

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JOSSIANE CARLA BERNAR LUVIZA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS-PROFESSORES SOBRE
LÍNGUA(S) E CULTURA(S) NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
INGLÊS**

GUARAPUAVA
2015

JOSSIANE CARLA BERNAR LUVIZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS-PROFESSORES SOBRE
LÍNGUA(S) E CULTURA(S) NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dr^a. Cibele Krause-Lemke.

GUARAPUAVA
2015

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

L976r Luviza, Jossiane Carla Bernar
Representações sociais de alunos-professores sobre língua(s) e culturas(s) no estágio supervisionado de inglês / Jossiane Carla Bernar Luviza.– Guarapuava: Unicentro, 2015.
xvi, 211 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; área de concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.
Orientadora: Profa. Dra. Cibele Krause-Lemke;
Banca examinadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges, Profa. Dra. Lídia Stutz.

Bibliografia

1. Representações Sociais. 2. Língua(s). 3. Culturas. 4. Estágio Supervisionado. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

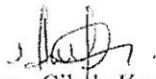
CDD 20. ed. 428

TERMO DE APROVAÇÃO

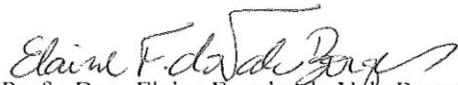
JOSSIANE CARLA BERNAR LUVIZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS-PROFESSORES SOBRE
LÍNGUA(S) E CULTURA(S) NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS

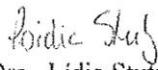
Dissertação aprovada em 20/08/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Profa. Dra. Cibele Krause Lemke
(Orientadora/UNICENTRO)



Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges
(UEPG)



Profa. Dra. Lidia Stutz
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

Dedico esta dissertação a meus amores, Júlio Roberto Luviza meu esposo sempre presente em todos os momentos, você é minha fortaleza. E Pietro Antonio Luviza, meu filho amado, soube entender minhas ausências me ensinando a leveza da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de fé que protege minha vida permitindo que chegasse até aqui.

À Professora Dr. Cibele Krause-Lemke por ter acolhido o meu projeto de pesquisa, com paciência me mostrou os caminhos nesse estudo e com sabedoria me auxiliou a crescer, transformar e conhecer.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, em especial, ao Prof. Dr. Alessandro de Melo, à Prof^ª Dr. Aliandra Cristina Mesomo Lira, Prof^ª Dr. Carla Luciane Blum Vestena, ao Prof. Dr. Emerson Luís Velozo, Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães, por me proporcionarem a oportunidade de ampliar conhecimentos me fazendo pensar de outras maneiras.

Às professoras membros da banca examinadora, Dr^ª Elaine Ferreira do Vale Borges e Dr^ª Lídia Stutz pelas valiosas contribuições desde a qualificação até a defesa dessa dissertação, com certeza as experiências compartilhadas e os conhecimentos de ambas somaram em toda a caminhada da pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela prontidão no trabalho exercido.

Aos colegas da pós-graduação, durante as viagens e em sala de aula, pelos momentos que compartilhamos juntos e pelas contribuições tão especiais.

À amiga Patrícia Neumann, pelo apoio e contribuições à pesquisa, pelas conversas e desabafos, por uma amizade que se iniciou.

À Universidade e ao departamento de Letras que, gentilmente, aceitaram a proposta de pesquisa e contribuíram para a realização deste trabalho.

Às professoras do Estágio Supervisionado II, pela recepção e apoio durante a pesquisa de campo, viabilizando os espaços e oportunidades na coleta de dados.

Em especial, aos alunos-professores que participaram deste estudo, José, Ana, Ruth, Raquel, Maria, Lia, Marcos e Lucas, sem vocês essa dissertação não se concretizaria.

À Cristiane Detoni pelo trabalho na organização e formatação do texto.

A meus pais, João Antonio Bernar e Loire Inês Bernar, pelos cuidados e incentivos.

Aos meus padrinhos, Édimo Antonio Zanin e Maria Izabete Bernar, minha eterna gratidão pelo apoio em minha formação pessoal e profissional; e

Às demais pessoas, que de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa. Simplesmente muito obrigada!

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver caridade, sou como o bronze que soa, ou como o címbalo que retine. Mesmo que eu tivesse o dom da profecia e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência; mesmo que tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tiver caridade, não sou nada.

PAULO DE TARSO. BÍBLIA SAGRADA.
1 CORÍNTIOS 13: 1-3.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Você considera seu curso difícil?.....	78
Gráfico 2. Com qual disciplina você mais se identifica no curso?	78
Gráfico 3. O que o/a motivou na escolha do curso?	79
Gráfico 4. No seu curso, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, quais aspectos são mais priorizados?.....	79
Gráfico 5. Em relação ao Estágio Supervisionado, as suas aulas na universidade, abordaram e/ou desenvolveram as concepções de língua e cultura a partir de quais abordagens de ensino de línguas estrangeiras?	80
Gráfico 6. A partir das aulas de Estágio Supervisionado na universidade, com qual ou quais abordagens de ensino de línguas estrangeiras você se identificou mais?	80
Gráfico 7. Em seus planos de aula ou sequências didáticas você priorizou e/ou abordou quais variedades dentro da língua?	81
Gráfico 8. Como você compreende as concepções teórico-metodológicas de língua e cultura?.....	81
Gráfico 9. Como você observa na prática pedagógica do ensino e aprendizagem de língua inglesa as concepções de língua e cultura?	82
Gráfico 10. Nas aulas de Estágio Supervisionado, em relação à sua prática, no período de observação e regência, o que você considera fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa?	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Concepções de Língua(gem).....	40
Quadro 2. Relação dos Componentes Língua e Cultura.....	52
Quadro 3. Os Universos do Pensamento Social	59
Quadro 4. As Representações Sociais dos APLIs sobre Língua(s).	96
Quadro 5. As Representações Sociais dos APLIs sobre Cultura(s)	112
Quadro 6. As Representações Sociais dos APLIs sobre LI e CI e a Relação entre ambas	143
Quadro 7. A Relação das Representações de L, C, LI e CI com o ES	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC - Abordagem Comunicativa
AI - Abordagem Intercultural
APs - Alunos-professores
APLI - Aluno(a)-professor(a) de inglês
APLIs - Alunos(as)-professores(as) de inglês
C - Cultura
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI - Cultura Inglesa
CLG - Curso de Linguística Geral
DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais
EA - Ensino e aprendizagem
ES - Estágio Supervisionado
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ILF - Inglês como língua franca
ILI - Inglês como língua internacional
L - Língua
LD - Livro didático
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LE - Língua Estrangeira
LEM - Língua Estrangeira Moderna
LI - Língua Inglesa
LM - Língua Materna
MA - Método Audiolingual
MFL - Marxismo e Filosofia da Linguagem
MGT - Método Gramática - Tradução
PA - Plano de aula
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RS - Representações Sociais
SD - Sequência didática
TRS - Teoria das Representações Sociais

WE - World English

LISTAS SINAIS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Falas Simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[]
Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)
Dúvidas e suposições	(incompreensível)
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	::
Comentários da pesquisadora	((pensativa))
Silabação	- - - - -
Aspas duplas: subida rápida	”
Aspa simples: subida leve	’
Aspa simples abaixo da linha	,
Repetições: reduplica-se a letra ou sílaba	ca ca da um
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, oh, mhm, ahã
Reticências no início e no final de uma transcrição: indica transcrição de um trecho	...
Reticências entre barras: corte na produção de alguém	/.../

Fonte: Sistema de sinais de acordo com Marcuschi (1986).

RESUMO

LUVIZA, Jossiane Carla Bernar. *Representações Sociais de alunos-professores sobre língua(s) e cultura(s) no Estágio Supervisionado de Inglês*. 2015. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Os estudos que focalizam a formação de professores vêm conferindo destaque ao papel que o Estágio Supervisionado (ES) desempenha nos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2001; PIMENTA; LIMA, 2012). Em especial na formação inicial de professores de línguas (GIMENEZ, 2005; MATEUS *et al.*, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; STUTZ, 2012; SILVA, 2012; MELO, 2011, 2012) analisam os desafios que o ES revela frente às demandas atuais, em que a organização social e escolar exige dos futuros professores de línguas uma preocupação com as realidades locais (GIMENEZ *et al.*, 2011) no exercício da profissão. Esses estudos também enfatizam a necessidade de desenvolver pesquisas preocupadas com a aprendizagem docente, como uma atividade cognitiva complexa que focaliza as crenças e o pensamento do professor (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Além disso, as realidades socioculturais das sociedades contemporâneas demonstram a necessidade de discutir sobre a formação de professores de língua inglesa (LI), a relação entre língua(s) e cultura(s) e o que pensam os futuros professores nesse processo, principalmente no caso de uma língua considerada desterritorializada (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011) em que a(s) cultura(s) também se desterritorializa(m) (KRAMSCH, 2014). Assim, buscamos centralizar o pensamento dos alunos-professores de inglês (APLIs) (STUTZ, 2012) no ES, sobre o objeto de estudo e ensino da área de formação. Delimitamos como objetivo analisar as representações sociais (RS) dos APLIs sobre língua(s) (L), cultura(s) (C), LI e cultura inglesa (CI) e identificar a relação destas representações com o ES. Também contextualizamos os estudos sobre o ES em Pimenta (2001), Daniel (2009), as concepções sobre o ES (PIMENTA; LIMA, 2012), os estágios pelos quais passam os alunos-professores ao aprender a profissão (MATEUS *et al.*, 2002; FURLONG; MAYNARD, 1995), o ES no campo da formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, 2010), algumas das principais concepções sobre língua e linguagem postuladas por Saussure (1972, 2002), Chomsky (1980), Bakhtin/Volóshinov (2004), Geraldi (1984, 2001) e Travaglia (1996), também descrevemos as principais abordagens de ensino de línguas e os métodos mais expressivos em Castro (1998), Richards e Rodgers (2001) e Larsen-Freeman (2000). Na abordagem sobre a(s) cultura(s) focalizamos Cuche (1999), Hall (2006), Bhabha (1998), Kramsch (1998, 2014), sobre a(s) cultura(s) e o ensino da LI (GIMENEZ, 2002; MOITA LOPES, 2000; RAJAGOPALAN, 2005, 2011; SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011) e o conceito de RS a partir de Moscovici (2009, 2012), Jodelet (1989) e Arruda (2002). Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: questionário com perguntas semiestruturadas e entrevista semiestruturada. O resultado da análise dos dados demonstrou que as RS dos APLIs se organizam em campos de significação e sinalizam para as lembranças que possuem no ensino e aprendizagem da língua em contextos escolares, as experiências com as leituras e conhecimentos da esfera acadêmica e as influências dos meios de comunicação. Estas referências no desenvolvimento das RS dos APLIs possibilitam analisar como os futuros professores de LI observam o(s) objeto(s) da área de formação: a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) e as ações pedagógicas no ensino e aprendizagem da LI no ES.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Língua(s). Cultura(s).

ABSTRACT

LUVIZA, Jossiane Carla Bernar. *Student-Teachers' social representations about language and cultures in the English Supervised Practice*. 2015. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Studies that focus teachers' professional formation have emphasized the role of Supervised Practice (SP) into graduation courses (PIMENTA, 2001; PIMENTA; LIMA, 2012). Specially, in the initial teachers education of language, such as for example (GIMENEZ, 2005; MATEUS *et al.*, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; STUTZ, 2012; SILVA, 2012, MELO, 2011, 2012) demonstrate some challenges in SP the face of current demands, which ones the social and educational organization requires future language teachers a special concern about local situations (GIMENEZ *et al.*, 2011) in the professional practice context. These studies also emphasize the necessity to develop research about teachers' apprenticeship as a complex cognitive activity that focuses the teachers thought and beliefs (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). In addition, the social and cultural realities in our current societies has gradually demonstrated that is necessary to discuss about English teachers professional formation, the relation between language and culture(s), and to know what teachers think about of this process mainly about a deterritorialized language (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011) where culture(s) are also considered deterritorialized (KRAMSCH, 2014). So, we focused on English student-teachers' thoughts (APLIs) (STUTZ, 2012) in the SP about the object of study and teaching in the practice area. The main purpose of this research was to analyze the English student-teachers' social representation (SR) about language (L), culture(s) (C), English language (EL), English culture (EC) and to identify the relation between these representations and the SP. We based our study about the SP in Pimenta (2001), Daniel (2009) and, about the SP concepts in (PIMENTA; LIMA, 2012), the stages that student-teachers had experienced when they learn about the profession (MATEUS *et al.*, 2002; FURLONG; MAYNARD, 1995), the SP and the language teachers formation area (GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, 2010), some conceptions about language discussed by Saussure (1972, 2002), Chomsky (1980), Bakhtin/Volóshinov (2004), Geraldi (1984, 2001) and Travaglia (1996). We described the main approaches in language teaching and their current methods focused in Castro (1998), Richards and Rodgers (2001) and Larsen-Freeman (2000), about culture(s) approaches we discussed Cucho (1999), Hall (2006), Bhabha (1998), Kramsch (1998, 2014), culture(s) and English language teaching (GIMENEZ, 2002; MOITA LOPES, 2000; RAJAGOPALAN, 2005, 2011; SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011) and for the SR area we based on Moscovici (2009, 2012), Jodelet (1989) and Arruda (2002). We used two instruments to collect data: a semi structured questionnaire and a semi structured interview. The results were that student-teachers' social representations are organized in different areas of meaning. Their SR suggest a relation with the memories in the context of English teaching and learning, the experiences with reading and scientific knowledge and the influence of media. These references in the development of student-teachers' social representation have helped us to analyze how future English teachers in the initial practice observe the subjects of their professional formation: language(s), culture(s) and pedagogical actions of English language teaching and learning in the Supervised Practice (SP).

Key Words: Social Representation. Language. Culture(s).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 MINHAS MEMÓRIAS: DA FORMAÇÃO INICIAL À PESQUISA.....	1
1.1 AS PERGUNTAS NORTEADORAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	5
1.2 OS DESLOCAMENTOS DA LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	5
1.3 O OBJETO DA PESQUISA: LÍNGUA(S) E CULTURA(S) OU LINGUACULTURAS?.....	9
1.4 JUSTIFICATIVA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	11
CAPÍTULO I	13
1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS.....	13
1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL: LEIS E NOMENCLATURAS	13
1.2 ESTUDOS DO ESTÁGIO: POR UMA CONCEPÇÃO.....	15
1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	19
CAPÍTULO II.....	23
2 LÍNGUA(GEM): UMA REALIDADE HETEROGÊNEA.....	23
2.1 A LÍNGUA(GEM): OBJETO HISTÓRICO E CONCEITUAL NO CAMPO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS.....	25
2.1.1 Concepções de Linguagem - Linguagem como Expressão do Pensamento; Linguagem como Instrumento de Comunicação; Linguagem como Forma de Interação... 31	
2.1.2 Abordagem Tradicional e o Método da Gramática e Tradução	33
2.1.3 Abordagem Estrutural e Principais Métodos.....	35
2.1.4 Abordagem Comunicativa.....	38
2.2 CULTURA(S) E ENSINO DE LÍNGUAS	41
2.2.1 Algumas Inter-Relações	41
2.2.2 A(s) Cultura(s) e o Ensino de Língua Inglesa	44
2.2.3 A Quem “Pertence” uma Língua Desterritorializada?	46
2.2.4 O Mundo é Minha Casa: Diásporas da Língua e Cultura Inglesa	47
CAPÍTULO III	55
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	55

3.1 O CONTEXTO DA TEORIA E O CAMPO EDUCACIONAL.....	55
3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUTOS TEÓRICOS.....	57
CAPÍTULO IV.....	64
4 DIMENSÃO METODOLÓGICA.....	64
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA.....	64
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	67
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	70
4.4.1 Questionário	70
4.4.2 Entrevista.....	71
4.4.3 Procedimentos de Análise dos Dados.....	72
4.4.4 A Análise de Conteúdo.....	73
4.4.5 Análise dos Questionários	74
4.4.6 Análise das Entrevistas.....	75
CAPÍTULO V	77
5 ANÁLISE DOS DADOS	77
5.1 TABULAÇÃO DOS DADOS.....	77
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	84
5.2.1 Representações Sociais de Língua.....	85
5.2.2 Representações Sociais de Cultura(s).....	97
5.2.3 Representações Sociais de Língua Inglesa (LI), Cultura Inglesa (CI) e a Relação entre Ambas.....	112
5.2.4 A Relação das RS de L, C, LI, CI com o ES	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

*Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou
exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo
que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta
vive.
Fernando Pessoa*

1 MINHAS MEMÓRIAS: DA FORMAÇÃO INICIAL À PESQUISA

Primeiramente, considero relevante discorrer sobre a aproximação da minha prática docente em serviço, enquanto professora de língua inglesa, com as minhas lembranças, percepções e experiências que desenvolvi no momento da minha formação inicial, mais especificamente na realização do Estágio Supervisionado em língua inglesa (ES). O tema e sua escolha estão relacionados com as minhas vivências enquanto estudante de Letras-Inglês¹ em uma Universidade do centro-sul do Paraná entre os anos 2000 a 2004, em particular no momento do ES que foi vivenciado nos dois últimos anos da graduação, e, posteriormente à atuação como professora de inglês na rede estadual do Paraná. Em ambos os contextos, deparei-me desenvolvendo práticas pautadas em abordagens metodológicas que enfatizavam os aspectos gramaticais normativos da língua inglesa (LI), no âmbito dos conteúdos linguísticos da língua-alvo. Eu percebia que o ensino da LI aparecia desvinculado do sentido de se aprendê-la no contexto escolar como língua estrangeira (LE). Calvo e El Kadri (2011, p. 19) observam este aspecto no ensino de LI quando afirmam que “parece-nos que no Brasil, a língua inglesa é predominantemente vista como língua estrangeira, a julgar pelo modo como é tratada nos documentos² oficiais para o seu ensino.”

Ao longo da minha atuação docente passei a me questionar como e por que a LI é ensinada formalmente aos estudantes no Brasil e salvaguarda um *status* de LE em um cenário genuinamente plurilinguístico e pluricultural como é o caso das escolas brasileiras.

¹ Ressalto que ingressei na universidade no período em que ainda era ofertada na instituição a licenciatura dupla, com a nomenclatura Letras-Anglo. A habilitação consistia em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas e duração de cinco anos.

² As autoras citam principalmente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. (BRASIL, 2006). Nesse documento as orientações para língua espanhola são contempladas em um caderno único. Já a língua inglesa é abordada a partir das mesmas orientações das demais línguas.

Nessa vertente, Krause-Lemke (2010, p. 19) salienta que “ainda que esteja configurada e se intitule como uma nação monolíngue, tendo o português como língua oficial”, o Brasil e os contextos de ensino de línguas das escolas públicas se constituem como cenários plurilíngues. A pesquisadora também revela que há um distanciamento entre o estabelecido nos documentos regulamentadores ou nos currículos escolares e a realidade do encontro e coexistência das línguas nos ambientes formais de ensino, sendo importante “proporcionar subsídios para o desenvolvimento de uma didática de ensino de línguas calcadas nas realidades locais.” (Ibid, p. 20). Sob essa ótica, há uma tradição em formar professores de línguas que sinaliza uma dissociação entre as práticas de ensino e uma perspectiva multilíngue, segundo Kramsch (2014, p. 9):

Os professores de língua estrangeira têm sido tradicionalmente formados para pensar sobre si mesmos como alguém que ensina uma L2 para falantes de uma L1. Nas escolas, a L1 é geralmente uma língua materna que professores e alunos compartilham: a L2 é a língua de estrangeiros, que vivem além das fronteiras nacionais e que têm diferentes formas de falar, comer, morar, trabalhar e interpretar eventos - em outras palavras, que têm uma cultura diferente.

Ao iniciar na docência na rede estadual do Paraná no período entre 2003 e 2004, iniciavam-se as discussões nos cursos de formação sobre a formulação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para cada disciplina, dentre elas também a DCE para as disciplinas de LE, que culminou com a sua publicação no ano de 2008. Esse documento passou a regulamentar o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no estado do Paraná e ofereceu um aporte teórico e metodológico para o ensino e aprendizagem de línguas na rede pública de ensino. Nesse período de transição, minhas experiências na docência se fundamentavam nas abordagens³ de ensino de línguas em que se mesclavam o método audiolingual⁴ e a Abordagem Comunicativa⁵ com o objetivo de desenvolver a

³ O linguista norte-americano Edward Anthony em 1963, no seu importante artigo *Approach, method and technique*, propôs uma organização e definição para os termos: abordagem, método e técnica. Sendo que para Anthony “*abordagem* refere-se às teorias sobre a natureza da linguagem e aprendizagem da língua que servem como uma fonte de práticas e princípios no ensino da língua.” Do original: “*approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching.*” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 20, tradução nossa). De acordo com Almeida Filho (1993 *apud* ALMEIDA FILHO, 2005, p. 16, negrito do autor) “o conceito de **abordagem** é tomado como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida. O objeto direto de abordar é o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.”

⁴ “O surgimento do Método Audiolingual resultou em um aumento na atenção ao ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos no final da década de 1950.” (RICHARDS; RODGERS, 2001). Do original: “*The emergence of the Audiolingual Method resulted from the increased attention given to foreign language teaching in the United States toward the end of the 1950s.*” O Método Audiolingual constituiu-se de uma “combinação da teoria estrutural linguística, análises contrastivas, procedimentos aural-oral, e psicologia behaviorista.” (Ibid., p. 53). Do original: “*This combination of structural linguistic theory, contrastive analysis, aural-oral procedures, and behaviorist psychology led to the Audiolongual Method.*” (Ibid., p. 53).

competência⁶ comunicativa na língua-alvo e nas orientações dos documentos regulamentadores construídos no Brasil, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁷ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸ da disciplina. Da mesma forma, minhas experiências no ES também passaram por este período de transição em que as discussões preliminares das DCE, os documentos já construídos como os PCN da disciplina de LI, o estudo das abordagens e métodos de ensino de LE, a influência do método audiolingual e da Abordagem Comunicativa compunham o cenário das discussões e práticas no ES. Recordo-me também das experiências, dos questionamentos, das incertezas e dos avanços que compartilhei com o grupo de alunos-professores de inglês, os quais são denominados por Stutz (2012) de (APLIs), assim também com as professoras formadora e regente, no momento em que deveríamos pensar nos instrumentos que utilizaríamos para a prática docente, nas abordagens e métodos de ensino de LE, nos documentos regulamentadores do ensino da LI, nas concepções⁹ de língua(gem) e no ser professor(a) de LI no Brasil.

Em 2005, ingressei em um curso de especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa ofertado por outra instituição. Ao final do curso deveríamos produzir uma monografia relacionada ao ensino da LI sob a orientação de um(a) professor(a) a ser escolhido(a) por nós. Escolhi a temática relacionada ao ES para escrever minha monografia e a partir das atividades realizadas no estágio desenvolvi meu trabalho para concluir o curso. Foi uma maneira que encontrei para expandir as reflexões que tinham sido feitas no relatório de estágio na licenciatura e compartilhar a importância do ES na minha formação inicial. Além disso, observei que, após ter concluído a licenciatura,

⁵ Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 159, aspas dos autores, tradução nossa) “a abordagem comunicativa no ensino da língua inicia a partir de uma teoria de linguagem enquanto comunicação. O objetivo do ensino da língua é desenvolver o que Hymes (1972) referiu-se por “competência comunicativa.” Do original: “*The Communicative Approach in language teaching starts from a theory of language as communication. The goal of language teaching is to develop what Hymes (1972) referred to as “communicative competence.”*” Esta abordagem será melhor contextualizada no capítulo 2 desta dissertação.

⁶ Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 159, tradução nossa) “a teoria da competência comunicativa de Hymes foi uma definição de o que um falante precisa saber para ser comunicativamente competente em uma comunidade discursiva.” Do original: “*Hymes’s theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community.*”

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) é a legislação em vigor até os dias atuais que regulamenta o sistema educacional do Brasil (público ou privado) desde a educação básica até o ensino superior. Sua primeira versão foi instituída em 1961 (LDB 4024/61) e uma segunda versão publicada durante o regime militar (LDB 5692/71).

