faz alguma coisa, realiza uma ação. Há, para esse tipo de processo, dois participantes principais, que são o *Ator* e a *Meta*.

O *Ator* é aquele/aquilo que realiza a ação, propriamente dita. Contudo, faz-se necessário esclarecer que “ator”, para a GSF, não necessariamente refere-se a uma pessoa, ou seja, pode ser um ser humano, um animal ou qualquer objeto, como, por exemplo, um automóvel, que realiza a ação de mover-se (THOMPSON, 1996).

A *Meta* é o participante obrigatório, ou opcional, a quem o processo se dirige, denominado pela gramática tradicional como *objeto direto* (EGGINS, 1994/2004).

O quadro abaixo demonstra *ator, processo material e meta*.

Quadro (VIII) Ator, processo material, meta

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Ator	Material	Meta
Eu	faço	as tarefas de inglês.

Fonte: Entrevista com acadêmica do VIII semestre de Letras, 2011/1.

2.5.4 Processos mentais

Os processos mentais, na ótica de Halliday (1994/2004), referem-se ao *sentir*. Ou seja, concernem nas reações mentais, sendo necessária a presença de um participante humano, aquele que pensa, sente ou percebe.

Por sua vez, os participantes dos processos mentais, segundo Sartin (2010, p. 31), denominam-se *Experienciador*, em cuja mente o processo está se realizando, e, *Fenômeno*, que é o elemento percebido pelo próprio *Experienciador*, conforme se observa no exemplo abaixo:

Quadro (IX) Experienciador, processo mental, fenômeno

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Experienciador	Mental	Fenômeno

Eu	gosto	do ensino de inglês.
-----------	--------------	-----------------------------

Fonte: Entrevista com acadêmica do VIII semestre de Letras, 2011/1.

2.5.5 Processos relacionais

Os processos relacionais, de acordo com Halliday (Idem), estão ligados aos processos do ser, porém, não devem ser compreendidos no sentido de *existir*. Esses processos indicam a relação entre duas entidades separadas, e podem ser intensivos, circunstanciais ou possessivos, realizados através do modo atributivo e identificativo.

Nas orações com processos relacionais podem ser encontrados dois participantes: o *Portador*, ou elemento classificado, e o *Atributo*, ou elemento classificador, conforme demonstrado no exemplo a seguir:

Quadro (X) Portador, processo relacional, atributo

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Portador	Relacional atributo possessivo	Atributo
Eu	tenho	dificuldades em aprender inglês.

Fonte: Entrevista com acadêmica do VII semestre de Letras, 2011/1.

2.5.6 Processos comportamentais

Na visão de Halliday (1994/2004), os processos comportamentais são ações que compreendem comportamentos físicos e psicológicos, os quais são realizados de maneira simultânea. Corroborando com o autor (Idem), Lopes (2001), destaca que esse tipo de processo permeia entre processos materiais e mentais.

Nessa perspectiva, existem processos comportamentais como *olhar*, *chorar*, *preocupar-se*, etc., Esses processos se aproximam de ações mentais. Há, também, processos como *respirar*, *deitar* etc., mais ligados a ação física. Para esse tipo de processos, os participantes são o *Comportante*, isto é, a entidade que realiza a ação e a *Extensão*, a qual define o escopo do processo.

O exemplo a seguir demonstra uma oração com processo comportamental.

Quadro (XI) Comportante, processo comportamental, extensão

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Comportante	Comportamental	
Eu	choro	de raiva quando saio mal numa avaliação.

Fonte: Entrevista com acadêmica do VIII semestre de Letras, 2011/1.

2.5.7 Processos verbais

De acordo com Halliday (1994/2004), os processos verbais dizem respeito a processos do *dizer*. Nesse sentido, para esse tipo de processo não é preciso, necessariamente, haver um participante humano, de modo que construções como “o texto diz...”, “a televisão disse...”, etc., são totalmente aceitáveis.

Existem, para esses processos, na ótica de Halliday (Idem), quatro tipos de participantes, que são: *Dizente* (aquele que realiza a ação); *Receptor* (para o qual a mensagem é remetida); *Alvo* (entidade atingida pelo processo); e, por último, *Verbiagem* (a mensagem em si).

O próximo exemplo demonstra esse tipo de processo.

Quadro (XII) Dizente, processo verbal, verbiagem/alvo

Participantes obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Dizente	Verbal	Verbiagem/Alvo
A professora	fala	sempre acerca da importância de nós, alunos de Letras, nos tornarmos proficientes em LI.

Fonte: Entrevista com acadêmico do VII semestre de Letras, 2011/1.

2.5.8 Processos existenciais

Os processos existenciais, para Halliday (1994/2004), são processos ligados ao existir, realizados por meio dos processos *haver*. No caso do português brasileiro (PB), conforme enfatiza Lopes (2001), as proposições existenciais ocorrem, também, através do

verbo “ter”¹³. Outros processos, como *surgir*, *ocorrer*, etc, podem também, conclui o autor (Idem, p. 20) “ser considerados existenciais em alguns contextos.”

Tem-se, no quadro abaixo, um exemplo de processo existencial.

Quadro (XIII) Existente

Processo	Participantes obrigatórios	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Existente	Existente	
Há	ótimos professores	em nosso Curso.

Fonte: Entrevista com acadêmica do VIII semestre de Letras, 2011/1.

2.5.9 Metafunção textual

A metafunção textual, de acordo com Halliday (1994/2004), relaciona-se à organização da mensagem. Nessa perspectiva, a sentença é dividida em duas partes, através da estrutura temática: o *Tema* e o *Rema*. O primeiro funciona como o ponto de partida da mensagem, ao passo que o segundo corresponde ao elemento onde o tema é desenvolvido.

O exemplo abaixo demonstra a estrutura temática.

Quadro (XIV) – Estrutura temática

O professor de língua inglesa	deve valorizar os esforços do aluno.
Tema	Rema

Fonte: Entrevista com acadêmico do VII semestre de Letras, 2011/1.

Tendo apresentado os principais conceitos da GSF, ressalto que considero essa abordagem teórico-metodológica, sobretudo, o sistema de transitividade, como uma ferramenta de grande relevância para esta pesquisa, visto que abarca o uso e a função de diferentes processos. Processos estes que são, por assim dizer, bastante produtivos, do ponto de vista quantitativo, e significativos, do ponto de vista dos sentidos, em meu *corpus* de análise. Para a análise dos dados utilizarei contribuições da GSF, mais especificamente no que tange à metafunção ideacional, a fim de compreender os diferentes tipos de processos que emergirão dos dados, em especial, nas autorrepresentações dos participantes.

¹³ “Tem ótimos professores no curso de Letras.” (Exemplo recortado de questionário de pesquisa, respondido por acadêmica de Letras, em 2010/2. – grifo meu).

A seguir, apresentarei alguns conceitos de *Representação Social*. Inicialmente enfatizo a ótica cognitivista. Em seguida, discuto sobre *Representação de Atores Sociais*, no âmbito crítico-discursivo, isto é, perspectiva central deste trabalho.

2.6 Representações sociais

Na ótica de Santos (2005), o termo *Representação Social* foi concebido, inicialmente no âmbito da Psicologia Social, a partir dos trabalhos de Moscovici (1961), os quais foram sistematizados na obra *La Psycanalyse: son image et son public*¹⁴. Para elaborar sua teoria, Moscovici, conforme destaca a autora (Idem, p. 23), “[...] retoma o conceito de ‘representação coletiva’ de Durkheim.”

Uma das características mais marcantes de representações coletivas, postuladas por Durkheim (1970), é a de que estas são construídas, conforme o próprio nome diz, *coletivamente*, não sendo, portanto, fruto da elaboração de cada indivíduo isolado, mas, da união de todos em cooperação. Assim, para Durkheim (Idem, p. 39), se as representações coletivas “São exteriores com relação às individuais, é porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente.”

Das contribuições da teoria durkheimiana para com as proposições de Moscovici (1976), na visão de Farr (1994), destaca-se a noção de que as representações são construídas socialmente pelos grupos e se caracterizam como imagens da realidade. Nesse sentido, Moscovici (1978) substitui o termo *coletivas* por *social*, sob a justificativa de haver necessidade de um conceito que abarcasse a mobilidade e a instabilidade, inerentes à sociedade atual sob influência das comunicações.

Esses deslocamentos, propostos por Moscovici (Idem), a partir de conceitos de Dürkheim (op. cit.), culminam em diferenças teóricas entre os dois autores. Dentre essas diferenças, segundo Sá (1995, p. 23), a principal seria a de que:

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

¹⁴ Uma tradução *ipsis litteris* do termo seria: *A psicanálise: sua imagem e seu público*. Contudo, essa obra foi traduzida no Brasil como *Representação social da psicanálise*.

As diferenças entre as duas proposituras teóricas, conforme demonstrado por Sá (1995) estão relacionadas ao modo pelo qual os autores concebem “representação”, sobretudo, pelos objetivos de pesquisa em relação ao assunto.

Nos termos da psicologia social, Moscovici (2003, p. 21) propõe a seguinte definição de *representação social*:

Um sistema de valores, idéias e práticas, como uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Segundo Santos (2005, p. 23), Moscovici “[...] estudava cientificamente o ‘senso comum’”. Nessa direção, Azevedo (2008, p. 41-42), destaca que as representações sociais foram concebidas por Moscovici, enquanto “[...] ‘teorias’ sobre os saberes populares e sobre o senso comum, elaboradas e compartilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”.

No campo das Ciências Sociais, Hall (1997), na obra *The Work of Representation*¹⁵, postula que existem três abordagens que determinam o funcionamento das representações sociais. Essas abordagens são: (1) *abordagem reflexiva*; (2) *abordagem intencional*; (3) *abordagem construtivista*.

A primeira abordagem concebe o funcionamento da linguagem como um espelho, que reflete o “verdadeiro” significado. Assim, o significado está no objeto, pessoa, ideia ou evento do mundo real. Por seu turno, a segunda abordagem propõe a possibilidade de se atribuir à “x”, via linguagem, um significado “único”. Essa abordagem, segundo Hall (Idem, p. 25), é problemática, visto que o indivíduo não pode ser “[...] a única fonte de significados de uma linguagem.” Finalmente, a terceira abordagem propõe a distinção entre o mundo material, no qual as coisas e as pessoas existem; e o mundo simbólico, através do qual funcionam a representação, o significado e a língua.

Dessa maneira, Hall (1997) compreende o funcionamento da linguagem como um processo de significação, cujos significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que, por sua vez, funciona como sistema de representação. Poder-se-ia

¹⁵ *O Funcionamento das Representações*. (Tradução nossa).

complementar que esse sistema é de significação do mundo que rodeia os indivíduos, assim como seu mundo interior.

Na visão de Jodelet (2001), representação social é uma forma de saber prático, que conecta um indivíduo a um objeto. Em relação a este último, a representação estabelece uma relação de simbolização (está no lugar), e, de interpretação (atribui-lhe significados). Assim, a autora (Idem, p. 17), enfatiza que “As representações sociais circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas.”

Numa perspectiva similar, Magalhães (2004) compreende representação social como uma cadeia de significações, que se constrói sócio-historicamente, por meio das negociações de sentidos entre os participantes. Isto é, através das interações, valores, expectativas dos indivíduos/agentes sobre si e sobre o mundo.

Para Freire e Lessa (2003, p. 174), representações significam: “Maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos mediados pela linguagem e veiculados por escolhas lexicais.” Esse conceito destaca o papel da linguagem na veiculação dos fenômenos a partir das escolhas realizadas pelos participantes, nas interações sociais.

2.7 Representação e participantes

Discutir representações numa perspectiva crítico-discursiva significa, por assim dizer, ir além do mero exercício de investigação das diferentes maneiras pelas quais o “real” pode ser apreendido pelos sujeitos, de maneira particular. Diferentemente disso, está ligado, conforme Ramos e Lessa (2010, p. 114), “À possibilidade de construção, de mudança, de transformação.”

Fairclough (2003), em sua discussão sobre *representação de atores sociais*, destaca que estes são normalmente *Participantes* nas orações, entretanto, nem todos os participantes são *atores sociais*. Essa distinção *ator social* x *participante* é exemplificada por Fairclough (Idem, p. 145), através da seguinte oração: “the car hit Mary”¹⁶. Conforme se observa, tanto “carro”, quanto “Mary” são *Participantes* da oração. Entretanto, apenas Mary é uma *Atriz Social*.

Nessa perspectiva, nas linhas que se seguem, abordarei conceitos de *representação de atores sociais*, a partir do inventário sociosemântico proposto por van Leeuwen

¹⁶ “O carro atropelou Mary.” (Tradução nossa).

(1997/2008); destacarei, também, proposições de Fairclough (2003), a respeito do assunto em questão.

No tocante ao aspecto representacional com que os textos podem ser analisados, Fairclough (Idem, p. 136), sugere que sejam verificados pelo analista crítico de discurso quais elementos são *incluídos*, e, quais são *excluídos*, nas representações. Dos elementos incluídos, faz-se necessário observar quais recebem maior ênfase.

2.8 Representação de atores sociais: perspectiva sócio-semântica

Numa perspectiva sócio-semântica, van Leeuwen (1997, 2008) propõe uma descrição minuciosa dos modos pelos quais os *Atores Sociais* podem ser representados nos textos. Segundo o autor, todas as representações de atores sociais devem ser concebidas como representações de *práticas sociais*. Assim, o autor (2008, p. 6) assegura: “Social practices are regulated ways of doing things.”¹⁷

Nessa direção, para van Leeuwen (2008), uma prática social envolve um conjunto de atores sociais. Deontologicamente, cada ator social desenvolve um papel específico numa prática social, contudo, nem todos os atores sociais são representados nos textos. Dessa maneira, os modos pelos quais os atores sociais podem ser representados nos textos, de acordo com o autor, não estão conectados, necessariamente, às formas linguísticas, mas às escolhas sócio-semânticas

Tem-se, no quadro abaixo, um exemplo de inclusão/exclusão de atores sociais na representação de prática social, cujo tema é “Ir à escola pela primeira vez”¹⁸.

Quadro (XV) Exemplo de inclusão/exclusão de atores sociais em representação

(a)	<i>Mães</i> levam suas <i>crianças</i> a um <i>professor</i> no ‘grande dia’.
(b)	Um <i>autor especialista</i> , por meio de um livro, instrui as <i>mães</i> sobre como preparar as <i>crianças</i> para o primeiro dia de aula.
(c)	Como parte de sua pesquisa para um livro sobre o primeiro dia de aula, o <i>autor especialista</i> entrevista as <i>crianças</i> .
(d)	<i>Mães</i> preparam suas <i>crianças</i> para o primeiro dia.

Adaptado de van Leeuwen, 2008, p. 8, tradução nossa.

¹⁷ “Práticas sociais são maneiras reguladas de fazer as coisas.” (Tradução nossa).

¹⁸ “Going to school for the first time”

Na ótica de van Leeuwen (2008), a prática social apresentada no quadro 15 requer minimamente a participação de *pais, crianças e professores*, além de outros funcionários da escola, que também estão direta/indiretamente envolvidos. Todavia, como se pode observar, nem todos os atores sociais que fazem parte da prática social exemplificada foram mencionados. Isto é, o porteiro, o coordenador, etc., foram suprimidos do texto. Assim, esses atores sociais foram excluídos por *supressão*.

Nessa direção, van Leeuwen (1997/2008) propõe diversas categorias sócio-semânticas, através das quais os atores sociais podem ser incluídos ou excluídos nos textos.

Essas categorias estão dispostas no quadro abaixo, adaptado de van Leeuwen (1997, p. 219).

Quadro (XVI) Categorias sócio-semânticas de representação de atores sociais

EXCLUSÃO	SUPRESSÃO COLOCAÇÃO EM SEGUNDO PLANO (ENCOBRIMENTO)			
INCLUSÃO	ATIVAÇÃO			
	PASSIVAÇÃO	SUJEIÇÃO	ASSOCIAÇÃO	
		BENEFICIAÇÃO	DISSOCIAÇÃO	
	PARTICIPAÇÃO		DIFERENCIAÇÃO	
	CIRCUNSTANCIALIZAÇÃO		INDIFERENCIAÇÃO	
	POSSEVIZAÇÃO			
				FUNCIONALIZAÇÃO
				CLASSIFICAÇÃO
			CATEGORIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
				IDENTIFICAÇÃO RELACIONAL IDENT. FÍSICA
			AVALIAÇÃO	
	DETERMINAÇÃO	NOMEAÇÃO	FORMALIZAÇÃO	
			SEMIFORMALIZAÇÃO	
		DETERMINAÇÃO ÚNICA	INFORMALIZAÇÃO	
PERSONALIZAÇÃO				
		SOBREDETERMINAÇÃO	INVERSÃO	
			SIMBOLIZAÇÃO	
			CONOTAÇÃO	
			DESTILAÇÃO	
	INDETERMINAÇÃO			
	GENERALIZAÇÃO			
		INDIVIDUALIZAÇÃO		
	ESPECIFICAÇÃO	ASSIMILAÇÃO		
IMPERSONALIZAÇÃO	ABSTRAÇÃO		COLETIVIZAÇÃO	
	OBJETIVAÇÃO		AGREGAÇÃO	
			ANACRONISMO	
			DESVIO	

A fim de propiciar ao leitor um melhor entendimento do inventário leeuweniano, de representação de atores sociais, serão discutidas algumas das categorias sócio-semânticas, dispostas no quadro acima.

Em seu nível genérico, as representações de atores sociais, para van Leeuwen (2008), ocorrem por (1) *Exclusão* ou (2) *Inclusão*, dependendo da intenção/propósito de quem produz o texto (autor), em relação ao seu leitor. Dessa maneira, a categoria *exclusão* desdobra-se em

duas subcategorias, a saber: (3) *Supressão* - os atores sociais são suprimidos radicalmente. Isto é, não é feita nenhuma referência a eles no texto; (4) *Colocação em segundo plano (Encobrimento)* - os atores sociais são representados de forma indireta, ou seja, não são mencionados em um dado momento do texto, porém, o são, em outro.

Por seu turno, a *inclusão* ocorre através da (5) *Ativação* ou (6) *Passivação* dos atores sociais nos textos. Na categoria *ativação*, os atores sociais são representados como “ativos”¹⁹ em relação a uma determinada ação. Já na *passivação*, têm-se os atores sociais como “receptores”²⁰ de uma ação; ou, submetidos a uma determinada ação.

Na ótica de van Leeuwen (1997), tanto a *ativação* quanto a *passivação* de um ator social acontece por meio das seguintes categorias: (7) *Participação*; (8) *Circunstancialização*; (9) *Possessivização*. Tanto o item 7 quanto o item 8 refere-se à possibilidade de representação de atores sociais por meio de circunstâncias preposicionadas, ou seja, através de proposições (e.g. *by, from*²¹). Por sua vez, o item 9, relaciona-se com uso de pronomes possessivos (e.g. *his*).

As escolhas sócio-semânticas que incluem os atores sociais nos textos e os representam enquanto seres humanos referem-se à categoria (10) *Personalização*, a qual, segundo van Leeuwen (2008), materializa-se pelos pronomes pessoais ou possessivos (e.g. *he, his*), por nomes ou substantivos próprios, ou, por vezes, através de adjetivos que possuem alguma característica humana (e.g. *maternal*). Paralelamente à categoria 10, pode ocorrer a (11) *Impersonalização*, através do uso de substantivos concretos ou abstratos para representar os atores sociais, contudo, esses substantivos não incluem características “humanas”. Van Leeuwen (Idem, p. 46) subdivide *impersonalização* em duas subcategorias: (12) *Abstração* - refere-se à representação dos atores sociais através de uma “condição” que lhes é atribuída. (e.g. *poor, illegal, etc.*), e, (13) *Objetivação* - concernente à representação de um ator social pela referência a um lugar ou objeto, que de alguma maneira, possui relação com esse ator social.

Continuando a explanação sobre as categorias sócio-semânticas, destacam-se, também, a (14) *Determinação*, na qual se especifica, de alguma maneira, a identidade dos

¹⁹ Vale observar que a participação “ativa” de atores sociais nas representações equivaleria, no âmbito da GSF (HALLIDAY, 1994/2004), ao *Ator* (orações materiais); *Experienciador* (orações mentais); *Dizente* (orações verbais); *Comportante* (orações comportamentais); ou *Atribuidor* (orações relacionais).

²⁰ Esta condição “apassivada” corresponderia, na GSF, à *Meta* (orações materiais); ou *Fenômeno* (orações mentais).

²¹ Os exemplos léxico-gramaticais apresentados nesta seção foram retirados do texto *Our Race Odissey*. Esse texto foi publicado no jornal australiano *Sydney Morning Herald*, e analisado por van Leeuwen (1996/1997). Assim, no intuito de assegurar o sentido original dos termos, optei por mantê-los na língua de origem, ou seja, na Língua Inglesa.

atores sociais no texto; (15) *Indeterminação*, em que os atores sociais são referenciados através de pronomes indefinidos (*e.g. someone, some people*), ou seja, são representados como indivíduos ou grupos “não especificados”; (16) *Categorização*, que rotula os atores sociais a partir da função que ocupam (*e.g. teacher*); (17) *Nomeação*, na qual a referência aos atores sociais é feita por meio de nomes próprios; (18) *Funcionalização*, que referencia os atores sociais através de um substantivo ou grupo nominal, concernente ao papel institucional que estes ocupam. Segundo van Leeuwen (2008, p 42), a *funcionalização* materializa-se no texto através de substantivos, formados a partir de verbos, cujos sufixos são: *-er, -ian, -ant, -ee*²² (*e.g. interviewer, technician*).

Além das categorias apresentadas, há outras, como: (19) *Identificação*, que corresponde à definição de atores sociais a partir daquilo que são permanentemente no mundo (*e.g. men, women*), ou, pela condição social (*e.g. rich, poor*). Não obstante, as classificações concernentes a essa categoria, segundo van Leeuwen (2008), podem variar tanto do ponto de vista histórico, quanto cultural; (20) *Avaliação*, na qual os atores sociais são referidos em termos interpessoais, ao invés de experienciais (*e.g. the poor thing*); (21) *Generalização*, que ocorre pela referência aos atores sociais de forma genérica, através do plural, sem a presença de artigo definido (*e.g. students*). Essa categoria pode, também, segundo van Leeuwen (2008, p. 36), ocorrer no singular, através de artigo definido ou indefinido (*e.g. the/a child*); (22) *Especificação*, através da qual a identidade/individualidade dos atores sociais é evidenciada no texto; (23) *Coletivização*, que referencia os atores sociais através de um substantivo, ou pronome coletivo que denote um grupo. (*e.g. the class* – referindo-se aos *alunos*); (24) *Agregação*, em que os atores sociais são representados por meio de um quantificador, definido ou indefinido (*e.g. many, all*), ou, através de um percentual “x” (*e.g. 10% of teachers*); (25) *Sobredeterminação*, por meio da qual os atores sociais são representados enquanto participantes de mais de uma prática social ao mesmo tempo.

Conforme foi possível observar, ainda que os atores sociais sejam “incluídos” nas representações, estes podem ser evidenciados, ou relegados para segundo plano, por meio de escolhas sócio-semânticas. Nesse sentido, algumas “exclusões” ou “apagamentos” de atores sociais, nos textos, na visão de van Leeuwen (2008), podem ser feitas de forma “inocente”, ou seja, podem se tratar de detalhes que supostamente os leitores já conhecem, porém, outras podem estar relacionadas a jogos de interesse.

²² Em virtude de diferenças entre os sufixos das línguas inglesa/portuguesa, para a realização de análise nesta última, é preciso considerar o substantivo (i.e. entrevistador, técnico, etc).

Neste estudo, proponho utilizar as categorias sócio-semânticas *Exclusão*, *Inclusão*, e subcategorias *supressão*, *colocação em segundo plano (encobrimento)*, *funcionalização*, *generalização*, *nomeação*, *objetivação*, *agregação*, dentre outras, propostas por van Leeuwen (1997, 2008). Serão também utilizadas contribuições da ACD (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), e da GSF (HALLIDAY, 1994, 2004; entre outros).

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo justificar a escolha da metodologia e discutir aspectos teóricos da mesma. Nesse sentido, serão apresentados o contexto da pesquisa, os participantes e o pesquisador. Serão, também, enfocados outros aspectos, tais como o processo utilizado para a coleta dos dados, os procedimentos de análise, bem como as perguntas de pesquisa.

3.1 A escolha da metodologia

A escolha da metodologia se justifica pelo seu cunho crítico, fundamentado na perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986, 1996; MOITA LOPES, 1994; entre outros). As pesquisas qualitativas têm sido utilizadas por diferentes pesquisadores, em especial, no campo da formação crítica de educadores, uma vez que esse modelo de pesquisa busca, de maneira dialógica, conforme sublinha Papa (2008, p. 73), “[...] capturar as ‘perspectivas dos participantes’”.

Na ótica de Godoy (1995), a pesquisa qualitativa, interpretativista, destaca-se, nos dias atuais, entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, visto que contempla o contexto social e busca compreender as ações humanas.

Para Richardson (1999, p. 80), os estudos qualitativos

[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Corroborando com o pensamento richardsoniano, Moita Lopes (1994, p. 331), enfatiza que “[...] o homem interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta.” Nesse sentido, a pesquisa interpretativista busca, por meio da interação dos participantes, a intersubjetividade, por meio da construção e reconstrução de significados.

Erickson (1996, p. 120) postula que a pesquisa interpretativista “[...] combina a análise de detalhes do comportamento e significado na interação social cotidiana com a

análise do contexto social mais amplo.” Seguindo a visão ericksoniana, é possível dizer que no processo de interpretação dos dados não se tem, ou, não se busca, uma única verdade. Nesse sentido, se tem, e se busca “verdades”, as quais, na ótica do autor, são constatadas por um pesquisador específico com um grupo de indivíduos, num dado momento, ano, dia.

Em consonância com Santos Filho (1995), a pesquisa qualitativa concebe, enquanto objeto, nas ciências sociais, a compreensão das regularidades, ao invés da “busca por leis”, praticada no modelo positivista, isto é, na pesquisa quantitativa. O autor enfatiza, também, que a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa não está apenas na busca pela *qualidade x quantidade*, mas, sobretudo, em virtude da última conceber os objetos de estudo enquanto “entidades físicas” e acreditar na capacidade de se chegar à “realidade”, independentemente do pesquisador.

Por outro lado, o modelo qualitativo, segundo Bazarim (2009), propõe que o pesquisador parta dos dados, por meio do método indutivo²³, e considera a possibilidade do processo de investigação influenciar o objeto investigado. Segue-se, portanto, o paradigma fenomenológico. Nessa perspectiva, o pesquisador procura traduzir, ou expressar, fenômenos do mundo social, a fim de poder, conforme assegura Maanen (1979, p. 520) “[...] reduzir a distância entre o indicador e o indicado, entre a teoria e dados, entre o contexto e a ação.”

A relevância dos estudos qualitativos, em especial no campo das relações sociais, segundo Flick (2004, p. 17), se deve ao fato “[...] da pluralização das esferas de vida.” Ou seja, no mundo contemporâneo, em virtude das mudanças sociais que ocorrem, surgem, a todo instante, novos contextos e perspectivas sociais.

Diversas abordagens são concebidas para o paradigma da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a *pesquisa-ação*; o *estudo de caso*; a *etnografia*; a *pesquisa qualitativa de cunho crítico*.

De acordo com Pimenta (2005 apud SOUZA, 2007, p. 33), o uso da pesquisa-ação “[...] está ancorado na teoria crítica, que concebe a linguagem como prática social, imbricada de ideologia e poder.” Nesse sentido, o pesquisador desenvolve seu papel de “colaborador” para com os demais participantes, pensando, em conjunto com estes, formas de ações, transformações, tanto deles próprios, enquanto sujeitos, quanto das instituições.

²³ Esse método científico realiza conclusões gerais a partir de premissas individuais, por meio de quatro etapas básicas: *observação* e *registro* de todos os fatos; *análise* e *classificação* dos fatos. (e.g. “Pedro e Marta têm três cães: o Tico, o Teco e o Tareco. O Tico é de cor preta. O Teco é de cor preta. O Tareco é de cor preta. Portanto, todos os cães de Pedro e Marta são de cor preta”). Disponível em: <<http://conceito.de/metodo-indutivo>>. Acesso em: 23 de julho de 2011.

Por sua vez, o estudo de caso, conforme Papa (2008, p. 75), “é um tipo de pesquisa que permite realizar uma descrição mais holística do fenômeno social investigado.” Essa abordagem, segue a autora, tem sido bastante expressiva nos trabalhos de pesquisadores das ciências sociais, por considerar as ações, interações, percepções, etc; dos participantes, dentro de um contexto social.

Merriam (1998) postula que no estudo de caso os dados são coletados, na maioria das vezes, sob a forma de relato de pesquisa. Ou seja, o pesquisador seleciona uma determinada comunidade, que pode ser em uma sala de aula, ou em outro ambiente, enfim, e a investiga intensivamente, de modo que possa, conforme enfatiza Papa (Ibidem) “[...] estabelecer relações sobre a população definida.”

A etnografia, na visão de Papa (2008, p. 73), “[...] tem-se destacado na educação, principalmente no que se refere aos estudos de sala de aula.” O estudo etnográfico oportuniza a troca de experiências entre o pesquisador e os participantes, num processo dialético, que permite perceber, no cotidiano, as angústias, sobretudo, os desejos de emancipação por parte dos indivíduos envolvidos. Nessa perspectiva, podem ocorrer mudanças significativas, tanto para os indivíduos pesquisados, quanto para o pesquisador.

Por seu turno, a pesquisa qualitativa de cunho crítico pode perpassar todas as abordagens e técnicas qualitativas, de acordo com os objetivos que se deseja atingir. Para tanto, faz-se necessário ressaltar que nessa abordagem o pesquisador deve ter bastante conhecimento acerca do contexto em que a pesquisa é realizada, a fim de compreender, de maneira efetiva, os problemas existenciais. Assim, a partir do trabalho de análise, isto é, de acordo com os resultados que emergirem poderão ser propostas reflexões que visem ações práticas. Estas ações, por sua vez, podem culminar em mudanças, tanto para o ambiente em que a pesquisa foi realizada, quanto para outros espaços que desenvolvam atividades similares.

No âmbito de cada abordagem apresentada podem ser utilizadas diferentes estratégias para a coleta de dados, como, por exemplo, questionários qualitativos; entrevistas; gravações/filmagens de aulas; caderno de anotações; observações *in loco*, etc.

A estratégia de aplicação de questionários qualitativos, segundo Goldenberg (2007, p. 87), possui “vantagens” e “desvantagens”, conforme se observa no fragmento abaixo.

Vantagens do questionário:

1. é menos dispendioso;
2. exige menor habilidade para aplicação;
3. pode ser enviado pelo correio ou entregue em mão;

4. pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo;
5. as frases padronizadas garantem uniformidade para a mensuração;
6. os pesquisadores se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades;
7. menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma.

Desvantagens do questionário:

1. tem um índice baixo de resposta;
2. a estrutura rígida impede a expressão de sentimentos;
3. exige habilidade de ler e escrever e disponibilidade para responder.

Como se pode observar, para Goldemberg (Idem), há um número muito maior de “vantagens” na aplicação do questionário. No que concerne às “Desvantagens do questionário”, compactuo com a visão do autor acerca do item 2, sob o pressuposto de que a rigidez ou “limitação” das questões fechadas constrangeria a espontaneidade, e, portanto, a expressão de sentimentos nas representações dos participantes.

A entrevista semiestruturada²⁴, na perspectiva de Queiroz (1988), é uma estratégia bastante utilizada na pesquisa qualitativa. Nessa estratégia propõe-se, na ótica do autor, uma conversação continuada entre o informante (entrevistado), e o pesquisador (entrevistador), a qual deve ser conduzida por este último de acordo com seus objetivos. O autor enfatiza, ainda, que da vida do informante, só importa aquilo que se insere diretamente no domínio da pesquisa.

Para Fraser e Gondim (2004, p. 145), a entrevista semiestruturada pode ser utilizada como “[...] a única técnica de pesquisa, como técnica preliminar ou ainda associada a outras técnicas.”

Fontana & Frey (2000) postulam que o modelo de entrevista semiestruturada é um “texto negociado”, oriundo de um processo interativo, cooperativo, que envolve o entrevistado e o entrevistador na produção do conhecimento. Nesse sentido, a realização desse modelo de entrevista, como parte do processo de coleta de dados é de grande relevância para que se possa estabelecer, segundo Merriam (1998), um *rapport*²⁵ entre o pesquisador e os participantes.

O quadro que se segue exemplifica o desdobramento de questões em entrevista semiestruturada. Alguns exemplos foram retirados dos dados.

²⁴Esse modelo de entrevista, segundo Manzini (1991, p. 154), “[...] focaliza um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais”. Nesse sentido, as perguntas podem ser desdobradas, isto é, complementadas por outras questões, inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

²⁵ De acordo com o dicionário *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2000, p. 1048), significa “Uma relação amigável, na qual as pessoas se entendem bem.” (Tradução nossa).

Quadro (XVII) Desdobramento de questões em entrevista semiestruturada

Entrevistador:	O que você acha do curso de Letras desta universidade?
Entrevistado:	Bom, se a gente for levar para o lado do ensino de língua inglesa, acredito que a metodologia que os professores utilizam atualmente tem deixado a desejar [...]
Entrevistador:	Se possível, gostaria que você comentasse a respeito da metodologia, e, por que, no seu entendimento, esta tem “deixado a desejar”.
Entrevistado:	É muito teórica. Quando a gente vai para a sala de aula, na escola, o que a gente encontra lá é algo totalmente diferente, que não se inscreve no que a gente tá vendo aqui na faculdade, porque a gente precisa de algo que vai muito além do que está sendo passado pra gente aqui [...]
Entrevistador:	Você poderia falar um pouco a respeito do está sendo passado nas suas aulas de inglês da graduação?
Entrevistado:	Bem, insisto na ideia de que temos muita teoria e pouca prática. E a teoria acaba não servindo na prática quando você ingressa na instituição escolar.
Entrevistador:	Acerca da “prática”, especialmente nas aulas de língua inglesa do curso de Letras, gostaria que você falasse a respeito dos pontos que, no seu entendimento, precisam ser mudados.
Entrevistado:	Olha, penso que o que deveria mudar seria [...]

Fonte: Entrevista com acadêmico do VII semestre de Letras, 2011/1.

Ao invés de propor questões “estanques”, busca-se, na entrevista semiestruturada, manter um diálogo com o entrevistado (a), dando a ele (ela) abertura e condições para expor seu pensamento.

Contudo, para Fraser e Gondim (2004, p. 151), “Qualquer que seja a técnica ou o método escolhido pelo pesquisador haverá limitações.” A partir das colocações dos autores, pode-se dizer que quaisquer que sejam as escolhas, tanto do ponto de vista da seleção do objeto a ser investigado, quanto dos procedimentos analíticos, implicará, por assim dizer, um recorte do “real”.

Tendo discutido questões referentes à pesquisa qualitativa, às abordagens/estratégias que podem ser utilizadas para a coleta de dados nos estudos qualitativos, apresentarei o contexto da pesquisa.

3.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Letras da UNEMAT, *Campus* de Cáceres. O referido curso é considerado “pioneiro” na universidade. Seu pioneirismo deve-se ao fato de que sua trajetória histórica, conforme Zattar (2009, p. 8), “[...] se funde à história de criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, em 20 de julho de 1978.” Nesse sentido, o curso de Letras foi o primeiro curso de nível superior ofertado pelo IESC.

Grande parte da clientela do curso de Letras, em questão, é de classe média e de baixo poder aquisitivo. Ou seja, são trabalhadores, autônomos ou empregados formais, dos mais variados segmentos do setor urbano. Alguns, inclusive, trabalham na área rural.

Vários acadêmicos residem em cidades e/ou comunidades circunvizinhas à cidade onde se localiza o *campus*. Em virtude disso, após a jornada de trabalho, essas pessoas viajam de ônibus por horas, até chegar à universidade, tendo, ainda, que fazer o mesmo trajeto de volta, para trabalhar no dia seguinte.

Sabedor dessa realidade social, sobretudo por visar a atender um público-alvo heterogêneo, tanto do ponto de vista socioeconômico quanto logístico, o curso de Letras, desde seu surgimento, tem ofertado aulas no período noturno.

No que tange ao quadro docente, o curso de Letras conta, em sua quase totalidade, com professores efetivos, com qualificação em nível de doutorado, e/ou em fase de doutoramento. Há, inclusive, docentes buscando o pós-doutoramento em instituições do exterior.

Com relação às pesquisas no campo da linguagem, faz-se necessário destacar a existência do Centro de Estudo e Pesquisa em Linguagem (CEPEL), ligado ao Instituto de Linguagem (IL). Desse modo, vinculados ao CEPEL funcionam os seguintes núcleos e respectivos grupos/projetos de pesquisa:

- Núcleo: NULITE - Núcleo Linguagem, Formação de Professores e Tecnologia de Ensino. - grupo: GELAMT – Grupo de Estudos em Linguística Aplicada de Mato Grosso; - projeto: English teacher'on-line (Fidipex); - projeto: Letramento Digital;
- Núcleo: Linguagem e Fronteira. - projeto: Vozes da Cidade (CNPq); grupo: Cartografia das Linguagens; - projeto: Topografia Discursiva: Uma História das Ideias em Mato Grosso (CNPq); - grupo: Linguagem, Discurso e Ensino; - projeto: Percepção do Discurso de Divulgação Científica em Universitários do Vale do Guaporé (FAPEMAT);
- Núcleo: DIVALIN - Diversidade e Variedade Linguística e Línguas Naturais. – grupo/projeto: Vozes da Cidade – (CNPq); - projeto: Atlas Linguístico do Estado de Mato

Grosso (FAPEMAT); - projeto: A Etnografia do Alto Paraguai: O estudo do Comportamento Comunicativo Humano da população ribeirinha de Cáceres (Fidpex).

Além dos projetos de pesquisa, são desenvolvidos, na UNEMAT, diversos projetos de extensão. Posso citar, como exemplo, o Centro de Linguagens (CEL)²⁶, que possui, atualmente, cerca de 30 computadores novos, com acesso à *internet*; *headsets*²⁷; *data show*; tela de projeção retrátil/eletrônica; TV de plasma; *home theater*; dicionários bilíngue/monolíngue; *flashcards*²⁸; *bem como* diversos materiais pedagógicos em multimídia.

Até o ano de 2010 foram ofertados, semestralmente, no CEL, cursos de conversação em LI (básico, pré-intermediário, intermediário), gratuitamente, aos acadêmicos de Letras²⁹. O objetivo principal dos cursos era oferecer aporte prático para as aulas da graduação. Vale ressaltar que as aulas não visavam, *a priori*, propiciar “reforço” dos conteúdos específicos para o acadêmico da graduação, o que se buscava era oferecer, através de aulas comunicativas e auxílio de ferramentas tecnológicas, maiores condições para que os acadêmicos de Letras, futuros professores de LI, adquirissem proficiência em língua estrangeira.

Os cursos eram ministrados em dias/horários alternativos, fora do horário da graduação (inclusive aos sábados), a fim de oportunizar maior número de acadêmicos. A cada início de semestre, havia uma grande procura pelo curso por acadêmicos de Letras Porém, no decorrer do semestre, apenas uma minoria frequentava as aulas assiduamente

Ao final de cada semestre podiam-se observar turmas compostas, em sua grande maioria, por alunos de outros cursos da universidade.

3.2.1 Os participantes

Os participantes da presente pesquisa são acadêmicos do Estágio Supervisionado de LI, isto é, alunos do VI e VII semestres³⁰ do curso de Letras. A escolha dos participantes

²⁶Instituído através da Resolução 147/2007 – CONEPE, de 31 de agosto de 2007. O CEL é popularmente conhecido na universidade como “Laboratório de Línguas”.

²⁷Equipamento composto por fones de ouvido e microfone, que se coloca na cabeça para interagir com a máquina e/ou outros participantes.

²⁸ Cartões com palavras em inglês (de um lado), e respectiva tradução, ou figura correspondente (de outro), que auxiliam o aluno na aquisição de vocabulário, de maneira descontraída.

²⁹ Acadêmicos de outros cursos da universidade, bem como docentes e PTES também podem cursar as aulas de inglês do CEL, todavia, precisam pagar uma taxa semestral.