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram sua origem a partir da LDB-9394/96. São diretrizes separadas por disciplinas que orientam o ensino nas escolas da rede pública e nas escolas da rede privada no Brasil, sendo que nas escolas da rede privada a utilização dos PCN(s) não é obrigatória.

⁹ As concepções de linguagem (linguagem enquanto expressão do pensamento, linguagem enquanto instrumento de comunicação e linguagem enquanto processo de interação) serão contextualizadas no capítulo 2 desta dissertação relacionando-as com as principais correntes linguísticas.

minhas práticas na docência ainda tinham uma forte referência das experiências no ES. Deparei-me por inúmeras vezes baseada pelos métodos, nos instrumentos e até na postura de professor(a) que desenvolvi nas atividades do ES. Inclusive revivi muitos questionamentos e incertezas pelos quais passei em minha formação inicial.

Nos dias de hoje confesso que, embora passados mais de dez anos da conclusão da licenciatura em Letras-Inglês, por vezes me encontro diante de situações semelhantes e até das incertezas e indagações vividas no ES, como também outros questionamentos passaram a fazer parte da minha prática docente em serviço. Em 2013, passei pela grata experiência de ingressar no Mestrado em Educação. O projeto inicial que submeti na seleção se relacionava com o ES. No entanto, o campo de estudo que focaliza o ES é amplo e diverso e, após muitas idas e vindas para a delimitação do tema que iria desenvolver na dissertação, novamente me deparei com as minhas experiências enquanto APLI. Assim, entre as inúmeras possibilidades e desafios no ES, a relação com o objeto de estudo e ensino do profissional em Letras-Inglês, neste período da formação, despertou-me interesse na escolha do objeto para a pesquisa. Os meus questionamentos relativos às concepções de língua(gem) e cultura(s) enquanto objetos de estudo e ensino e o processo de ensinar e aprender a LI continuamente me reportavam para o momento da minha formação inicial, especificamente quando iniciei o ES. Isto ocorreu porque foi naquele momento que os meus conhecimentos sobre a LI e a(s) cultura(s) foram instigados para pensar a ação docente no contexto escolar. Ressalto que, ao adotar o termo língua(gem), anoro-me em Paiva (2010, p. 7) quando salienta que “a opção por língua(gem) nos faz abandonar a dicotomia língua/linguagem e entender ambas como partes inseparáveis de um mesmo fenômeno que tem como característica a dinamicidade.”

Sendo assim, a pergunta que fiz a mim mesma ao longo das minhas experiências como professora de inglês, sobre como e por que a LI é ensinada como LE no Brasil, colaborou para a mobilização de questionamentos a respeito das concepções dos APLIs sobre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) nas práticas do ES em LI. Ao me considerar em permanente formação, entendo que investigar o que pensam os APLIs sobre o objeto de estudo e ensino da área de atuação é resgatar e descrever um pouco ou muito do que refleti e ainda reflito em contextos de ensino da LI. Talvez, seja também a reflexão de outros(as) colegas de profissão engajados no ensinar e aprender sempre.

1.1 AS PERGUNTAS NORTEADORAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Nesta perspectiva, a partir do olhar em relação ao ensino da(s) língua(s) e da(s) cultura(s) na formação dos professores de LI, no caso desta investigação, dos APLIs no ES, delimitamos algumas perguntas norteadoras para a investigação:

- a) Que representações de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI são desenvolvidas pelos APLIs no ES?
- b) O ES se constitui em um campo de representações sobre língua(s) e cultura(s)?
- c) Como as representações evidenciam ou não a relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI?

Para o desenvolvimento da pesquisa também definimos objetivos e como objetivo geral propõe-se: analisar as representações dos APLIs sobre língua, cultura, língua inglesa e cultura inglesa e identificar a relação destas representações com o ES. Como objetivos específicos, propõe-se:

- a) identificar as representações dos APLIs de língua(s) e cultura(s);
- b) identificar as representações dos APLIs de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI;
- c) investigar as representações sobre a relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI;
- d) investigar e analisar a relação destas representações com o ES.

1.2 OS DESLOCAMENTOS DA LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Conforme Kramsch (2014) o debate contemporâneo sobre a pluralidade linguística e cultural, que possui como objetivos desenvolver práticas de ensino multilíngue, influencia na formação de professores de línguas a qual, tradicionalmente tem sido desenvolvida com uma visão monolíngue de língua, isto é, “considerava-se língua os elementos formais de um sistema linguístico, padronizados por gramáticas e dicionários, e ensinados em sequências racionais por diversos anos” (Ibid., p. 10) bem como monocultural de cultura, ou seja:

[...] no contexto multilíngue atual, a cultura não é mais uma condição compartilhada em uma comunidade singular de indivíduos que pensam da mesma forma, onde todos têm a mesma história, memórias e sonhos para o futuro. A cultura tornou-se desterritorializada, ela vive nas mentes e nos corações dos expatriados, imigrantes, viajantes, está fossilizada nos estereótipos dos livros didáticos, nas fantasias hollywoodianas, nos *logos* de publicidade e nos *jingles* de marketing. (KRAMSCH, 2014, p. 11, itálicos da autora).

Referindo-se ao contexto brasileiro de ensino da LI como LE, Moita Lopes (2005, p. 6) afirma que estamos “ensinando uma língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas.” As afirmações dos autores supracitados evidenciam, portanto, a necessidade de se discutir sobre os objetivos do ensino da LI no contexto global e, no Brasil, em uma agenda que inclui também a formação dos professores e as realidades socioculturais locais. Desse modo, a perspectiva na qual se inscreve esta investigação que focaliza as representações sociais (RS) em Moscovici (2009, 2012) de língua(s) e cultura(s) construídas pelos APLIs no ES também concorda com a abordagem na qual Siqueira (2010, p. 45) considera como um “desafio igualmente importante é destituir do papel de mero coadjuvante o componente sociocultural das práticas de ensino do inglês.”

A partir do exposto anteriormente, compreendemos que é fundamental investigar o que pensam os APLIs sobre língua (L), cultura (C), LI e cultura inglesa (CI). Também descrever como as representações podem configurar práticas no campo do ES, bem como revelar a relação entre o objeto de estudo da área de formação e as opiniões e crenças dos futuros professores de LI, como características da aprendizagem docente em que, de acordo com Vieira-Abrahão (2010, p. 228) a aprendizagem docente “como processo cognitivo caracteriza a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor.”

Nessa perspectiva, as demandas que se impõem ao ensinar a LI/LE cada vez mais ressaltam a necessidade de se discutir sobre a relação entre língua(s) e cultura(s) e seu impacto no contexto educacional brasileiro que, em grande proporção ainda é ensinada como LE nos contextos formais de ensino da mesma. (CALVO; EL KADRI, 2011). Desse modo, a realidade sociocultural configurada nas sociedades contemporâneas nos conduz a pensar a formação de professores de LI, a relação entre língua(s) e cultura(s) e o que pensam futuros os APLIs nesse processo, principalmente no caso de uma língua com grande expansão geopolítica. (SIQUEIRA, 2011). A LI e o ser professor(a) de inglês se interligam aos contextos que são ao mesmo tempo globais e locais. Assim, a LI assume características tanto globais como coloniais. (KUMARAVADIVELU, 2006).

O espaço das discussões sobre o estatuto alcançado da LI é amplo e diverso, compreende todos os campos onde a LI se apresenta como uma língua “de comunicação mais ampla para uma grande variedade de propósitos, contribuindo para o seu estatuto como uma língua franca global.” (SOUZA; BARCARO; GRANDE, 2011, p. 193-194). Também Leffa (2005, p. 203) salienta que “o modelo de ensino com ênfase apenas nas questões metodológicas já está esgotado.” Sendo assim, é importante o debate sobre e na formação de professores e a nova posição que a LI adquiriu em termos socioculturais e políticos, o que inclui a reflexão sobre as práticas que decorrem em função do ensino da LI como língua franca global no ES e o que pensam os APLIs.

Os estudos que apontam essa nova condição da LI discutem, de acordo com Gimenez *et al.* (2011, p. 8) as “implicações do papel da língua inglesa no cenário internacional assim como suas (re)significações em comunidades locais.” Destacam-se pesquisas que se referem ao inglês com diferentes nomenclaturas e definições, como língua franca (ILF) (SEIDLHOFER, 2004; LEFFA, 2002; GIMENEZ, 2002, 2005; GRADDOL, 2006; EL KADRI, 2011; e outros), inglês como língua internacional (ILI) (SIQUEIRA, 2008, 2010) e *World English* (WE) (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2011) somente para citar alguns. No entanto, as pesquisas que envolvem esta nova posição da LI na contemporaneidade não se esgotam nas nomenclaturas como substitutas ou alternativas para o termo LE, vão além e trazem à tona questionamentos socioculturais, políticos e ideológicos que envolvem o ensino da LI. Também põem em xeque principalmente o modelo do falante nativo e a realidade de uma língua que se “internacionalizou e encontra-se desterritorializada” (SIQUEIRA, 2011, p. 93) e hoje pertence à sociedade pós-moderna. Ademais, como adverte Moita Lopes (2005) é preciso re-descrever o sujeito social, ou seja, o sujeito da linguagem e da educação.

Ao investigar as RS de língua(s) e cultura(s) dos APLIs, considerados sujeitos da linguagem e da educação como salienta Moita Lopes (2005) enfatizamos a dimensão sociocultural e política que a formação de professores de línguas enseja e concordamos com Vieira-Abrahão (2010, p. 250) quando afirma que “o professor de língua estrangeira deve refletir sobre a experiência de sua própria formação, pois necessita ter clareza sobre as possibilidades e fins do ato de se formar.” Acrescentamos a este fato que a formação de um professor de línguas envolve aspectos acadêmicos e políticos. (LEFFA, 2001). No que tange à LI, encontram-se também as implicações do ensino de uma língua considerada multinacional “e a preparação do professor para que ele se dê conta de que há uma diferença entre ensinar uma língua que é ou não multinacional.” (Ibid., p. 344).

Além disso, Rajagopalan (2005, p. 154) enfatiza que o papel do professor de línguas deve ser:

[...] não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades que, [...], a aprendizagem de uma língua estrangeira pode produzir, mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira- auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela.

Desse modo, entendemos que o papel dos professores de línguas deve focalizar a constante reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes e a função que o conhecimento de uma LE desempenha. Assim, com vistas ao desenvolvimento do que o estudioso supracitado enfatiza, ao “empoderar o aprendiz de língua estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2005) os professores de línguas têm a possibilidade de combater as desigualdades que podem ser produzidas pelo conhecimento de uma LE.

Em relação ao campo do ES, destacam-se no cenário nacional estudos realizados nos últimos anos que o definem como um espaço de interação e pesquisa, com vistas a romper com a dicotomia entre os termos teoria e prática, tais como as desenvolvidas por Pimenta (2001), Piconez (2003), Kulcsar (2003), Vieira-Abrahão (2010) e Pimenta e Lima (2012). Também se encontram nesta área discussões que inserem o ES nos estudos do letramento, a partir das práticas de escrita desenvolvidas no contexto das disciplinas denominadas de Prática de Ensino ou ES, como em Silva (2012), Kleiman (2012), Brito (2012), Melo (2011, 2012) e Stutz (2012). Sob essa ótica, o ES se apresenta como um campo de conhecimento aberto e em construção no contexto educacional brasileiro, o qual permite desenvolver estudos que reflitam sobre a função educacional, profissional e, sobretudo social do ES enquanto importante componente curricular nos cursos de licenciatura. Igualmente, a Teoria das Representações Sociais (TRS), postulada por Moscovici (2009, 2012) constituiu-se como um fértil arcabouço teórico em pesquisas no âmbito da formação de professores como nos estudos de Brito (2004), Costa (2001), Costa e Silva (2004) e Marujo (2004), na formação inicial e continuada de professores de LE, Pallú (2008) e Souza, Barcaro e Grande (2011) e especificamente no ES, em Coelho (2011).

Além disso, o ES constitui-se um momento determinante na formação ao promover a inserção dos APLIs no campo de atuação, no qual de acordo com Kleiman (2012, p. 11) é possível “observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas letradas acadêmicas, para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas.” Ressalta-se, portanto, a importância em conceber o ES como um espaço

sociocultural que possibilita o(a) futuro(a) professor(a) compreender sua realidade ao apropriar-se das representações que vão surgindo em meio à interação social. (ALVES-MAZZOTI, 2008).

Todavia, observamos que ainda existem lacunas quanto às investigações no âmbito do ES que utilizam em sua abordagem a TRS para pensar as relações que se estabelecem entre o objeto de ensino e aprendizagem e as práticas desenvolvidas na formação inicial. Esta abertura existente nas pesquisas também conduziu a pesquisadora a utilizar a TRS na análise das representações de língua(s) e de cultura(s) relacionadas à LI que emergem no ES.

1.3 O OBJETO DA PESQUISA: LÍNGUA(S) E CULTURA(S) OU LINGUACULTURAS?

Podemos afirmar que uma das características dos seres humanos consiste na relação das suas ações com a língua(gem). Diante disso, é importante para essa pesquisa a problematização dos conceitos de língua(s) e cultura(s) na perspectiva dos estudos linguísticos. Esse termo será retomado no capítulo seguinte, pois merece explanação a respeito de suas concepções e interpretações nas diferentes correntes teóricas que o estudaram e estudam, sobretudo das abordagens de ensino e aprendizagem de LE advindas das diferentes concepções de língua(gem).

O campo da língua(gem) estabelece suas bases de estudo acentuadamente na ciência Linguística, embora outras áreas do conhecimento também contribuíssem para o desenvolvimento de pesquisas que a focalizam enquanto objeto de estudo como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. No entanto, na Linguística observamos o desenvolvimento de estudos no âmbito da definição, descrição, comparação, historicização e também a legitimação do que se concebe como língua(gem). Entretanto, Bagno (2011, p. 356) afirma que conceituá-la é uma tarefa complexa, em suas palavras:

Que é língua?- mereceu respostas tão disparatadas entre si quanto “atividade, trabalho”, “meio de comunicação”, “multissistema governado por um dispositivo sociocognitivo”, “complexa realidade semiótica, “condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade”, “produto de um trabalho social e histórico”, capacidade biológica, inata à espécie humana”, domínio público de construção simbólica e interativa no mundo”, fenômeno social por excelência, vinculado a um território e a uma população”, entre outras.

O conceito de língua converge para a diversidade das concepções linguísticas dos teóricos engajados em estudá-la, analisá-la e nomeá-la. Bagno (2011) salienta, contudo, que é inquestionável a importância que as línguas possuem em uma cultura e em uma sociedade, a língua ou as línguas estão expostas às dinâmicas socioculturais e possuem dupla personalidade, o que não permite uma separação do que possa ser o sistema propriamente linguístico e o que é construto cultural, social, político, ideológico. Assim, a língua ou as línguas tanto integram sistematizações e estudos propostos pelo campo linguístico quanto exprimem o seu “vínculo com a identidade individual, comunitária e nacional, [...] que a converte num objeto, num construto cultural que logo é envolvido numa rede de representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo.” (Ibid., p. 356).

Além disso, como relacionar língua e cultura no ES de LI? Parte-se do pressuposto de que é necessário refletir sobre qual (is) cultura (s) a língua inglesa entrará em contato, pois diferentes perspectivas discutem a condição da LI hoje no mundo como Graddol (1999), Pennycook (1994, 2001), Kachru (1985), Leffa (2001, 2006), Moita Lopes (2003), Celani (2001), Cox e Assis-Peterson (2007), Rajagopalan (2004, 2005), Jordão (2011), Gimenez (2002), Siqueira (2008, 2010, 2011) e outros. Essa condição refere-se, principalmente, na posição alcançada e mantida pelo inglês na contemporaneidade em proporções globais a partir de uma perspectiva sócio-política-ideológica. Nesse cenário, insere(m)-se a(s) cultura(s), visto que a LI está exposta aos diferentes contextos sociais, nas palavras de Kramsch (2014, p. 9) “com o advento da globalização e a crescente mobilidade das pessoas, produtos e capital, a natureza multilíngue e multicultural das sociedades nacionais tem se tornado tanto mais predominante quanto mais visível.” Desse modo, importa-nos ressaltar que a vinculação entre língua e cultura não pode ser unilateral, pois de acordo com Leffa (2001) uma língua pode representar mais de uma cultura, ou seja, a LI, por exemplo, falada em muitos países, não se vincula a uma única cultura, de tal forma que não se pode mais associar o inglês somente à cultura estadunidense ou inglesa.

Sob essa ótica, inserimos as reflexões a respeito da(s) cultura(s) e apoiamo-nos em Hall (2006) e Bhabha (1998) pela necessidade de se refletir sobre os conceitos de cultura(s) em uma inter-relação com a Sociologia e a Antropologia e pelas considerações teóricas da relação língua(gem) nas manifestações da cultura(s) que os teóricos citados discutem. Também propomos uma abordagem na qual Fantini (1997) ao introduzir o termo “linguaculturas”, ressalta a inseparabilidade entre língua e cultura presente nos contextos comunicativos em que o inglês é utilizado.

Também Kramersch (1998, p. 3, tradução nossa)¹⁰ salienta que a “linguagem é o meio principal pelo qual nós conduzimos nossas vidas sociais. Quando é usada em contextos de comunicação, ela está ligada com a cultura em múltiplas e complexas maneiras.” Nesses termos, para o desenvolvimento desta investigação, na perspectiva das RS de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI que emergem no ES, colocamos uma questão para a pesquisa: quais as implicações das representações de língua(s) e cultura(s) focalizadas no ES de LI para a formação inicial de docentes?

1.4 JUSTIFICATIVA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Após apresentar esses elementos iniciais, faz-se importante mencionar que esta pesquisa justifica-se pela abordagem que apresentará sobre o ES enquanto componente curricular inserido em uma prática sociocultural, pelas relações que poderá discutir a partir das experiências vivenciadas na formação inicial, entre os futuros professores de inglês, suas concepções reveladas a partir das representações sobre o objeto de estudo e ensino e o processo educativo em LI. Ademais, justifica-se pela utilização da TRS com o propósito de teorizar, refletir e analisar a emergência das diversas opiniões, conceitos, impressões e experiências desenvolvidas e relatadas pelos APLIs sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI no campo do ES. Promove-se também um diálogo entre diferentes áreas da ciência como a Sociologia, a Antropologia e a Linguística com suas contribuições para a Educação, especificamente para a formação de professores e para o ensino e aprendizagem de LI, bem como contribui para a promoção de outras discussões na área da formação de professores de LI na perspectiva da TRS. Essa pesquisa auxilia também na dimensão pessoal ao proporcionar uma reflexão da ação docente da pesquisadora, da atuação pedagógica no ensino e aprendizagem de LI no contexto brasileiro, da relação com o conhecimento de língua(s) e cultura(s) no ensino da LI e também da língua e cultura materna.

Assim, essa dissertação está organizada em seis capítulos. Na introdução já descrevemos o percurso pessoal, acadêmico e profissional desde a graduação até a pesquisa, relatamos sobre o objeto focalizado neste estudo, as perguntas, objetivos e

¹⁰ Do original: “*Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways.*” (KRAMSCH, 1998, p. 3).

justificativa formulados para o desenvolvimento desse trabalho. No capítulo I, discutimos sobre o ES e a formação inicial de professores de LI. Como o ES, enquanto componente curricular das licenciaturas está inserido em estudos no Brasil, principais pesquisadores que se dedicam em compreendê-lo, as concepções do/no ES advindas de tais estudos e as principais legislações que regulamentam o ES. Também, apresentamos uma discussão a respeito da formação inicial de professores de LI e as maneiras e estágios pelos quais passam os APLIs ao aprender a profissão.

No capítulo II são discutidas as principais concepções de língua(gem) inseridas nos estudos das principais correntes linguísticas e as principais abordagens de ensino de LE que se desenvolveram e, portanto, coadunam-se com as concepções de língua(gem) em diferentes contextos históricos. Discorremos sobre o objeto de estudo em cada uma das teorias e suas contribuições para a compreensão das concepções de língua postuladas em ambos os campos de estudo. Fazemos uma contextualização dos processos de “mundialização” da LI e suas concepções teóricas. Também, apresentamos as concepções do termo cultura na perspectiva das ciências sociais de Cuhe (1999) e Hall (2006) em uma perspectiva pós-colonial de Bhabha (1998) e no campo de ensino de LE em Kramsch (1998, 2014), Motta-Roth (2006), Almeida (2011), Gimenez (2002), Siqueira (2008, 2011) e outros. Descrevemos as concepções que abordam a cultura no processo de ensino e aprendizagem de inglês, os processos de mundialização da LI e sua posição alcançada na contemporaneidade com um recorte para os teóricos brasileiros e suas concepções a respeito da LI e a(s) cultura(s).

No capítulo III, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, sua origem, conceitos e problematizações, bem como contribuições para o campo da Educação e suas aproximações e diálogos na formação de professores, professores de línguas e com os objetos língua(s) e cultura(s). O capítulo IV focaliza a metodologia da pesquisa, a qual está ancorada na abordagem qualitativa interpretativa. Nesse capítulo, contextualizamos os pressupostos da abordagem metodológica escolhida e sua utilização no campo da Educação. Detalhamos os procedimentos na escolha dos sujeitos e do contexto da pesquisa, a coleta de dados e os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos para a análise de dados. Por sua vez, no capítulo V, apresentamos a transcrição e análise dos dados obtidos na pesquisa discutidos à luz dos pressupostos teóricos dessa dissertação. Por conseguinte, no capítulo VI, apresentamos as considerações finais. Sendo assim, seguimos para o primeiro capítulo discutindo o ES e a formação de professores.

CAPÍTULO I

“Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida.” Alves Franco

“O que fica na teoria tá na teoria o que vai para a prática é outra história.” APLI Raquel

1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRICO E DESDOBRAMENTOS

Aprender a profissão requer uma visita diária aos questionamentos, às incertezas, às experiências e aos obstáculos, para podermos analisar as fragilidades e avanços no processo educativo. A necessidade de trilhar novos caminhos para o trabalho docente impulsiona para o centro das discussões a relação com o aprender a profissão. Nesse sentido, o espaço de atuação profissional que o campo do ES constitui, parece-nos fundamental para a compreensão dos mecanismos pelos quais os futuros professores aprendem a profissão. Logo, com vistas a apresentar teoricamente o contexto no qual se insere esta pesquisa, propomos neste capítulo uma descrição a respeito da constituição do ES, isto é, seu histórico na formação de professores enquanto componente curricular das licenciaturas. Assim, por meio de um recorte histórico, podemos observar que a estrutura do ES no interior dos currículos das licenciaturas sofreu mudanças de acordo com as leis instituídas para os cursos de formação de professores em diferentes períodos históricos no Brasil, bem como contextualizamos algumas das pesquisas que se ocupam em analisar as maneiras pelas quais os professores em formação inicial aprendem a profissão e finalizamos com as discussões sobre o ES no contexto da formação de professores de línguas.

1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL: LEIS E NOMENCLATURAS

Pimenta (2001) salienta que os momentos históricos foram marcados por variações no âmbito legal das instituições e cursos que formavam professores no Brasil. Nos anos 30 vigorava no contexto educacional brasileiro o ensino a partir das Escolas Normais que

funcionavam desde 1833, as quais possuíam legislação única e com a Lei 5692/71 passaram a ser chamadas por Habilitação ao Magistério, também em todos os estados brasileiros ocorreram variações tanto na disposição da disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores quanto nas nomenclaturas utilizadas para designá-la como exemplo dos termos: Prática Profissional, Prática de Ensino, Prática Pedagógica e também Metodologia, ou ainda Metodologia e Prática de Ensino e outras variações. A partir dos anos 40, com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530/46), estabeleceu-se um currículo único em todo o país e que cada estado poderia acrescentar disciplinas ou ampliar outras disciplinas a partir das já existentes.