³⁰ Faz-se necessário esclarecer que houve duas etapas para a coleta de dados com os participantes: 2010/2; 2011/1. Na primeira etapa, tratava-se de acadêmicos estagiários do VI e VII semestres. Consequentemente, na segunda etapa, esses mesmos acadêmicos cursavam o VII e VIII semestres. Os participantes das duas turmas formaram-se em Letras em 2011/1 e 2011/2, respectivamente.

justifica-se em virtude dos mesmos estarem em fase final do curso, sobretudo, por terem tido, através da disciplina de Estágio, o contato com a escola pública, enfim, já terem tido experiências, tanto no curso de Letras quanto na escola pública.

Nessa perspectiva, compartilho com as ideias de Gaskell (2002), o qual assegura que fazer uma escolha criteriosa dos participantes é de suma importância para a pesquisa qualitativa. Por outro lado, uma escolha sem critérios bem definidos pode afetar a qualidade das informações obtidas, e a própria validade do estudo.

Faz-se necessário enfatizar que no início da pesquisa, contei com a colaboração dos professores da disciplina de Estágio, os quais, gentilmente, permitiram-me reunir com as duas turmas, para contextualizar o estudo e a importância dos acadêmicos no desenvolvimento da pesquisa.

Na ocasião em que estabeleci o primeiro contato com as turmas (novembro/2010) havia, em média, 20 acadêmicos em cada turma. Ou seja, 20 acadêmicos no VI semestre, e, 20, no VII. Aproximadamente 12 acadêmicos de cada turma mostraram-se interessados em participar da pesquisa. Quando realizei a primeira coleta de dados, isto é, no início de dezembro/2010, apenas 06 acadêmicos do VI semestre, e 06, do VII, se dispuseram a participar, e em junho/2011, quando fiz a segunda coleta, contei também com a participação dos mesmos acadêmicos da coleta anterior. No que concerne à faixa etária/sexo, os participantes variam de 20 a 30 anos de idade, sendo, em sua grande maioria, do sexo feminino.

Quanto às atividades profissionais dos participantes, de acordo com a segunda coleta de dados, apenas uma acadêmica do VII semestre afirma estar atuando como professora. Os demais participantes, em sua maioria, do VII semestre, afirmam ser bolsistas de iniciação científica, em diferentes projetos de pesquisa. Apenas 04, dos 12 participantes, afirmam ter estudado LI em um curso fora da graduação. Vale ressaltar que o curso de Letras oferecia, gratuitamente, aos acadêmicos de Letras, através do CEL, cursos de LI em diversos níveis, em horários/dias alternativos.

Por fim, é necessário sublinhar que os acadêmicos (participantes) foram identificados com nomes fictícios, de modo que sua identidade fosse resguardada. Nesse sentido, os acadêmicos do VI e VII semestres foram identificados como:

- Brenda
- Evah
- John

- Katharine
- Mariah
- Peter

E os acadêmicos do VII e VIII semestres foram identificados como:

- Caren
- Glenda
- Laura
- Rosa
- Silvia
- Teresa

Dessa maneira, no final de cada excerto de análise foi apresentado o nome fictício do participante, a ferramenta utilizada para coleta de dados (Entrevista e/ou Questionário), bem como o respectivo período em que os dados foram coletados (2010/2; 2011/1).

Faz-se necessário enfatizar que outros atores sociais que emergiram dos dados foram também identificados através de nomes fictícios.

3.2.2 O pesquisador

Natural de Amambai-MS, mudei-me para MT com cinco anos de idade. Concluí o ensino médio, no período noturno (escola pública), em 1998. No ano seguinte, comecei a lecionar LI em uma escola pública, no período noturno. Concomitantemente a essa atividade, trabalhava como mecânico em uma oficina de motos durante o dia. Com a remuneração que recebia do trabalho na escola, cerca de meio salário mínimo da época, pagava um curso de LI numa escola particular de idiomas.

Curiosamente, durante o tempo em que fui mecânico de motos (1997-2001), foi quando mais estudei LI. Isto porque nos momentos em que não havia motos para consertar, aproveitava para ler romances em LI, decorar palavras do dicionário e ouvir músicas americanas através do *Walkman*³¹. Devido ao meu “vício” absurdo em estudar LI nas horas

³¹ Mini tocador de fitas K-7. Na época, esse aparelho era muito utilizado por pessoas que gostavam de ouvir música enquanto faziam caminhadas, etc. Algum tempo depois, em virtude dos avanços tecnológicos, o

livres, alguns colegas da oficina brincavam comigo, chamando-me de “doido”, “insano”, etc., porém, reconheciam meu esforço. Naquele momento, eu já havia descoberto o meu grande sonho: fazer o curso de Letras e tornar-me professor de inglês.

Nessa perspectiva, em 2000/1, passei no vestibular para o Curso de Licenciatura Plena em Letras (inglês/português), da UNEMAT, *Campus* de Pontes e Lacerda.

Após o término da graduação (2004/1), ingressei-me, através de teste seletivo, como professor de LI, no então “Centro de Línguas”, da UNEMAT/Cáceres, e, posteriormente, como professor substituto no Departamento de Letras. Concomitante ao trabalho que desenvolvi na Universidade lecionei LI em uma escola pública estadual, bem como em uma escola particular de idiomas, em Cáceres.

O primeiro contato com a ACD e com as leituras no campo da formação crítica de educadores de línguas, isto é, o campo de pesquisa em que atualmente me inscrevo, aconteceu, inicialmente, durante o período em que trabalhei no Centro de Línguas. Mais especificamente, através de um minicurso ministrado pela Professora Dr^a Solange Barros, em 2005/2. A partir desse contato, comecei buscar novas leituras nessa área.

Durante minha atuação no DL/Cáceres, como professor substituto de LI, tive a oportunidade e a felicidade de dialogar com vários professores/pesquisadores, os quais me oportunizaram inúmeras leituras e conhecimentos. E dentre essas oportunidades áureas que me foram concedidas, tive a grata satisfação de participar nos seminários de pesquisa em GSF, propostos pela Professora Dr^a Fabíola Sartin, sobretudo, pelos ensinamentos e incentivo para que eu fizesse pós-graduação.

3.2.3 Procedimentos para coleta de dados

Pretendia, *a priori*, desenvolver um estudo de caso etnográfico³² com um grupo de acadêmicos do curso de Letras, isto é, com os mesmos participantes da pesquisa atual. Por meio do estudo de caso seria possível compartilhar leituras e discussões sobre formação crítica de educadores com os participantes, bem como realizar gravações das nossas reuniões, em áudio e/ou em vídeo.

Entretanto, em decorrência de minha mudança para Alta Floresta, que se localiza a 1000 km de Cáceres, tive de mudar a estratégia metodológica de coleta de dados em pleno

Walkman foi substituído pelo “famoso” *Discman* (tocador de *CDs*), que, por sua vez, também perdeu espaço para os atuais *MP3*, *MP4*, etc.

³² De acordo com Papa (2008, p. 75), “O estudo de caso etnográfico é um tipo de pesquisa que permite realizar uma descrição mais holística do fenômeno social investigado.”

desenvolvimento da pesquisa, uma vez que não seria possível viajar, constantemente, para reunir-me com os participantes. Nesse sentido, busquei desenvolver um estudo de caso, cunho crítico, cuja coleta dos dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas qualitativas.

Neste estudo ocorreram dois momentos na fase de coleta de dados: o primeiro aconteceu no início de dezembro/2010, por meio da aplicação de questionários qualitativos;³³ o segundo sucedeu em meados de junho/2011, com a realização de entrevistas, bem como uma nova aplicação de questionários. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

3.2.4 Procedimentos para análise dos dados

Para o desenvolvimento da análise das representações de atores sociais, foram utilizadas as categorias sócio-semânticas, propostas por van Leeuwen (1997/2008). O ponto de partida foram as categorias *Exclusão* e *Inclusão*. A partir delas, foram observadas subcategorias, tais como *supressão*; *colocação em segundo plano (encobrimento)*; *agregação*, *nomeação*; *coletivização*; *determinação*; *personalização*; *funcionalização*; *generalização*; *individualização*; *objetivação (especialização)*; *identificação relacional*; *indeterminação e associação*, discutidas no Capítulo II, item 2.6.1 (Representação de atores sociais). Todavia, a categoria recorrente nos dados foi *agregação*.

Embora as categorias leeuwenianas constituíssem a base teórico/metodológica do trabalho de análise, foram também utilizadas contribuições da ACD (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e da GSF (HALLIDAY, 1994/2004).

Vale salientar que, em alguns momentos, os participantes, enquanto atores sociais acadêmicos, se autorreferiram, isto é, representaram suas próprias práticas sociais.

A seleção dos recortes para a análise foi realizada sob o ponto de vista da relevância dos dados, em consonância com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, não foram, necessariamente, utilizados excertos oriundos do discurso de todos os participantes.

Para a análise dos dados, foram utilizadas duas seções, a saber:

- **Representações discursivas de atores sociais do curso de Letras;**

³³ Trata-se de um questionário com questões que permitam que o participante disserte sobre algo ao invés de apenas “marcar alternativas”. De acordo com Costa (2009), faz-se necessário evitar respostas “sim” ou “não”.

- **Representações discursivas de atores sociais da escola pública.**

Através dessas seções foi possível identificar e analisar as representações dos atores sociais, tanto do Curso de Letras quanto da escola pública. Além disso, foram identificadas também algumas referências de atores sociais que não faziam parte do curso de Letras e/ou da Escola Pública. Procurei compreender quais atores sociais foram esses, e de que modo(s) eles foram representados/referidos pelos participantes.

Ao final de cada seção, foi apresentado um quadro com objetivo de ilustrar as categorias que mais se destacaram nos dados. Em cada quadro foram demonstradas as categorias sócio-semânticas, bem como quantificadas³⁴ suas ocorrências.

Após a apresentação do quadro das categorias, procurei fazer uma análise crítica das práticas sociais dos participantes, na qual busquei refletir sobre questões ‘*macro*’ (político, ideológico, social etc.), tendo como foco principal a formação crítica de professores.

A seguir, apresento as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

3.2.5 Perguntas de pesquisa

- (1) Como são representados os professores de LI do curso de Letras no discurso dos participantes?
- (2) De que maneira(s) são representados professores de LI de escola pública?
- (3) Como os participantes, enquanto acadêmicos do curso de Letras representam outros acadêmicos do curso?
- (4) De que modo(s) os participantes se autorrepresentam?
- (5) Como são representados/referidos alunos da escola pública?

A seguir, apresentarei o capítulo de análise e discussão dos dados.

³⁴ As categorias sócio-semânticas foram quantificadas apenas para se ter uma melhor ilustração dos dados. Portanto, o objetivo não foi demonstrar percentuais. Enfatizo, ainda, que embora existam *softwares* como, por exemplo, o *Wordsmith Tools* para quantificação de dados linguísticos (normalmente, em grande quantidade de dados), essa ferramenta não foi utilizada neste trabalho.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados da pesquisa. Nesse sentido, buscar-se-á observar e refletir sobre modos pelos quais atores sociais, tanto do curso de Letras quanto da escola pública são representados, referidos, no discurso de acadêmicos estagiários do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, bem como propor uma análise da prática social.

4.1 Representações discursivas de atores sociais do curso de Letras

O primeiro fragmento a ser analisado demonstra a inclusão de professores do curso de Letras, através da categoria *agregação*.

- (1) Infelizmente os métodos de ensino de Língua Inglesa empregados por *alguns professores* em sala são questionáveis. (Mariah – Questionário, 2010/2)

Mariah, ao falar dos métodos de ensino de LI no curso de Letras inclui por *agregação*, professores de LI. Esse tipo de representação, segundo van Leeuwen (1997), refere-se à representação de um grupo de atores sociais através de um quantificador definido (e.g. *todos*); indefinido (e.g. *alguns*); ou, percentual (e.g. *50%*).

Nesse sentido, a opção pelo quantificador indefinido ‘alguns’, no fragmento em análise, modaliza o discurso da participante quanto à “quantidade” e “identidade” dos professores. Ou seja, Mariah não define “quantos”, tampouco, “quem” são os professores, cujo método utilizado para o ensino de LI é “questionável”.

A opção de Mariah em suspender a *quantidade* e a *identidade* dos professores através de *agregação* está ligada, conforme Fairclough (2001), aos efeitos ideológicos e políticos do discurso. Nessa direção, o discurso modalizado de Mariah, se pensado em relação ao lugar social que esta ocupa (i.e. acadêmica), é possível ser entendido como uma forma de “autoresguardo” da participante na representação de práticas sociais do curso de Letras, que envolvem atores sociais, sobretudo lhes concede autonomia numa escala hierárquica crescente: *alunos < professores < chefe de departamento*, etc.

No entanto, é preciso considerar o fato de que ainda que haja, do ponto de institucional, uma escala de autonomia ou “poder”, a universidade é, por natureza, o lugar da

heterogeneidade de pensamentos e posicionamentos que se constituem a partir da inscrição dos sujeitos nas ideologias.

Contudo, ainda que existam, do ponto de vista da deontologia, demarcações claras dos papéis que os atores sociais ocupam na Instituição, há, por vezes, constrangimento de direitos. Nesse sentido, é necessário se pensar na democratização, não apenas do discurso, mas de todas as práticas sociais da academia. A esse respeito, Fairclough (2001, p. 248) enfatiza: “Tanto no discurso como de um modo mais geral, a democratização tem sido um parâmetro importante de mudança nas últimas décadas, mas em ambos os casos o processo tem sido muito desigual.”

No próximo fragmento é possível notar a maneira como a participante representa sua professora de LI no curso de Letras, através da categoria *nomeação*, *individualização*, bem como a referência de acadêmicos de Letras, por meio da categoria *coletivização*.

- (2) (...) *Zélia trouxe para a sala* uma metodologia de ensino de inglês mais interessante, com leituras de textos, listening, assuntos do cotidiano, enfim. **(Silvia - Entrevista, 2011/1)**

Percebe-se, conforme van Leeuwen (1997), que a categoria *nomeação* é realizada por meio de referências/representações de atores sociais através de seus nomes próprios. Contudo, podem ocorrer nomeações, segundo o autor (Idem, p. 201) “[...] sob a forma de honorificação, a adição de títulos, cargos, etc.”

O nome ‘Zélia’, além de nomear a atriz social, individualiza-a. Nesse sentido, o substantivo próprio em destaque pode ser compreendido como uma forma de representação de uma atriz social através de *individualização*.

Faz-se necessário salientar que a referência da atriz social (*Zélia*), no discurso de Silvia e o modo pelo qual *professores* são referidos no discurso de Mariah, indicam diferenças de posições ideológicas das acadêmicas em relação às práticas sociais ligadas ao ensino/aprendizagem de LI no curso de Letras. Ou seja, Silvia, ao nomear ‘Zélia’ (professora), cuja metodologia de ensino é “bem aceita” pelos acadêmicos, inscreve-se numa posição favorável em relação às práticas discursivo-pedagógicas dos docentes do curso de Letras, ao passo que Mariah, ao categorizar professores cujos métodos de ensino são ‘questionáveis’, se insere numa posição contrária.

Se observada pela ótica da GSF, mais especificamente, do *sistema de transitividade* (HALLIDAY, 2004), a oração ‘Zélia trouxe para a sala’ exprime uma ação da participante ‘Zélia’, realizada pelo processo material *trazer* em relação à meta ‘a sala’. Os processos

materiais podem ser entendidos como “processos de ação”, a partir dos quais, segundo Fairclough (2001, p. 221) “[...] um agente age em direção a um objetivo.”

Assim, na distribuição dos papéis (ativação/passivação), ‘a turma’ assume um caráter *passivo* em função de “receber” a metodologia, trazida pela ‘professora Zélia’. Dito de outro modo, a ‘professora Zélia’, enquanto *agente*, traz a metodologia para ‘a sala’, cujo papel, nessa representação, é *beneficiário*. Contudo, do ponto de vista das categorias sócio-semânticas de representação de atores sociais, de acordo com a proposição leeuweniana ‘a sala’ refere-se à uma representação por *coletivização*. Nesse modo de representação tem-se uma referência de atores sociais através de um substantivo ou pronome no plural, coletivo ou substantivo que denote um “grupo”.

No próximo fragmento será possível perceber a inclusão de atores sociais por *determinação*.

- (3) Apenas com as aulas de inglês que *tive* com *eles* aqui no curso de Letras não me sinto capacitada para dar aula. (Mariah – Questionário, 2010/2)

Mariah, ao falar a respeito de sua aprendizagem de LI na graduação, sobretudo, ao realizar uma autoavaliação de sua (in)capacidade para exercer a profissão docente, inclui, por *determinação* professores do curso de Letras. Essa inclusão pode ser observada através do pronome pessoal ‘eles’. Embora não tenha quantificado, tampouco nominalizado os docentes, observa-se pela materialidade linguística, que se trata de professores de LI do curso de Letras do *Campus* de Cáceres, com os quais Mariah teve aulas.

Nesse sentido, é possível dizer que há uma especificação dos atores sociais representados, uma vez que se trata exclusivamente de professores de LI. A esse respeito, van Leeuwen (1997, p. 198) sublinha que a determinação de atores sociais acontece quando a identidade destes “[...] é, de uma ou de outra forma, especificada.”

Outro ponto que deve ser observado refere-se à inclusão de Mariah, enquanto atriz social do curso de Letras. Essa inclusão pode ser verificada através do processo relacional *ter* (tive). Isto é, ao explicar sobre possíveis (in)capacidades de exercer a profissão docente apenas com as aulas da graduação, a acadêmica se autorepresenta.

O próximo recorte a ser analisado demonstra representação de atores sociais por *personalização e agregação*.

- (4) (...) o ensino nesta universidade ainda é deficiente. Não pela desqualificação *docente*, muito pelo contrário, pois *a maioria é excelente nas teorias*, porém, nas aulas, *somos pouco ouvidos*. (Caren – Questionário, 2011/1)

Observa-se, na crítica tecida por Caren em relação à falta de “voz”, dos alunos nas aulas de LI, a *personalização* de professores de LI. Essa categoria é materializada, nesse discurso, através do adjetivo *docente*. Para van Leeuwen (2008), a *personalização* se dá através de adjetivos, cujo significado contenha características “humanas”. Contudo, é possível se ter personalizações de atores sociais por meio de pronomes pessoais, pronomes possessivos, ou nomes próprios.

Ainda que por um lado, constate-se *personalização* de atores sociais, nota-se, por outro, a representação desses mesmos por *agregação*. Ou seja, agrega-se “docentes excelentes nas teorias”, no discurso de Caren, através do quantificador ‘a maioria’. Embora não tenha ficado explícita, na materialidade, a quantidade de professores, cujo atributo é a “excelência”, é possível pressupor, pelo valor semântico da expressão ‘a maioria’, que se trata de uma parte maior do “todo”. Nesse sentido, Caren exclui, por *encobrimento*, um percentual menor de professores.

Do ponto de vista quantitativo é possível inferir que o grupo “menor” de professores, colocados em segundo plano no discurso de Caren, não possui os mesmos atributos do grupo maior. Ou seja, falta a esse grupo “excelência”.

Em consonância com van Leeuwen (1997), o *encobrimento* ou *colocação em segundo plano* pressupõe uma exclusão “não radical” dos atores sociais, de modo que estes podem ser inferidos, ainda que parcialmente, no texto.

Corroborando com esse pensamento leeuweniano, Fairclough (2003) sublinha que nos casos de inclusão “parcial” os atores sociais poderão/deverão ser inferidos em algum ponto do texto.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que no caso de exclusões parciais os atores sociais poderão ser observados, porém seu papel é “secundário”. Desse modo, van Leeuwen (op. cit. p. 183) é incisivo em afirmar: “A questão é que a prática está aqui representada como algo que não vai ser quer reexaminado quer questionado.”

Outro ponto importante a ser observado refere-se ao processo relacional *ser* (‘somos’), que demonstra uma autoinclusão de Caren, bem como a inclusão de demais acadêmicos de Letras via discurso. Faz-se necessário observar que a expressão ‘pouco ouvidos’ indica negligência, por parte de docentes, quanto ao direito de acadêmicos expressarem-se criticamente, a favor ou contrariamente a determinadas proposições nas aulas.

No fragmento a seguir será analisada uma representação de professores do curso de Letras através de *funcionalização e agregação*. Ainda que as duas categorias preveem a inclusão dos atores sociais, alguns recebem maior ênfase, ou seja, são representados, conforme sublinha Fairclough (2003), de forma mais acentuada, ao passo que outros são “apagados”, isto é, colocados à margem do discurso.