Para Pimenta (2001) a Lei Orgânica também instituiu algumas incoerências em relação às disciplinas de Didática, Metodologias e Prática de Ensino. No período entre 1946 a 1958 a rede escolar obteve um aumento significativo nas instituições escolares, bem como para o Ensino Normal, os quais ampliaram os números de matrículas até os anos de 1970. Após o golpe militar de 1964 se observou uma consolidação da crise com a Lei 5692/71, pois as diversas incongruências entre as disciplinas instituídas pelas legislações anteriores e presentes na Escola Normal passaram a compor um currículo uno, ou seja, nas escolas começaram a ser implementadas a Didática e a Prática de Ensino sendo entendidas como o estágio supervisionado a ser realizado nas escolas, segundo o Parecer 349/72. A partir do mesmo, algumas dicotomias se instauraram entre estágio e Didática, sendo que o primeiro era visto como a prática e a segunda como a teoria. Esta visão que contribuiu para a divisão entre disciplinas também ecoou no pensamento dos estudantes de licenciaturas de um modo geral e que se faz presente até os dias atuais. Nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Na década de 80, segundo Daniel (2009) a preocupação com a formação político-social do profissional enfatizava aspectos como valorização profissional, participação nas decisões sobre sua ação pedagógica e compreensão dos conceitos educacionais relacionados aos valores sociais. Estas posturas compreendem um “início de ruptura com as propostas tecnicistas para a formação de professores.” (Ibid., p. 32). Assim, a década de

80 se configurou como um marco de transformação e construção de uma “concepção sócio-histórica de educação, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista.” (DANIEL, 2009, p. 32). Também Daniel (2009) enfatiza que foi um período que antecedeu as grandes reformulações curriculares como a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, publicada em dezembro de 1996, modificando-se a partir dessa lei a oferta do modelo de ensino de 1º e 2º graus pelo ensino fundamental e médio.

Nos dias de hoje também se destacam iniciativas no âmbito legal que compõem a realidade dos cursos de formação de professores, incluído o tratamento despendido às atividades do ES. Assim, constituem-se os documentos legisladores atuais: o Parecer do CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de licenciatura, entre eles o curso de Letras; as Resoluções CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica e a Resolução de 19 de fevereiro de 2002 CNE/CP 2, que estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de graduação plena e de formação de professores de Educação Básica em nível superior. (DANIEL, 2009).

1.2 ESTUDOS DO ESTÁGIO: POR UMA CONCEPÇÃO

A partir da necessidade de ampliar reflexões e práticas advindas de estudos sobre e no ES, na qual se insere esta pesquisa, passamos a destacar as concepções de estágio a partir dos estudos que focalizam as maneiras de aprender a profissão (PIMENTA; LIMA, 2012) pesquisas sobre os discursos que se mobilizam no ES (BRITO, 2012) estudos que consideram o ES como um campo de pesquisa e interação (MELO, 2012; KULCSAR, 2003) pesquisas que investigam as percepções dos APs para uma formação crítico-reflexiva (MATEUS *et al.*, 2002) e os estágios do desenvolvimento na formação de professores. (FURLONG; MAYNARD, 1995).

De acordo com os estudos de Pimenta e Lima (2012, *itálico das autoras*) há duas concepções em relação às maneiras de aprender a profissão. A primeira concepção, denominada de *imitação de modelos*, se relaciona ao comportamento dos futuros professores quando seguem modelos que consideram ideais no processo educativo com base no que consideram como a melhor conduta no ser professor. Tais fatores evidenciam um processo de ensino e aprendizagem e seus contextos escolares enquanto realidades fixas e homogêneas, pois:

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias e valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

Nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas no estágio levam em conta a sala de aula e as práticas instauradas nesse ambiente. No entanto, não consideram o contexto escolar como uma variante maior, inscrito na realidade social e permeado por constantes mudanças. Para Pimenta e Lima (2012, p. 35, aspas das autoras) “a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias.”

Na segunda concepção, denominada de *instrumentalização técnica*, se observa uma ênfase no domínio dos conhecimentos científicos a partir das técnicas aplicáveis, ou seja, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” (Ibid., p. 37, itálico das autoras). Tais fatores provocam a emergência de uma dissociação entre teoria e prática. Este cenário é denunciado por Pimenta e Lima (2012) no âmbito dos estágios, no qual também a reflexão do e no contexto escolar sede lugar à instrumentalização das práticas.

Conseqüentemente o estágio “fica reduzido à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.” (Ibid., p. 37, itálico e aspas das autoras).

Igualmente os estudos de Pimenta (2001, p. 14) contribuem para romper com essa postura dicotômica entre teoria e prática, o estágio tem por finalidade:

[...] propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como o ‘pólo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública [...].

A partir das considerações destacadas, analisar o ES como constitutivo de uma prática em relação a uma teoria e ambas articuladas com a realidade escolar nos suscita refletir também em como alguns pesquisadores no campo da LI concebem o ES atrelado às práticas que se mobilizam no interior do estágio, bem como os discursos que os atravessam, os quais segundo Brito (2012, p. 140) é necessário:

Compreender os discursos que atravessam o professor de línguas em formação inicial é pensar em seus desdobramentos para a prática pedagógica desse sujeito, já que é na e pela linguagem que o seu fazer se constitui, sobretudo quando se leva em consideração que a linguagem não é apenas o meio pelo qual o professor desenvolverá sua prática, mas também o seu próprio objeto de ensino.

Assim, é importante analisar as representações construídas pelos APLIs sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI que poderão consistir em desdobramentos para a prática pedagógica. Além disso, é fundamental considerar o estágio enquanto campo de pesquisa em que para Melo (2012) consiste em um espaço que possibilita a inserção de professores em pré-serviço no campo de atuação profissional, sob a orientação de professores formadores na busca de uma articulação de teorias acadêmicas e práticas pedagógicas. É necessário conceber o ES como um espaço dinâmico e flexível que pode proporcionar pesquisas e reflexões na formação inicial de docentes. Kulcsar (2003, p. 64-65) adverte sobre a importância deste momento na formação inicial de professores em que:

[...] o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática [...].

De acordo com as teorias apresentadas, refletir sobre o processo de formação inicial dos professores de LI em consonância com a realidade social se configura uma função também social do ES, norteado por reflexões acerca das ações pedagógicas que compreendem o espaço desta realidade docente. Embora, existam na literatura numerosas pesquisas que focalizam a formação de professores e a influência do ES para o desenvolvimento das práticas do ser professor e modos de aprender a profissão, Mateus *et al.* (2002, p. 45) reconhecem, a partir de suas experiências como formadoras, que existem limitações no ato de aprender a ensinar no âmbito da formação de futuros professores em relação ao “aprender a ensinar reflexivamente.”

Essas pesquisadoras enfatizam a importância das percepções dos APLIs para uma formação crítico-reflexiva, analisam o processo de formação e os estágios de desenvolvimento que os APLIs se encontram na prática de ensino de inglês. Também Furlong e Maynard (1995, p. 46 *apud* MATEUS *et al.* 2002, p. 45) analisam os estágios do desenvolvimento de professores em formação, definidos em cinco categorias “idealismo inicial; sobrevivência pessoal; lidando com dificuldades; atingindo a planície e seguindo em frente.”

Segundo, Furlong e Maynard (1995, grifo nosso) a fase do **idealismo inicial** é observada por um momento pelo qual passam os professores em formação de maior

identificação com os alunos do que com os professores regentes. Nesse período, idealizam o perfil do tipo de professor que querem ser, o relacionamento que querem ter com os alunos e o tipo de ambiente que gostariam de desenvolver em suas aulas. Contudo, nesta fase ocorre a experiência em sala de aula em que algumas idealizações sobre o relacionamento pessoal ideal que os professores em formação gostariam de ter com os alunos são colocados à prova, conduzindo-os à fase da **sobrevivência pessoal**, caracterizada como um momento de adaptação ao dia a dia do professor regente. Também buscam conquistar respeito como professor da turma e o controle da sala de aula. Esta fase é descrita por “como copiar o estilo do professor, especialmente no que diz respeito ao seu relacionamento com os alunos.” (FURLONG; MAYNARD, 1995, p. 46).

Sob essa ótica, são similares os estudos de Pimenta e Lima (2012) ao identificarem as maneiras de aprender a profissão pela imitação de modelos, pois os professores em pré-serviço seguem os modelos de ser professor que consideram ideais. Segundo Mateus *et al.* (2002, p. 47) a fase **lidando com as dificuldades** acontece quando os APs percebem as “dificuldades da sala de aula e preocupam-se mais com seu comportamento profissional.” Nessa fase, ocorre a preocupação em impressionar o professor regente e o professor supervisor, pois os APs demonstram preocupação com a avaliação do seu desempenho profissional e na aprovação da disciplina. Assim, focalizam suas práticas “nas estratégias de ensino e manejo da sala de aula.” (FURLONG; MAYNARD, *op. cit.*, p. 47). Este estágio se aproxima da segunda concepção desenvolvida por Pimenta e Lima (2012) denominada de instrumentalização técnica, em que ocorre uma preocupação com os conhecimentos e suas aplicações a partir das técnicas a serem empregadas em sala de aula, com o desenvolvimento de habilidades específicas e também com o manejo de classe. Nessa concepção, evidencia-se a dissociação entre teoria e prática como já relatado anteriormente.

No estágio em que **atingem a planície**, Mateus *et al.* (2002, p. 47) salientam que os APs estão mais confiantes no conhecimento pedagógico, e que, portanto “sentem-se como verdadeiros professores”, mas ainda não compreendem os pressupostos que fundamentam suas práticas, este fato os distancia da reflexão sobre o ensino e aprendizagem dos alunos. (MATEUS *et al.*, 2002). Os estudos de Furlong e Maynard (1995) apontaram que nesta fase, devido a maior confiança os APs se descuidaram na elaboração dos planos e das avaliações e demonstraram-se menos ativos em suas práticas, obtendo dificuldades no desenvolvimento de atividades voltadas à aprendizagem dos alunos. Na última fase denominada **seguindo em frente**, Furlong e Maynard (1995) destacam que neste momento

os futuros professores eram conduzidos a uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas e a aprendizagem dos alunos e desencadeou questionamentos sobre aprender e ensinar. Para Mateus *et al.* (2002, p. 47, negrito das autoras) nesta fase os professores supervisores precisam fazer intervenções que focalizem a dimensão educacional para “desenvolver as habilidades do **pensamento pedagógico** e fazer assim a transição para o papel de professor.” Assim, podem auxiliar os APs na reflexão sobre as responsabilidades de ser educador por meio da análise de suas práticas a ‘seguirem em frente’.

No próximo tópico abordamos as visões sobre a formação de professores de línguas a partir dos estudos de Vieira-Abrahão (2007, 2010) e Gimenez (2005) à luz das concepções para formar professores na contemporaneidade e o que preconizam as novas legislações que regulamentam a licenciatura em Letras, o ES e o debate sobre teoria e prática.

1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

De acordo com Vieira-Abrahão (2007) a década de noventa destacou-se no campo das pesquisas que focalizaram a formação inicial e continuada de professores de línguas. Inúmeras publicações denunciaram os problemas do modelo “três mais um” presente nos currículos das licenciaturas em Letras com destaque a Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1993), Vieira-Abrahão (1996), Paiva (2005) entre muitos outros.

Nesse modelo, três anos da licenciatura se destinavam para as disciplinas de conteúdo e um ano compreendia a formação do professor, no qual se incluía a Prática de Ensino, isto é, nesta estrutura a experiência no campo profissional se restringia em uma “carga horária insuficiente, para dar conta da formação teórica e prática do futuro professor, [...] restrita a algumas horas de observação e de regência.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 155). Ressalta-se também que nesse período a Linguística Aplicada se firmou nos cursos de Letras e uma ênfase na formação teórica do professor passou a ser valorizada.

Passamos por um período de supervalorização das teorias da LA em detrimento da prática. Chegamos até ao extremo de considerar que o nosso aluno estagiário pouco tinha a aprender na escola pública e que o lugar por excelência para sua formação era a “redoma” da universidade. Tinha-se a crença de que a chave do

ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227, aspas da autora).

Enfatiza-se que o “conhecimento e as habilidades essenciais para o ensino constituíam-se na compreensão de teorias ou princípios que formam a base da metodologia.” (VIEIRA-ABRAHÃO op.cit., p. 227) tornando a ciência e a pesquisa como fundamentos para o ensino. Na década de 90 foi possível observar os lugares e papéis da teoria e da prática, dos teóricos e dos professores em mundos opostos. Contudo, neste mesmo período o paradigma da reflexão começa a ser discutido no Brasil com destaque nesse momento à publicação do livro de Michael Wallace¹¹ intitulado *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach* (1991). Inicia-se nos programas de formação o exercício da reflexão sobre a prática docente. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Gimenez (2005, p. 332, parênteses da autora) também observa carências no diálogo interdisciplinar nos cursos de formação de professores em Letras, com vistas a superar a divisão entre teoria e prática:

Esse distanciamento (geográfico e intelectual) entre os diversos envolvidos na formação de professores na área da linguagem tem sido apontado como um dos grandes problemas de uma preparação estanque, que não estabelece vínculos entre teoria e prática.

Os estudos de Gimenez (2005, p. 333) chamam a atenção para a urgência do diálogo entre a teoria e a prática em contraposição às “tradicionais dicotomias: teoria e prática, língua e literatura, conteúdo e metodologia, ensino e pesquisa.” Ao superar visões tradicionais de se pensar a formação de professores em busca da interação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura em Letras, viabiliza-se uma formação cada vez mais preocupada com a identidade profissional dos futuros professores e a dimensão política que a formação docente pressupõe.

No que tange ao ES, também se supera a visão de que se trata da hora da prática salientado por Pimenta e Lima (2012) ao ser inserido nos questionamentos de domínio do currículo do curso como um todo e integrado com as demais disciplinas que o compõe com o objetivo de desenvolver uma formação docente sensível às demandas sociais que apontam para o perfil do profissional necessário à sociedade brasileira. Além disso, Gimenez (2005, p. 335) reitera que existe uma baixa identificação com a profissão, resultado de diversos fatores, pois muitos estudantes:

¹¹ “Logo após a publicação do livro, o pesquisador participa no Brasil da Jornada de Ensino de Língua Inglesa, evento promovido pela APLIESP em Araraquara. Com a disseminação de seus estudos ocorreu um interesse entre os docentes pelo assunto.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 227).

[...] iniciam o curso em Letras, mas não querem ser professores, ou estão cursando Letras por não terem sido aprovados em outros cursos, também no estágio dizem que não querem ser professores e ainda outros fazem o curso porque gostam da língua estrangeira.

E enfatiza que “a identidade profissional precisa começar sua construção desde o primeiro momento do curso” (GIMENEZ, 2005, p. 334) mas destaca que com a promulgação em 2002 das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Letras (BRASIL, 2002), incluindo-se a formação inicial de professores para a Educação Básica, ocorreu um significativo avanço para a organização do currículo dos cursos de Letras com vistas a promover uma formação reflexiva unindo teoria e prática ao longo de toda a graduação, ou seja:

Ao abrir possibilidades de diversos tipos de atividades (de caráter prático durante a integralização do curso) as novas diretrizes procuram romper com o modelo centrado em disciplinas teóricas, com componentes práticos separados dos teóricos. No meu entender, significa que todas as disciplinas ou atividades devem ter como horizonte a formação profissional e em nosso caso, com a formação do professor. (GIMENEZ, 2005, p. 339, parênteses da autora).

Nessa conjuntura, ao se reestruturarem os lugares da teoria e da prática na formação de professores de línguas colocadas em um plano equitativo e aberto para a interação e não em pólos opostos concorrendo entre si, o papel do professor também se transformou na mesma medida, pois “passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228). Nesta perspectiva, a formação de professores assumiu uma nova abordagem na compreensão de formação em que:

Deixamos de lado o “treinamento” e passamos a formar, educar o professor. Por formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228, aspas da autora).

Ao fazer uma análise criteriosa das Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica e da Resolução de 19 de fevereiro de 2002 CNE/CP 2, que estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de graduação plena de formação de professores, já citadas no tópico anterior, Vieira-Abrahão (2007, p. 157) salienta a importância de se desenvolver uma parceria colaborativa entre a universidade e a escola na formação inicial de professores que enfatize uma “perspectiva transdisciplinar, o que significa que as práticas como componente curricular devem ser articuladas entre si e com o estágio supervisionado.”

Nos dias de hoje, um exemplo de parceria entre universidade e escola consiste no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa teve início no ano de 2007 elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o governo federal. O PIBID tem a finalidade de articular a universidade, especificamente os cursos de licenciatura, à escola e às redes estaduais e municipais de ensino em todo o país para oferecer a oportunidade aos estudantes dos cursos que formam docentes desenvolverem atividades relacionadas ao estágio e à docência nas escolas públicas e aproximarem-se do exercício do magistério desde o início da graduação.

Após contextualizarmos as visões históricas e conceituais de alguns dos principais autores que se dedicam em pesquisar o ES no campo educacional brasileiro, passamos no próximo capítulo a tratar dos principais estudos que desenvolveram e desenvolvem reflexões sobre a língua(gem) e a(s) cultura(s), bem como as principais abordagens de ensino de LE e a relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI.

CAPÍTULO II

“Não há dúvida de que devemos continuar ensinando o padrão, mas apenas se não adotarmos o falante nativo monolíngue padrão como nosso ideal, mas o ‘sujeito multilíngue’ vivo.” Claire Kramersch.

“A língua é a ponte que faz com que as pessoas se comuniquem, se entendam.” APLI Lucas.

“A cultura é a nossa identidade.” APLI Ana.

2 LÍNGUA(GEM): UMA REALIDADE HETEROGÊNEA

A linguagem e a língua nem sempre foram abordadas como atualmente as conhecemos, ou seja, por meio do advento da Linguística Moderna no século XX. Segundo Petter (2002) historicamente os primeiros estudos relativos à língua se observam a partir do século IV a.C e são atribuídos aos estudiosos gramáticos hindus, os quais queriam preservar os textos sagrados escritos no *Veda*¹². Na sociedade grega também datam estudos de análises da língua que consistiam, principalmente, em decifrar a relação entre a palavra e o seu significado. Já na Idade Média, as regras gramaticais eram vistas como universais a todas as línguas e a língua latina no século XVI tem seu advento como língua de prestígio e erudição. Nos dois séculos seguintes, a linguagem era considerada como imagem do pensamento e o racionalismo continuava a influenciar os estudos sobre a linguagem. Tais estudos desenvolveram análises que consideravam a linguagem pelos princípios universais fundamentada na razão, isto é, os princípios de análises gramaticais serviam a todas as línguas.

No século XIX “o pensamento linguístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados.” (PETTER, 2002, p. 12). Os estudos comparativos das línguas desenvolvidos no século XIX, principalmente o interesse pelas línguas vivas, refletiu sobre uma grande característica das mesmas, ou seja, as

¹² Denominam-se Vedas ou Vêdas as quatro obras (Rigveda, Yajurveda, Samaveda, Atarvaveda), compostas em um idioma chamado védico, de onde se originou posteriormente o sânscrito clássico. A palavra Veda, em sânscrito da raiz vid - significa “conhecer” e Veda - significa conhecimento. Os Vedas representam o mais antigo extrato de literatura indiana, todos datados aos tempos antigos. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Vedas>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

transformações que as línguas sofrem ao longo dos anos. Tais fatores conduziram os estudos da época para um reconhecimento da língua falada. Sendo assim, ocorreu uma mudança do “próprio objeto de análise dos estudos sobre a linguagem- *língua literária*” (PETTER, 2002, p. 13) que até então era preconizada. Destaca-se também nesse período o estudioso Franz Bopp (1791-1867) com seus estudos sobre a conjugação do sânscrito comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico.

No século XX, dois estudos a respeito dos fenômenos língua e linguagem se destacaram: os representados pelo linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913) e os estudos de Roman Jakobson (1896-1982) que marcam a definição de um novo paradigma nos estudos da língua(gem), pois passaria a ser considerada como um instrumento de comunicação e não apenas como simples imagem do pensamento. Petter (2002, p. 13) ao questionar o que é a linguagem, sinaliza que está implícito “o reconhecimento de que as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem.” A partir da década de 80, passamos a observar estudos linguísticos que enfatizam os falantes e os contextos reais de comunicação como fundamentos no desenvolvimento de novas perspectivas teóricas e metodológicas nos estudos da língua(gem) e que convergem com a concepção de linguagem como *forma de interação*. (GERALDI, 1984, itálico do autor).

Em inglês o termo *language* compreende os dois conceitos *língua* e *linguagem*. No caso desta investigação que focaliza a(s) língua(s) como objeto de RS, faz-se necessário contextualizar as diferentes correntes linguísticas que se propuseram em compreender o que é e como funciona a linguagem e a língua e como esses dois conceitos se distinguem. Anteriormente destacamos as considerações de Bagno (2011, p. 360, aspas do autor) ao refletir sobre a dupla personalidade da língua ou das línguas em que concebe a língua como uma:

“Hipóstase” (existência substancial). Define-a enquanto atribuição concreta a uma realidade abstrata que reside no pensamento humano e que pela regulação da norma-padrão “deixa de ser um artifício sociocultural para se tornar “a Língua”, com artigo definido e inicial maiúscula.

Diante disso, Bagno (2011, p. 385) argumenta que a complexidade para se definir um conceito ou “falar de uma língua é sempre mover-se no terreno pantanoso das crenças, das superstições, das ideologias e das representações.”

No campo da Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de LE destacamos Almeida Filho (2005, 2007, 2010) ao afirmar a existência de duas abordagens

de ensino e aprendizagem de línguas: a Gramatical e a Comunicativa, assim também postula sua definição para o termo abordagem como:

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 13).

Ao passo que, os estudos de Lima *et al.* (2010) se apoiam no campo das abordagens do processo de ensino e aprendizagem na área da psicologia da aprendizagem, organizando-as da seguinte maneira: a) Abordagem Tradicional, b) Abordagem Estrutural e c) Abordagem Comunicativa. Adiante também aprofundamos as concepções de linguagem propostas por Geraldi (1984) linguagem concebida como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Estas concepções são situadas conceitual e historicamente com o propósito de contextualizar o objeto de RS a ser analisado e investigar como as concepções linguísticas podem influenciar as RS no entorno da prática docente dos APLIs, especificamente no ES.

2.1 A LÍNGUA(GEM): OBJETO HISTÓRICO E CONCEITUAL NO CAMPO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

No presente tópico focalizamos o objeto língua(gem) na perspectiva dos estudos linguísticos. Sendo assim, observamos que nossa contextualização irá conseqüentemente abordar diferentes perspectivas a partir de contextos históricos e epistemológicos de alguns dos principais estudiosos do campo linguístico. Contudo, nosso intento se constitui somente em descrever como cada pensamento sobre a língua(gem) a abordou. Nessa vertente, concordamos com a afirmação de Flores (1999 *apud* FLORES, 2006, p. 9) em que destaca a importância de:

[...] ver nas teorias linguísticas o lugar atribuído ao objeto de estudo, porque nesse lugar reflete-se a concepção de ciência como um domínio regular e contínuo, paradoxo que se instaura pelo próprio fato de supor a complementaridade sobre uma realidade que é falha, ou seja, a língua.

A partir destas considerações, retratamos três principais pensamentos que desenvolveram estudos sobre a língua(gem). Iniciamos pelo pensamento de Ferdinand Saussure (1857-1913). Para descrever a importância dos estudos deste linguista,

recorremos inicialmente à contextualização da obra Curso de Linguística Geral (CLG) que tem sua origem na França no ano de 1916. O CLG é uma obra compilada pelos discípulos de Saussure que reuniram as anotações feitas de colegas que estavam no curso proferido pelo linguista em três momentos. Com isso seus discípulos colaboraram para a difusão da teoria de Saussure.

Ressalta-se que o CLG recebeu críticas de estudiosos da área pela forma de sua publicação ao se atribuir a sua escrita ao próprio Saussure quando se sabe que a publicação póstuma da obra foi um empenho de seus alunos na organização das ideias do linguista. Somando-se a esses fatos, novas descobertas dos escritos de Saussure e, que no Brasil, foram publicados pela editora Cultrix em 2004 com o título Escritos de Linguística Geral, obra organizada por Simon Bouquet e Rudolf Engler e retrata a contundência das ideias do linguista ao abordar o objeto da ciência linguística, o que nos reorienta no fértil pensamento saussureano.