- (5) *Os professores que tivemos*, desde o primeiro semestre do curso, com exceção de *alguns*, são muito dinâmicos, pacienciosos para ensinar, e *nos* instigaram a buscar autonomia na aprendizagem da língua inglesa. (Glenda - Entrevista, 2011/1)

A expressão ‘Os professores’, indica a inclusão de docentes de LI por *funcionalização*. Ou seja, os atores sociais são referidos pela função institucional que ocupam na Universidade. A respeito das marcas linguísticas que indicam *funcionalização*, van Leeuwen (2008) enfatiza que estas podem ser materializadas através de um substantivo, formado a partir de um verbo (e.g. verbo *professar* - substantivo *professor*), bem como através de um grupo nominal (e.g. *o cabeça* - referindo-se ao líder de um grupo).

Além dos atores sociais em destaque, notam-se, nesse fragmento, através do elemento ‘alguns’, professores (que constituem a “exceção”), sendo “apagados” da prática social representada, ainda que haja marcas de sua existência. Nesse sentido, através das marcas linguísticas, é possível perceber dois grupos sendo representados: a) o grupo dos professores “dinâmicos”, “pacienciosos” e “incentivadores” dos alunos; e, b) o grupo dos “não-dinâmicos”, “não-pacienciosos” e “não incentivadores de alunos”. O grupo “a” é prestigiado, posto em destaque. Por sua vez, o grupo “b” é estigmatizado, colocado em segundo plano.

Nessa perspectiva, é possível observar o caráter protagonista/secundário que atores sociais assumem no discurso de Glenda. Ou seja, ‘Os professores’ ocupam o papel de *protagonistas*, ao passo que ‘alguns’, o papel de *secundários*.

Além de inclusões de docentes do curso de Letras, é possível notar, pelo processo relacional *ter* ‘tivemos’, e o pronome oblíquo átomo ‘nos’ (‘nos instigaram’), inclusão de discentes. Ou seja, o processo e o pronome referem a participante Glenda e seus colegas de turma, enquanto acadêmicos de Letras.

No próximo fragmento será possível constatar a inclusão de atores sociais por *generalização, funcionalização, individualização e agregação*; bem como a exclusão, por *encobrimento*.

- (6) Às vezes falta para *alunos de Letras* um pouco mais de criticidade. *Você* que já lecionou no curso de Letras sabe disso. *Muitos*, principalmente na disciplina de inglês, *não fazem* perguntas, *não se colocam* criticamente enquanto sujeitos ativos na aula (...) talvez lhes falte acreditar mais em suas capacidades de agir. (Evah – Entrevista, 2011/1)

Inicialmente, acadêmicos de Letras são representados por *generalização*, através do substantivo ‘alunos’. A realização dessa categoria, segundo van Leeuwen (2008), acontece pela referência aos atores sociais por meio de plural, sem a presença de artigo. Portanto, ‘alunos de Letras’ é uma representação genérica.

Além da representação genérica, é possível compreender o substantivo ‘alunos’, como uma representação de acadêmicos de Letras por *funcionalização*, haja vista que esse termo pode ser entendido como “estudante”, portanto, originado do verbo “estudar”, assim como acontece na língua inglesa (i.g. *to study – student*). Vale ressaltar que van Leeuwen (1996) formula as categorias sócio-semânticas de representação de atores sociais a partir da estrutura da LI, a qual, conforme já foi sublinhado, difere-se da língua portuguesa em diversos aspectos, sobretudo, do ponto de vista da formação de palavras.

Contudo, se considerada a representação genérica de acadêmicos de Letras, poder-se-ia dizer que a própria participante da pesquisa, enquanto acadêmica de Letras, estaria igualmente incluída. Porém, nota-se sua *exclusão* por *encobrimento*. Isto é, ao falar da “falta” de criticidade de acadêmicos de Letras, Evah utiliza orações materiais que inferem a participação de outros atores, ou seja, “eles” (‘não fazem perguntas’; ‘não se colocam criticamente’).

Conforme se observa, a atriz social não deixa marcas explícitas no texto que a incluam, enquanto acadêmica de Letras, entre os acadêmicos “não críticos”. Dito de outro modo, a exclusão por encobrimento de Evah na representação dessa prática social a inscreve numa postura crítica na academia, ou seja, que acredita em sua capacidade de “agir” criticamente, em detrimento da existência de acadêmicos, que, em virtude do trabalho da ideologia, desacreditam nessa possibilidade.

O pronome pessoal ‘Você’ indica a inclusão do ator social que conduz a entrevista, isto é, do pesquisador. A representação desse ator social se faz pela categoria *individualização*. Ou seja, ao falar sobre a falta de comprometimento de acadêmicos de Letras em fazer as tarefas de inglês e frequentar os cursos do laboratório de línguas, Evah busca corroboração, por parte do pesquisador, que por seu turno, já trabalhou no curso de Letras e no laboratório, com a disciplina de LI.

De acordo com a proposição de van Leeuwen (1997), a categoria *individualização* é uma das três subcategorias da *assimilação*. Ou seja, estão contidas na *assimilação: agregação, coletivização e individualização*. Todavia, segundo o autor (Idem, p. 195), “A individualização realiza-se através da singularidade, e a assimilação através da pluralidade.”

No que tange às marcas linguísticas que caracterizam a individualização, estas podem um pronome, substantivo ou nome, no singular. (e.g. *você, Marcos*)

Não obstante, ‘Você’ pode ser compreendido, no contexto em que foi empregado, conforme sublinha Fairclough (2001), como um “recurso” de coesão, utilizado pela participante da pesquisa, buscando o envolvimento do entrevistador. Ou seja, o pronome pessoal ‘Você’ pode auxiliar, tanto na construção da argumentação de Evah em relação ao problema do “descomprometimento” de acadêmicos de Letras quanto na ratificação desta, por parte de seu interlocutor, ou seja, o pesquisador/entrevistador.

Outra forma de representação de acadêmicos de Letras que se verifica nesse recorte refere-se à *agregação*. Esse modo de representação, realizado no discurso de Evah se materializa através do quantificador ‘muitos’. Nesse sentido, ainda que não tenha sido especificada a quantidade, tampouco, a identidade dos atores sociais representados, é possível inferir que ‘muitos’ se refere a um percentual estigmatizado de acadêmicos que não cumprem com as tarefas de LI, propostas pelo professor e não frequentam as aulas do laboratório de línguas.

O fragmento que será analisado a seguir ilustra a representação de atores sociais por *nomeação, individualização e generalização*.

- (7) (...) *para mim, Laura*, há disparidade entre o que é cobrado nas provas de inglês e “como” o ensino é realmente ministrado. Mas infelizmente durante as aulas não adianta reclamar ou questionar, pois *professores sempre* têm a razão. (**Laura – Questionário, 2011/1**)

A crítica da Laura em relação à existência de disparidades entre a *metodologia de ensino x avaliação* nas aulas de LI do curso de Letras revelam uma autorrepresentação da participante através de *nomeação*. Essa categoria é materializada pelo nome próprio ‘Laura’. Outro ponto que merece observação refere-se à expressão ‘Para mim’. Essa formulação reflexiva pode ser compreendida como uma opção da participante em “particularizar” seu discurso, isto é, a crítica quanto à questão da disparidade entre metodologia/avaliação. Nesse sentido, através de ‘Para mim’, Laura traz para si a responsabilidade dessa crítica, “eximindo” a participação de outros atores sociais.

Embora ‘Laura’ constitua uma representação por *nomeação*, é possível pensar esse nome próprio (também) enquanto marca de *individualização*, uma vez que essa categoria, na visão de van Leeuwen (1997), pode materializar-se por meio de um pronome, substantivo ou nome no singular.

Na ótica de Fairclough (2003) as representações sociais são conceituadas a partir das relações com a prática social, de modo que os atores sociais envolvidos numa determinada prática social representam outros participantes, assim como produzem representações (reflexivas) de si próprios, enquanto atores sociais. Nessa direção, poder-se-ia dizer que Laura se autorrepresenta, enquanto atriz social, participante da pesquisa e acadêmica do curso de Letras da UNEMAT.

Outro modo de representação de atores sociais, desta feita, por *generalização*, pode ser observado através do substantivo ‘professores’, sem a presença de artigo. Dessa maneira, através de ‘professores’, verifica-se a generalização dos docentes do curso de Letras, e, por meio do advérbio de frequência ‘sempre’, nota-se uma ironia quanto à posse da razão por parte dos professores em relação aos acadêmicos, que, por antítese, “nunca” a possuem.

Para van Leeuwen (2008), uma das formas de representação de atores sociais por *generalização* se dá através de um substantivo no plural, sem artigo, que denota um grupo de atores sociais de modo genérico. Entretanto, é possível haver generalização, segundo o autor (Idem), a partir de um substantivo no singular, com artigo definido (e.g. “o” acadêmico), ou, ainda, com artigo indefinido (e.g. “um” acadêmico).

Todavia, é preciso observar que na realização da *generalização* através de substantivo no singular, o sentido dos artigos definido/indefinido não se restringe especificamente ao ator social presente na materialidade, mas, sobretudo, aos atores sociais fora dela. Dito de outro modo, os artigos “o”, “a”; bem como “um”, “uma”, referem-se a “todo” e “qualquer” ator social.

Conforme já foi sublinhado, van Leeuwen (1996), em seu estudo de representação de atores sociais, tem como *corpus* de análise, textos jornalísticos e textos de ficção, o que se difere do *corpus* deste trabalho. E essa diferença, quiçá não se restringe apenas ao gênero discursivo, mas, sobretudo, está ligada às condições de produção e aos propósitos dos autores, isto é, de jornalistas, escritores de ficção; e acadêmicos de Letras, em relação ao público alvo.

Com relação às *generalizações* ou *especificações* de atores sociais, em particular, nos textos jornalísticos, van Leeuwen (1997, p. 191) faz a seguinte consideração:

Nos jornais dirigidos à classe média os agentes e especialistas governamentais tendem a ser referidos especificamente, e as <<peças comuns>> genericamente [] Por outro lado, nos jornais dirigidos à classe trabalhadora, as <<peças comuns>> são muitas vezes referidas especificamente.

A partir dessa colocação, é possível pensar a realização de representação de atores sociais por *generalização* ou por *especificação* em determinados textos jornalísticos e textos da mídia em função do prestígio, poder econômico e político, enfim, do *status* que determinados atores sociais representam na sociedade. E em função da hegemonia que detêm, determinados atores sociais podem “comprar” a notícia, ou tê-la editada, de acordo com seus interesses.

Na “contramão” do jogo de interesse, que por vezes culmina na modulação dos textos jornalísticos, a representação genérica de professores “donos” da razão, no discurso da participante desta pesquisa científica pode estar relacionada a princípios éticos e morais da mesma. Ou seja, não especificar qual(s) professor(es) na academia se sentem o(s) dono(s) da razão significa, por um lado, agir eticamente, não expondo os professores, portanto, resguardando sua identidade, por outro, evitar problemas do ponto de vista Legal, por parte dos professores expostos.

No próximo excerto será possível perceber a representação de atores sociais por *objetivação (especialização)*.

- (8) Que o *Departamento de Letras é bem qualificado* não há dúvida, mas deveria rever a seleção dos conteúdos de língua inglesa e seguir realmente os planos de aula (...). Parece que não se tem uma sequência naquilo que se aprende entre um semestre e outro. Às vezes se reestuda conteúdos que já foram estudados em outro semestre. **(Evah – Entrevista, 2011/1)**

Tem-se, nesse recorte, por um lado, o reconhecimento de Evah em relação à qualificação acadêmica dos docentes do curso de Letras, por outro, uma crítica quanto à seleção de conteúdos de LI a serem trabalhados no curso e à falta de sequência na aplicação destes, ao longo do curso. Nessa perspectiva, através do termo ‘Departamento de Letras’ realiza-se uma inclusão, por *objetivação*, de professores de LI do curso de Letras, bem como a chefe do Departamento que, por seu turno, também é professora da LI.

Segundo van Leeuwen (2008) a *objetivação* pode ocorrer por meio de autonominação do enunciado, instrumentalização e especialização. Ater-me-ei a essa última, em virtude de a mesma ter ocorrido no fragmento analisado.

Nessa perspectiva, a *objetivação* por *especialização* ocorre, conforme van Leeuwen (Idem), na medida em que os atores sociais são representados, referidos através de um *local* ou *coisa* ao/à qual estes atores, propriamente ditos, ou seu trabalho, estejam ligados.

Acerca de especialização, Harvey (1996, apud FAIRCLOUGH, 3003), postula que espaço e tempo são construtos teóricos, representados diferentemente, de sociedade para sociedade, todavia, a mudança desses dois fatores faz parte da mudança social.

Será possível observar, no próximo fragmento, a exclusão de atores sociais do curso de Letras por *supressão*. Ou seja, ainda que possam ser inferidos, através de substantivos abstratos, não se tem marcas explícitas que revelem sua presença na materialidade linguística.

Observe-se, no próximo recorte, a *colocação em segundo plano* (*encobrimento*) de atores sociais:

- (9) Há realmente muita *seriedade* e *comprometimento* com a qualidade do ensino/aprendizagem (...) (Glenda – Questionário, 2010/2)

Os atributos ‘seriedade’ e ‘comprometimento’ são, por excelência, características humanas. Portanto, se há no curso de Letras esses dois atributos, inevitavelmente existem atores sociais que os possuem, embora não haja, na materialidade, presença explícita desses atores sociais.

Nessa direção, pode-se dizer que na representação dessa prática social não são suprimidos por completo, mas, colocados em segundo plano, encobertos, acadêmicos de Letras, professores, chefe do Departamento, secretária do Departamento, funcionários que zelam da limpeza nas salas, vigilantes, etc. Ou seja, são apagadas as identidades de todos os atores sociais que desempenham alguma atividade no curso de Letras, cuja ‘seriedade’ e ‘comprometimento’ contribuem direta/indiretamente para a qualidade de ensino.

Na visão de van Leeuwen (1997), é difícil saber se os atores sociais suprimidos ou colocados em segundo plano deviam ou não ser recuperáveis futuramente pelo leitor ou autor. Contudo, o autor (Idem, p. 183) enfatiza: “A questão é que a prática está aqui representada como algo que não vai ser quer reexaminado quer contestado.”

O fragmento a seguir mostra a representação de atores sociais por *determinação* e *especialização*.

- (10) *Eles* deveriam implantar um sistema de videoconferência para estabelecer comunicação simultânea com *países estrangeiros*, em especial, de língua inglesa. (John – Questionário, 2010/2)

Ao demonstrar seu anseio pelo sistema de videoconferência³⁵ para o curso de Letras, o participante determina/inclui, através do pronome ‘Eles’, pró-reitores, ligados ao setor de tecnologia da Universidade, coordenador do *Campus*, servidores responsáveis pelo Departamento de Processamento Dados (DPD). Além desses servidores, são incluídos outros atores sociais ligados à instalação e manutenção de equipamentos de tecnologia. Faz-se necessário salientar que ainda que os atores representados através de ‘Eles’ não estejam ligados, *a priori*, ao *staff*³⁶ do curso de Letras, fazem parte da UNEMAT, portanto, de modo indireto, contribuem para o andamento do curso.

Observa-se que John justifica a implantação do sistema de videoconferência no curso de Letras. Ou seja, o objetivo seria a comunicação simultânea com ‘países estrangeiros’. Nesse sentido, tem-se uma representação de falantes nativos de LI que vivem em seu país de origem. Essa representação acontece por *espacialização*, materializada pelo termo ‘países estrangeiros’. Conforme já foi discutido, a *espacialização* concerne na referência de atores sociais através de um lugar (espaço físico).

A seguir será possível perceber a representação de professores do curso de Letras por *agregação*; bem como a representação de acadêmicos por *generalização*.

- (11) *Grande parte* dos docentes *vive* muito atarefada com projetos, viagens para eventos, etc., não dispõem de muito tempo para *assistir o aluno* nas dúvidas. (Laura – Questionário, 2011/1)

Percebe-se, pelo quantificador indefinido ‘Grande parte’ uma representação por *agregação* dos professores do curso de Letras. O processo *viver* (‘vive’) perpassa, nesse fragmento, um sentido de “constância”, ou seja, a ideia de os professores estarem “constantemente” atarefados com outros afazeres, e não disporem de tempo para dar suporte (extraclasse) aos alunos com dúvidas.

Contudo, é importante sublinhar que a participação de docentes em projetos de pesquisa, bem como produção, apresentação e publicação de trabalhos em eventos

³⁵ Recurso tecnológico, surgido no final dos anos 90, oriundo do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, o termo mais utilizado é “videoconferência”. Em suma, consiste na geração de apresentações, palestras ou aulas com a possibilidade de interação por telefone, internet ou satélite. O conferencista fala “ao vivo” para um público alvo, que recebe som e imagem a partir de um receptor, conectado a uma antena parabólica, sintonizada em um canal predeterminado. Fonte: <<http://penta2.ufrgs.br/edu/videoconferencia/dulcecruz.htm#video>> Acesso em: 09/10/2011.

³⁶ De acordo com o dicionário *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (2000, p. 1258), *staff* significa: *Grupo de funcionários de uma organização*. (Tradução nossa).

acadêmicos em diferentes IES³⁷ fazem parte, e, por assim dizer, são imprescindíveis no exercício do magistério em nível superior.

A representação por generalização se materializa no discurso da participante através da expressão ‘assistir o aluno’. Isto é, ainda que pareça “singular”, pela presença do processo material ‘assistir’, e da meta, ‘o aluno’ (‘o’ = artigo definido; ‘aluno’ = substantivo no singular), ‘assistir o aluno’ é uma representação genérica de assistir “todo e qualquer aluno”.

Conforme observado anteriormente, as generalizações, em sua maioria, ocorrem a partir de um substantivo no plural, sem a presença de artigo, que infira um grupo de atores sociais (e.g. *alunos*). Contudo, é possível se ter generalização, de acordo com van Leeuwen (1997), através de substantivo no singular, com artigo definido (e.g. *o aluno*), ou, ainda, com artigo indefinido (e.g. *um aluno*).

Nessa perspectiva, o discurso de Laura em relação à pouca disposição de tempo de *grande parte* dos professores para com *o aluno*, realiza uma representação genérica, isto é ‘o aluno’ representa “todos” os acadêmicos de Letras da UNEMAT/Cáceres.

Verifica-se, no próximo excerto, a autorepresentação de uma participante da pesquisa, bem como a *identificação relacional* de sua prima, isto é, uma ex-acadêmica de Letras (desistente do curso).

- (12) *Tenho* dificuldades com o inglês, mas *sou* perseverante e cheguei até o fim (...) *minha prima*, por exemplo, por não conseguir aprender o inglês desistiu do curso de Letras.
(Glenda – Entrevista, 2011/1)

Glenda, que no momento da coleta de dados cursava o VIII semestre de Letras, fala de suas dificuldades no curso em virtude da disciplina de LI, sobretudo, destaca a perseverança enquanto elemento fundamental que a fez permanecer até o final. Sua autorepresentação, enquanto atriz social pode ser verificada pela presença do processo relacional atributivo *ter* (‘Tenho’), e do processo relacional identificativo *ser* (‘sou’).

Buscando ratificar a *perseverança* enquanto atributo que a fez permanecer até o último semestre do curso, a participante representa, através da expressão ‘minha prima’, uma ex-acadêmica (desistente do curso de Letras da UNEMAT). Essa atriz social, em virtude das dificuldades com a LI desistiu curso de Letras. Nesse sentido, tem-se, no discurso de Glenda, por meio de ‘minha prima’, uma *identificação relacional* da atriz social, desistente do curso.

³⁷ Instituições de Ensino Superior.

A *identificação relacional*, segundo van Leeuwen (1997, p. 204), “[...] representa os atores sociais em termos da relação pessoal, de parentesco ou de trabalho que têm entre si, e realiza-se através de um conjunto fechado de substantivos denotando tais relações: ‘amiga’, ‘tia’, ‘colega’, etc.”

O excerto a seguir demonstra uma inclusão de atores sociais através de *funcionalização*, e, exclusão, por *encobrimento*.