A teoria saussureana postula que a linguagem possui um “lado individual e um lado social sendo impossível conceber um sem o outro.” (SAUSSURE, 1972, p. 16). Assume, portanto, a complexidade de definição de um objeto para a Linguística que se mostra no CLG, ao afirmar:

Destarte, qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística. Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. (SAUSSURE, 1972, p. 16).

De acordo com Romero, Lima e Hilário (2014, p. 157) os estudos segundo Saussure (1972) consideram que tomar a linguagem como objeto de estudo é uma tarefa complexa e, “por não pertencer a uma única categoria dos fatos humanos, a linguagem acaba por não admitir nenhum tipo de classificação.” Mesmo assim, as autoras afirmam que Saussure (1972) estabelece uma distinção entre língua e linguagem ao afirmarem que “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza [...]” (Ibid., 2014, p. 17) ou seja, ela é um fenômeno humano. (Ibid., 2014). Saussure escolheu estudar a língua, pois:

[...] a língua é também uma instituição, ou seja, uma criação fundamentada nos costumes e práticas de uma dada sociedade, caracterizando-se como um dos elementos que compõem a estrutura social humana. Uma de suas funções é, justamente, a de atender às necessidades comunicativas da coletividade, cujo funcionamento é determinado por leis internas, que podem ser observadas,

analisadas e descritas, assim como ocorre com outras instituições sociais. (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014, p. 162-163).

O CLG apresenta duas formas de investigar a língua e Saussure (1972, p. 32) as define por Linguística Interna e Linguística Externa, o primeiro campo ocupa-se do “sistema e suas regras [...] é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau.” O campo da Linguística Externa trata dos elementos extralinguísticos como, por exemplo, “as relações que podem existir entre a história de uma língua e de uma raça ou civilização.” (Ibid., p. 29). Embora se observe no CLG uma oposição da língua em relação à fala ao considerar a “língua (langue) como um sistema social de signos e a fala (parole) como um ato individual que realiza este sistema.” (Ibid., p. 22). Segundo Rodrigues (2008, p. 17) Saussure admite que “[...] a língua se realiza na fala, e a fala mesmo sendo individual se realiza igualmente na estrutura.” Assim, Saussure organiza seus argumentos em relação à língua e à linguagem:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1972, p. 17).

Sob essa ótica, os postulados saussureanos não excluem o sujeito das questões sociais para demonstrar sua concepção de língua, como afirma Romero, Lima e Hilário (2014, p. 167) bem como “reconhece a influência das instituições sociais e das ideologias que circundam o sistema linguístico, [...] a forma pela qual estas se refletem nas unidades linguísticas.”

O segundo pensamento a ser discutido é representado pelos estudos de Chomsky (1980) no qual também observamos uma determinada concepção do objeto língua(gem) que o difere do pensamento saussureano, pois como afirma Flores (2006, p. 9) “o traço comum entre eles é mais da ordem da inscrição em certo paradigma de ciência do que da ordem dos conceitos.” E amplia sua afirmação ao salientar sobre a necessidade de esclarecimento a respeito da inscrição epistemológica que determinada linha teórica aborda um objeto científico, em que nos estudos da língua(gem) “o que é científico para um gerativista com certeza não o é para um estruturalista, nem mesmo para um funcionalista.” (FLORES, 2006, p. 9).

Até a década de 50, o estruturalismo predominava nos estudos linguísticos. Nesse momento, surgem no contexto da Linguística novos estudos sobre a língua(gem) conhecidos também de Teoria Gerativo-Transformacional, a qual tem como principal

representante Chomsky (1980) que propõe uma teoria de caráter inatista propondo um novo conceito de aquisição da linguagem, não concebem a língua(gem) como concebem as teorias estruturalistas como um fato social, uma vez que para ele a concepção de língua(gem) é acrescido um caráter biológico. Chomsky (1980) concebe a língua como parte do sujeito, o qual nasce com um sistema linguístico internalizado. Esta predisposição para o aprendizado da linguagem era proporcionada pela Gramática Universal (GU): um mecanismo interno que possui as regras das línguas de tal forma que a aquisição da linguagem deveria estar associada a este mecanismo interno.

Os pressupostos teóricos defendidos por Chomsky (1980) o afastaram das concepções de cunho empírico. A partir da publicação de sua obra *Syntactic Structures* (1957), inicia-se um movimento denominado de gramática transformacional mencionado anteriormente, no qual “[...] o objetivo não era ditar normas, mas dar conta de todas as frases gramaticais, e que permite gerar, a partir de um número limitado de regras, um infinito número de frases.” (LIMA *et al.*, 2010, p. 157).

O principal objetivo de Chomsky (1965) segundo Lyons (1987) volta-se para as propriedades puramente estruturais das língua(gens) e que estas propriedades podem ser investigadas em uma perspectiva matemática. Chomsky (1980) sob essa visão, não se detêm nas funções comunicativas e sim prioriza o estudo do sistema da língua. “A língua seria, portanto um conjunto infinito de frases, com criatividade governada por regras.” (LIMA *et al.*, 2010, p. 157). Ele também propõe uma distinção terminológica entre ‘competência’ e ‘desempenho’, ou seja, a competência consiste naquilo que sabemos da língua, suas regras, e desempenho o uso desse conhecimento em situações reais. (Ibid., 2010).

Embora uma teoria sistêmica da linguagem tenha sido enfatizada pelos estudos chomskianos, abriram-se caminhos para as discussões dos conceitos de competência linguística e, mais adiante, em contraposição ao conceito de competência comunicativa postulado por Hymes (1972). Ainda hoje, tais conceitos consistem em saberes importantes no ensino de LE. Ademais, para Chomsky (1980, p. 33) uma teoria da linguagem define-se por:

[...] aquela parte da psicologia humana que se ocupa de um “órgão mental” particular: a linguagem humana. Estimulada por experiência apropriada e contínua, a faculdade da linguagem cria uma gramática que gera sentenças com propriedades formais semânticas. Dizemos que um indivíduo domina a língua gerada por essa gramática. Utilizando-se de outras faculdades mentais relacionadas e das estruturas por elas produzidas, ele pode então usar a língua que domina.

Esses pressupostos teóricos o caracterizam no âmbito dos estudos racionalistas. Ao tomar as línguas naturais como objeto de suas investigações, aponta para uma complexidade e heterogeneidade presente na estrutura gramatical e, ainda assim, a complexidade e heterogeneidade discutida por Chomsky é regida por regras. (LYONS, 1987). Tais aspectos transitam pelas regras da gramática e ora se constituem universais ora específicos de certas línguas. Neste aspecto, Chomsky considera a liberdade criativa dos falantes nativos de uma língua, pois os falantes podem construir indefinidos enunciados.

Ao observarmos os dois pensamentos descritos até aqui, destacamos Flores (2006, p. 9) ao asseverar que “um dado linguístico, certamente receberá tratamento diferenciado conforme a linha teórica a partir da qual seja abordado”, ou seja, o tratamento científico despendido a um objeto por um gerativista não será o mesmo de um estruturalista e vice-versa.

Por sua vez, o terceiro pensamento que se empenhou em estudar a língua(gem) tem como representantes Bakhtin e o Círculo. As ideias destes estudiosos a respeito do fenômeno em questão não evidenciam uma distinção entre os termos. (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014). A concepção de linguagem desenvolvida no Círculo a relaciona ao enunciado e à interação. Sendo assim, “Bakhtin/Volóshinov¹³ desenvolve sua concepção de língua e linguagem submersa em um contexto histórico e cultural em que ideias políticas e filosóficas se voltaram para questões sociais.” (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014, p. 157). Ressaltamos que as principais obras que possuem a temática da linguagem são assinadas por Bakhtin/Volóshinov, sendo que optamos citar os dois nomes separados por barra quando se tratar das referências da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), edição consultada de 2004 e, quando tratar de conceitos desenvolvidos pelo grupo de estudiosos, optamos pela referência à Bakhtin e o Círculo, termo atual utilizado.

Em MFL encontramos a afirmação “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som- bem como o próprio som, no meio social.” (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2004, p. 70). A maneira em conceber a língua e a linguagem de Bakhtin e o Círculo evidencia uma natureza social aos fatos linguísticos que estão interligados às estruturas sociais em uma sociedade marcada pela ideologia marxista

¹³ No artigo citam a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* publicada em 1929, amplamente discutida sobre a questão da autoria. Segundo Fiorin (2006) encontram-se três posturas em relação à polêmica da autoria: os teóricos que seguem a posição de Viatchslav V. Ivanov indicando quais são os textos escritos por Bakhtin; os teóricos que consideram Bakhtin autor somente dos textos que foram encontrados em sua posse ou estão em seu nome e teóricos que atribuem a co-autoria entre Bakhtin e outros membros do Círculo. Ressaltamos ainda o livro publicado por Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota - *Bakhtin Desmascarado* (2012) que trata da questão dos textos disputados e o debate em relação à autoria entre Bakhtin e o Círculo.

presente na época. (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014). Ademais, o objeto de estudo de Bakhtin e o Círculo não consiste na língua em si, mas seu “objeto de estudo é precisamente o enunciado, compreendido como elemento de significação no seio da sociedade e, por isso, submetido ao contexto histórico, social em que é produzido.” (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014, p. 158). Em MFL observamos que a enunciação se determina no contexto social ou “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2004, p. 113).

As relações que se estabelecem entre as pessoas em situações sociais tornam possíveis as trocas linguísticas, as quais ganham sentidos a partir do contexto e dos sujeitos que participam do processo enunciativo, ou seja, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.” (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, op. cit., p. 127). Bakhtin e o Círculo contribuíram para o desenvolvimento de uma concepção dialógica para o fenômeno da linguagem, visto que o enunciado como um “tecido de vozes” é dialógico em sua essência. (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014). Inclusive em MFL observamos que é igualmente por meio da enunciação que se manifesta “a palavra fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 2004, p. 36). Logo, a palavra termo utilizado por Bakhtin e o Círculo passou a ser estudada em relação ao fenômeno ideológico que ela pressupõe, pois a língua é indissociável da sua natureza ideológica. Importante destacar ainda, de acordo com Romero, Lima e Hilário (2014, p. 167) que:

Bakhtin e o Círculo reconhecem que a língua possui características internas, mas não as têm como foco de interesse, empenhando-se em compreender a língua como instrumento de comunicação e em analisá-la em sua dimensão estritamente social e interacional.

Nessa perspectiva, interessa aos estudos de Bakhtin e o Círculo os efeitos de sentido exercidos pela enunciação nos falantes ao conceber a produção linguística como atividade social. De modo que, nos postulados de Bakhtin e o Círculo a língua se constitui socialmente por meio da enunciação. (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014). Nas teorias linguísticas anteriormente destacadas, observamos que ao mesmo tempo em que os diferentes estudos desenvolveram concepções de língua(gem), também propuseram concepções de mundo, de ser humano, de sociedade e, conseqüentemente, posicionaram-se diante da realidade. Esses estudos consistem em legados fundamentais para a compreensão das relações sociais com a língua(gem).

As concepções focalizadas compreendem as diferentes perspectivas de estudos do fenômeno da linguagem e também da(s) língua(s). O objetivo em contextualizá-las se define por compreenderem diferentes campos do saber linguístico, os quais desenvolveram concepções do fenômeno em questão e, sobretudo porque são teorias estudadas na licenciatura em Letras-Inglês e, por meio da abrangência científica que alcançaram, podem desenvolver ou influenciar as RS de língua(s) dos APLIs no campo do ES.

Ao se levar em conta que a compreensão de língua(gem) é complexa e heterogênea entre os falantes de uma língua em geral, passamos no próximo tópico a contextualizar as principais concepções de língua(gem) observadas em diferentes momentos históricos e, as principais abordagens de ensino e aprendizagem de LE a partir do modelo proposto por Lima *et al.* (2010) e alguns métodos mais expressivos.

2.1.1 Concepções de Linguagem - Linguagem como Expressão do Pensamento; Linguagem como Instrumento de Comunicação; Linguagem como Forma de Interação

A partir de uma perspectiva histórica, a linguagem foi concebida sob diferentes concepções. A primeira delas que se tem relatos, a concepção de linguagem como expressão do pensamento tem sua origem no século II a.C. a partir do surgimento da primeira gramática ocidental atribuída à Dionísio de Trácia. (PERFEITO, 2005). A visão que concebe a linguagem como expressão do pensamento considera que a mesma é construída no interior da mente humana e a atividade mental é responsável em organizar a expressão no interior da psique dos falantes. Nessa perspectiva, as pessoas nascem com a capacidade de exteriorização do pensamento e a organização lógica do pensamento influencia a organização e articulação também lógica da linguagem. Essa visão de linguagem é observada até o início do século XX, quando se rompe com os estudos de Saussure. (PERFEITO, 2005).

Para essa concepção, a linguagem funciona como um veículo do pensamento, isto é, se nos expressamos com eficácia é porque conseguimos organizar nosso pensamento também da mesma forma. Em outros termos, “aquele que fala “mal”, pensa “mal.”” (GERALDI, 2001, p. 41). Nesse pensamento, observam-se os estudos tradicionais da linguagem que deram origem ao que se conhece por gramática normativa. Esta tem como função regulamentar e legitimar as normas gramaticais da língua sob o modelo ideal da fala e da escrita, que segundo Bagno (2002) remete-se ao conceito de língua literária

empregada na produção de obras clássicas. Conseqüentemente, a língua nos pressupostos acima destacados deveria seguir às regras das gramáticas normativas que se ocupavam da descrição dos fatos da língua padrão e da norma culta da língua. (CASTRO, 1998). De acordo com Lima *et al.* (2010) esta concepção remonta aos primórdios dos estudos da língua, mas é observável ainda hoje.

Na segunda concepção de linguagem, também denominada por Geraldi (1984) como instrumento de comunicação, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Essa concepção de linguagem se coaduna com a corrente linguística conhecida por Estruturalismo que preconizava o estudo da língua como “um código passível de organização e reorganização conforme padrões estruturais e seus níveis fonético/fonológico, morfossintático e semântico seriam passíveis de análise.” (LIMA *et al.*, 2010, p. 156). Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 486) essa visão “liga-se também ao Transformacionalismo¹⁴, que se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação¹⁵, que concebe a língua como um código, que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor.”

Todavia, na década de 80 observamos novos estudos linguísticos que embasaram os estudos referentes à língua(gem) e passaram a destacar o papel que os falantes desempenham ao utilizar a língua em contextos reais de comunicação. Esses fatores desencadearam novas perspectivas teóricas e metodológicas no cenário de ensino de LE e de língua materna como os estudos representados “[...] sob a denominação de Linguística da Enunciação ou Teorias da Enunciação - a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso em suas diversas correntes, a Análise da Conversação, a Sociolinguística Interacional, [...]” (CASTRO, 1998, p. 215).

Esses estudos convergem com a terceira concepção de linguagem como forma de interação. (GERALDI, 1984). Nessa perspectiva, a língua é entendida como forma de interação entre os falantes e o contexto em que se inserem. Travaglia (1996, p. 23) salienta que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de

¹⁴ Com a publicação da obra *Syntactic Structures* (1957) Noam Chomsky colabora para o início da fase gerativo-transformacional da Linguística. Interessados em uma teoria gramatical, os linguistas transformacionalistas tinham entre seus objetivos analisar as estruturas profundas de uma língua natural.

¹⁵ Os autores utilizam o termo para se referir ao conjunto de pressupostos teóricos sobre o objeto científico linguagem que, neste caso, é concebida como instrumento de comunicação.

comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” A concepção de linguagem como forma de interação passa a considerar as relações sociais e culturais e os contextos das diversas comunidades linguísticas constituídas e construídas por sujeitos históricos e sociais, ou seja, nessa vertente a(s) língua(s) são concebidas como uma atividade humana histórica e social pela qual os sujeitos atribuem sentidos às suas ações e às suas experiências.

De acordo com Castro (1998, p. 216):

A relação da linguagem com a exterioridade ou condições de produção do discurso passam a ser consideradas, isto é, considera-se o falante, o ouvinte, o contexto em que a comunicação se efetiva e também o contexto sócio-histórico-cultural desse processo.

No que tange ao ensino de LEs, configuram-se novas relações com a maneira de conceber a língua(gem), bem como com seu ensino. Logo, ensinar uma língua com foco na interação pressupõe estabelecer outros modos de conceituá-la, de se relacionar com o outro e com o processo de ensino e aprendizagem. Ainda nas palavras de Castro (1998, p. 216) “o aprendiz torna-se o centro desse processo e não é reduzido à condição de agente reprodutor da língua, mas sim é levado a significar na LE.”

2.1.2 Abordagem Tradicional e o Método da Gramática e Tradução

Sob a égide do pensamento que preconizou a linguagem como expressão do pensamento se desencadeou o que ficou conhecida como Abordagem Tradicional de ensino de línguas. (CASTRO, 1998). O ensino nestes moldes preconizou o aprendizado de regras gramaticais em que os clássicos da literatura eram as referências a serem seguidas. Segundo Richards e Rodgers (2001) a metodologia de ensino e aprendizagem das línguas clássicas (Latim, Grego) pautada na Abordagem Tradicional com ênfase no aprendizado de formas e regras adentrou, também, no ensino e aprendizagem das “línguas modernas”. Além disso, Richards e Rodgers¹⁶ (2001, p. 4, aspas dos autores, tradução nossa) afirmam que “como línguas “modernas” começaram a entrar no currículo das escolas europeias no século dezoito, elas eram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos que eram usados para o ensino do Latim.”

¹⁶ Do original: *As “modern” languages began to enter the curriculum of European schools in the eighteenth century, they were taught using the same basic procedures that were used for teaching Latin.*”

O Método da Gramática e Tradução (MGT), segundo Castro (1998) se constitui como uma das metodologias mais conhecidas dentro da Abordagem Tradicional. Este método embasava “o ensino de LEs voltado para o aprendizado do léxico, da gramática e da tradução.” (CASTRO, 1998, p. 206). Conforme Richards e Rodgers¹⁷ (2001, p. 5, tradução nossa). “O MGT iniciou na Alemanha no final do século XVIII e também ficou conhecido nos Estados Unidos como Método Prussiano.” Esse método pautava-se na Abordagem Tradicional de ensino de línguas em que o objetivo era o “estudo e domínio da estrutura da língua literária, vista aqui como expressão da cultura e do pensamento de um povo e superior à língua falada.” (LIMA *et al.*, 2010, p. 159) o que elevou a importância da gramática normativa da língua utilizada por literários e filósofos.

Segundo Castro (1998, p. 204) o MGT nos moldes desta abordagem enfatizava que:

Falar a LE não era o objetivo, e a prática oral era limitada à leitura (em voz alta) das sentenças traduzidas, as quais eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e consequentemente tinham pouca relação com a LE a ser utilizada num contexto real de comunicação.

Conforme Larsen-Freeman (2000, p. 18, tradução nossa) o MGT confere duas visões uma para a língua(gem) e outra para a cultura¹⁸, “a linguagem literária é considerada superior à língua falada e é, portanto, a língua que os estudantes estudam. Cultura é considerada como constituída da literatura e das belas artes.” Para a visão de linguagem, como expressão do pensamento, na qual o MGT determinou amplamente as metodologias no ensino de LE, os falantes e os contextos nos quais atuavam não eram considerados. A língua(gem) nestes moldes era considerada apenas como um veículo para expressar o pensamento, como já destacado anteriormente, no contexto de ensino a LE seria adquirida após aprender as formas e regras da língua em questão, ao seguir as metodologias de aprendizagem das línguas clássicas.

Para Larsen-Freeman (2000) a visão de língua(gem) e de cultura na perspectiva apresentada ficou restrita ao universo da literatura clássica principalmente em relação à disseminação do MGT no ensino e aprendizagem de LEs e de língua materna. Uma visão de cultura em relação aos falantes e à dinâmica social da língua(gem) inexistia. Para

¹⁷ Do original: “*Grammar Translation was in fact first known in the United States as the Prussian Method.*” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 5).

¹⁸ Do original: “*Literary language is considered superior to spoken language and is therefore the language that students study. Culture is viewed as consisting of literature the fine arts.*” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 18).

Richards e Rodgers¹⁹ (2001, p. 6, tradução nossa) o método “Gramática Tradução dominou o ensino europeu de línguas estrangeiras de 1840 até 1940, e em formas modificadas continua a ser amplamente usado em algumas partes do mundo hoje.”

No final do século XIX iniciou-se um movimento em grande parte dos países europeus que se opuseram ao MGT também conhecido como “Movimento da Reforma”. (RICHARDS; RODGERS, 2001). As oportunidades de comunicação entre os países tornaram-se mais amplas e necessárias, o que deu origem à necessidade da proficiência oral no ensino de LE. Esse cenário impulsionou novos estudos e uniu professores e linguistas em prol do desenvolvimento de novas abordagens para o ensino de LEs que também contemplassem a inserção das línguas modernas nos currículos das escolas e universidades, visto que ocorria uma ampliação e democratização do sistema educacional público. Essa realidade também fez com que “[...] estudiosos do ensino de línguas dedicassem atenção em como as línguas modernas estavam sendo ensinadas nas escolas secundárias.” (RICHARDS; RODGERS²⁰, 2001, p. 7, tradução nossa).

2.1.3 Abordagem Estrutural e Principais Métodos

Na Abordagem Estrutural de ensino de LE se originaram vários métodos de ensino como: os métodos audiolingual, o estrutural-funcional e o audiovisual. Tais métodos se fundamentavam na teoria behaviorista postulada por Skinner (1957) em sua influente obra *Verbal Behavior*. Os pressupostos teóricos desenvolvidos no apogeu da escola behaviorista influenciaram a disseminação de metodologias para o ensino de línguas que se difundiram inclusive no Brasil. Almeida Filho (1993) afirma que principalmente nos anos 60 e 70 aconteceu intenso incentivo do ensino da LI no território nacional fundamentado na metodologia do estruturalismo acoplado às bases psicológicas behavioristas de ensino audiolingual.

Com o declínio do MGT relacionado à Abordagem Tradicional o Método Direto se popularizou. Esse método, segundo Larsen-Freeman²¹ (2000, p. 23, tradução nossa) “tem

¹⁹ Do original: “Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s, and in modified form it continues to be widely used in some parts of the world today.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 6).

²⁰ Do original: “[...] language teaching specialists also turned their attention to the way modern language were being taught in secondary schools.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 7).

²¹ Do original: “The Direct method has one very basic rule: No translation is allowed.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23).

uma regra básica: nenhuma tradução é permitida”, ou seja, os significados devem ser demonstrados diretamente na língua-alvo e, assim, também a gramática e as pronúncias corretas eram enfatizadas. O Método Direto também influenciou uma visão de língua e cultura, a qual de acordo com Larsen-Freeman²² (2000, p. 29, tradução nossa):

Língua é primeiramente falada, não escrita. Logo, os estudantes estudam a fala do dia-a-dia na língua-alvo. Eles também estudam a cultura que consiste na história das pessoas que falam a língua-alvo, a geografia do país ou países onde a língua é falada, e informações da vida diária dos falantes da língua.

De acordo com Lima *et al.* (2010, p. 160) nessa abordagem “aprender uma LE configura-se como um processo de aquisição de itens lexicais e estruturas gramaticais por meio da formação de hábitos e de automatismos [...] com a memorização e a repetição.” A língua falada passou a ser considerada na abordagem estrutural e no contexto de ensino de LE e os estudantes deveriam ouvir a língua e posteriormente aprender a sua forma escrita. Preconizava-se o uso de sentenças ao contrário de palavras isoladas e exigia-se o uso da língua-alvo e a tradução deveria ser evitada. Para tal, utilizavam-se gravuras e objetos, bem como o professor detinha o papel central nas atividades em sala de aula.

Por sua vez, o Método Audiolingual tem sua origem nos Estados Unidos principalmente no período da entrada deste país na Segunda Guerra Mundial, episódio que levou o governo americano a desenvolver a fluência de seus militares em diferentes línguas. O esforço de universidades nos Estados Unidos resultou no desenvolvimento de um programa de treinamento de línguas para os militares, denominado Programa de Treinamento Especializado para o Exército ou *Army Specialized Training Program* (ASTP). Iniciado em 1942, de acordo com Richards e Rodgers²³ (2001, p. 50, tradução nossa) “o objetivo do programa era que os estudantes obtivessem proficiência oral em diversas línguas estrangeiras.” Ocorreu um aumento no interesse entre linguistas e linguistas aplicados no ensino do inglês como LE, aliado ao fato de que os Estados Unidos despontava como uma grande potência internacional e pela procura por estudantes e especialistas em aprender a LI. (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Castro (1998) salienta que a perspectiva teórica que embasa o Método Audiolingual advém da linguística estrutural em que ocorre ênfase nas habilidades de ouvir e falar

²² Do original: “*Language is primarily spoken, not written. Therefore, students study common, everyday speech in the target language. They also study culture consisting of the history of the people who speak the target language, the geography of the country or countries where the language is spoken, and information about the daily lives of the speakers of the language.*” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 29).

²³ Do original: “*The objective of the army programs was for students to attain conversational proficiency in a variety of foreign languages.*” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 50).

primeiramente e, a leitura e escrita como momentos posteriores de aprendizagem. A língua alvo é utilizada em grande parte das situações e a tradução ou o uso da língua materna é desaconselhável. Sob essa ótica, “os diálogos e os *drills* formam as bases das práticas em salas de aula.” (CASTRO, 1998, p. 211). Nesse caso, “o aprendizado de línguas estrangeiras é basicamente um processo de formação mecânica de hábito. [...] Língua é comportamento verbal [...]” (RICHARDS; RODGERS²⁴, 2001, p. 57, tradução nossa) visto que os hábitos eram desenvolvidos pela prática e repetição de diálogos e as estruturas da gramática a ser aprendida eram automatizadas por meio dos *drills*.

O Método Audiolingual também introduziu o laboratório de línguas considerado um importante instrumento no ensino de LE “por fornecer oportunidades de prática de exercícios estruturais de conversações idealizadas.” (CASTRO, 1998, p. 211). O processo de ensino e aprendizagem acontece por meio da aplicação de técnicas de treinamento das habilidades, as quais devem corresponder à formação de “bons” hábitos pela prática de modelos pré-estabelecidos. Para Larsen-Freeman²⁵ (2000, p. 46, tradução nossa) a visão de língua(gem) preconizada por esse método adverte que “toda língua é vista como possuidora do seu próprio e único sistema. O sistema é composto por vários e diferentes níveis: fonológico, morfológico e sintático. Cada nível tem seus próprios modelos distintivos.”

Já o elemento cultural consiste nos comportamentos e estilo de vida dos falantes da língua alvo. Muitos países, além dos Estados Unidos, adotaram o Método Audiolingual no ensino de LE nos anos 60 e que se propagou em diversos contextos que necessitavam de um programa pedagógico para o ensino de LE, principalmente de LI, associado ao fato da influência dos Estados Unidos iniciada no período pós-guerra. (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Por sua vez, o Método Audiovisual se originou na França na década de 50, foi adaptado para o ensino de LE também nos Estados Unidos e teve grande expansão no Brasil na década de 70. Apesar de se aproximar do Método Audiolingual, o Método Audiovisual tem como principal característica “o cenário visualmente apresentado aos aprendizes em sala de aula e que constitui o meio principal de envolvê-los em enunciados e contextos significativos.” (CASTRO, 1998, p. 213). Contudo, ambos os métodos possuem

²⁴ Do original: “*Foreign language learning is basically a process of mechanical habit formation. [...] Language is verbal behavior [...]*” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 57).

²⁵ Do original: “*Every language is seen as having its own unique system. The system is comprised of several different levels: phonological, morphological, and syntactic. Each level has its own distinctive patterns.*” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 46).

características semelhantes como a ênfase na prática oral primeiro e após a leitura e a escrita, a prática de exercícios estruturais e o uso do laboratório de línguas, os quais também consistem em métodos que se embasam nos estudos da linguística estrutural e descritiva. (CASTRO, 1998).

Após um longo período de influência dos métodos Audiolingual e Audiovisual no contexto de ensino de LE, inclusive no contexto brasileiro, ambos passaram a receber críticas quanto aos fundamentos que preconizavam. (CASTRO, 1998). De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 67, tradução nossa)²⁶ as décadas de 70 e 80 marcaram um período de “[...] adaptação, inovação, experiências e alguma confusão” em que se originaram diversos métodos de ensino de línguas como, por exemplo, *Total Physical Response*, *Silent Way* e *Counseling-Learning* em outros campos como o *Multiple Intelligences*, *Neurolinguistic Programming*.

2.1.4 Abordagem Comunicativa

No final dos anos 70, estudiosos britânicos, principalmente os estudos de “Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 154) propuseram as bases teóricas para a abordagem que ficou conhecida como Abordagem Comunicativa (AC), o Ensino Comunicativo de Línguas ou “*Communicative Language Teaching*.” (Ibid., p. 154). A AC no ensino de línguas advém de uma perspectiva teórica de linguagem que a concebe enquanto comunicação em que:

O objetivo do ensino de línguas é desenvolver o que Hymes (1972) referiu-se como “competência comunicativa”. Hymes desenvolveu este termo para contrastar uma visão comunicativa de linguagem e a teoria da competência de Chomsky. (RICHARDS; RODGERS²⁷, 2001, p. 159, aspas dos autores, tradução nossa).

Contudo, de acordo com Borges (2009, p. 105) “competência²⁸ para Chomsky é a representação de um conhecimento (tácito) que não se encontra subjacente à noção de

²⁶ Do original: “[...] adaptation, innovation, experimentation, and some confusion.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 67).

²⁷ Do original: “The goal of language teaching is to develop what Hymes (1972) referred to as “communicative competence”. Hymes coined this term in order to contrast a communicative view of language and Chomsky’s theory of competence.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159).

²⁸ Devido à amplidão de interpretações do conceito “competência” no campo das pesquisas sobre ensino de LE, os estudos de Borges (2009) observam que Wiemann e Backlund (1980) distinguem a noção do termo *competência comunicativa* representada em duas perspectivas, “uma cognitiva (competência como um

habilidade que é possível extrair do termo conhecimento como o empregamos normalmente.”

Vieira-Abrahão (2010, p. 227) afirma que é possível observar dois momentos da AC, nos quais:

Embasada em uma concepção cognitivista de aprendizagem, em sua primeira fase, e posteriormente em uma concepção sócio-interacional, a abordagem comunicativa surgiu como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos rígidos a serem seguidos.

Nessa abordagem de ensino de LE observam-se os aspectos sócio-histórico-culturais, em que o foco principal no contexto de ensino é o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Nas palavras de Richards e Rodgers²⁹ (2001, p.155, tradução nossa, parêntese dos autores):

[...] ambos os proponentes americanos e britânicos hoje a concebem como uma abordagem (e não um método) que preconiza (a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas que admitem a interdependência entre a língua e a comunicação.

Larsen-Freeman³⁰ (2000, p. 130-131, tradução nossa) também propõe uma visão de língua(gem) e cultura na AC, ao afirmar que:

Linguagem é para comunicação. A competência linguística, o conhecimento das formas e seus significados, é simplesmente uma parte da competência comunicativa. [...] Assim, os aprendizes precisam conhecer as formas, significados e funções.

A cultura na AC consiste no estilo de vida das pessoas, as quais utilizam a língua. A AC preocupa-se com o comportamento não verbal nos eventos comunicativos. Observamos como métodos relacionados à AC o funcional-nocional e o ensino instrumental de LE, os quais “[...] focalizam a proficiência comunicativa e o potencial funcional e comunicativo da língua [...]” (LIMA *et al.*, 2010, p. 163).

No contexto atual de ensino de LE observamos propostas de abordagens que se coadunam com a perspectiva de língua(gem) que focalizam os processos interacionais.

fenômeno mental, no sentido usado por Chomsky) e outra comportamental (competência como comportamento comunicativo real, no sentido encontrado em Hymes).” (BORGES, 2009, p. 105).

²⁹ Do original: “Both American and British proponents now see it as an approach (and not a method) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 155).

³⁰ Do original: “Language is for communication. Linguistic competence, the knowledge of forms and their meanings, is just one part of communicative competence. [...] Thus, learners need knowledge of forms and meanings and functions.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 130-131).

Além disso, “o professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228). Também se destacam perspectivas teóricas para o ensino de LE que estão presentes ou coexistem nos dias de hoje e compartilham da mesma visão de ensino e aprendizagem focada na “prática reflexiva” como a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (os postulados dos gêneros textuais, das sequências didáticas) e a perspectiva Intercultural. Esta última mais detalhada na seção seguinte quando discutimos a relação entre o ensino de LEs e a(s) cultura(s).

Vale ressaltar que, em especial nos anos 2000, a perspectiva do pós-método passou a questionar o método enquanto técnicas engessadas a serem aplicadas ao ensino de LE. Vieira-Abrahão (2010) destaca os estudos de Kumaravadivelu (2003) e Brown (2002) como representantes desta vertente teórica em que “para qualquer uma das propostas, o que predomina é adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, [...]” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228). Desse modo, por se tratar de uma postura teórica que refuta os métodos e abordagens não agruparemos o pós-método no quadro abaixo com as principais concepções de língua(gem), abordagens de ensino de LE e os métodos e perspectivas discutidos neste capítulo.

Quadro 1. Concepções de Língua(gem)

LINGUAGEM: expressão do pensamento	LINGUAGEM: instrumento de comunicação	LINGUAGEM: forma de interação
Abordagem Tradicional	Abordagem Estrutural ³¹	Abordagem Comunicativa
Método Gramática-Tradução	Método Direto	Método Funcional-Nocial
	Método Audiolingual	Ensino Instrumental
	Método Audiovisual	Interacionismo Sociodiscursivo (gêneros textuais, sequências didáticas)
		Abordagem Intercultural (AI)

Fonte: A autora (2015).

O estudo das concepções de língua(gem) nos orientam reflexões sobre como a visão desse fenômeno modificou-se ao longo dos anos a partir de diferentes perspectivas teóricas. Em nossa visão, a língua(gem) é um fenômeno social, ao mesmo tempo em que

³¹ Santos (2005) organiza um quadro com as principais abordagens do processo de ensino e aprendizagem no campo da psicologia da aprendizagem, nesse caso a Abordagem Estrutural aparece subentendida na visão tradicional de aprendizagem. Optamos em organizá-la no quadro tendo como base as discussões tecidas no item 2.1.3 que discorrem também sobre os métodos mais expressivos que se originaram nessa vertente teórica.

propicia a interação entre as diferentes comunidades linguísticas é também na interação que ela emerge. E como um produto social, liga-se aos falantes em múltiplas e complexas maneiras. Desse modo, torna-se possível transpormos as teorizações linguísticas sobre o que é a língua(gem) para refletirmos sobre as representações do que ela é para os falantes. Também, podemos pensar na melhor ou mais adequada abordagem de ensino de LE para a sociedade contemporânea. Logo, a reflexão sobre abordagem, a partir do que postula o autor como uma filosofia de trabalho, nos conduz a outras reflexões: qual é o contexto das ações pedagógicas, quem são os sujeitos, qual (is) é (são) a (s)língua (s) que vamos ensinar, o que é aprender e ensinar línguas nos dias de hoje, quais são as funções desempenhadas dos sujeitos envolvidos, incluindo-se a função da língua(gem) e da língua-alvo em questão. Compreendemos que estes questionamentos podem materializar uma abordagem, como também apontar caminhos em uma perspectiva de aprender a significar nessa nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2007).

No próximo tópico passamos a discutir sobre a(s) cultura(s) e as diferentes abordagens que o termo apresenta. Também resgatamos as referências que concebem língua e cultura em contextos de ensino de LE, com destaque na Abordagem Intercultural. Isto porque sua contextualização é primordial na perspectiva que esta investigação se inscreve, na qual concebe a língua e a cultura como realidades que se inter-relacionam no processo de ensino de línguas.

2.2 CULTURA(S) E ENSINO DE LÍNGUAS

2.2.1 Algumas Inter-Relações

No que tange a essa pesquisa e concordando com Almeida (2011, p. 32) “tecer considerações sobre a relação entre língua e cultura, elementos indissociáveis no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é uma relação a ser trabalhada na formação de professores de línguas.” A partir dessa visão, consideramos fundamental compreender como o APLI concebe língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI e quais são as representações destes elementos que constituem o contexto de ensino e aprendizagem da formação. Diante disso, a relação entre língua(s) e cultura(s) se constitui uma realidade cada vez mais urgente nos cursos de formação de professores de línguas, visto que nas sociedades se

evidenciam os diversos grupos e suas intrínsecas características interculturais, múltiplas, desconexas, não lineares e híbridas. Como nos lembra Bhabha (1998, p. 102, itálico do autor) no capítulo *Interrogando a Identidade*:

[...] uma série de grupos cultural e racialmente marginalizados assume prontamente a máscara do negro, ou a posição da minoria, não para negar sua diversidade, mas para com audácia, anunciar o importante artifício da identidade cultural e de sua diferença [...].

Para Kramsch³² (1998, p. 3, tradução nossa³³) as questões da cultura e identidade relacionam-se diretamente com a língua(gem) “os falantes identificam-se uns aos outros pelo uso da linguagem; eles concebem a sua língua como um símbolo de sua identidade social.” Ao construir sentidos às nossas experiências por meio da(s) língua(s), ressignificamos nossa visão em relação à realidade que nos cerca, em relação aos outros e em relação a nós mesmos. Esta construção complexa entre como observamos a realidade e a manifestamos por meio da língua(gem) não ocorre no vazio e sim em contextos culturais. Nas palavras de Kramsch³⁴ (2014, p. 3, itálicos da autora) “por meio de todos os seus aspectos verbais e não-verbais, *a língua incorpora a realidade cultural.*”

Ressaltamos também a importância para esse estudo que focaliza a(s) cultura(s) como objeto de RS, da contextualização do conceito de cultura(s) desenvolvido pelos especialistas dos campos externos ao do ensino de línguas e de LI, sendo que tais estudos científicos podem influenciar ou determinar as RS sobre cultura(s) dos APLIs no ES. Além disso, diferentes áreas do conhecimento construíram definições e maneiras de concebê-la, do que resulta em uma complexidade de significados para o termo em diferentes perspectivas teóricas.

O conceito de cultura é abrangente (HALL, 1997, 2006; GEERTZ, 1989; CUCHE, 1999; e outros). Para Hall (1997) a cultura se relaciona com o processo de produção de significados que determinado grupo compartilha, bem como enfatiza que o entendimento que um grupo de pessoas confere ao mundo não ocorre de forma homogênea, pois em uma dada cultura as significações e interpretações são múltiplas como são os objetos a elas relacionados. De acordo com Cucho (1999, p. 15) “a cultura não se decreta; ela não pode ser manipulada como um instrumento vulgar, pois ela está relacionada a processos extremamente complexos e, na maior parte das vezes, inconscientes.” O conceito de

³² Do original: “Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of their social identity.” (KRAMSCH, 2014, p. 3).

³³ Ano de edição da obra consultada.

³⁴ Do original: “Through all its verbal and non-verbal aspects, language embodies cultural reality.” (KRAMSCH, 2014, p. 3).

cultura foi associado ao progresso e conseqüentemente à noção de civilização. Assim, os progressos individuais e os progressos coletivos se referiam respectivamente à “Cultura” e “civilização”. (CUCHE, 1999, aspas do autor). A primeira definição etnológica de cultura advém do antropólogo britânico Edward Burnett Tylor, ainda no século XIX:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, 1871 *apud* CUCHE, 1999, p. 35).

Outro estudioso da área, o antropólogo Franz Boas (1940) fundamenta-se em pensar que “a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial.” (BOAS, 1940 *apud* CUCHE, 1999, p. 40). Não existe diferença de “natureza” biológica, a não ser diferenças de cultura, e estas são adquiridas e não inatas. (CUCHE, 1999, aspas do autor).

No âmbito da sociologia, Hall (2006) salienta que as culturas nacionais das quais somos parte nos definem como brasileiros, ingleses, indianos ou chineses e pensamos nessas identidades nacionais enquanto parte da nossa natureza. Desse modo, Hall (2006, p. 48) afirma que “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”, ou seja:

[...] Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada como um conjunto de significados pela cultura nacional inglesa. Segue-se a nação, não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos um sistema de representação cultural. [...]. (HALL, 2006, p. 49, ênfases do autor).

Por sua vez, para o crítico pós-colonial Bhabha (1998) os conceitos de hibridismo e tradução cultural rompem com os conceitos tradicionais para o termo. Este estudioso propõe que a cultura deve ser entendida como uma construção híbrida. Os contextos de problematizações para a cultura, nos quais se inspira, são das culturas pós-coloniais marcadas por histórias do deslocamento de espaços e origens, da escravidão, das diásporas migratórias entre metrópoles e colônias. Este fluxo de deslocamentos conferiu visibilidade às diferenças culturais desmontando o que antes era visto como cenário de culturas monolíticas e estáticas e emergiu o que Bhabha denomina de terceiro espaço. (MENEZES DE SOUZA, 2004).

Bhabha (1998, p. 241) observa que nas sociedades pós-coloniais o conceito hegemônico de cultura estática e homogênea cede ao conceito de cultura como manifestação híbrida. A tradução cultural nas culturas atuais passa a ser uma “estratégia de

sobrevivência, que é tanto *transnacional* quanto *tradutória*.” Nestes termos, a naturalização e homogeneização de nações, de povos ou da tradição popular autêntica têm suas referências culturais desestabilizadas e esta experiência nos torna conscientes que a cultura é uma construção e a tradição é uma invenção. (BHABHA, 1998).

De volta ao campo do ensino de línguas, a abordagem de Kramersch (2014) refere-se a duas definições de cultura: uma que corresponde ao modo como os grupos sociais estão representados na arte, na literatura, artefatos, instituições. E a outra que se relaciona com as atitudes, crenças, valores, modos de pensar e viver das pessoas em sociedade. Dessa forma, os aspectos da cultura podem ser concebidos em três contextos: o contexto diacrônico do tempo; sincrônico do espaço; metafórico da imaginação. E esclarece que “estas duas camadas da cultura combinadas, o social (sincrônico) e o histórico (diacrônico), tem sido com frequência chamado de **contexto sociocultural** de estudos da linguagem.” (KRAMSCH,³⁵ p. 8, negrito da autora) em que o contexto metafórico da imaginação diz respeito à imaginação mediada pela língua(gem). Motta-Roth (2006) ao relacionar cultura(s) e linguagem, adverte que é difícil pensar em um conceito monolítico de cultura, como um só discurso coeso e coerente. A linguagem é o ponto central de todo esse processo de mundialização das trocas culturais, pois em todas as atividades humanas, ocorre uma relação dialética entre linguagem e cultura.

Sendo assim, no próximo tópico descrevemos como estas duas realidades são abordadas no âmbito do ensino de LI, os aspectos culturais no ensino da mesma, a LI e a(s) cultura(s) nos estudos da área. Por fim, tratamos das características da AI.

2.2.2 A(s) Cultura(s) e o Ensino de Língua Inglesa

Para escrever essa seção, deparamo-nos com os questionamentos e conceitos que propusemos sobre a língua(gem) e a(s) cultura(s) para posterior análise como objetos de RS. Nessa direção, podemos perceber que a língua(gem) se constitui como um produto da cultura. Essa postura nos leva a crer que é impossível aprender e ensinar línguas destituídas de uma cultura ou culturas.

³⁵ Do original: “*These two layers of culture combined, the social (synchronic) and the historical (diachronic), have often been called the **sociocultural context** of language study.*” (KRAMSCH, 2014, p. 8, negrito da autora).

As pesquisas que fizemos sobre a relação entre a língua(gem) e a(s) cultura(s) nos mostrou um campo fértil e complexo, posto que se tratam de dois construtos que se engendram com a natureza íntima das relações humanas em sociedade. Desta constatação surgiu um grande desafio, se não uma batalha travada nas interpretações e escolhas dos caminhos a seguir, levando-se em conta a polissemia dos termos, perspectivas teóricas, contextos, relações, conceitos, e outros.

De tal modo que ao propormos uma interpretação em termos gerais das leituras que fizemos na área, no que tange a relação entre língua(gem) e cultura(s) no ensino e aprendizagem da LI, podemos pontuar dois grandes debates que envolvem estes dois fenômenos: a LI e a relação com a(s) cultura(s). O primeiro, em que a cultura é problematizada em relação à LI como língua desterritorializada. (LEFFA, 2001, 2002; SIQUEIRA, 2008, 2010 e outros). Portanto, o componente cultural a ser trabalhado se torna difuso e sem uma referência fixa. Em nossa visão a cultura também se desterritorializa, como nos mostrou Kramsch (2014).

Por seu turno, o segundo debate, não distante do primeiro, mas que propõem a visão de LI não como LE, principalmente em contextos formais de ensino (MOITA LOPES, 2005; EL KADRI, 2011) e sim como uma língua franca (ILF) (GIMENEZ; SALLES, 2008, SIQUEIRA, 2008 e outros), inglês como língua internacional (ILI) (MCKAY, 2002, 2003, CRYSTAL, 1996, WIDDOWSON, 1994, SIQUEIRA, 2010 e outros), bem como com o fenômeno do *World English* (WE) (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2011, 2014). Estas perspectivas teóricas também se relacionam com as concepções de cultura e propõem uma revisão do termo, pois em contextos que se referem à LI como ILF, ILI ou WE a cultura e a língua sofrem mudanças em contextos como “da sociedade global contemporânea com suas fronteiras cada vez mais frágeis.” (SIQUEIRA, 2011, p. 97). Reavalia-se o conceito de “estrangeiro” ligado ao termo “LE”, para o qual se tem a impressão de que estrangeiro sempre é o estranho, exótico ou “o outro” (ALMEIDA FILHO, 2007) do que resulta na visão de LI como LE em abordagens de língua e cultura que ainda estão cristalizadas na perspectiva do “modelo” legitimando a oposição entre falantes nativos e não nativos. Na perspectiva que propõe a superação da visão de LI como LE também se sobressaem as propostas de uma postura teórica de cunho intercultural para o ensino da mesma.

Após observarmos esses dois grandes paradigmas contemporâneos que tratam da relação entre língua e cultura(s) com a LI, especificamente em termos de ensino e

aprendizagem, focalizamos nossas discussões no próximo tópico centralizando como estes dois debates concebem a relação entre a LI e a(s) cultura(s).

2.2.3 A Quem “Pertence” uma Língua Desterritorializada?

O termo o qual enfatizamos na pergunta que dá título a este tópico “pertence” nos conduz a outro: “pertença”. No questionamento, o mesmo está diretamente ligado à língua e a um território. Neste caso, podemos entendê-lo como os sentimentos ou valores que determinada pessoa, grupo, sociedade, desenvolve ao se identificar como parte de um espaço, práticas, interações, simbolizações, no meio em que vive. Assim, dizer que pertencemos a um determinado espaço, grupo, povo, etnia ou que algo nos pertence, é afirmar que estes componentes passam a fazer parte da nossa realidade. Além disso, desenvolve-se em acordo com o sentimento de pertença o sentimento de posse, de domínio.

Decorre que pertencer, além de nos identificar na realidade social, também nos localiza em certos territórios “mais ou menos” definidos, sejam eles geográficos, políticos, socioculturais ou simbólicos apesar de que, como já expusemos ao longo das discussões, as localizações das pessoas e grupos nas sociedades contemporâneas não se permitem mais serem visíveis e compartimentadas. No caso das línguas, os estudos contemporâneos como os de Rajagopalan (2010) têm nos alertado que é impossível as línguas, sejam elas quais forem, fazerem parte de uma realidade sociocultural única, pois são também dinâmicas e múltiplas, misturam-se nos cenários socioculturais em que as sociedades se organizam. Rebate-se, portanto, a visão de que uma língua ou as línguas possam pertencer a alguém, a um grupo ou povo e ter seu território definido.

Em relação à LI, o espaço que compreendia um território bem definido guardado pelas paredes dos países considerados seus maiores difusores, a Inglaterra em sua expansão imperial e os Estados Unidos por sua influência econômica e política não existe mais. Sendo assim, passamos a refletir sobre “a língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.” (BRETON, 2005, p. 14). Nesses termos, a LI tal qual uma língua “mochileira”, passou a ter como território todos os lugares globais sendo que “qualquer língua que se internacionaliza, dentre outras coisas, passa por um processo inevitável de desterritorialização.” (SIQUEIRA, 2011, p. 93).