- (13) (...) *a chefe do Departamento se preocupa com os estudantes*, sempre procura saber o que *estão* achando do curso, enfim. (Katharine – Questionário, 2010/2)

É possível perceber a inclusão de uma atriz social pela função institucional que esta ocupa na Universidade, isto é, ‘chefe do Departamento’, bem como a referência a outros atores sociais cujo papel na academia é o de *estudante*. Dessa maneira, a representação ‘chefe do Departamento’ e de estudantes de Letras acontece por *funcionalização*. Tem-se, nessa categoria sociosemântica, a representação de atores sociais por meio de um substantivo que denote uma atividade realizada por um ser humano. Esse substantivo, conforme postula van Leeuwen (1997), é formado a partir de um processo verbal. Portanto, ‘chefe’ é oriundo de “chefiar”; e, ‘estudantes’, de “estudar”.

Diferentes tipos processos podem ser considerados para essa proposição leeuweniana: processo material (e.g. escrever - escritor); processo mental (e.g. pensar - pensador); processo verbal (e.g. falar - falante). Todavia, é preciso sublinhar que alguns processos, não específicos de atividades e/ou comportamentos humanos, não seguem nessa direção: processo relacional identificativo (e.g. ser –); processo existencial (e.g. haver –). Entretanto, acontecem formações de substantivos a partir de processo relacional atributivo possessivo (e.g. possuir – possuidor).

Há, ainda, outro ponto relevante a ser observado no fragmento em análise. Ou seja, embora os acadêmicos de Letras tenham sido incluídos no discurso de Katharine através de funcionalização, há marcas linguísticas, materializadas através de ‘os estudantes’, e, ‘estão achando’, que excluem por encobrimento a participante, enquanto acadêmica de Letras. Ou seja, tanto o artigo definido *os* quanto o processo relacional *estar* (‘estão’), concordam com a terceira pessoa do plural “eles” (i.e. *eles* estão achando).

A autoexclusão da acadêmica de Letras em seu próprio discurso pode indicar o “não pertencimento” ou a “ausência” da mesma em relação aos demais estudantes com os quais a chefe de Departamento ‘se preocupa’.

Nota-se, no próximo fragmento, inclusão de atores sociais através de processo material; bem como *nomeação, individualização e colocação em segundo plano (encobrimento)*.

- (14) A sala do VIII virou laboratório de línguas. É sofrido *chegarmos* ao último semestre e ter de ir para o prédio de biblioteca. Tomara que o *Antônio*, enquanto reitor, mesmo não sendo da área de Letras, como era *aquele*, possa investir mais no curso, principalmente na ampliação da parte física (...). (Caren – Entrevista, 2011/1)

Caren, por meio do processo material *chegar* ('chegarmos'), inclui-se, enquanto acadêmica, bem como realiza a inclusão de seus colegas de sala, acadêmicos do VIII semestre de Letras, que sofrem com a falta de espaço físico para acomodá-los no prédio em que funciona o curso de Letras. Ou seja, na sala em que aconteciam as aulas do VIII semestre passou a funcionar, em 2010, o novo laboratório de línguas. Em decorrência disso os estudantes do VIII semestre passaram a ter aulas na sala do "laboratório 2" (antigo laboratório de línguas), que se localiza no prédio da biblioteca.

A mudança do VIII semestre para o prédio da biblioteca foi uma medida paliativa do Departamento de Letras, até que haja mais espaço no prédio em que funcionam os demais semestres do curso. Faz-se necessário sublinhar que foi construída recentemente a "Cidade Universitária", localizada a cerca de quatro quilômetros do atual *Campus* Universitário de Cáceres, a Cidade Universitária concerne num espaço amplo onde foram construídas diversas salas de aulas e que futuramente funcionarão cursos de graduação e pós-graduação da UNEMAT.

Contudo, atualmente já são ministradas aulas da pós-graduação em Linguística, bem como aulas práticas de cursos de graduação, como, por exemplo, o curso de Educação Física. Nesse sentido, faz parte dos anseios da Universidade transferir para a Cidade Universitária cursos de graduação, pós-graduação, laboratórios, etc. Ainda que o curso de Letras permaneça no atual prédio, poderá contar com mais espaço físico, em especial, para os acadêmicos do VIII semestre.

A inclusão de ator social por *nominalização* ocorre, nesse fragmento, através da expressão 'Antônio', que representa/refere o atual reitor da UNEMAT. Assim como ocorre em outros fragmentos, o nome próprio, além de nomear, individualiza o ator social. Portanto, *Antônio* pode ser considerado uma marca de *individualização*.

Por outro lado, nota-se uma exclusão por *encobrimento*, do reitor anterior. Essa categoria é materializada por meio do item 'aquele'. Ainda que encubra o ator social, o

pronome demonstrativo ‘aquele’, em virtude de estar no singular, é compreendido como um modo de *individualização*.

Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso de Caren coloca em destaque o atual reitor da Universidade e coloca em segundo plano, isto é, apaga seu antecessor.

Assim como foi observado no fragmento 10, no excerto a seguir será possível notar atores sociais representados através da categoria *indeterminação e generalização*.

- (15) (...) é preciso *fazer algo*, pois é muito constrangedor ter de estudar no prédio da biblioteca, pois *eles* ficam querendo *revistar* as bolsas para ver o que tem dentro. O duro é que *acadêmicos aqui* são *só acadêmicos*. As decisões já vêm tomadas. (**Caren – Entrevista, 2011/1**)

Observa-se, *a priori*, nesse fragmento, através de ‘fazer’ e a meta ‘algo’ (HALLIDAY, 1994/2004), o anseio de Caren por mudança. A atriz social fala do constrangimento de ter a bolsa “revistada” ao adentrar a sala de aula. No que tange à representação de atores sociais, é possível observar, pelo pronome pessoal ‘eles’, a categoria *indeterminação*. Ainda que o processo material ‘revistar’ indique a presença de “funcionários” não se tem um dado concreto na materialidade que indique a identidade desses atores sociais. Nesse sentido, os atores sociais são colocados em segundo plano, “apagados”, via discurso.

Para van Leeuwen (1997, p. 199), “[...] a indeterminação anonimiza um ator social. O escritor trata a identidade do referido ator/atriz como irrelevante para o leitor.”

Conforme já foi colocado, com a implantação do novo Laboratório de Línguas, as aulas do VIII semestre de Letras têm acontecido paliativamente na sala do laboratório antigo, localizada no prédio da biblioteca central. Em decorrência disso, ao adentrarem e se retirarem da sala portando bolsas, os acadêmicos precisam submetê-las à inspeção dos vigilantes, funcionários de uma empresa terceirizada que presta serviço para a Universidade.

No que tange à *indeterminação*, que culmina no anonimato dos vigilantes, faz-se necessário enfatizar que esta não ocorre apenas via discurso (antes fosse). Ocorre que esses atores sociais, assim como outros, que fazem a limpeza, etc., são “ofuscados”, ou seja, tornam-se, por vezes, “invisíveis” aos olhos de outros atores sociais de maior prestígio nas práticas sociais da Universidade.

A generalização ocorre pelo uso do substantivo no plural ‘acadêmicos’, sem a presença de artigo. Esse modo de representação indica descrença, por parte da atriz social, em relação ao discurso hegemônico naturalizado e mantido pela ideologia que a condição de

“acadêmico” não garante o direito de o indivíduo argumentar contrariamente às decisões/ações políticas e administrativas que os “afetam” na UNEMAT, representada através do advérbio ‘aqui’.

O recorte a seguir permite que se observem de atores sociais, representados através de *agregação*.

- (16) *Todos*, sem distinção de semestre, *precisamos* fazer *cursinhos extracurriculares* para melhorar a compreensão dessa nova língua de inúmeras regras, diferentes da língua mãe (...) (Silvia – Questionário, 2010/2)

Esse recorte refere-se à resposta de Silvia a uma questão referente à afinidade e/ou dificuldade dos acadêmicos em relação à disciplina de LI no curso de Letras. A inclusão de acadêmicos de Letras por *agregação* pode ser percebida pela presença do quantificador ‘Todos’. O modal *precisar* (‘precisamos’) inclui Silvia, enquanto acadêmica de Letras, na representação dos acadêmicos que precisam fazer ‘cursinhos extracurriculares’.

Um fato relevante é que na taxonomia da gramática normativa ‘Todos’ é “pronome indefinido”. Entretanto, no contexto que foi empregado, isto é, ocultando o pronome pessoal “nós”, inclui “100%” dos acadêmicos. Portanto, do ponto de vista quantitativo poder-se-ia pensar “nós todos” como percentual “definido”. A *agregação*, conforme já foi observado, realiza-se, segundo van Leeuwen (1997), pela referência/representação de atores sociais através de um quantificador, percentual “x”.

Ainda que essa seção tenha sido dedicada aos atores sociais do curso de Letras, buscou-se, de acordo com os objetivos da pesquisa, observar representações de atores sociais que não pertencem, por assim dizer, exclusivamente ao curso de Letras, mas que, de algum modo, foram incluídos nas práticas sociais representadas.

No Quadro (18), apresentado a seguir, são identificadas as categorias sócio-semânticas, visando ilustrar quais são atores sociais incluídos, bem como o total de ocorrências para cada categoria.

Quadro (XVIII) Inclusões de atores sociais do curso de Letras

Categorias sócio-semânticas	Ocorrências	Atores sociais <i>incluídos</i>
<i>Agregação</i>	06	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Acadêmicos
<i>Nomeação</i>	03	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de LI

		<ul style="list-style-type: none"> • Reitor da Universidade • Acadêmica (participante)
<i>Coletivização</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Acadêmicos de Letras
<i>Determinação</i>	02	<ul style="list-style-type: none"> • Professores de LI • Pró-reitores • Coordenador do <i>Campus</i> • Servidores ligados ao setor de manutenção e instalação de equipamentos eletrônicos
<i>Personalização</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Professores de LI
<i>Funcionalização</i>	03	<ul style="list-style-type: none"> • Professores de LI • Chefe do Departamento
<i>Generalização</i>	04	<ul style="list-style-type: none"> • Acadêmicos • Professores do Curso de Letras (de modo geral)
<i>Individualização</i>	04	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de LI • Acadêmica • Entrevistador (Pesquisador) • Reitor da Universidade • Ex-reitor da Universidade
<i>Objetivação (Especialização)</i>	02	<ul style="list-style-type: none"> • Professores de LI • Chefe do Departamento • Indivíduos estrangeiros, falantes nativos de LI, que vivem em seu país de origem
<i>Identificação relacional</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Ex-acadêmica (desistente)
<i>Indeterminação</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Pró-reitores ligados à tecnologia • Coordenador do <i>Campus</i> de Cáceres • Servidores que trabalham no DPD • Técnicos que fazem instalação e manutenção de equipamentos de eletrônicos • Vigilantes que atuam na biblioteca

Como se pode observar, das onze subcategorias sócio-semânticas analisadas, destacaram-se duas: *Agregação* e *Individualização*. Embora no quadro acima conste apenas “professores”, vale ressaltar que das seis ocorrências de *agregação*, notaram-se quatro, de professores de LI.

Nesse sentido, é possível pensar a opção dos participantes em representar atores sociais (docentes) por *agregação*, em especial, no que tange à tessitura de críticas, como uma forma de resguardar a identidade dos docentes representados. Ou seja, coloca-se em suspensão, por meio da agregação, a individualidade de docentes, cujas práticas discursivas e pedagógicas foram criticadas.

Não obstante, é possível entender as agregações, no contexto em que foram produzidas, como um meio de “autoresguardo” dos participantes em relação ao seu discurso crítico sobre determinadas práticas docentes no curso de Letras.

No que concerne às individualizações e/ou nomeações, em sua maioria, referiram-se à tessitura de elogios quanto ao trabalho de determinados docentes. Esse dado corrobora com a pressuposição de que na tessitura de críticas, optou-se em suspender a individualidade/identidade dos atores criticados, porém, no caso de elogios, procurou-se destacá-la.

Conforme sublinhado anteriormente, notou-se, através de *espacialização*, a inclusão de atores sociais que não possuem nenhum vínculo com a UNEMAT, tampouco com o curso de Letras de Cáceres. Ou seja, trata-se de falantes nativos de LI, que vivem em seu país de origem. A representação desses atores sociais se deu no discurso de um participante, em função de seus anseios em comunicar-se, via sistema de teleconferência, com falantes nativos de LI, que vivem em seu país de origem.

Embora a maioria das representações de atores sociais concernirem-se à categoria da *inclusão* e suas subcategorias, observaram-se *exclusões*. Dessa maneira, o quadro abaixo demonstra quais atores sociais foram excluídos completamente (*supressão*), quais foram colocados em segundo plano (encobertos), bem como o número de ocorrências das respectivas categorias na materialidade de análise.

Quadro (XIX) Exclusões de atores sociais do curso de Letras

Categorias sócio-semânticas	Ocorrências	Atores sociais <i>excluídos</i>
<i>Colocação em segundo plano</i> (<i>encobrimento</i>)	04	<ul style="list-style-type: none"> • Acadêmicos de Letras • Ex-reitor da Universidade • Professores do curso de Letras • Chefe de Departamento de Letras • Secretária do Departamento de Letras
<i>Supressão</i>	-	-

A colocação de atores sociais em segundo plano (*encobrimento*), conforme se observa, constituiu a maior parte das exclusões. Nesse sentido, os *encobrimentos*, em especial, nos casos de autorrepresentações, isto é, participantes (acadêmicos de Letras) representando-se, enquanto acadêmicos, indicaram o não-pertencimento ou a rejeição dos atores sociais *autoexcluídos* em relação aos demais acadêmicos no que concerne a determinadas práticas sociais do curso de Letras.

Conforme foi possível perceber, a análise em nível do texto (microanálise), por meio das proposições de van Leeuwen (1997, 2008), de *inclusão/exclusão* de atores sociais foi determinante para a observação dos diferentes modos de representação de atores sociais do curso de Letras. Não menos importantes foram as contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994/2004), que possibilitaram a observação de elementos léxico-gramaticais nas orações.

Com base na análise da materialidade linguística das representações dos atores sociais do Curso de Letras, busca-se, aqui, uma maior compreensão dessas categorias para a formação crítica de educadores de línguas (BARROS, 2010; CELANI, 2003; FREIRE, 1996; PAPA, 2008; entre outros), bem como para a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Resende e Ramalho (2006) enfatizam que nas pesquisas em ACD é preciso haver uma reflexão sobre a análise, visto que toda pesquisa crítica necessita ser *reflexiva*.

Nesse sentido, apresento, a seguir, uma reflexão da prática social, tendo como ponto de partida as evidências emergidas dos dados.

4.1.1 Reflexões sobre a prática social

No trabalho de descrição foi possível notar o descontentamento dos atores sociais participantes (acadêmicos de Letras) em relação a determinados pontos incongruentes nas práticas pedagógico/discursivas envolvendo docentes do curso de Letras. Desses pontos, destacam-se os seguintes:

- Posse “exclusiva” da razão nas relações de sala de aula;
- Falta de sequência na aplicação de conteúdos de LI ao longo do curso;
- Sobrecarga de compromissos com projetos e viagens para eventos, culminando na falta de tempo para efetivamente orientar os acadêmicos, esclarecendo suas dúvidas.

A inquietude dos participantes em relação às práticas acima pontuadas culminou em tessituras de críticas. Todavia, observou-se que a maioria delas foi realizada através de *agregação*. Uma vez que essa categoria “agrupa” atores sociais, ofuscando sua identidade/individualidade, é possível compreender seu uso pelos acadêmicos como uma forma de modalizar seu discurso, e, com isso, se “resguardarem” em relação às (re)ações de atores sociais docentes cujas práticas discursivas e pedagógicas foram criticadas.

Essa hipótese se fortalece na medida em que após a primeira coleta de dados (2010/2), mesmo sabendo que seus nomes não seriam revelados, alguns participantes entraram em contato comigo preocupados com a possibilidade de serem identificados, através de seu discurso, por outros atores sociais que viessem a ler este trabalho de pesquisa.

Dos pontos incongruentes, compreendo o primeiro item como sendo fundamental para esta reflexão, visto que sugere a existência de “unilateralidade” e “autoritarismo” nas relações de sala de aula do curso de Letras. Esses substantivos abstratos, além de serem fatores de opressão, podem inibir, por parte de acadêmicos, conforme postula Freire (1996, p. 32) “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada [...]”.

É possível conceber a postura autoritária de professores que legam a seus alunos o “direito” e/ou, o “dever” apenas de ouvir suas proposições de sala de aula ao trabalho das ideologias. Para Fairclough (2001, p. 117), “As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais e as identidades sociais [...]”. Assim, as ideologias contribuem para as relações hegemônicas. Todavia, nessas relações, a dominação de indivíduos nem sempre é realizada pela imposição da “força”, propriamente dita, mas, sobretudo, pelo estabelecimento e naturalização de ideologias.

Resende e Ramalho (1996, p. 47) sublinham que “O conceito de hegemonia, então, enfatiza a importância da ideologia no estabelecimento e na manutenção da dominação [...]”. A partir dessa colocação das autoras (Idem), é possível pensar afirmações do tipo: “professores sempre têm razão”; e “acadêmicos aqui são só acadêmicos”, emergidas dos dados, como resultantes de ideologias estabelecidas e “naturalizadas” nas práticas discursivas do curso de Letras.

Uma vez tendo sido naturalizadas, essas ideologias inibem o pensamento crítico dos indivíduos, os levando a desacreditar na relevância da ação crítica frente às posturas autoritárias e de opressão. Entretanto, ainda que possam contribuir para a inércia dos indivíduos frente às relações hegemônicas, as ideologias podem, ainda, conforme assegura

Fairclough (2003, p. 9), “[...] mudar as relações de poder, dominação e exploração.”³⁸ Corroborando com essa proposição faircloughiana, Silva (2009) sublinha que as situações de opressão decorrem de criações sociais passíveis de serem transformadas socialmente.

Contudo, pensar a transformação de criações sociais para o curso de Letras da UNEMAT requer, *a priori*, conceber uma postura contra-hegemônica, tanto nas práticas discursivas quanto nas práticas sociais, cujo ponto de partida é as “relações microssociais”. (BARROS, 2010). Desse modo, essa prática deve iniciar-se na sala de aula, nas relações professor-aluno, aluno-aluno. A partir dessa perspectiva será possível propor uma formação de professores de língua materna e língua estrangeira que tenha como “marca registrada”, conforme sublinha Freire (1996), o respeito às diferenças de posições, à autonomia e à dignidade, tanto do educador quanto do educando. É nesse sentido que a formação de educadores deve ser crítica.

No entanto, propor a formação crítica de educadores numa sociedade marcada pela violência e desigualdade social não é tarefa fácil. Assim, essa propositura requer, segundo Barros (2010, p. 20), “[...] trazer à tona reflexões sobre a teoria crítica da sociedade moderna”. Corroborando com esse pensamento, Celani (2003) destaca que na formação crítica de educadores as reflexões devem acontecer de maneira contínua, substituindo a ideia de indivíduo “formado”, pelo conceito de educadores em “processo de formação”.

Essas reflexões contínuas são fundamentais para que o educador crítico compreenda os novos desafios, inerentes à sociedade globalizada, sobretudo para que se autocompreenda enquanto sujeito ideológico e político capaz de agir criativamente na sociedade. A partir da concepção de formação crítica contínua de educadores poder-se-ia pensar na possibilidade de emancipação social.

Entretanto, buscar a emancipação requer, *a priori*, a querer a autoemancipação. Parafraseando Freire (1996), as pessoas não se educam pela vontade de outrem, mas, pelo seu próprio desejo de aprender. Dessa maneira, Barros (2010) postula que a mudança social deve iniciar-se a partir da “estrutura interna”, a qual está ligada a um ato de vontade do indivíduo em buscar a autoemancipação e, não de forma contrária, isto é, imposta por “estruturas externas”.

Afunilando essa proposição em relação ao curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, é preciso pensar, conforme proposto por Celani (2003), um ensino crítico constante, que não anseie por mudanças imediatas, e que seja uniforme, isto é, não se dê apenas na disciplina

³⁸ “[...] changing social relations of power, domination and exploitation.”

“x”, no semestre “y”. Essa ideia de “constância” do ensino crítico-reflexivo se justifica pelo fato de muitas ideologias terem se naturalizado nas práticas discursivas ao longo dos anos, e, quiçá, seria ingenuidade acreditar na sua transformação imediata. Porém, é preciso ter, conforme assegura Freire (1996, p. 76) “[...] convicção de que a mudança é possível.”