Principalmente no caso da LI, “que há muito se desvencilhou da custódia de seus falantes nativos originais.” (SIQUEIRA, 2011, p. 99) não só o seu território expandiu como também se expandiram as culturas relacionadas a ela. Neste caso, voltamos a Leffa (2001, p. 345) o qual afirma que “uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, [...], uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura”. A desnacionalização e a re-nacionalização da língua inglesa promoveu o acesso a muitas culturas, desmontando o ideário que a tradição fez questão de promover “uma língua, uma nação.” No que tange a esta questão, a LI destituída de seu território passa a ser propriedade de todos os falantes que a usam com fins comunicativos, não importa quem são e onde estão essas pessoas. (SIQUEIRA, 2011).

Para sintetizar, ressaltamos que a cultura da LI enquanto língua desterritorializada não pode ser tratada de forma estática e homogênea, pois “a composição plurilinguística determina uma característica essencial desta língua: a sua natureza híbrida.” (JENKINS, 2007, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 92) como também são híbridas as manifestações das culturas. (BHABHA, 1998).

2.2.4 O Mundo é Minha Casa: Diásporas da Língua e Cultura Inglesa

Nesse tópico descrevemos as diferentes perspectivas que compreendem a temática da expansão da LI que a relaciona com a emergência de novos conceitos para se referir a uma língua que ‘despatriada’, ganha do mundo contemporâneo um novo lar. A disseminação da LI vem sendo problematizada em termos geopolíticos e ideológicos em relação ao seu alcance e contato com diferentes contextos socioculturais, proporcionando discussões que focalizam o processo de ‘mundialização’ da LI a partir de suas diásporas³⁶. (SIQUEIRA, 2011).

Segundo o supracitado autor, o livro *The Handbook of World Englishes*³⁷, com a colaboração dos estudos de pesquisadores de diversos países, apresenta uma organização em quatro diásporas relacionadas à LI. A primeira diáspora diz respeito ao avanço da LI pelo território dos países que compõem a Grã-Bretanha - País de Gales, Escócia e Irlanda. A segunda se refere aos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. A terceira de caráter colonizador nos territórios do leste, sudoeste e sul da Ásia, também nos territórios

³⁶ “Por diáspora compreende-se dispersão, deslocamento, reenraizamento.” (SIQUEIRA, 2011, p. 339).

³⁷ Trata-se da edição de 2009 organizado por Braj Kachru, Yamuna Kachru e Cecil Nelson.

oriental, ocidental e sul da África e no Caribe. E a quarta presente nos dias de hoje, relaciona a LI como língua franca global.

Dessa maneira, o debate que focaliza a LI e o componente cultural com as novas terminologias: inglês como língua franca (ILF), inglês como língua internacional (ILI) e o fenômeno do *World English* (WE), em que se discutem o alcance global da LI ao transpor sua presença para além dos limites territoriais, isto é, “o avanço do inglês mundo afora” (SIQUEIRA, 2011, p. 88) constituem-se em reflexões difundidas fartamente na literatura, como aponta o autor, remetendo-se a Kachru (1985), Phillipson (1992), Cox e Assis-Peterson (1999), Pennycook (2001), Rajagopalan (2004), Jenkins (2007), Kumaravadivelu (2006), Siqueira (2008), El Kadri (2011) e outros.

Observamos também que ocorre uma proposta de revisão para o termo LE. Este debate influencia principalmente os contextos em que a LI não é língua oficial e nem nativa e sim um idioma a ser aprendido como LE, como é o caso do Brasil, situado no círculo dos países em *expansão* de acordo com o modelo proposto por Kachru³⁸ citado por Pederson (2011). O ensino da LI ocorre amplamente difundido nas escolas públicas e particulares, bem como nas universidades nos cursos de graduação. Para essas concepções o termo LE torna-se menos expressivo, posto que as novas perspectivas concebem que a ‘mundialidade’ da LI impõe que a entenda dentro de um fenômeno global. Por isso, denominações como ILF, ILI e WE se fazem presentes quando o assunto é a LI e a sua expansão geopolítica³⁹.

Encontramos nos textos estudados teóricos que optam pelos termos de acordo como concebem a propagação da LI e as causas e consequências deste fenômeno, consoante para problematizá-la enquanto idioma protagonista nas relações socioculturais contemporâneas. Para a denominação da LI como ILF (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011; SALLES; GIMENEZ, 2010, GIMENEZ, 2005, EL KADRI, 2011 e outros) seu conceito a define como uma língua utilizada entre falantes não-nativos com fins comunicativos. Tais estudos refletem que o ILF está entrando em diversos espaços, inclusive na formação de professores, seja inicial ou continuada, exigindo reflexões sobre o que ensinar e com quais objetivos voltados às necessidades locais. (SALLES; GIMENEZ, 2010).

³⁸ Kachru (1985 *apud* PEDERSON, 2011) desenvolve um modelo para explicar a expansão do inglês dividindo o mundo em três círculos: círculo interno (países em que a língua inglesa é língua materna ou de falantes nativos), círculo externo (países em que a língua inglesa é segunda língua) e círculo em expansão (países em que a língua inglesa é língua estrangeira).

³⁹ Geopolítica de acordo com Lacoste (2005, p. 7) e entende por “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios. A abordagem geopolítica de uma língua não se limita a examinar no mapa o alcance de sua extensão e seus limites com outras línguas, a constatar a coincidência (ou a não-coincidência) com as fronteiras desse ou daquele Estado.”

Siqueira (2011, p. 96, *itálicos e parênteses do autor*) propõe uma definição “mais ampla” de ILF:

[...] ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, acolhe falantes dos círculos *central* e *externo* na comunicação intercultural, não se rendendo, contudo, à imposição de suas normas nem muito menos à sua carga cultural, já que a ideia não é codificar uma variedade de ILF única, monolítica (algo certamente impossível em se tratando de língua) ou seguir um modelo baseado no falante nativo.

Nessa perspectiva, o ILF pressupõe não apenas a conscientização de que se trata de um fenômeno mundial “que tomou nossas vidas de assalto.” (Ibid., p. 89) mas no que concerne ao seu ensino é onde residem os maiores desafios, pois “ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras.” (Ibid., p. 90) sobretudo compreender o lugar da(s) cultura(s) como uma das prioridades. Para Moita Lopes (2008) a LI deve ser compreendida como uma língua de fronteira em que as pessoas se apropriam deste idioma e dos discursos globais que ele dissemina, ao reinventar as histórias locais e agir na vida social do mundo contemporâneo a partir de performances particulares. De acordo com Pederson (2011, p. 61, tradução nossa)⁴⁰ “uma das questões cruciais do ILF é que a variedade do inglês que nós falamos tem menos importância do que as modificações que fazemos no inglês quando nos comunicamos com falantes de outras línguas.” Os estudos de El Kadri (2011, p. 13) corroboram a perspectiva do ensino de LI como ILF, visto que:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo do falante nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística.

As opções terminológicas em si não se desviam da grande temática que envolve a disseminação global da LI. Assim, para as concepções que concebem a LI como ILI citamos, por exemplo, Crystal (1996 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 91) ao afirmar “uma língua ganha o estatuto de internacional pelo poder político de seu povo, atrelado ao seu poderio militar.” Já Leffa (2002) salienta que uma língua, para ser considerada internacional, há que ser língua estrangeira para os falantes, a mesma também, não pode ser relacionada a uma cultura específica ou dominante e ser usada com objetivos específicos, salvaguardado o espaço da língua nativa do lugar.

Para Jordão (2011, p. 225) uma língua internacional como o inglês “alarga as possibilidades de construção de sentidos para além dos limites das nações a que ele se liga

⁴⁰ Do original: “One of the crucial points of ELF is that the variety of English we speak holds less importance than the adjustments we make to our English when communicating with speakers of other first languages.” (PEDERSON, 2011, p. 61).

quando pensado como língua estrangeira”. A sala de aula de ILI “apresenta-se como um contexto ideal para a resistência à imposição de maneiras homogeneizantes de saber.” (JORDÃO, 2011, p. 233). Contudo, ambas as definições que se relacionam ao ILF ou ILI na visão de Siqueira (2011, p. 96) representam o mesmo fenômeno, pois “[...] veremos que os dois paradigmas, ILI e ILF são correntes tributárias que terminam por confluírem para o mesmo destino.”

Por sua vez o, “*World English*” (WE), considerado por Rajagopalan (2011, p. 47) como um neologismo, “está expandindo no mundo hoje em dia numa velocidade jamais vista na história da humanidade” em que ainda não é possível definir claramente um conceito, pois está em transformação. No entanto, é factível identificar algumas características do WE, como por exemplo não ter falantes nativos. Entende-se por falantes nativos as pessoas que aprenderam a língua em ambientes rigorosamente monolíngues (SIQUEIRA, 2011). Além disso, o “WE pertence a todos aqueles que dele se utilizam de alguma forma.” (SIQUEIRA, op. cit., p. 50). Mais adiante, Rajagopalan (2011, p. 52, *italico do autor*) salienta que, o “WE não é uma língua “natural”, “ele é *cultural* por excelência”, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós-guerra-fria.” Trata-se de um fenômeno linguístico em formação utilizado por todos os habitantes que precisam se comunicar transpondo as barreiras políticas, geográficas, socioculturais e outras, o WE ressalta a “necessidade de se comunicar e contemplar a “língua” não como um meio, mas, sim, como uma consequência.” (SIQUEIRA, 2011, p. 52-53, *aspas do autor*).

Inserido nesta vertente Kachru (1985) escolhe o conceito de *World Englishes* ou (inglês mundiais) emergente dos contatos locais da LI no mundo, principalmente pela via da colonização britânica, alcançando diferentes espaços sociolinguísticos. (SIQUEIRA, 2011). Portanto, o “mundo-casa” referido no título deste tópico pode ser o território do fenômeno ao qual Rajagopalan (2010, p. 23, *aspas do autor*) identifica como sendo “[...] uma nova língua que vagamente lembra o inglês, mas tem características próprias que a distinguem fonológica, morfológica e sintaticamente, [...] venho chamando-a de “o inglês do mundo” ou “o inglês mundial.”

As diferentes denominações que a LI tem recebido na contemporaneidade que a definem em campos de debates geopolíticos e ideológicos e explicam as diferentes perspectivas paradigmáticas enquanto um fenômeno linguístico-cultural, também ressaltam posturas teóricas e diferentes designações conferidas à LI que ora se afastam ora são convergentes, embora como salienta Siqueira (2011, p. 349, *aspas do autor*) todas refletem:

[...] a busca da adoção de um fenômeno social global não neutro, “desesperantizado”, destituído de falantes nativos, desvinculado de quaisquer culturas dominantes, usado mutuamente em encontros específicos de interação e comunicação transculturais e que, em algum momento de sua trajetória, caso venha a ser codificado, privilegie uma pedagogia inter(trans)cultural e socialmente sensível [...].

Compreende-se, portanto, que a LI ao adentrar em cenários locais diferenciados mistura-se com as características linguísticas e socioculturais autóctones e alóctones⁴¹ contribuindo para legitimar as relações transculturais de sociedades diversas. No âmbito do ensino, com vistas a promover uma pedagogia inter(trans)cultural, a qual se refere a Siqueira (2011) um grande desafio está posto. Para que a LI sirva aos propósitos de uma língua legítima de alcance global em contextos locais, como é o caso do Brasil, é preciso aglutinar os três conceitos e deles retirar seus melhores fundamentos “a força do *World English* é política, a do ILI é cultural e a do ILF é pedagógica.” (SIQUEIRA, 2011, p. 349).

Moita Lopes (2000) e Gimenez (2002)⁴² em seus estudos também enfatizam a relação da LI com a(s) cultura(s) e os modos de como a relação entre esses componentes têm sido refletidos e postos em prática em contextos de ensino. Em comum, ambos os estudos denunciam uma visão monolítica de cultura expressas tanto no processo de ensino e aprendizagem da LI quanto pelas crenças dos professores de LI em relação aos países que a consideram como língua nativa, especialmente Estados Unidos e Inglaterra, em relação ao Brasil e em relação à própria LI. Moita Lopes (2000) discute as atitudes positivas e até de adoração pela cultura inglesa, as quais corroboram com os livros didáticos difundidos que salientam o ensino e uso da LI de “maneira correta”, dessa forma a pesquisa de Moita Lopes (2000, p. 38) demonstrou “a atitude dos professores de LI no Brasil como muito colonizada.”

Por seu turno, os estudos de Gimenez (2002) problematizam as perspectivas de uma abordagem intercultural de ensino de LI, principalmente em relação ao tratamento dado ao componente cultural nas atividades propostas em alguns contextos escolares. Sua pesquisa visualiza três cenários possíveis que abordam a relação dos componentes língua e cultura.

⁴¹ Segundo Oliveira (2003) línguas autóctones são as línguas próprias do lugar. Como exemplo, no Brasil as línguas faladas pelo povo Guarani, Tikuna, Yanomami. Línguas alóctones são línguas originárias do processo de imigração, como o alemão, italiano, japonês, etc.

⁴² Diz respeito respectivamente aos artigos: “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. (MOITA LOPES, 2000, p. 37-62) e “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. (GIMENEZ, 2002, p. 107-114).

Destacamos no quadro abaixo os cenários observados pelos estudos de Gimenez (2002, p. 108).

Quadro 2. Relação dos Componentes Língua e Cultura

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais: literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre língua cultura própria e língua cultura-alvo

Fonte: Gimenez (2002, p. 108).

Gimenez (2002) enfatiza que na abordagem tradicional de ensino, o aluno conhece a cultura do outro como algo estanque e distante, o ensino da língua é focado em detrimento do ensino da cultura. Na Abordagem Comunicativa, a qual enfatiza a cultura como prática social ocorre um avanço em relação à Abordagem Tradicional que entende o ensino de cultura como hábitos, costumes, comidas, vestuários ou produtos culturais como literatura, arte, música, mas ainda as práticas levam o “aprendiz a entender e comportar-se como o Outro.” (GIMENEZ, 2002, p. 109). De modo que na Abordagem Comunicativa o falante nativo continua sendo o “modelo”, desconsideradas as práticas comunicativas “entre falantes nativos e não-nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo.” (Ibid., 2002, p. 109). Na terceira perspectiva, Abordagem Intercultural, a estudiosa refere-se aos estudos de (KRAMSCH 1993 *apud* GIMENEZ, 2002, p. 109, *itálicos da autora*) em que compreende a AI como um espaço intermediário no qual devemos refletir em:

1. Estabelecimento de uma esfera de *interculturalidade* - diferente de transferência de informação entre culturas. Inclui reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura-alvo (C2).
2. Ensino de cultura como um *processo interpessoal* - substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser “estrangeiro”, ou “alteridade” (otherness).
3. Ensino de *cultura como diferença* - não tratar cultura como características nacionais como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados a idade, gênero, origem regional, background étnico e classe social.
4. *Cruzamento de fronteiras disciplinares* - encorajar professores a expandirem seus horizontes de leituras para além da literatura, lendo estudos de cientistas

sociais, etnógrafos, e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade quanto das sociedades que falam a língua que ensinam.

Salienta-se que as perspectivas de ensino intercultural de LI “envolvem a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre as culturas e a exploração do significado de cultura” (GIMENEZ, 2002, p. 109) o que extrapola a simples comparação na direção de questionar as generalizações e os estereótipos que emergem ao relacionar a língua e a cultura. Gimenez (2002) adianta que, este processo deve ser iniciado desde as fases iniciais no ensino e aprendizagem de línguas. Ressalta que a língua é cultura na perspectiva intercultural, portanto o aspecto cultural não pode ser apenas trabalhado quando houvesse tempo ou conforme o grau de proficiência dos aprendizes. Também os materiais didáticos precisam avançar na abordagem que fazem da cultura, em se tratando da LI no contexto de sua emergência global como a cultura aparece sendo contextualizada. A formação de professores também precisa incorporar uma perspectiva intercultural e, por fim, no âmbito das pesquisas, destaca que é preciso desenvolver mais estudos sobre a língua e seu uso em diferentes culturas ou em diferentes contextos e a formação de espaços interculturais.

Na visão de Motta-Roth (2006, p. 193) na perspectiva intercultural também reside o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural que:

Pressupõe uma visão dialética entre culturas diferentes, que nos possibilite cruzar fronteiras entre sistemas culturais diferentes [...] competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos.

Conclui que, ao estabelecermos o diálogo entre culturas “o valor não está mais na nossa cultura (C1), nem na cultura “estrangeira” (C2), mas no reconhecimento de diferenças e negociação de conflitos por meio do diálogo (C3).” (Ibid., p. 193, ênfase da autora).

Ao contextualizarmos nesse capítulo as diferentes abordagens de relacionar e compreender a língua(gem) e a cultura ou culturas em diferentes contextos teóricos e socioculturais, bem como a LI e a(s) cultura(s) na contemporaneidade, consideramos que são reflexões teóricas importantes que tratam do objeto de RS deste estudo. Seja pela importância teórico-científica ou pelo alcance que possuem no cotidiano dos APLIs no ES. Tais teorias podem influenciar ou embasar as práticas individuais ou do grupo, visto que presentes ao longo de suas trajetórias escolares e acadêmicas estas teorias percorrem o imaginário social formando-se e transformando-se nas interações socioculturais e podem definir as RS.

Desse modo, a partir do que focalizamos em relação aos objetos de RS, compreendemos que a língua(gem) e a(s) cultura(s) são elementos indissociáveis no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, não é possível ensinar e aprender língua(s) afastadas da(s) cultura(s). Em nossa visão, são construtos que se formam com as relações humanas de sociedades diversas, o que nos leva a considerá-los como fenômenos híbridos (BHABHA, 1998) e desterritorializados. (KRAMSCH, 2014; SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011). Os conceitos e as referências fixas e homogêneas do que é ou são língua(s) e cultura(s) se desestabilizam, levando-nos a enxergar a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) em uma relação dialética de hibridização frente às demandas sociais. No caso da LI e a(s) cultura(s) relacionadas a ela, os debates geopolíticos e ideológicos a respeito do seu alcance e contato com diferentes realidades socioculturais, os quais propõem uma revisão para o termo LE e inserem-na nas concepções do ILF, ILI e WE nos mostram alguns caminhos a seguir na formação inicial de professores, por uma perspectiva aberta, dinâmica e não polarizada de se pensar a LI e o seu ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se oportuno discutirmos sobre o que pensam os futuros professores de línguas, isto é, suas representações desses elementos no exercício da profissão. Portanto, passamos no próximo capítulo a contextualizar a Teoria das Representações Sociais e o foco adotado para essa pesquisa.

CAPÍTULO III

“Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto.” (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

*“A língua inglesa não é uma língua tão difícil.”
APLI Marcos*

“Você vai ensinar a língua e trazer um pouco da cultura do outro pra dentro da vida do aluno.” APLI Lia

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1 O CONTEXTO DA TEORIA E O CAMPO EDUCACIONAL

A abordagem teórica que utilizamos nesse estudo para o termo “representações” se ancora na “Teoria das Representações Sociais” preconizada por Moscovici (2009, 2012) no campo da Psicologia Social. No que tange a esta investigação, os postulados da Teoria das Representações Sociais (TRS) se constituem nos fundamentos teóricos utilizados na análise de dados desta pesquisa. Logo, é necessário abordar a TRS e o contexto social de sua emergência.

Moscovici desenvolve a TRS em sua tese defendida em 1961 denominada *A representação social da psicanálise*. Em forma de livro, a obra *La Psicanalyse: Son image et son public* foi publicada na versão em língua portuguesa primeiramente como *Representação Social e Psicanálise* (1978) e outra com o título *A psicanálise sua imagem e seu público* (2012). Em seu estudo busca compreender as representações sociais da psicanálise na sociedade francesa nos anos 50. O estudioso discute que como uma ciência, no caso a psicanálise, se transforma em conhecimento leigo, em senso comum ao difundir-se entre diferentes grupos sociais na França. Como representante da corrente psicossocial construtivista francesa, Moscovici, de acordo com Banchs⁴³ (2002, p. 49, tradução nossa) “encontra seus fundamentos em Piaget, Lévy-Bruhl, Freud e Durkheim.” Ressaltam-se também as bases teóricas de Vygotsky, para elaborar sua própria teoria. (BANCHS, 2002).

⁴³ Do original: “Moscovici encuentra sus fundamentos em Piaget, Lévi-Bruhul, Freud y Durkheim.” (BANCHS, 2002, p. 49).

O conceito de representações se originou com Durkheim⁴⁴ (1858-1917), que as concebia como “representações coletivas” (RC), enquanto formas estáveis de entendimento coletivo. Já Moscovici (2009, 2012) preferiu utilizar o termo “representações sociais” (RS) por conceber o caráter dialético e dinâmico das relações sociais. Assim, definiu o senso comum como sendo sua fonte na compreensão das relações estabelecidas socialmente.

Nesse contexto, a teoria das RS originou-se na convergência de diferentes campos do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, sendo que o diferencial da TRS proposta por Moscovici consiste na contribuição à concepção desenvolvida por Durkheim que as considerava como RC, “pode-se considerar Durkheim como o precursor das RS, ao destacar que as representações são produções sociais (irredutíveis à psicologia individual) que impactam as consciências individuais.” (FARR, 2003; JAHODA 1988 *apud* CASTORINA, 2013, p. 43).

A partir do conceito de RC, Moscovici o modifica e concebe-o como RS para delinear as características da TRS. Para Castorina (2013) a adequação do termo feito por Moscovici encontra respaldo na realidade sociocultural vivida pela sociedade moderna, na qual o autor se mostrou sensível em perceber o contexto social imediato, diferente do momento em que as RC foram concebidas por Durkheim na passagem do século XIX para o século XX, pois “expressam a homogeneidade da sociedade tradicional (ou teocrática) e suas formas específicas de legitimação.” (CASTORINA, 2013, p. 44).

Com isso, diversos fatores contribuem para a emergência das RS e nas palavras de Castorina (2013, p. 44):

A aparição da ciência moderna, a propaganda e os meios de comunicação, assim como o surgimento da imprensa e a difusão da escrita, permitiram a circulação das ideias e a participação de distintos grupos sociais na produção de novas RS. Essas características da modernidade são a fonte da diversidade, do dinamismo e da historicidade própria das RS em contraposição às RC.

Para Sousa e Villas Bôas (2011) o caráter interdisciplinar presente na concepção da TRS é uma característica desde que a mesma foi concebida nas diferentes áreas que contribuem para a sua difusão, ao ser utilizada em pesquisas nos campos da saúde, antropologia, história, educação, sociologia, trabalho, e muitos outros. No cenário educacional, a TRS é utilizada de acordo com Sousa e Villas Bôas (2011) há mais de 30 anos, com a obra de Gilly (1980) intitulada *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Segundo, Sousa e Villas Bôas (2011, p. 273) Gilly reconhecia a validade

⁴⁴ “Émile Durkheim foi o primeiro estudioso a cunhar e utilizar o termo representações, a partir de sua obra *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), demonstrando a partir de seu estudo que a ideia de religião é inseparável da ideia de comunidade religiosa.” (GOMES, 2004, p. 39).

das RS na “compreensão da área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo [...]”

Jodelet (2007 *apud* SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 273) que também contribui ao aprofundar os estudos da TRS, salienta que a área educacional da TRS:

[...] não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um método teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação. O segundo, [no caso, as representações sociais] referente a uma disciplina que tem objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios, e que se orienta por um olhar específico [...], não pode ser absorvida (sic) numa simples transferência para campos vizinhos.

Nos últimos anos, no contexto brasileiro, ocorreu um vasto crescimento de produções acadêmicas no campo da educação que utilizam o aporte teórico das TRS como os desenvolvidos por Madeira (2001), Menin e Shimizu (2005, 2009), Lima (2009), Severino (2007), Alves-Mazzotti (2008) e Miranda (2012) dentre outros. Sob essa ótica, a área educacional se firma como um campo de pesquisas contundente para o estudo das RS em que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Nos dias atuais, a noção de RS é considerada “polissêmica” (VILLAS BÔAS; BÔAS FILHO, 2013) nos diferentes campos que a utilizam. Na área da Educação, foco desse estudo, “a teoria tem sido extremamente útil para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, de um lado, e questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação, do outro.” (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 551). Nessa direção, o próximo tópico apresenta com mais detalhes o conceito de RS em que se descreve também qual a perspectiva de análise para as RS dos APLIs no ES.

3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUTOS TEÓRICOS

Inspirado pela questão “o que é uma sociedade pensante?” (MOSCOVICI, 2009, p. 48) ressalta quais aspectos humanos procura compreender por meio do estudo das RS,

tendo em vista que, ao observá-las, “nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta.” (MOSCOVICI, 2009, p. 48). Essa posição tomada na elaboração da TRS propôs superar a visão reducionista da Ciência reforçada pela filosofia positivista (ENS; BEHRENS, 2013).

As palavras de Moscovici (2009, p. 45, aspas do autor) ilustram o fundamento central da TRS, ou seja, sua preocupação com o pensamento do senso comum:

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”.

Embora Moscovici (2009) considere como um fenômeno o que era antes visto como um conceito, a TRS, de acordo com Arruda (2002, p. 129) “operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade.” Neste contexto, o pensamento social é engendrado por maneiras distintas de conhecer que compõem dois universos, o consensual e o reificado, sendo que tais universos anteriormente situavam-se pela distinção entre uma esfera sagrada e uma esfera profana. (MOSCOVICI, 2009).

Para Moscovici (2009, p. 49) “no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana [...]” e salienta que “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres [...]” (Ibid., p. 50). Por sua vez, no universo reificado, “a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade.” (Ibid., p. 50). E acrescenta “é facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual” (MOSCOVICI, 2009, p. 52).

No quadro 3 encontram-se sistematizadas as ideias anteriormente destacadas.

Quadro 3. Os Universos do Pensamento Social

Universos consensuais	Universos reificados
Indivíduo, coletividade: <i>opus proprium</i> NÓS Sociedade = grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência	<i>Opus alienum</i> ELES Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes → direito à palavra é desigual: <i>experts</i>
Universos consensuais Sociedade de “amadores”, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos Conhecimento parece exigência de comunicação → alimentar e consolidar o grupo - resistência à intrusão	Universos reificados Sociedade de especialistas: especialidade → grau de participação normas dos grupos → propriedade do discurso e comportamento Unidade do grupo por prescrições Globais, não por entendimentos recíprocos - divisão por áreas de competência
Representações Sociais - senso comum, consciência coletiva - acessível a todos e variável	Ciência - retratar a realidade independente de nossa consciência - estilo e estrutura frios e abstratos

Fonte: Adaptado Arruda (2002, p. 130).

Moscovici (2009, 2012) ao desenvolver TRS e adequar o conceito de RS à sociedade atual, formula dois conceitos importantes como fundamentos de sua teoria, os quais têm como principal objetivo tornar o não-familiar em familiar denominados *objetivação e ancoragem*. A teoria moscoviciano postula que a *objetivação* “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.” (MOSCOVICI, 2009, p. 71-72). Ao passo que “a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material [...]” (Ibid., p. 100). Por sua vez, a *ancoragem* diz respeito “em classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.” (Ibid., p. 61). Ressalta ainda que “pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.” (Ibid., p. 62). Representação consiste em “um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.” (Ibid., p. 62).

Além disso, Moscovici (2012, p. 158-159) distingue os dois conceitos ao afirmar que:

A objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto que a ancoragem permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles as exprimem.

Para Moscovici (2009) ambos os processos, a *ancoragem* e a *objetivação*, são maneiras de lidar com a memória e explica “a ancoragem responsável por manter a memória em movimento, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome.” (Ibid., p. 78). Por exemplo, no processo de *ancoragem*, se um objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Logo, se a classificação deste objeto ou ideia for aceita, as opiniões que se relacionam com a categoria irão se relacionar também com o objeto ou ideia. Por sua vez, a *objetivação*, “tira daí conceitos e imagens, para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.” (MOSCOVICI, 2009, p. 78). Cada universo de opiniões entre diferentes classes, culturas e grupos são compostos por três dimensões que garantem uma visão do conteúdo e sentido das RS, são elas: (a) informação; (b) campo de representação ou imagem; (c) atitude. (MOSCOVICI, 2012).

A dimensão da *informação* relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui sobre o objeto social. O *campo de representação ou imagem* consiste na dimensão que se relaciona com a percepção de “modelo social”, isto é, de “conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação.” (Ibid., p. 64). Já a dimensão da *atitude* diz respeito à “orientação global em relação ao objeto da representação social.” (Ibid., p. 65). É na dimensão da *atitude*, segundo Moscovici (2009) que após assumirmos determinadas posições (atitudes) podemos informar e representar alguma coisa, em função da posição assumida. Para Abdalla (2013) a dimensão da *atitude* integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. A *informação* é uma dimensão variável entre os grupos e que se refere à qualidade e quantidade de informação que determinados grupos possuem. Na dimensão *campo de representação ou imagem* integram-se todos os elementos que contextualizam o objeto representado, como as coordenadas sociais, o espaço e o tempo.

O que Moscovici (2009, p. 40) procura enfatizar ao apresentar os indivíduos como responsáveis na produção e transformação de RS é que “[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...]” Assim, nesta pesquisa a análise das RS no ES tem como base as interações humanas, sendo que os participantes formulam e transformam suas próprias representações sobre o objeto de seu estudo, isto é:

[...] Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu [...]. (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

Além disso, o ponto de vista epistemológico importa para o estudo das RS, pela,

[...] a análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*); modos de pensamento aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas. (MOSCOVICI, 2009, p. 218, ênfases do autor).

Ao estudar as RS lidamos com os sistemas de referência utilizados para nomear tanto pessoas quanto grupos e compreender a realidade nas práticas sociais. Nesta direção, observam-se pesquisas no campo de estudo da TRS que contribuem para operacionalizar um conceito de RS advindo da teoria. O próprio idealizador da TRS propõe uma noção para o fenômeno definindo RS como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com 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. (MOSCOVICI, 2009, p. 21)

Jodelet (2002, p. 22) também propõe uma definição para o termo ao afirmar que:

[...] As representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico, entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Ainda, de acordo com Jodelet (1986) no processo de reconstrução do objeto da representação, ocorre a formação de um novo objeto que tem certa independência do original, pois geralmente as Representações Sociais dão-se já, sobre ou acerca de outras representações sociais. Sob esta ótica, torna-se oportuno pensar o ES como um espaço em potencial de encontro de representações e para reconstrução de novas representações que os APLIs formulam acerca do objeto com que lidam em suas práticas docentes. Jodelet (1989, p. 4) também salienta que na construção representativa “as instâncias e ligações

institucionais, as redes de comunicação mediáticas ou informais intervêm em sua elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social.”

Sob esta ótica, Moscovici (2009, 2012) descreve o papel fundamental da comunicação social na emergência do universo consensual na sociedade, a influência da comunicação é analisada em três níveis: a) no nível da emergência das representações destacando-se a *dispersão* e a *distorção* das informações sobre o objeto representado, sendo que não é igualmente acessível aos diferentes grupos sociais. Neste caso, os sujeitos focalizam certos aspectos do objeto em função dos seus interesses e implicações, ocorre pressão à inferência pela necessidade de agir, tomar posição ou conseguir o reconhecimento ou adesão de outros; b) no nível dos processos de formação das representações, a *objetivação* e a *ancoragem* consideram a interdependência entre a atividade cognitiva e os aspectos sociais; e c) no nível das dimensões das representações que influenciam a elaboração da opinião, atitude e estereótipo, nos quais agem os sistemas de comunicação midiática, e que delineiam as propriedades da **difusão** que se relaciona com a formação das opiniões, a **propagação** voltada para as atitudes e a **propaganda** ligada aos estereótipos (JODELET, 1989, negritos da autora). Estes processos constituem-se expressivos para analisar as RS de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI que o grupo de APLIs elabora no campo do ES, visto que a intensa troca de informações e acesso aos meios de comunicação pode influenciar o pensamento dos futuros professores de LI sobre o objeto de estudo da sua formação, ou seja, “a comunicação concorre para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes à vida prática e afetiva dos grupos.” (JODELET, 1989, p. 13).

Vale ressaltar que o estudo ancorado na TRS permite observar o ES enquanto propulsor de RS. Estudar como as representações emergem e como são constituídas nas relações sociais possibilita-nos compreender o sentido das práticas e dos sistemas de referência que cada pessoa ou grupo de pessoas desenvolvem em seu cotidiano. Assim se constituem socialmente e interagem com a realidade do mundo que os cerca, o que significa “observar os fenômenos de adesão às formas de pensamento da classe, do meio ou do grupo de pertencimento.” (Ibid., p. 14). Nessa direção, os construtos língua(s) e cultura(s) são, além disso, o partilhar das representações de objetos socialmente valorizados em que, “partilhar uma ideia, uma língua, também é afirmar um liame social e uma identidade. [...] O partilhar serve à afirmação simbólica de uma unidade e de um pertencimento.” (JODELET, 1989, p.14-15).

Assim, os grupos sociais partilham a(s) cultura(s) que na perspectiva da TRS se compreende “como um sistema de representações, entendida como uma totalidade organizada pela comunidade” (CASTORINA, 2013, p. 49) e, ao mesmo tempo, para Moscovici (2009, p. 219) “não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado [...]”. Diante disso, e a partir do que nos apresenta a TRS, o que os APLIs pensam sobre o objeto que circunscreve o ensino de LI, ou seja, a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) na relação com suas práticas no ES pode revelar um compartilhar, no qual “implica uma dinâmica social que considera a especificidade das representações.” (JODELET, 1989, p. 14-15). Sendo assim apresentamos, no próximo capítulo, o caminho metodológico percorrido nessa pesquisa.

CAPÍTULO IV

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

“É pouco tempo que você tem pra conseguir chegar numa questão muito maior que seria conseguir ligar a língua e a cultura.” APLI Ruth

“Cultura é uma coisa menos estudada, porque lógico gramática que mais vai ser estudada mesmo que não deveria ser.” APLI Maria

4 DIMENSÃO METODOLÓGICA

Nesse capítulo apresentamos o percurso metodológico que orienta esta pesquisa. A organização do mesmo estrutura-se em quatro partes. A primeira parte discorre sobre a pesquisa de base qualitativa interpretativista. Na segunda descrevemos o contexto da pesquisa e os participantes. Na terceira são apresentados os instrumentos de coleta de dados e na última descrevemos sobre a análise de dados e os procedimentos na sua elaboração.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação é de natureza qualitativa interpretativista. (DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008). No entanto, é utilizada também uma análise a partir da abordagem quantitativa na interpretação do questionário. Ressaltamos que a pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa também possibilita o uso de análises quantitativas expressas por componentes numéricos. O objetivo da análise de base quantitativa consiste em dar maior clareza a alguns dados do instrumento utilizado.

Buscamos com esta investigação analisar as representações dos APLIs sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI e identificar a relação destas representações com o ES. Por se tratar de uma análise das representações elaboradas por um determinado grupo

social, entendemos que a utilização da abordagem qualitativa nesta investigação possibilita o reconhecimento mais amplo dos significados que os APLIs atribuem aos objetos em questão. Assim, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Ludke e André (1986, p. 11-13) também descrevem algumas características básicas da pesquisa qualitativa:

- [...] 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
 3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
 4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.
 [...]

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa assume significados diferentes de acordo com momentos históricos definidos. Classificam de período tradicional (1900-1950) associado ao paradigma positivista; de período modernista ou da era dourada (1950-1970), referentes aos gêneros (estilos) obscuros ligados aos argumentos pós-positivistas; de período denominado crise da representação (1986-1990); de período pós-moderno (1990-1995); de período pós-experimental (1995-2000) e o futuro que é o momento presente (2000-...). Neste período, o campo das ciências sociais e das humanidades precisam ser palcos de discussões acerca da “democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16). Também oferecem uma definição para os estudos que se embasam neste campo metodológico, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. (Ibid., p. 17). Nesta vertente, Garnica (1997) afirma que o homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. Logo, utilizar uma abordagem metodológica qualitativa pressupõe conceber o ser humano em sua interação com o mundo no qual participa.

Nas abordagens qualitativas:

- [...] o termo *pesquisa* ganha um novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. (GARNICA, 1997, p. 111, ênfase do autor).

No início do século XX, como reação à filosofia positivista que influenciava a pesquisa nas ciências sociais e humanas, se desenvolve, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 31) “um paradigma alternativo para se fazer ciência: o paradigma interpretativista.” Esta abordagem está intimamente ligada com o sujeito e suas práticas e com o mundo social.

[...] o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Na perspectiva do interpretativismo, vários métodos configuram a pesquisa de base qualitativa como a pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, e outros (BORTONI-RICARDO, 2008). Para Martinelli (1999) na pesquisa qualitativa técnicas como: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos podem ser utilizados. Sendo que o principal objetivo das diferentes práticas empregadas nas pesquisas desta vertente “é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social.” (ERICKSON 1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41-42). Na perspectiva qualitativa interpretativista “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Nessa vertente, Flick (2009, p. 72-73, aspas do autor) salienta que na abordagem qualitativa:

[...] A ênfase encontra-se nos processos comunicativos e construtivos das interações. O ponto de partida metodológico consiste em analisar os “repertórios interpretativos” que os participantes de certos discursos utilizam para elaborar e para defender uma versão específica da realidade [...].

A partir das questões metodológicas explicitadas, é feita uma análise das diferentes maneiras pelas quais os sujeitos da investigação atribuem significados aos objetos, aos eventos, às experiências que são permeados pelas RS no campo ao qual este estudo se concentra. Estes aspectos compõem o ponto de partida central para a pesquisa na abordagem qualitativa interpretativista. Assim, os fundamentos teóricos da TRS são utilizados para a análise das RS dos APLIs, e que se definem no ES. Para Moscovici

(2009) as RS são uma modalidade de saber com a finalidade de tornar familiar algo não familiar. Adentramos, desse modo, em outra vertente teórica que discute sobre o que sabem os sujeitos sociais, especificamente os docentes seja em formação inicial ou continuada. A temática dos saberes docentes na formação de professores é um campo profícuo em pesquisas nos últimos anos.

Relacionamos ao presente estudo a organização e definição de saberes docentes propostas por Tardif (2012, *itálico do autor*) ao defini-lo como um saber plural, um amálgama de saberes advindos da *formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), oriundos dos cursos que formam professores. Também os *saberes disciplinares* compostos pelas áreas do conhecimento, os *saberes curriculares* organizados nos programas escolares e os *saberes experienciais* advindos da prática na profissão. Tardif (2012, p. 54) destaca os *saberes experienciais* como centrais do saber docente, uma vez que estão ligados às situações da prática e da experiência, “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais [...]”

Sob essa ótica, encontramos a relevância das RS enquanto saber produzido nas inter-relações sociais, ou seja, quais opiniões as pessoas compartilham, sobre o que pensam e como observam os objetos de estudo e ensino da área de formação, passam a ser considerados como verdadeiras “teorias” das experiências docentes. Tardif (2012, p. 55) salienta que “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, [...] a respeito de sua própria formação profissional.” Nesse caso, apresentou-se a abertura para o diálogo com as RS como uma forma de conhecimento prático (JODELET, 1989) como uma forma de saber social sobre uma determinada realidade docente.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesse tópico apresentamos o contexto focalizado neste estudo o curso de Letras- Inglês de uma universidade pública do Paraná, especificamente a disciplina de Estágio Supervisionado II. A pesquisa desenvolveu-se no curso de Letras-Inglês no período noturno de uma Universidade pública no centro sul do estado do Paraná. O curso inicia na década de 70 e a partir das exigências do MEC, em 2002, o departamento passou a oferecer a licenciatura na modalidade única, ou seja, ensino de língua portuguesa denominado:

Português e Literaturas da Língua Portuguesa-Letras-Português e outra licenciatura voltada para o ensino de língua inglesa: Inglês e Literaturas da Língua Inglesa-Letras-Inglês. (STUTZ, 2012).

Este estudo focalizou especificamente a disciplina de ES concentrada no quarto ano do curso. Para a oferta da disciplina o ES conta com duas professoras que orientam as atividades dividindo a turma em dois grupos. O ES inicia-se no terceiro ano do curso e distribui-se em 4 aulas semanais e carga horária de 136 horas anuais, sendo que no quarto ano também se distribui em 4 aulas semanais com carga horária de 136 horas anuais. Portanto, são 272 horas-aula destinadas à disciplina de ES. No terceiro ano do curso as observações e regência são voltadas ao ensino da LI na Educação Básica do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. No quarto ano do curso, as observações e regência são desenvolvidas com os três anos do Ensino Médio. Os APLIs cumprem 32 horas-aula de observação para a socialização com o contexto escolar e 8 horas-aula destinadas ao desenvolvimento do ensino da língua inglesa por meio da regência.

Vale ressaltar que este trabalho foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa e seguiu todos os procedimentos necessários sendo aprovado para a sua realização. O termo de aprovação consta nos anexos dessa dissertação. Sendo assim, com o consentimento da instituição, do departamento do curso de Letras e das professoras que ministram a disciplina, iniciamos os primeiros contatos com o grupo no final do mês de março de 2014. A pesquisa de campo aconteceu nas quintas-feiras no período noturno, no qual o curso está concentrado. Optamos por iniciar com a aplicação dos questionários aos participantes e posteriormente desenvolvemos as entrevistas com as duplas de APLIs.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram APLIs matriculados no quarto ano do curso de Letra-Inglês, no período noturno e que frequentavam a disciplina de ES. O grupo é diversificado entre APLIs que já atuam como professores em escolas particulares ou em escolas públicas e aqueles que não atuam ainda. A maioria é oriunda da rede pública de ensino e um número significativo de APLIs não mora no município onde se localiza a universidade. A turma estava composta por 17 APLIs matriculados. Apenas 16 estavam frequentando o ES no momento da pesquisa de campo, dos quais 13 APLIs interessados

em participar da pesquisa assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Este documento também se encontra nos anexos deste estudo.

No entanto, devido ao período de recesso da universidade encerramos a coleta de dados em meados do mês de julho de 2014. Sendo assim, 8 APLIs que responderam aos instrumentos da coleta de dados foram os participantes desta pesquisa. Primeiramente, responderam ao questionário com perguntas referentes aos dados sócio-profissionais, dados sobre o curso de Letras-Inglês e dados sobre o Estágio Supervisionado, língua e cultura. Em seguida, realizamos as entrevistas com as duplas de APLIs.

Para preservar a identidade dos participantes seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. Entre os 8 participantes da pesquisa, 5 são mulheres e 3 são homens. A primeira entrevista realizada foi com os participantes José e Ana. Ambos estavam em início da fase de observação na modalidade do Ensino Médio para posterior regência. Em relação a José, ele está na faixa etária de 20 a 30 anos, já atua como professor de inglês em escola particular de línguas e frequentou curso de inglês paralelamente com a licenciatura. Ana também está na faixa etária de 20 e 30 anos e já tem experiência como professora de inglês desde o primeiro ano da licenciatura, além de participar de iniciação científica. A segunda entrevista teve como participantes Raquel e Ruth que também estavam no período de observação preparando-se para a regência.

A APLI Raquel está na faixa etária de 20 a 30 anos. Seu primeiro contato com a sala de aula antes do ES foi como estudante do PIBID⁴⁵ e posteriormente a experiência com a docência aconteceu no ES. Raquel, assim como a maioria dos APLIs, tem experiência como professora de inglês. Por sua vez, Ruth se encontra na faixa etária de 20 a 30 anos. Não possui experiência como professora de inglês e seu contato com a docência se iniciou no terceiro ano da licenciatura quando cumpriu a disciplina de ES.

Maria e Lia participaram da terceira entrevista. Assim como os demais APLIs, elas iniciavam as observações nos colégios de Ensino Médio. Maria está na faixa de idade dos 20 a 30 anos. Tem experiência na docência ao participar do PIBID e estudou por vários anos em escola de idiomas. Lia está na faixa de 20 a 30 anos. A APLI Lia, além da experiência na docência no ES, também atua como professora de inglês em escola particular. Marcos e Lucas foram a quarta dupla entrevistada. Iniciavam o período de observação nos colégios que antecede a regência. O APLI Marcos está na faixa etária

⁴⁵ O PIBID é a sigla que representa o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos presenciais para que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública de ensino. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 07 jan. 2015.

acima de 30 anos. Sua experiência na docência teve início com o ES no terceiro ano da licenciatura. E por fim, o APLI Lucas está na faixa etária de 20 a 30 anos e possui experiência como professor de inglês em escolas públicas.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Denzin e Lincoln (2006) definem que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. A pesquisa de base qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos como estudo de caso, experiência pessoal, introspeção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais. Essas produções descrevem momentos e significados do cotidiano da vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva, os instrumentos utilizados em uma pesquisa são ferramentas que o pesquisador elabora para aproximar-se dos significados que as pessoas conferem aos eventos, experiências, objetos e que fazem parte do seu mundo social. Os pesquisadores qualitativos utilizam diversas práticas interpretativas interligadas para compreender melhor o assunto em questão. Assim, é valioso o emprego de mais de uma prática interpretativa em estudos qualitativos, visto que cada instrumento pode proporcionar diferentes visões do contexto e do objeto que se quer investigar. Para esse estudo, que focaliza a análise das RS de língua(s) e cultura(s) relacionadas à língua inglesa dos APLIs no ES, utilizamos como instrumentos: questionário com perguntas semiestruturadas e entrevista semiestruturada.

4.4.1 Questionário

Para Nunan (1992) ao elaborar um questionário, o pesquisador precisa evitar perguntas que influenciem as respostas de quem irá participar. As questões de um questionário podem ser fechadas quando há um controle do pesquisador nas possíveis respostas e abertas quando as mesmas são controladas pelos informantes que são livres para expressar suas opiniões.

Utilizamos um questionário com perguntas semiestruturadas e foi disponibilizado em dois momentos, visto que nem todos os APLIs estavam presentes no dia da aplicação. Foi dividido em três grupos de perguntas para melhor organizar as informações aos participantes. O primeiro grupo com perguntas sobre os dados sócio profissionais dos participantes, o segundo contendo perguntas sobre o curso de Letra-Inglês e o terceiro com perguntas sobre o Estágio Supervisionado, língua e cultura. Os dados coletados no questionário foram submetidos à análise quantitativa, com resultados transcritos em gráficos que demonstram a porcentagem das alternativas marcadas em cada questão respondida pelos participantes.

4.4.2 Entrevista

Após a primeira etapa da coleta de dados com a aplicação do questionário iniciamos as entrevistas em duplas. Segundo Santade (2014) a entrevista é uma forma de coleta de dados, diagnóstico e orientação. Classificam-se os tipos de entrevista em informal, expressão livre do entrevistado sobre o assunto; entrevista focalizada a qual delimita o tema específico e mantém o entrevistado voltado ao assunto; entrevista por pautas, em que se define uma estruturação guiada por um roteiro e a entrevista estruturada, que possui perguntas fixas e facilita uma análise quantitativa de dados. Diversas pesquisas na área educacional também utilizam a entrevista como instrumento para coleta de dados, embora com algumas mudanças em sua classificação. Assim, temos as entrevistas estruturadas, entrevistas não estruturadas ou abertas e as entrevistas semiestruturadas.

Optamos pelo formato de entrevista semiestruturada. Focalizamos como objetivos para este formato de entrevista analisar as falas e o conteúdo representacional dos objetos em questão, analisar em que momentos as representações de língua(s) e cultura(s) norteiam as suas práticas, de como tais questões apresentam-se sistematizadas em suas falas e como ocorre a articulação das representações de língua(s) e cultura(s) e o campo do ES.

O roteiro de entrevista foi formado por 17 questões que focalizam assuntos que permitem aos participantes expressarem suas opiniões sobre língua(s) e cultura(s), língua e cultura inglesa e o processo de ensino e aprendizagem de LI com suas práticas no ES. Ressalta-se que o roteiro não foi um instrumento fixo utilizado, mas serviu de guia para orientação da pesquisadora. Questões que não estavam no roteiro foram acrescentadas,

como também questões que estavam no roteiro não foram contempladas, no todo ou em parte, pois algumas vezes foram respondidas em outros momentos da entrevista.