A partir da consciência dessa possibilidade, os atores sociais do curso de Letras, sobretudo, os que estiverem dispostos a automudança, poderão indagar-se por meio de questões reflexivas, como estas, propostas por Freire (Idem, p. 77) “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”

No caso específico de atores sociais acadêmicos de Letras, buscar essas respostas significa, por assim dizer, renegar o estado de “inércia”, ou, de “espectador” e assumir a posição de acadêmicos e futuros educadores críticos, conscientes que as ideologias, embora sirvam para a produção e reprodução de práticas hegemônicas, podem, igualmente, servir para transformá-las.

Dando sequência ao trabalho de análise, serão observadas, a seguir, representações de atores sociais da escola pública.

4.2 Representações discursivas de atores sociais da escola pública

O recorte, a seguir, demonstra uma crítica em relação à metodologia de ensino de LI da escola pública. É possível perceber, por um lado, a inclusão de atores sociais pela categoria *funcionalização*, por outro, a exclusão, através de *supressão*.

- (17) Lá na escola pública o ensino de inglês praticamente não existe. É uma aula praticamente de tradução de palavras isoladas, sem nenhuma contextualização. Assim, *os alunos* acabam voltando para o português porque o que fazem na aula é traduzir.
(Caren – Entrevista, 2011/1)

Conforme Caren, a representação dessa prática social (aulas de LI) mostra a que os alunos da escola pública são incluídos por *funcionalização*, identificados através da expressão ‘os alunos’. Conforme já salientado por van Leeuwen (1997) a funcionalização ocorre quando a referência de atores sociais é feita a partir da “função” institucional que estes ocupam. Percebe-se, todavia, a exclusão de outros atores sociais, diretamente ligados a essa prática social, no caso, *professores*, visto que não se tem marcas destes na materialidade linguística.

No próximo excerto será possível verificar uma representação de atores sociais através de *agregação*.

- (18) Infelizmente constatam-se na educação estadual, *muitos professores* que, por não serem proficientes em inglês, decoram somente o conteúdo específico que vão ensinar (...).
(Silvia – Questionário, 2010/2)

Ao responder uma das questões acerca do que achava do ensino de LI na escola pública, Silvia, que na época já havia realizado o estágio de observação, comenta sobre a não-proficiência de professores na referida língua estrangeira, na rede estadual de ensino. Nesse sentido, a participante refere, por *agregação*, professores de LI. Esse modo representacional se materializa por meio do quantificador indefinido ‘muitos’. A categoria *agregação*, conforme já observado por van Leeuwen (1997), “agrupa” atores sociais em termos percentuais, é possível inferir, a partir do item ‘muitos’ a exclusão (*colocação em segundo plano*) de um percentual de professores, ainda que não especificado, menor (em relação aos professores não-proficientes) de professores “proficientes” na LI. Ou seja, ao mesmo tempo em que ‘muitos’ representa/refere um número significativo de professores não-proficientes, pressupõe a existência de uma quantidade inferior de professores que possuem proficiência linguística em LI.

No recorte apresentado, a seguir, novamente, a representação de atores sociais é sinalizada através da categoria ‘*agregação*’.

- (19) (...) após *copiarem* do quadro a *gramática solta*, e *completarem lacunas* seguindo o modelo, com informação que não sabem o que é, nem para que serve, *99% dos alunos saem* daquela aula de inglês completamente perdidos. (Mariah – Entrevista, 2011/1)

Percebem-se, no discurso de Mariah (processos materiais + metas) tais como: *copiar* (‘copiarem’) + ‘gramática solta’; *completar* (‘completarem’) + ‘lacunas’. Esses processos sinalizam que o ensino de LI da escola pública encontra-se, ainda, num paradigma puramente estruturalista, cuja preocupação está na forma de “x”, em detrimento dos sentidos desse “x”, tampouco, de sua utilidade no mundo “real”, do qual o aluno faz parte, enquanto sujeito social.

O discurso de Mariah revela que os alunos da escola pública saem da aula sem ter compreendido o conteúdo, tampouco, seu uso efetivo. Esse dado numérico utilizado por Mariah é caracterizado por *agregação*.

No próximo excerto, os atores sociais são representados por *generalização*.

- (20) (...) em pleno século XXI, “século das tecnologias”, o inglês é considerado a língua da ciência, porém, *ironicamente*, na escola pública, *professores de inglês* não dominam inglês. (Laura – questionário, 2010/2)

A referência de atores sociais por generalização é materializada pelo substantivo no plural ‘professores’, sem a presença de artigo. Laura utiliza o substantivo professores para identificar um determinado professor ou um grupo específico de professores que não “domina” a LI. Conforme van Leeuwen (2008) esse tipo de representação é uma marca de *generalização*. Embora o seu uso não tenha sido para generalizar, percebe-se, no entanto, que foi utilizado para ironizar, conforme demonstrado através do item lexical ‘ironicamente’.

No próximo no excerto, exemplificado, a seguir, a exclusão de atores sociais é representado através de *encobrimento*.

- (21) *Ensinada* na escola pública como algo sem muita importância, a língua inglesa acaba sendo *mal aprendida*. Essa não importância é revelada na própria oferta das aulas de LI, quer dizer, é uma aula só por semana. Para outras disciplinas são colocadas duas, três, até quatro aulas, às vezes. (Mariah – questionário, 2010/2)

O enfoque desse excerto está no baixo reconhecimento da LI na escola pública, revelado através da oferta de apenas uma aula dessa disciplina, em detrimento de outras, para as quais são concedidas mais aulas. Contudo, são excluídos, apagados, atores sociais que fazem parte dessa prática social, isto é, diretores, coordenadores e professores, enfim, atores sociais que participam da facção e mudanças do PPP³⁹, em especial, no que tange à distribuição de carga horária para cada disciplina.

Porém, a exclusão de alguns atores sociais não se faz em sua totalidade. Ou seja, é possível perceber a presença de ‘professores’ pelo processo *ensinar*, em voz passiva (‘Ensinada’), referente à LI. Ainda que seja possível inferi-los através de marcas linguísticas, pode-se dizer que os atores sociais *professores*, na representação dessa prática social, são encobertos, isto é, são colocados em segundo plano.

Além do encobrimento de *professores*, nota-se também a colocação em segundo plano de *alunos*, cuja presença é apenas percebida pela expressão ‘mal aprendida’ (referindo-se, aqui, à LI). Nessa direção, é possível afirmar que, na representação dessa prática social,

³⁹ Projeto Político Pedagógico. Trata-se de um documento Legal, cuja elaboração, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Art. 13, deve contar com a participação de todos os docentes. Nesse documento devem constar as políticas da escola, ações administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas, bem como os conteúdos e carga horária de cada disciplina ofertada.

são encobertos/colocados em segundo plano, atores sociais ligados tanto do corpo docente quanto do corpo discente da escola pública.

Vale ressaltar que através de práticas discursivas e sociais são criadas e naturalizadas, conforme Fairclough (2001), as ideologias. Ressaltam-se as práticas de sala de aula como um fator que pode contribuir para a criação da ideologia de que “inglês não serve para nada”.

O próximo fragmento demonstra a representação de atores sociais por *funcionalização*.

- (22) Durante a observação foi possível notar o *professor* ensinando gramática e palavras soltas, e o que é pior, tecendo críticas em sala ao “desgraçado” do diário eletrônico que não funciona direito, passando tarefa e dizendo que ele não precisa mais “correr atrás” de aprender inglês. Enquanto isso, o *aluno*, perdido, sem saber onde pesquisar, nem em que se ancorar para entender o que o *professor* pedia. **(Brenda – Entrevista, 2011/1)**

Brenda, nesse excerto, fala de sua experiência na escola pública durante o estágio de observação, e, assim, como Silvia (fragmento 18), comenta sobre a postura do professor de LI. Os atores sociais representados através de funcionalização são ‘professor’ e ‘aluno’. Isto é, a participante os inclui, a partir do papel institucional que ocupam na escola.

Assim, é possível perceber, nesse excerto, bem como em outros fragmentos, marcas que indicam a prática de ensino de LI na escola pública centrada na estrutura e no léxico descontextualizado. Além disso, é possível notar marcas que inscrevem o professor em sala numa postura antiética, visto que faz uso de vocabulário grosseiro para tecer críticas ao mau funcionamento do diário eletrônico e enfatiza que os alunos são quem deve “correr” atrás de aprender inglês.

Assim, não se pode desconsiderar a possibilidade de haver questões ideológicas que levem o professor a praticar esse modelo de ensino “fragmentado”, bem como atuar em sala de modo, por assim dizer, inadequado em relação ao que se espera de um educador.

O excerto abaixo demonstra a representação de atores sociais da escola pública por *agregação*.

- (23) O ensino está precário, pois *a maioria* dos profissionais sai da faculdade despreparada, mal qualificada. Deveria ter sempre uma reciclagem na área da língua inglesa. **(Teresa – Entrevista, 2011/1)**

A inclusão de professores de professores de LI por *agregação* pode ser percebida pela presença do quantificador indefinido ‘a maioria’. Conforme van Leeuwen (1997) a agregação, ainda que se apresente como mero registro de fatos é, muitas vezes, utilizada para produzir uma opinião de consenso em relação a uma determinada prática, que, por sua vez, pode ser regulamentada a partir desse “consenso”. Nessa perspectiva, é possível pensar o papel da *agregação* enquanto ferramenta de criação e manutenção de ideologias.

A seguir tem-se a exclusão parcial de atores sociais. Isto é, estes são *encobertos* na representação da prática social.

(24) (...) em algumas escolas *ensina-se* a língua inglesa apenas para cumprir os PPP, sem nenhuma preocupação com sua importância. (Mariah – Questionário, 2010/2)

Como é possível observar, não se tem a presença explícita de atores sociais na representação dessa prática social. Contudo, assim como no excerto 21, nota-se a presença de subjetividade pelo processo ‘ensinar’. Ou seja, através dessa marca linguística é possível perceber, ainda que estejam colocados em segundo plano, atores sociais ‘*professores*’.

Paradoxalmente, a gramática tradicional da língua portuguesa postula que verbos seguidos da partícula *se* (‘ensina-se’), retiram a subjetividade da oração, isto é, tornam-na “oração sem sujeito”.

Do ponto de vista da GSF, *ensinar* compreende o “pensar”, portanto, é um processo *mental*. Sartin (2010) enfatiza que esse tipo de processo requer, necessariamente, a presença de um participante humano. Desse modo, no contexto de sala de aula, em especial, da escola pública, *ensinar* compreende, fundamentalmente, um ator social *professor*.

No próximo fragmento serão observadas representações de atores sociais da escola pública pelas categorias *indeterminação*, *generalização* e *objetivação*.

(25) *Dizem* que o aluno de escola pública é fraco, etc. Ora, se existe “fraqueza”, somada à “incompetência”, essa peculiaridade é da *escola*, e, não *do aluno* (...) (Evah – Questionário, 2010/2)

Percebe-se, nesse fragmento, um “contra-discurso”, por parte de Evah, em relação à ideologia construída e, por assim dizer, naturalizada nas práticas discursivas. Isto é, da imagem “preconceituosa” do aluno de escola pública, quanto ao seu “baixo nível” de desempenho em relação aos alunos de escolas privadas, e, sobretudo, de sua “baixa capacidade” de aprender efetivamente. Todavia, apenas pelo processo verbal *dizer* (‘Dizem’)

não se tem a definição exata de “quem” seria o *dizente*. Nesse sentido, ‘Dizem’ caracteriza uma *indeterminação* de atores sociais.

Para van Leeuwen (2008), por meio da indeterminação, faz-se uma referência exofórica generalizada de atores sociais. Buscando exemplificar essa categoria, o autor (Idem, p. 40) propõe a seguinte oração: “*They won’t let you go to school until you’re five years old.*”⁴⁰

Como se pode observar, a estrutura da LI exige a presença de um pronome na oração (e.g. *They*), porém, na língua portuguesa, em especial, no português brasileiro (PB) essa não é uma prática muito comum, tampouco, uma exigência gramatical. Haja vista que a flexão verbal permite que se identifique, e, portanto, se oculte o sujeito da oração. Nesse sentido, é possível traduzir para o português a oração *They say...* simplesmente por ‘Dizem...’.

Outro ponto a ser analisado refere-se à categoria *generalização*. Esta se faz através da expressão ‘o aluno’, que, no discurso de Evah, concerne numa representação genérica de “alunos”.

Por último, tem-se uma representação de atores sociais por *objetivação*. Ou seja, através do substantivo ‘escola’ é possível inferir os educadores que nela atuam. Entenda-se por “educadores” todos os funcionários que trabalham na escola, cujas ações, direta ou indiretamente, educam. Vale grifar que nesse modo de representação os atores sociais envolvidos têm sua individualidade/identidade negligenciada, isto é, representada através de um espaço físico, uma Instituição em que/para a qual trabalham.

O excerto a ser analisado, a seguir, demonstra referência de atores sociais por *associação, nomeação e agregação*.

(26) *Eles lá do MEC* vão à TV e disseminam um discurso político chulo de que a educação no Brasil está “no caminho certo”. Ora, como isso é possível? Outro dia, conversando com *Alice*, que leciona numa escola pública, ela disse que no ensino ciclado *muitos alunos* têm sido promovidos pela idade, independente de ter aprendido ou não (...) (Caren – Entrevista, 2011/1)

Diferentemente do caso anterior (excerto 25), em que o pronome ‘Eles’ representava genericamente uma ideologia, em detrimento de “quem” a teria proposto, nesse excerto, (26), ‘Eles’ é mais restrito, ou seja, embora não individualize ou mostre a identidade dos atores

⁴⁰ “Eles não vão te deixar ir para a escola até que esteja com cinco anos de idade.” (Tradução nossa). Nesse caso, “Eles” podem ser “os governantes”, “os pais”, “os professores”, etc. Na ótica de van Leeuwen (2008), essa representação é tratada apenas como um “fato”, que busca estabelecer uma ideologia. (e.g. “Dizem que maconha é remédio, então vou experimentá-la”). Como é possível notar, ainda que se possa inferir que essa proposição tenha partido de “alguém adepto ao uso da droga”, não se sabe exatamente, e, por assim dizer, não se procura saber “quem” disse isso. O fato é que uma proposição como essa constrói e naturaliza ideologia.

sociais, o pronome pessoal em questão refere, por *associação*, atores sociais ligados ao MEC. Nessa perspectiva, ainda que não se tenha na materialidade linguística uma informação precisa sobre qual(s) ator(es) social(s) do MEC vai(ão) à TV “disseminar um discurso político”, é possível fazer algumas delimitações, pressuposições.

Desse modo, os atores sociais incluídos por *associação* poderiam ser o Ministro da Educação, algum assessor, o Secretário Estadual de Educação, ou outro ator social, ligado direta/indiretamente ao MEC.

Acerca da *dissociação*, ou seja, da possibilidade de ocorrer “desfacção” das *associações* ao longo do texto, van Leeuwen (1997, p. 198) afirma: “Em muitos textos as associações fazem-se e desfazem-se (dissociação) à medida que o texto prossegue.”

Outro modo de representação que se observa nesse fragmento concerne na *nomeação*. A materialização dessa categoria sócio-semântica se faz no momento em que Caren narra a conversa que teve com a atriz social ‘Alice’ (professora de escola pública), sobre o ensino ciclado.

Por fim, se observa a representação de alunos da escola pública por *agregação* no relato que Caren faz sobre a professora ‘Alice’. Ou seja, no discurso indireto de ‘Alice’ nota-se a presença do quantificador indefinido ‘muitos’, que tem como função “agregar” alunos.

O próximo recorte revela a representação de atores sociais por *funcionalização* e *espacialização*.

- (27) (...) nas observações foi possível notar a *professora* ensinando verbos irregulares nos três tempos verbais praticamente desconexos. Outras questões, como a aplicação dos verbos numa frase ou a cultura de *países falantes de inglês* não fizeram parte da aula. (Silvia – Questionário, 2010/2)

A categoria *funcionalização* é materializada pelo substantivo ‘professora’, isto é, a função institucional que a atriz social ocupa na escola. Não obstante, verificam-se, no discurso de Silvia, marcas de indicam um ensino de LI puramente estrutural na escola pública, cujo enfoque está nos verbos irregulares ingleses desconectados das sentenças e textos. Vale ressaltar que diferentemente de seu estado “dicionarizado”, as palavras em seu uso “real” na língua assumem um caráter dinâmico. E nesse dinamismo, segundo Bakhtin (1997, p. 113) “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

Para auxiliar o leitor na percepção desse dinamismo na língua, proponho duas expressões com o verbo irregular *to go* (ir), cujo passado simples é *went*, e, particípio passado, *gone*:

- a) *He went South.* (Ele foi para o Sul)
- b) *He went crazy.* (Ele enlouqueceu)

Como é possível perceber, o mesmo verbo assume, por assim dizer, papéis diferentes em diferentes contextos de uso. Nesse sentido é possível dizer que apenas conhecer o significado isolado de um determinado verbo inglês e suas formas verbais (infinitivo; passado simples; passado particípio) não garante ao usuário comunicar-se efetivamente na língua. Ou seja, é inegável a necessidade de conhecer verbos para comunicar-se, porém, mais do que isso, é preciso fazer seu uso adequado nas orações que formam textos maiores.

Por seu turno, a representação de atores sociais por *espacialização* acontece por meio da expressão ‘países falantes de inglês’. Através dessa expressão são incluídos, por assim dizer, atores sociais de todos os países falantes de LI no mundo.

Acerca dessa categoria, van Leeuwen (2008, p 46), destaca: “Spacialization is a form of objectivation in which social actors are represented by means of reference to a place with which they are, in the given context, closely associated.”⁴¹

No fragmento a seguir será possível perceber atores sociais sendo representados por *agregação*.

(28) (...) pois é, na verdade, *muitos dos professores* de inglês de escolas, cujo trabalho foca somente o ensino de gramática e vocabulário solto são egressos do próprio curso de Letras da UNEMAT. Mas é preciso deixar claro que a culpa de eles não saberem inglês e não serem bons profissionais hoje não é somente do curso de Letras. O curso tem falhas? Certamente, mas não se pode isentar a responsabilidade desses professores egressos do curso que não têm domínio linguístico hoje sobre a língua que ensinam. Um exemplo bem simples é o laboratório de inglês. Está aí para dar suporte, tem monitores super comprometidos, maravilhosos, mas, e aí? Eu faço as aulas e vejo que *a maioria* que frequenta é de outros cursos. Então não dá pra fugir, existe sim falta de interesse de alunos de Letras, que, por não se importarem poderão ser professores “medíocres” lá nas escolas amanhã, como já são muitos, hoje. (**Silvia – Entrevista, 2011/1**)

Esse recorte refere-se a um comentário que Silvia faz sobre uma de suas respostas no questionário de pesquisa, aplicado na primeira etapa da coleta de dados. Através do quantificador indefinido ‘muitos’, são incluídos professores de escola pública, acadêmicos de Letras, bem como atores sociais acadêmicos de outros cursos da Universidade.

⁴¹ “Espacialização é uma forma de objetivação na qual atores sociais são representados por meio de uma referência a um local, ao qual estão, num dado contexto, estreitamente ligados.” (Tradução nossa).

A tessitura de críticas, observada no discurso de Silvia, em relação aos atores sociais representados demonstra criticidade e engajamento da acadêmica em relação ao curso de Letras. Ou seja, a participante contextualiza e fundamenta suas críticas aos professores de LI, egressos do curso de Letras da UNEMAT, que não sabem a língua que ensinam. Todavia, reconhece a existência de acadêmicos de Letras, que não frequentam as aulas do laboratório de línguas, podendo, também, sair da UNEMAT sem saber inglês, indica, por parte de Silvia, conhecimento da realidade.

Nesse sentido, o discurso de Silvia demonstra que a responsabilidade com o ensino/aprendizagem de LI efetiva (ou não), na relação Instituição x acadêmicos é bilateral.

Continuando o trabalho de análise dos excertos, a seguir, será possível notar, novamente, uma representação de atores sociais por *generalização*.

(29) *Professores* mal formados no curso ensinarão *sempre* mal a língua inglesa (...).
(Brenda – Questionário, 2010/2)

Nota-se, pela presença do substantivo ‘Professores’, no plural, sem artigo, uma representação genérica de educadores de LI. O advérbio ‘sempre’ indica relutância de Brenda quanto à possibilidade de mudança por parte de educadores, após a conclusão do curso de Letras. Ou seja, é possível perceber a inscrição de Brenda, enquanto atriz social, na ideologia de que “só” se forma na graduação. Isso exclui, por assim dizer, a possibilidade de (re)construir(se) a cada dia, através de uma formação continuada de educadores (pós-curso de Letras).

No excerto a seguir tem-se, novamente, uma representação de atores sociais por *generalização*.

(30) (...) foi possível, também, ver um ensino de inglês deficitário, fragmentado, de “caixinhas”, mas, pensando bem, é o que se tem *aqui*. Pode se dizer que aquilo que vi *lá* é uma extensão de *cá*, mas com uma diferença, *professores de inglês lá* não sabem a língua que ensinam. (Mariah – Entrevista, 2011/2)

Nesse relato de Mariah sobre a experiência com a escola pública através da disciplina de Estágio é possível notar a expressão ‘professores de inglês’, que representa genericamente *professores* que lecionam LI sem ter domínio linguístico nessa língua. A crítica da participante se faz em relação à metodologia “deficitária” de ensino de LI na escola pública, representada por ‘lá’. Contudo, a acadêmica, através de ‘cá’, relaciona as práticas de ensino

de LI da escola pública às do curso de Letras, destacando a diferença de saberes docentes entre as duas Instituições.

A respeito das práticas de ensino de LI, Bohn (2006, p. 118) enfatiza que cabe ao professor “[...] introduzir rupturas nas metodologias e desmistificar as verdades professadas.”

É possível pensar essa proposição de rupturas metodológicas a partir da formação **continuada** de professores de línguas. A palavra em destaque busca assegurar o sentido de “continuidade”, o que se pressupõe que não termina com a “conclusão” do curso de Letras.

O excerto a seguir demonstra a exclusão de atores sociais através da categoria *colocação em segundo plano (encobrimento)*.

(31) (...) *A preocupação em sala de aula* na escola pública infelizmente tem sido muito maior com a gramática que com a comunicação, cultura ou reflexão. (Silvia – Entrevista, 2011/1)

Como é possível perceber, o relato de Silvia aponta para o excesso de preocupação do(a) professor(a) de LI da escola pública com o ensino de gramática, em detrimento de aspectos comunicativos, culturais e reflexivos. Contudo, se observa que embora a expressão ‘preocupação em sala de aula’, nesse contexto, seja peculiar do(a) professor(a), este/esta ator/atriz não aparece na representação dessa prática social. Nesse sentido, tem-se o *encobrimento* de atores sociais.

O Quadro (20), abaixo, ilustra quais foram os atores sociais incluídos, as categorias sócio-semânticas de inclusão emergidas dos dados, bem como o número de ocorrências para cada categoria.

Quadro (XX) *Inclusões* de atores sociais da escola pública

Categorias sócio-semânticas	Ocorrências	Atores sociais <i>incluídos</i>
<i>Agregação</i>	05	<ul style="list-style-type: none"> • Professores de LI • Alunos
<i>Associação</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Ministro da Educação • Porta-voz do ministro • Secretário Estadual de Educação • Subsecretário de Educação • Outros atores sociais do governo, ligados ao MEC
<i>Nomeação</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Alice (professora)

<i>Funcionalização</i>	03	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos • Professores
<i>Generalização</i>	04	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Alunos
<i>Individualização</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Professora
<i>Objetivação (Espacialização)</i>	02	<ul style="list-style-type: none"> • Indivíduos estrangeiros, de países falantes de inglês
<i>Indeterminação</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • (-)⁴²

Assim como se observou, na seção 4.2 (Representações de atores sociais do curso de Letras), observa-se nesta seção, dedicada às representações de atores sociais da escola pública, a categoria *agregação* como sendo a de maior destaque, do ponto de vista do número de ocorrências. Contudo, como se pode observar no quadro acima, destacaram-se, ainda, representações por *generalização* e *funcionalização*, respectivamente.

Nesse sentido, nas representações por *agregação* o trabalho que professores de LI desenvolvem na escola pública sofreu críticas, por assim dizer, “pesadas”, dos participantes da pesquisa. Faz-se necessário grifar que a tessitura de críticas foi feita pelos participantes com base nas observações em salas de aula de escolas públicas, durante a disciplina de Estágio.

A maioria das críticas se deu em relação ao ensino focado apenas na gramática e vocabulário descontextualizados. Não obstante, houve críticas em relação aos professores que, por não possuírem proficiência linguística na LI, “decoram” apenas os conteúdos que vão ensinar. Com isso, comprometem a qualidade, sobretudo, restringem o ensino de LI, isto é, o fragmentam em “caixinhas” de vocabulário e gramática.

Dessa maneira, os dados apontaram para o fato de que a limitação de saber do professor culmina na saída de alunos “perdidos” de uma aula de LI na escola pública, isto é, sem terem compreendido os conteúdos, tampouco, sua aplicabilidade na sociedade.

O ponto mais preocupante, trazido à tona pelas representações de atores sociais, por *agregação*, está ligado à formação dos professores de LI. Ou seja, muitas das críticas tecidas pelos participantes referem-se às práticas pedagógicas de atores sociais (professores de LI de escola pública), cuja graduação em Letras se deu na UNEMAT. Contudo, foi possível perceber, no excerto 28, uma crítica da participante em relação ao descomprometimento de

⁴² Conforme foi observado, trata-se de uma ideologia construída nas práticas discursivas da sociedade. Portanto, não se tem um ator, ou grupo de atores sociais definido.

acadêmicos de Letras, com a disciplina de LI na graduação, sobretudo, da baixa frequência de acadêmicos de Letras nos cursos de LI, ofertados, gratuitamente, no laboratório de línguas.

A ineficiência na formação de professores de LI, no curso de Letras, pode culminar na deficiência linguística e metodológica dos “novos” professores na escola pública. Como resultado da não proficiência linguística do professor, poderão sair alunos da educação básica sem conhecimentos em LI. Muitos destes poderão adquirir antipatias em relação a essa língua estrangeira em função das práticas de ensino que vivenciaram na escola pública.

Nessa perspectiva, a análise dos excertos demonstrou que é urgente pensar em ações que possam, por assim dizer, “quebrar” a cadeia de ineficiências. Ineficiências estas que se iniciam com a formação de professores no curso de Letras, passam pela formação de alunos na educação básica e, na maioria das vezes, culminam na entrada de novos acadêmicos no curso de Letras, egressos da escola pública, com sérias limitações e restrições quanto ao ensino/aprendizagem de LI.

Ainda que tenham sido em número menor, em relação às inclusões, a análise das representações de atores sociais da escola pública revelou algumas *exclusões*. Estas se fizeram, tanto de modo radical, isto é, através de *supressão* como de maneira parcial, por meio da *colocação em segundo plano (encobrimento)*.

Note-se o Quadro (21):

Quadro (XXI) *Exclusões* de atores sociais da escola pública

Categorias sócio-semânticas	Ocorrências	Atores sociais <i>excluídos</i>
<i>Colocação em segundo plano (encobrimento)</i>	03	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Alunos
<i>Supressão</i>	01	<ul style="list-style-type: none"> • Professores

De modo similar ao que se observou na seção anterior, sobre o curso de Letras, nesta seção sobre escola pública a *exclusão* “parcial” de atores sociais, isto é, através da categoria *colocação em segundo plano (encobrimento)* ocorreu em número maior, em relação à exclusão “total”, por *supressão*.

Destaca-se que as exclusões de atores sociais diretamente ligados às práticas pedagógicas da escola, tanto por *encobrimento* quanto por *supressão*, se deram em excertos que revelaram marcas de ideologias que inscrevem a LI como sendo uma disciplina de pouca

importância na escola. Essas ideologias materializam-se, por assim dizer, na própria distribuição de aulas para as respectivas disciplinas, visto que para a disciplina de LI, conforme se observou na análise, é concedida apenas uma aula por semana, em detrimento de outras disciplinas que possuem duas, três, ou quatro.

A seguir, teço algumas reflexões críticas sobre o ensino da LI na escola pública.

4.2.1 Reflexões sobre o ensino de LI na escola pública

Embora haja, na rede estadual de ensino, de MT (talvez não seja o caso dos estabelecimentos de ensino observados pelos participantes estagiários), escolas que oferecem mais de uma aula de LI, isso não é um fato comum, e talvez se constitua em exceção. Isto é, para que se tenha oferta superior a uma aula de LI por semana na escola pública estadual é preciso fazer mudanças no PPP. E isso nem sempre é possível acontecer, visto que culmina, *a priori*, na readequação, “diminuição” de aula de outras disciplinas, como Português, Matemática, Geografia, História, etc., consideradas “disciplinas importantes”.

É possível pensar a criação, e naturalização dessas ideologias a partir das práticas discursivas e práticas sociais de sala de aula. Ou seja, é possível que as ideologias nasçam na sala de aula e se fortaleçam fora dessa. Segundo Fairclough (2001, p. 117), “As ideologias são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’ [...]”. Contudo o autor assegura que sua posição é à de luta ideológica, no sentido de remoldar as práticas discursivas e buscar a transformação das ideologias nelas presentes.

Nessa direção, ainda que possa parecer paradoxal, é possível pensar a *ideologia* como “ferramenta” que pode servir de auxílio no combate às “ideologias” de dominação, opressão, enfim, proposições contrárias ao bem comum. Contudo, esse “combate” não pode ser envolvido pela ingenuidade de que essa postura contra-hegemônica “será tarefa fácil”, absolutamente.

Freire (1996, p. 131) destaca sua consciência em relação às dificuldades em executar ações práticas que visem o bem-estar comum frente às instituições, contudo, assegura que o caminho inicial é a *ética*.

Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino mas sei quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro. Mas sei também que, se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe. Não creio em nada sem ele ou fora dele.

Essa possibilidade se torna mais nítida na medida em que se observam posturas, como a daquele professor da escola pública, representado no discurso de Brenda (excerto 22), que, além de praticar um ensino descontextualizado de gramática e vocabulário, utilizava-se de vocabulário grosseiro para tecer críticas ao diário eletrônico durante sua aula.

Ora, se o professor, ao longo de suas aulas, faz o uso desse tipo de vocabulário e enfatiza que ele já “aprendeu” inglês, o aluno é que “corra” atrás do prejuízo, que perspectiva o aluno terá desse educador e, sobretudo, dessa disciplina? Nesse sentido, é possível pressupor que alunos da educação básica pública que ao longo de sua vida escolar tiveram aulas apenas com esse tipo de professor, poderão, além de manter consigo, disseminar para outras pessoas a ideologia de que a LI é uma disciplina tosca, sem relevância para a vida “real”.

A LDB 9.394/96, em seu Art. 22, diz que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores.” A ênfase da Lei está no ensino como “exercício da cidadania”.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) postulam que para que se busque a cidadania, o ensino de LI na escola pública deve, a partir dos textos, propor reflexões sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade, ou seja, se está *incluído* ou *excluído* do processo social e cultural que analisa.

A partir das observações dos dados desta pesquisa é urgente pensar em mudança para o modelo de ensino de LI na escola pública, focado na gramática e vocabulário descontextualizados. Para Cox e Assis-Peterson (2008, p. 35-36) “A escola pública não pode mais se dar ao luxo de empurrar com a barriga a crise do ensino de LE.” As autoras postulam, ainda, que a desvalorização da LI na escola pública se deve ao fato dessa disciplina ser, por vezes, delegada a professores leigos, com o objetivo apenas de “completar” a carga horária.

O ponto de partida para essa mudança, por assim dizer, visceral no ensino/aprendizagem de LI na escola pública, a meu ver, seria através de leituras de textos sobre formação crítica de professores no projeto Sala do Educador⁴³. A partir dessas leituras os educadores poderiam pensar num ensino de LI mais reflexivo e menos voltado para a estrutura da língua. Nessa perspectiva, Papa (2008) destaca que é de fundamental importância

⁴³ Esse Projeto é desenvolvido nas escolas estaduais, em MT, pelos coordenadores pedagógicos. O objetivo principal é o de assegurar a formação continuada de professores. O curso tem duração média de 80 h/a, com encontros semanais na escola, em períodos diferentes, para oportunizar a participação de todos os educadores. A cada início de ano letivo é eleita uma nova temática, ou, dado continuidade à temática do ano anterior, de acordo com os anseios do coletivo.

o ensino crítico levar em conta questões como as identidades e subjetividades dos educandos, bem como questões de poder, opressão e discriminação. Corroborando com esse pensamento da autora (Idem), Moita Lopes (1996, p. 182) enfatiza que “[...] ensinar uma língua é se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais dos alunos”.

Na visão de Siqueira (2009), uma pedagogia crítica de ensino de língua estrangeira requer que o professor leve seus alunos ao exercício do pensamento crítico em relação de determinadas questões polêmicas por que passa a sociedade. Contudo, o autor salienta que é preciso que o pensamento/posicionamento do educador não seja imposto como o único “correto”, nas discussões.

A partir dessas reflexões é possível perceber a urgência do ensino de LI reflexivo na escola pública. Porém, faz-se necessário, antes de tudo, propor esse modelo de ensino nos cursos de Letras, sobretudo, no curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, visto que na seção anterior foram notadas marcas de autoritarismo presentes no discurso dos alunos.

A partir da substituição de substantivos como “opressão” por “libertação”, “execução da técnica” por “reflexão **sobre** a técnica”, sobretudo, por meio de um discurso coerente em relação às práticas pedagógicas, será possível negar, conforme enfatiza Freire (1996, p. 34), “[...] a fórmula farisaica do ‘faça o que mando não o que faço’.” Portanto, através do ensino crítico poderão tanto os cursos de Letras quanto as escolas públicas contribuir para uma formação mais efetiva de seus educandos.

A seguir mostrarei o objetivo que norteou este estudo, falarei do percurso por que passou este trabalho ao longo dos capítulos, responderei as perguntas de pesquisa, apresentarei as implicações e relevâncias deste estudo, bem como proporei algumas reflexões finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES E RELEVÂNCIAS

Como foi possível perceber, ao longo das discussões, em especial, no que diz respeito ao ensino de LI no curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, há, ainda, marcas de autoritarismo docente. Essas marcas, por assim dizer, permeiam as relações de sala de aula, inibindo a “voz” de discentes. Embora se tenha tido, desde seu início do curso de Letras, no final dos anos 70, grandes avanços, sobretudo no que tange à qualificação docente, visto que atualmente os professores, em sua grande maioria, são doutores, há, ainda, que se buscar uma prática pedagógica reflexiva. Ema vez tendo compromisso com a reflexividade, as ações do curso de Letras da UNEMAT poderão ir além da competência linguística dos acadêmicos, futuros professores.

É possível dizer que o modelo de ensino/aprendizagem, praticado no curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, implica (tem implicado) no modo pelo qual muitos profissionais, egressos do referido curso, atuam no ensino de LI em escolas públicas. Isto é, a falta de proficiência linguística em LI, por parte de professores de escola pública está, de alguma maneira, ligada às práticas pedagógicas do curso de Letras.

Todavia, não se pode imputar a “culpabilidade” dessa questão unicamente ao curso de Letras da UNEMAT, visto que este estudo indicou que há, por parte de alguns estudantes de Letras, o descomprometimento com a disciplina de LI, ofertada na graduação. Além da falta de comprometimento com a graduação, notou-se a relutância, por parte de acadêmicos, em relação aos cursos de inglês, concedidos gratuitamente pelo Laboratório de Línguas, cuja finalidade é complementar, do ponto de vista da prática, as aulas de LI da graduação.

Nesse sentido, é urgente pensar em ações práticas, que visem mudanças, a fim de que o ensino de LI no curso de Letras seja algo significativo, que aguce e instigue o futuro professor a buscar, de modo autônomo, tanto a proficiência linguística quanto o pensamento crítico. Munido desses dois elementos, este professor, ao exercer a docência, seja em escola pública, privada, ou no ensino superior, busque, juntamente com seus educandos, um ensino de LI libertador, crítico e reflexivo.

No que tange exclusivamente à análise das representações discursivas, faz-se necessário grifar que embora tenham aparecido em excertos representações de outros atores sociais, isto é, indivíduos que não estão ligados diretamente ao curso de Letras e/ou à escola pública, essas representações, ainda que tenham sua importância do ponto de vista das categorias leewenianas, não foram fundamentais para este trabalho, visto que não estão contidas nas perguntas de pesquisa.

A seguir, retomo as perguntas que nortearam esta pesquisa, e teço algumas reflexões sobre as implicações e relevâncias para este estudo.

(1) Como são representados os professores de LI do curso de Letras no discurso dos participantes?

A análise dos dados evidenciou representações de professores de LI, do curso de Letras, através das categorias *Exclusão* e *Inclusão*. Todavia, a primeira categoria, cuja ocorrência foi observada apenas uma vez, não constituiu em relevância para o trabalho de análise. Dessa maneira, a partir da categoria *Inclusão*, os professores de LI do curso de Letras foram representados por meio de *agregação*, *nomeação*, *individualização*, *determinação*, *personalização*, *funcionalização*, *generalização* e *objetivação* (*especialização*).

Dessas categorias, a que mais se destacou foi a categoria ‘*agregação*’. Essa categoria proposta por Van Leeuwen (Idem) representa (agrupa) atores sociais, de modo definido ou indefinido, ou seja, encobre, “camufla” a individualidade de atores sociais.

Nesse sentido, o uso de *agregação* pelos acadêmicos participantes nas representações de professores foi compreendido como um recurso de autoresguardo dos primeiros, em virtude de sua tessitura de críticas em entrevistas e questionários em relação às práticas metodológicas utilizadas por eles, no ensino de LI; ausência de disponibilidade de tempo de docentes para esclarecer dúvidas (extraclasse), ausência de orientação aos acadêmicos em seus trabalhos; bem como em relação às práticas discursivas autoritárias nas relações sociais de sala de aula.

Outros pontos incongruentes que emergiram das representações por *agregação* dizem respeito à troca constante de professores de LI, culminando em falta de sequência na aplicação dos conteúdos. Ou seja, os mesmos conteúdos ensinados por um determinado professor num semestre “x” são, por vezes, ensinados novamente por outro, no semestre seguinte, fazendo com que os alunos percam a motivação.

Alguns desses pontos incongruentes do curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, observados na análise das representações de docentes, apresentam similaridade⁴⁴ com o “Relatório de Visita *In Loco*”, redigido por uma Comissão formada por duas Avaliadoras e uma Técnica da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC em 2011. O

⁴⁴Esclareço que somente após o término da análise dos dados tive acesso a esse Relatório via DL/Cáceres. Portanto, a similaridade entre os resultados deste estudo científico e o referido Texto Legal no que diz respeito aos pontos incongruentes do Curso de Letras/Cáceres ratifica a seriedade desta pesquisa, bem como reafirma a urgência por ações que visem mudanças para Curso.

referido Relatório foi escrito para fins de Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras, conforme Processo nº 550225/2011. A Comissão avaliadora visitou as instalações do Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres no período entre 07/11/2011 e 09/11/2011.

O Relatório (p. 18-19) destaca, dentre outros, os seguintes pontos:

“[...] tornou-se muito clara a desconexão em relação à gradação dos conteúdos de língua inglesa em decorrência da ausência de um material didático norteador do trabalho docente. A ausência de um material didático se justifica pela rotatividade do professor de língua inglesa, o que vem resultando em uma fragmentação do conteúdo, aspecto este visível na fala dos alunos.” (Grifos nossos).

Conforme se observa, as partes grifadas no excerto do Relatório demonstram similaridades com os resultados da análise das representações de professores do curso de Letras. Com isso, é possível dizer que mais que “apenas” fazer ciência, este estudo, de cunho crítico, realizou um “diagnóstico” do curso, isto é, revelou pontos que necessitam ser refletidos, repensados na Universidade.

Questões como aquelas que dizem respeito à falta de sequência na aplicação de conteúdos provocam perda de motivação do aluno e o impedem de progredir, do ponto de vista do avanço dos estudos na língua. Outro ponto não menos preocupante refere-se ao autoritarismo docente “posse absoluta da razão”, observada no discurso dos participantes. A esse respeito, La Taille (1999) enfatiza que o tema *autoridade docente* é complexo e pode ser perigoso, visto que fundar a autoridade sobre bases ilegítimas, na ótica do autor, pode levar ao autoritarismo e às injustiças.

Para Freire (1996, p. 113), “Ensinar exige saber escutar.” Essa proposição freireana coloca em xeque o discurso unilateral nas relações de sala de aula. Ou seja, ainda que teoricamente o professor tenha mais leituras do assunto que seu aluno (e realmente precisa ter, a fim de poder contribuir mais efetivamente com o processo/aprendizagem), isto não lhe assegura o direito de “imperar” sobre o “outro” e calar sua voz.

Diferentemente disso, a educação superior, de acordo com a LDB (9.394/96), Art. 43, inciso I, tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.” (Grifos nossos).

Nesse sentido, a resposta dessa primeira pergunta de pesquisa levanta, por assim dizer, outros questionamentos, tais como: até que ponto é possível o curso de Letras formar professores proficientes em LI, a partir de um ensino fragmentado, sem “sequência” na aplicação de conteúdos? Se há no curso de Letras uma matriz curricular, e, para cada

disciplina, uma ementa, por que não há aplicação coesa e coerente dos conteúdos de LI? Como é possível propor o “pensamento reflexivo”, conforme postulado na LDB, em um ambiente em que há marcas de autoritarismo e unilateralidade de pensamentos/proposições?

Asseguro a necessidade premente de o Curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, através de todo o corpo docente, refletir sobre esses questionamentos, dentre outros, bem como propor ações práticas que visem mudança, buscando, assim, evitar que “sonhos” de acadêmicos sejam esfacelados, como o da acadêmica que desistiu do curso de Letras (cf. excerto 12 da análise), em virtude de ter dificuldades com a LI. Essa atriz social, possivelmente, carregará para a vida a frustração e a desesperança em relação à aprendizagem de aprender uma língua estrangeira.

Não que se queira insinuar que a Universidade devesse “aprovar” o aluno que não produziu os resultados mínimos exigidos, absolutamente. Mas, é preciso refletir sobre todas as variáveis que possam dificultar a efetiva aprendizagem do aluno. Ao final, poder-se-á pensar: As ações desenvolvidas no curso de Letras, tanto nas práticas discursivas quanto nas práticas sociais/pedagógicas estão contribuindo efetivamente para com a formação linguística e crítica dos acadêmicos?

(2) De que maneira(s) são representados professores de LI da escola pública?

Os professores de LI da escola pública foram representados, referidos pelos participantes através das seguintes categorias sócio-semânticas: *agregação*, *generalização*, *funcionalização*, *objetivação* e *nomeação*. Diferentemente dos dados revelados nas representações de professores do curso de Letras, não houve, para essa segunda pergunta uma categoria que se destacasse do ponto de vista do número de ocorrência. O que ocorreu foram ocorrências similares entre as três primeiras categorias acima citadas.

Além das *inclusões*, notaram-se algumas *exclusões* através da categoria *colocação em segundo plano (encobrimento)*.

Contudo, foi possível observar, ao longo dos excertos, um número considerável de críticas dos participantes em relação à metodologia de ensino de LI do professor de escola pública. Isto é, o ensino de gramática e vocabulário descontextualizados, fragmentados. Além dos problemas com a metodologia notaram-se, ainda, a desvalorização da LI na escola pública, ou seja, ensina-se de “qualquer maneira”, para cumprir um requisito Legal, bem

como a postura antiética de professor de LI que faz uso de vocabulário chulo em sala de aula para tecer críticas ao diário eletrônico⁴⁵.

Essas críticas, observadas nos discursos dos acadêmicos participantes, fundamentaram-se nas suas experiências com a escola pública, através da disciplina de Estágio, mais especificamente o Estágio de Observação.

A partir da resposta a essa pergunta de pesquisa, requer pensar um modelo de formação continuada que consiga de fato “reciclar” o educador de LI, provendo-o de aportes teórico/metodológicos que o permitam desenvolver um ensino menos “mecânico” e mais reflexivo em suas aulas de LI.

Assim sendo, poderão educadores de LI, em escolas públicas, buscar, conforme determina a LDB (9.394/96), em seu Art. 2º, “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Todavia, faz-se necessário, antes de tudo, pensar numa formação docente efetiva no curso de Letras, do qual possam sair professores proficientes nas línguas que irão ensinar.

(3) Como os participantes, enquanto acadêmicos do curso de Letras representam outros acadêmicos do curso?

Ao longo da análise dos dados foi possível observar representações de acadêmicos por meio das seguintes categorias: *coletivização*, *agregação* e *funcionalização*, sendo, essa última, predominante na análise.

Por seu turno, a categoria *supressão* foi igualmente observada nos dados, porém, sem relevância do ponto de vista do número de ocorrências.

Um dado relevante em relação a essa questão de pesquisa, observado nos dados, refere-se à tessitura de críticas de alguns participantes acadêmicos de Letras em relação a outros acadêmicos que não levam a sério os estudos no referido curso. Ou seja, não fazem as tarefas propostas pelo professor e não participam das atividades do laboratório de línguas, que, conforme já salientado, tem procurado oferecer aulas de reforço para os acadêmicos.

A falta de comprometimento/seriedade por parte desses acadêmicos poderá culminar na sua saída da Universidade sem qualquer proficiência na LI, que, por sua vez, poderá levá-los, caso exerçam a profissão, a praticar o modelo de ensino de LI, criticado pelos

⁴⁵ Implantado na rede estadual MT, o diário eletrônico apresenta, ainda, diversos problemas técnicos, tais como “travamento” do sistema, perda de dados inseridos e não salvos, bem como a questão da falta de uma *Internet* de boa qualidade/velocidade nas escolas públicas.

participantes. Isto é, o ensino de LI focado puramente em gramática e vocabulário descontextualizados.

(4) De que modo(s) os participantes se autorrepresentam?

Uma vez que os participantes eram acadêmicos de Letras notou-se na análise um número considerável de autorepresentações as quais se materializaram através de elementos léxico-gramaticais, em sua maioria, processos relacionais, tais como *ter* e *ser* (e.g. ‘*tive aulas*’, ‘*tenho dificuldades*’, ‘*sou persistente*’, etc.).

Por meio das autorrepresentações foi possível observar angústias e inquietações dos acadêmicos em relação a alguns pontos incongruentes do curso, como os que foram destacados. Foi, ainda, possível notar o engajamento de alguns participantes em relação ao curso de Letras, sua vontade de exercer a profissão docente e, sobretudo, seu desejo de prosseguir os estudos em nível de pós-graduação.

(5) Como são representados/referidos alunos da escola pública?

Através de um número, notavelmente, menor de ocorrências, em relação às representações de demais atores sociais, os alunos da escola pública foram representados no discurso dos participantes por meio das seguintes categorias: *funcionalização, agregação e generalização*.

Não se observaram críticas em relação aos alunos de escola pública. O que se observou nos dados foi um papel, por assim dizer, puramente apassivado dos alunos da escola pública, isto é, a ausência de autonomia frente à sua própria aprendizagem de LI nas aulas da escola pública. Ou seja, os alunos copiam itens de gramática, fragmentados, descontextualizados, que o professor escreve no quadro, porém, desconhecem a aplicação destes na vida “real”.

Nesse sentido, os dados revelaram que alunos saem da aula ‘*perdidos*’ devido ao fato de a aula de gramática da LI não ter significado/significância para eles, enquanto cidadãos.

No que tange às implicações da pesquisa, destaco a impossibilidade de ter desenvolvido um estudo de caso etnográfico longitudinal com os participantes. Essa impossibilidade se deu, conforme salientei anteriormente, em função de minha mudança para Alta Floresta. Embora a pesquisa etnográfica de cunho crítico tenha atendido aos objetivos propostos, quiçá, através de encontros regulares com os participantes durante o período de

coleta de dados (dezembro/2010 a junho/2011) este estudo pudesse ter trazido outras experiências para os acadêmicos, bem como para este pesquisador.

No que se refere à relevância deste trabalho científico posso destacar, como questão principal, a observação de pontos incongruentes no discurso dos participantes sobre o curso de Letras da UNEMAT/Cáceres, e sobre as aulas de LI na escola pública.

Os resultados obtidos nesta pesquisa corroboraram com o “Relatório de Visita *In Loco*”, da equipe avaliadora do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT). Nesse sentido, será de suma importância que professores, alunos, gestores e demais atores sociais diretamente ligadas ao Curso de Letras da UNEMAT, possam refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos. Essas reflexões poderão culminar em mudanças significativas, não somente para o contexto de ensino/aprendizagem de LI, mas, fundamentalmente, para as demais disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Letras.

No contexto da Escola Pública, esta pesquisa poderá contribuir para reflexões de professores, coordenadores, diretores, bem como reflexões de alunos acerca do ensino/aprendizagem de LI, puramente focado na gramática, com pouca ou nenhuma ênfase na pronúncia e na cultura de povos falantes nativos da LI. Poderá contribuir, ainda, para a mudança de concepções de educadores em relação à importância de o professor ser proficiente na língua que pretende ensinar, proporcionando uma formação linguístico-comunicativa da língua-alvo para todos os educandos.

Esta pesquisa poderá fomentar o anseio de professores, tanto do curso de Letras quanto da escola pública em relação aos estudos em formação **continuada**, a partir de uma perspectiva crítico/reflexiva. O destaque em negrito da palavra “continuada” se justifica pela urgência de se ter, nesse processo de formação, o substantivo polissílabo “con-ti-nu-i-da-de”. Ou seja, que este processo não aconteça através de “x” horas de estudo em um cursinho “y”, mas que, ao invés disso, se faça constante na Universidade, na escola pública, e, sobretudo, na busca cotidiana de cada professor/pesquisador pelo conhecimento científico.

Por meio da busca de cada educador, via formação continuada, talvez seja possível garantir uma melhor qualidade de ensino e estimular o pensamento crítico/reflexivo de alunos, tanto do curso de Letras quanto da escola pública. Assim, poderão educadores e educandos compreender, conforme propõe Freire (1996, p. 47), que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Faz-se, também, necessário sublinhar, que este estudo poderá contribuir para novas pesquisas na área da Linguística Aplicada, englobando trabalhos em ACD, GSF,

Representação de Atores Sociais, e, sobretudo, Formação Crítica de Professores de Línguas, com ênfase em Formação Continuada.

Finalmente, afirmo que esta pesquisa contribuiu, de forma significativa e transformadora, para com minha pessoa, enquanto estudante de pós-graduação, professor de LI de escola pública estadual em MT, e pesquisador. Posso assegurar que este trabalho me proporcionou inúmeras reflexões sobre a linguagem, as quais me fizeram compreender melhor o mundo, bem como compreender a mim mesmo, enquanto ator social, enfim, enquanto sujeito de ocorrência, na história.

A partir das leituras que realizei, sobretudo, através das reflexões freireanas e leuwenianas, poderei buscar uma prática discursiva e social contra-hegemônica. Ou seja, uma postura crítica e política, que vá **DE** encontro a todo e qualquer discurso opressor, dominante e autoritarista. Assim, buscarei desenvolver novas pesquisas e propor ações, em favor dos atores sociais menos favorecidos na sociedade.

Enfim, parafraseando Freire (1996), diria que este estudo auxiliou-me na busca por compreender **CONTRA QUEM**, e, sobretudo, em **FAVOR DE QUEM** devo continuar meus estudos, minha caminhada e luta, enquanto professor e pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1971/1985.

AZEVEDO, K. F. de. **(Des)legitimação**: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

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

BARROS, S. M. de. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. de. / ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Orgs.) **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 17-25.

BAZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem na escrita. In: BAZARIM, M; GONÇALVES A. V. (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re) escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 223-231.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender – A necessidade de dê(s)re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. **O professor de Línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

BRASIL. SEB/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB nº 9.394/96). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de julho de 2011.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília, 2006.

BRENT, G. R. Análise Crítica do Discurso: Uma proposta Transdisciplinar para a Investigação Crítica da Linguagem. In: LIMA, C. H. P.; et al. (Orgs.) **Incursões Semióticas**: Teoria e Prática de Gramática Sistemico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 118-138.

CELANI, M. A. **Professores formadores em mudança. Relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, D. B. da. **Cidadãos e Cidadãs em situação de rua**: uma análise de discurso crítica da questão social. Tese (Doutorado). Brasília-DF: UNB, 2009.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O drama do Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.) **Línguas estrangeiras**: para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

_____. **O professor de inglês. Entre a alienação e a emancipação**: Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1. UFMT, 2001.

CUNHA, M. A. F. da.; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

DURKHEIM, É. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Print Publishers, 1994/2004.

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis. In: MCKAY, S. L. & HORNBERGER, H. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

_____. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**. London: Collier Macmillan Publishers, 1986. p. 119-161.

ESTADO DE MATO GROSSO. SECITEC. **Relatório de visita in loco**. Renovação de Reconhecimento do Curso de Letras/UNEMAT, 2011.

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

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. 1. ed. London: Routledge, 2003.

FARR, R. M. Representações sociais: A teoria e sua história. In: P. Guareschi & S. Jovchelovtich, (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 31-59.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Revista Línguas & Letras**, vol.7, nº 12 1º sem. 2006. Disponível em: <<http://200.201.8.27/index.php/linguaseletras/article/download/887/752>>. Acesso: em: 20/03/2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002/2004.

FONTANA, A. & FREY, J. H. The Interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Orgs.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 2000. p. 645-672.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**: Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, maio/ago. 2004. p. 139-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 20/12/2011.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 167-194.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. N. T. de B. **Veredas da memória: a conquista do ensino superior em Mato Grosso**. Cuiabá: EDUFMT, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n2, Mar./Abr. 1995. p. 57-63.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994/2004.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**: Oxford University Press, 2000.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre- RS: Artes Médicas, 1997.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. IN: PICONEZ, S. C. B. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

LIMA, J. R. Correção de pronúncia e a identidade do aluno de Letras. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 69-78.

LOPES, R. E. L. **Estudos de Transitividade em Língua Portuguesa: O Perfil do Gênero Cartas de Venda**. Dissertação (Mestrado) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL / PUCSP, 2001.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, no. 4, December 1979. p. 520-526.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MELO, I. F. de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: Desdobramentos e intersecções. (Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura) - Ano 05 n. 11 - 2º Semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 22/11/2010.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** vol. 10, n. 2, São Paulo: PUCSP, 1994. p. 329-338.

_____. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, A. P. **Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. 1. ed. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 26/04/2011

_____. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. et al. (Orgs.) **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. (Advanced Research English Series). p. 345-363. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com>>. Acesso em: 29/03/2011.

PAPA, S. M. de B. I. **Prática Pedagógica Emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – Um exercício em Análise Crítica do Discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **Análise do Discurso: Três Épocas**. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-318.

PEDROSA, C. E. F. **Linguagem e Pesquisa Sociocultural: Interface da Sociolinguística e da Análise Crítica do Discurso**. In: MOURA, D. (Org.) **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-48.

PEDROSA, P. **O perfil dos alunos de um curso de letras: investigando as representações de futuros professores de inglês**. Dissertação (Mestrado) Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PREDIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (CASA CIVIL). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 de julho de 2011.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: VON SIMSON, O.M. (Org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

RAMALHO, V. / RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. v.1, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, R. / LESSA, Â. **Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações**. In: SILVA, K. A. da. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. v.1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 103-133.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, C. P. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS FILHO, G. **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, M. F. S. **A Teoria das Representações Sociais**. In: _____; ALMEIDA, L. M. de. (Orgs.) **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 13-38.

SARTIN, F. A. D. P. A. **A avaliação na linguagem.** Os elementos de atitude no discurso do professor. Um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SILVA, D. E. G. Representações discursivas da pobreza e gramática. **D. E. L. T. A.** vol. 25, n. especial, 2009. p. 721-731. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a12v25nspe.pdf>>. Acesso em: 12/01/2012.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, D.C. (Org.) **Ensino Aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

SOUZA, V. G. de. **Conversas colaborativas com professores de inglês de escola pública:** vozes em movimento. Dissertação (Mestrado) – UFMT, 2007.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar.** England: Arnold, 1996.

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

_____. **Discourse and practice:** new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

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

_____. **Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos.** Revista Linguagem em (Dis) curso, v. 4, nº especial, 2004. p. 223-243.

_____.; MEYER, M. (Eds.). **Methods of critical discourse analysis.** London: Sage Publications, 2001.

ZATTAR, N. B. S. **Do IESC à UNEMAT:** uma História Plural – 1978-2008. Cáceres: UNEMAT Editora, 2008.

_____. et al. **Reformulação da proposta curricular do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua e Literatura de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.** Cáceres-MT, 2009. (No prelo)

APÊNDICE I

AMOSTRA DE ENTREVISTA COM ACADÊMICA DE LETRAS

(Gravada em áudio, dia 22 de junho de 2011).

Pesquisador: Então, Glenda, gostaria se possível, que você, enquanto formanda do curso de Letras, dissesse o que acha do curso de Letras da UNEMAT.

Glenda: O curso é bom. A princípio eu gosto muito do curso de Letras. O corpo docente muito bem capacitado, há alguns professores realmente muito bons e incentivadores. Porém, são muitas disciplinas no curso de Letras. Esse é um dos fatores que dificulta um pouco o aprendizado, pelo seguinte, quando nós entramos na faculdade não tínhamos um laboratório especializado igual tem agora, né?

Pesquisador: E como é o laboratório atual?

Glenda: Ah...é todo equipado para fazer aulas de *listening*, para fazer exercício, mas a gente já não vai usufruir desse benefício, pois já estamos saindo. E também tem outro problema: ao longo do curso tivemos poucas aulas de língua inglesa em comparação com o tanto de aula de linguística e de literatura.

Pesquisador: O que você acha da carga horária do curso?

Glenda: Bom, quatro anos para se aprender é...literatura, linguística (muitas disciplinas) e língua inglesa eu acho um tempo muito curto, na verdade é insuficiente. Eu gostaria muito que aqui na UNEMAT fosse como em algumas universidades que eu olhei na *internet*, em que o curso de Letras é bacharelado.

Pesquisador: Poderia comentar um pouco mais sobre essa questão?

Glenda: Olha...basicamente é o seguinte: O aluno quando faz o vestibular, ele pode optar em fazer só literatura ou só linguística, durante os quatro anos. Ou seja, para ele fazer as duas áreas teria de estudar oito anos. Eu acho que esse seria um tempo razoável para você pelo menos ter uma base do que seria o curso de Letras, porque um curso de Letras para mim, sem uma disciplina de latim, que é a origem da língua portuguesa fica muito vago, muito fragmentado o ensino.

Pesquisador: No seu ponto de vista, o que deveria mudar para as aulas de língua inglesa no curso de Letras da UNEMAT?

Glenda: Bem... acredito que teríamos de ter mais aulas de língua inglesa e, acima de tudo, que houvesse mais sequência na aplicação dos conteúdos de inglês ao longo do curso, pois parece

que a gente estuda várias vezes uma coisa só, e fica cansativo, às vezes. Acredito também que o professor deveria colocar a língua inglesa em prática. Ou seja, trazer a teoria para a prática.

Pesquisador: E como você sugeriria que o professor ministrasse as aulas de LI?

Glenda: Acredito que o professor teria de fazer aulas práticas com os alunos, e não ficar só fazendo aula de gramática ou de tradução, quer dizer, não que as nossas aulas sejam só de gramática, mas ela é bastante enfatizada. Acredito que se tivesse uma aula prática de conversação entre os alunos seria de mais valia, e mais carga horária de língua inglesa no decorrer do curso.

Pesquisador: Você acredita que o curso de Letras lhe ofereceu subsídios teóricos e práticos para ensinar LI?

Glenda: Infelizmente acredito que não. Acredito que tivemos muitas aulas teóricas, o que é importante, claro... mas não me sinto segura para ensinar essa língua hoje. Pretendo fazer um curso particular de inglês antes de assumir uma sala de aula.

Pesquisador: Além do curso de inglês, você pretende seguir seus estudos em nível de pós-graduação?

Glenda: Sim, pretendo. Quero muito fazer um mestrado na área de Letras.

Pesquisador: Isso é muito interessante. Se precisar de suporte para escrever seu projeto, acredito que tenho alguns textos e posso fornecê-los a você.

Glenda: Puxa professor! Fico contente!

Pesquisador: Glenda, você poderia falar mais um pouco de suas experiências enquanto estagiária na escola pública? [].