Utilizamos as dependências do laboratório de informática do curso de Letras da universidade como espaço para a coleta de dados. Os participantes foram entrevistados em duplas, visto que a opção de desenvolver a entrevista neste formato decorre da constatação pela pesquisadora que as atividades no ES também se desenvolvem seguindo esta organização. Isto é, em acordo com o grupo e com as professoras formadoras os APLIs se dividem em duplas para a realização das atividades relativas à docência, o que inclui o desenvolvimento de planos de aula, sequências didáticas, observação e regência.

Dessa forma, consideramos pertinente convidá-los para a entrevista em respeito à organização do grupo de APLIs e em como se dividem para a realização do ES. Levou-se em conta também que a entrevista em duplas pode contribuir para amenizar possíveis constrangimentos originados pelo momento da gravação das falas, bem como conferir dinâmica à entrevista, sobretudo na troca de opiniões entre os participantes.

As entrevistas foram gravadas em áudio com auxílio de um aparelho gravador e, posteriormente, desgravadas. A transcrição foi feita manualmente e na íntegra e não foi utilizado programa algum de *software* de auxílio nas transcrições das falas dos participantes. A gravação das falas dos 8 participantes divididos em duplas para as entrevistas somou um total de 02:39 de material gravado. Vale destacar que, de acordo com a ética em pesquisa, todo o material coletado para o desenvolvimento desta pesquisa (questionários e as entrevistas) será eliminado de todos os arquivos da pesquisadora. Assim como as identidades dos participantes estão preservadas nas análises ao utilizarmos nomes fictícios.

4.4.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Para proceder à análise dos dados desse estudo, recorreremos às respostas dos APLIs aos instrumentos utilizados: o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram submetidos a uma interpretação a partir dos fundamentos teóricos dos capítulos I e II e da TRS proposta por Moscovici (2009, 2012) por compreender que essa teoria nos orienta a visão do fenômeno sob a perspectiva dos participantes da pesquisa. O questionário foi submetido a uma análise quali-quantitativa. Assim, os resultados das respostas a este instrumento foram expressos numericamente na busca de clarear alguns

dados nele contidos. Contudo, como cada questão reservou espaço para a descrição mais detalhada sobre as opiniões dos participantes os dados coletados foram interpretados tendo como base a abordagem qualitativa-interpretativista de Bortoni-Ricardo (2008). Por sua vez, a entrevista ancorou-se na metodologia qualitativa conhecida por análise de conteúdo de Bardin (2004) em que especificamente escolhemos uma das técnicas de análise de conteúdo: a análise da enunciação e sua primeira etapa denominada de análise temática.

4.4.4 A Análise de Conteúdo

Para Bardin (2004) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. O próprio Moscovici (2009) afirma que tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo. A organização da análise é agrupada em diferentes fases, denominadas por Bardin (2004, p. 89) de “1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Na fase da pré-análise organizam-se os documentos a serem analisados e sistematizam-se as primeiras ideias para o percurso da análise. A exploração do material irá aprofundar a fase da pré-análise através do manuseio dos documentos delimitado por regras específicas eleitas por cada pesquisador, seja utilizando procedimentos manuais ou operações pelo computador. A fase do tratamento dos dados e interpretação consiste em comunicar os resultados obtidos da organização dos dados efetuados nas fases anteriores. Assim, o pesquisador ao ter em mãos os resultados, interpreta-os e pode também propor “uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.” (BARDIN, 2004, p. 95).

A análise da enunciação, como uma técnica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2004) fundamenta-se em uma ideia da comunicação como processo e não como dado, ou seja, “o discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições.” (Ibid., 2004, p. 164). Desse modo, levam-se em conta as condições de produção da fala, nas quais em todo discurso se revelam: o locutor, o seu objeto de discurso ou de referência e uma terceira pessoa, no caso, o entrevistador. Bardin (2004) destaca três níveis para uma análise da enunciação: a) a análise sintática e para-linguística: o estudo embasa-se nas estruturas formais gramaticais, b) a análise lógica: fundamenta-se no conhecimento da ordem do

discurso e c) a análise dos elementos formais atípicos: como por exemplo, o estudo das omissões, os silêncios e os ilogismos.

Uma análise da enunciação pode ser organizada pelo *corpus* se a análise for *intensiva* com amostragens rigorosas, como uma análise *comparativa* em que as condições devem ser estandarizadas (com a mesma problemática de partida, e com as mesmas condições situacionais) e ainda uma análise que focaliza a *singularidade da elaboração individual* do discurso em que a redação considera a liberdade e a criatividade individuais. (BARDIN, 2004, itálico do autor).

A técnica da análise da enunciação também considera a importância da preparação do material, sendo que cada discurso, isto é, a produção do participante é a unidade de base. A transcrição deve ser fiel em cada entrevista e preservar todas as informações possíveis, inclusive os silêncios, os aspectos emocionais como o riso, ironia, espanto, etc. Também é constituída por diferentes etapas e para Bardin (2004, p. 168) a “análise da enunciação é complementar de uma análise temática previamente efetuada” em que são observados o nível das sequências, das proposições, dos elementos atípicos, e posterior interpretação do processo que resulta da confrontação dos diferentes indicadores.

Assim, no que diz respeito a essa pesquisa, optamos por desenvolver uma análise que focaliza a *análise lógica*, a dinâmica da entrevista e a *singularidade da elaboração individual* do discurso com o objetivo de analisar os traços significativos nas RS dos participantes por meio da análise temática. Bardin (2004, p. 168) define a análise temática como:

[..] transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.

4.4.5 Análise dos Questionários

As alternativas do questionário proposto foram de múltipla escolha que variaram de duas a quatro opções com espaço para comentário livre dos participantes. Os comentários feitos foram submetidos à análise qualitativa interpretativista, pois nessa seção das perguntas os participantes eram livres para expandir suas opiniões sobre a questão proposta e que podem não ter sido contempladas nas alternativas. Observamos as opções escolhidas por cada APLI e depois cada questão teve suas alternativas medidas em porcentagem com

a ajuda do programa de *software Excel*. Para melhor agrupamento e visualização dos dados, organizamos os resultados em gráficos que ilustram as respostas dos 8 participantes que responderam a este instrumento. A análise efetuada do instrumento questionário subsidiou, também, a análise das RS dos APLIs sobre o objeto em questão e posterior triangulação com os dados obtidos na entrevista.

4.4.6 Análise das Entrevistas

Para proceder à análise das entrevistas recorreremos à técnica da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2004) especificamente uma das técnicas de análise de conteúdo a análise da enunciação. Essa metodologia define maneiras para tratar os dados do instrumento utilizado. Observamos as etapas de pré-análise em que a pesquisadora organizou as primeiras ideias para o percurso da análise. Nessa fase nos ocupamos em olhar as 17 questões do roteiro de perguntas para a entrevista e as respostas dos participantes que se relacionavam com as perguntas e os objetivos da pesquisa. Posteriormente, na etapa da exploração do material aprofundamos as análises das entrevistas com o manuseio das falas por duplas entrevistadas, sendo que para este procedimento recorreremos à versão impressa de todas as entrevistas dos participantes.

Por meio de procedimentos manuais, destacamos do texto impresso os temas que se relacionavam com os objetivos da pesquisa. Orientando-nos pelos objetos de RS desta investigação e que se coadunam com os objetivos da pesquisa: Língua, Cultura, Língua Inglesa (LI), Cultura Inglesa (CI), a relação (R) entre ambas, a relação das RS de língua, cultura, LI, CI com o ES. Para cada dupla de entrevistas sistematizamos um quadro com os temas relacionados a cada objeto acima descrito, o que originou quatro quadros temáticos. Em seguida, agrupamos todos os temas contidos nos quatro quadros. No entanto, como emergiram várias temáticas para cada objeto, optamos em classificar cada uma em campos de significação. Nesse momento da análise temática constatamos que as RS dos APLIs são construídas e transitam em diversos campos de significação. Nessa etapa também analisamos as temáticas que se repetiram nas falas dos APLIs, pois a análise temática deve considerar, sobretudo “a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.” (BARDIN, 2004, p. 168). Ressaltamos que os quadros temáticos com as RS dos objetos focalizados constam no capítulo V ao final de cada seção no tópico 5.2.

O conteúdo das temáticas expressam as RS partilhadas pelo grupo. As RS de língua(s) se delinearão pela análise temática de três campos de significação: *definição*, *função* e *ensinar e aprender*. As RS de cultura(s) se delinearão pela análise temática de quatro campos de significação: *definição*, *expressões da cultura*, *ensinar e aprender* e *meios de difusão*. As RS de LI, CI e a relação entre ambas se delinearão pela análise temática de quatro campos de significação: *definição*, *função*, *ensinar e aprender*, *importância*. A relação das RS de L, C, LI, CI com o ES se delinearão em dois campos de significação: o campo *instrumentos: livro didático (LD)*, *planos de aula (PA)*, *sequência didática (SD)* e o campo *teoria e prática*. Após concluirmos a etapa de organização e categorização das temáticas em campos de significação, as quais sinalizam as RS dos objetos da pesquisa, passamos para o último estágio da análise de conteúdo: a etapa de tratamento dos resultados de inferência e interpretação. Essa etapa compreende a discussão dos dados ancorada na fundamentação teórica apresentada nos capítulos I, II e III.

Desse modo, concluímos a apresentação da metodologia que fundamenta a pesquisa e passamos no capítulo seguinte para a análise dos dados obtidos, com o objetivo de identificar e analisar as RS dos APLIs participantes desse estudo.

CAPÍTULO V

“É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.”
Émile Durkheim

“Fazer com que os alunos entrem em contato com a língua inglesa mesmo aqui dentro com o que ela pode trazer com o que ela pode ser útil pra eles.”
APLI José

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados coletados, fundamentamos as análises no campo teórico e metodológico apresentados nos capítulos anteriores e buscamos responder as perguntas da pesquisa a seguir:

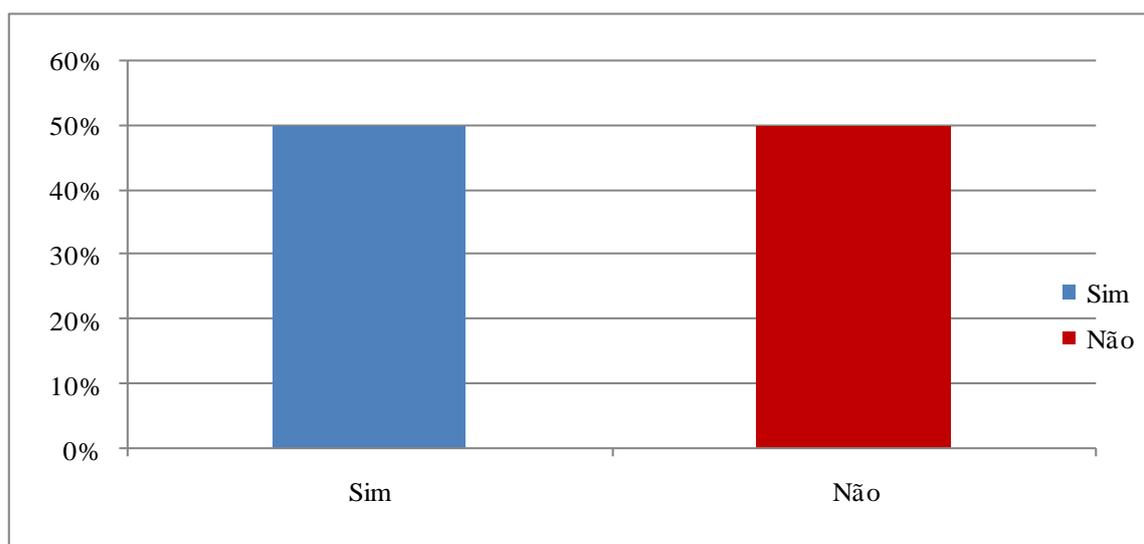
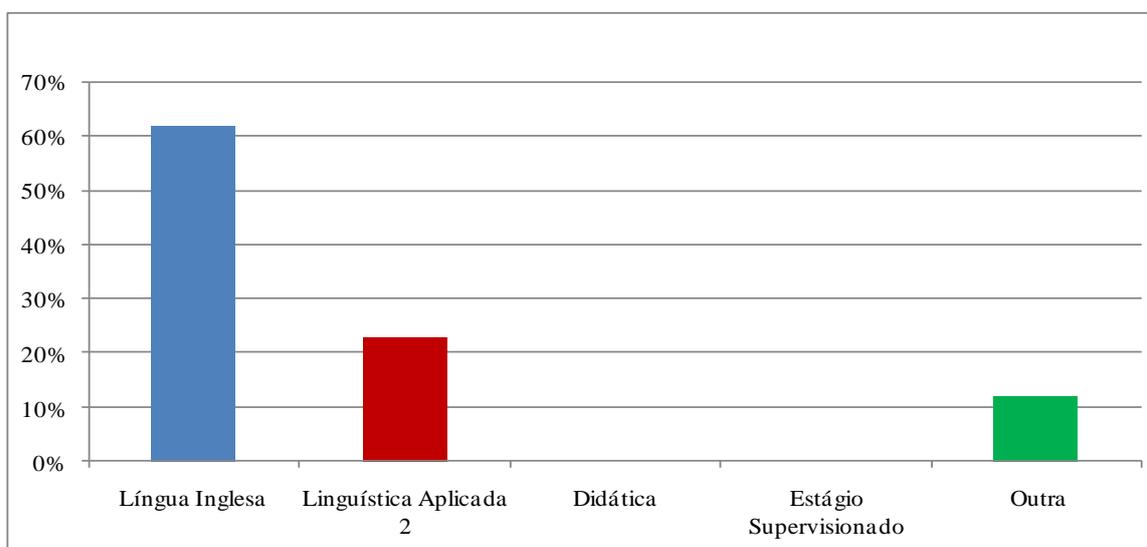
1. Que representações de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI são desenvolvidas pelos APLI(s) no ES?
2. O ES constitui-se em um campo de representações sobre língua(s) e cultura(s)?
3. Como as representações evidenciam ou não a relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI?

Assim, também procuramos elucidar os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- a) identificar as representações dos APLIs de língua(s) e cultura(s);
- b) identificar as representações dos APLIs de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI;
- c) investigar as representações da relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI;
- d) investigar e analisar a relação destas representações com o ES.

5.1 TABULAÇÃO DOS DADOS

A respeito do questionário aplicado aos APLIs seguem os dados relevantes:

Gráfico 1. Você considera seu curso difícil?**Gráfico 2. Com qual disciplina você mais se identifica no curso⁴⁶?**

⁴⁶ Dentre o rol de disciplinas elencadas para coleta de dados desta questão, a pesquisadora certificou-se de antemão com os participantes sobre a compreensão da disciplina de Didática, visto que no currículo pleno do curso observam-se duas disciplinas que também se relacionam com este campo. Língua Inglesa e Ensino-inicia-se a partir do 2º ano do curso com duas aulas semanais e 68h e Linguística Aplicada ao ensino de Língua Inglesa - inicia-se a partir do 3º ano do curso com três aulas semanais e 102h. Dados curriculares do curso disponíveis em: <<http://www.unicentro.br/proen/files/2014/02/letras.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

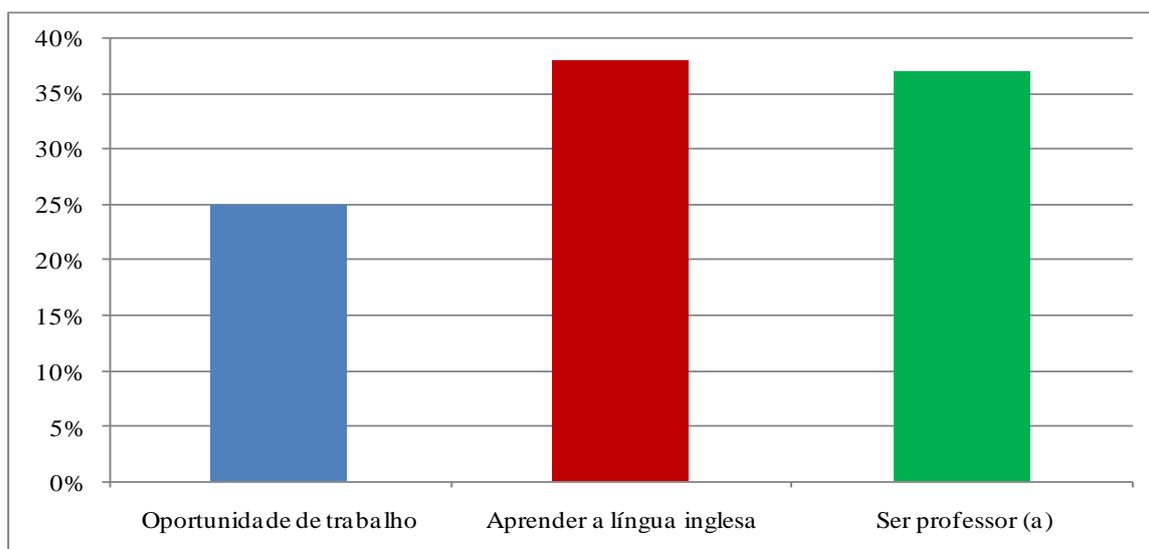
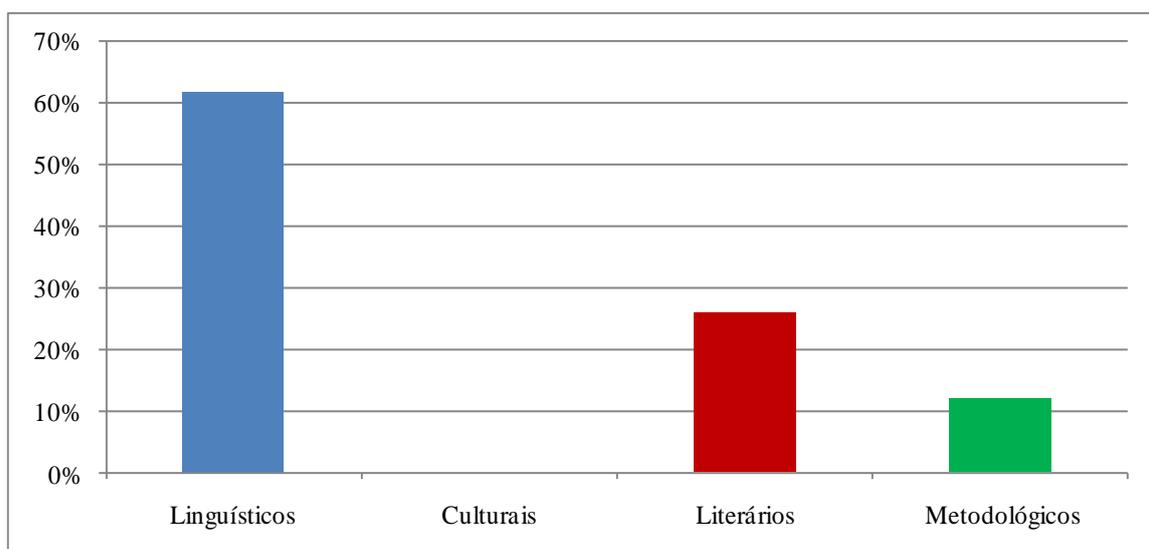
Gráfico 3. O que o/a motivou na escolha do curso?**Gráfico 4. No seu curso, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, quais aspectos são mais priorizados?**

Gráfico 5. Em relação ao Estágio Supervisionado, as suas aulas na universidade, abordaram e/ou desenvolveram as concepções de língua e cultura a partir de quais abordagens de ensino de línguas estrangeiras⁴⁷?

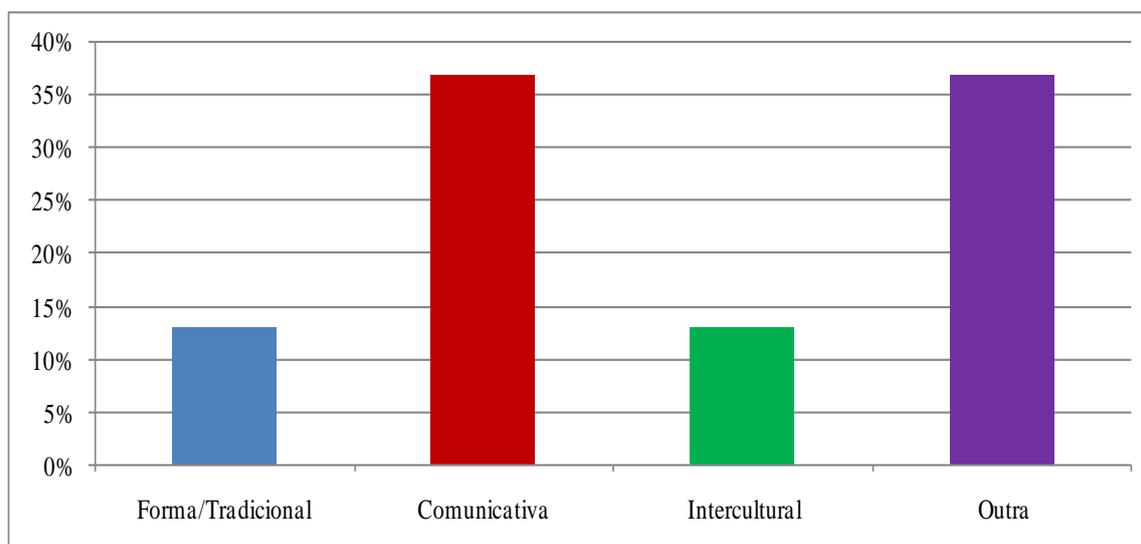
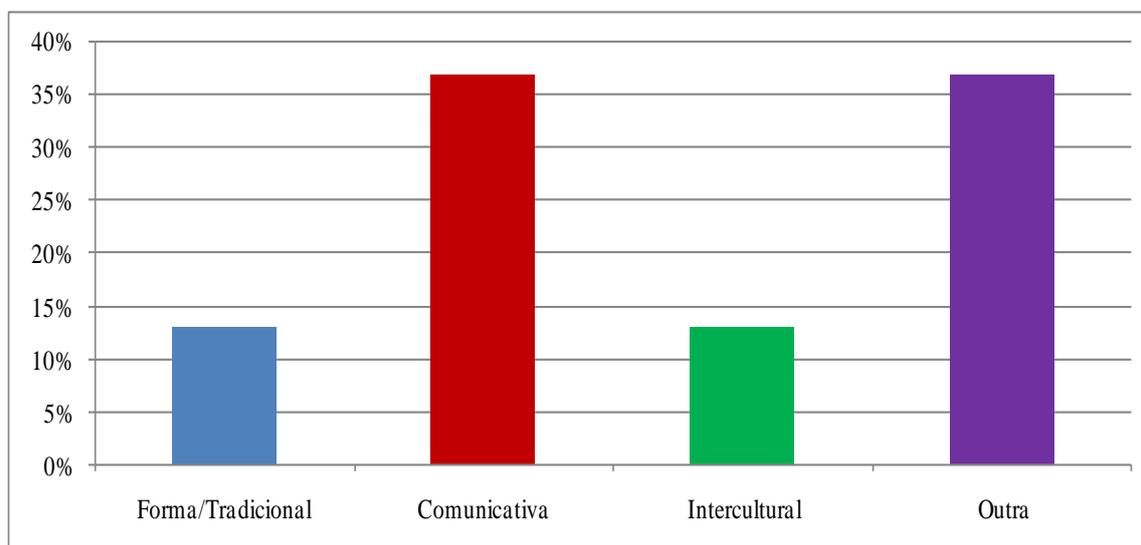


Gráfico 6. A partir das aulas de Estágio Supervisionado na universidade, com qual ou quais abordagens de ensino de línguas estrangeiras você se identificou mais?



⁴⁷ Os dados desta questão e da pergunta seguinte apresentam um cenário em que as opções “Comunicativa” e “Outra” aparecem ambas com 35% de preferência entre o grupo pesquisado. Sendo que, no campo de comentários os participantes que marcaram a opção “Outra” exemplificaram a escolha, citando a perspectiva do Interação Sociodiscursivo e Gêneros.

Gráfico 7. Em seus planos de aula ou sequências didáticas você priorizou e/ou abordou quais variedades dentro da língua?

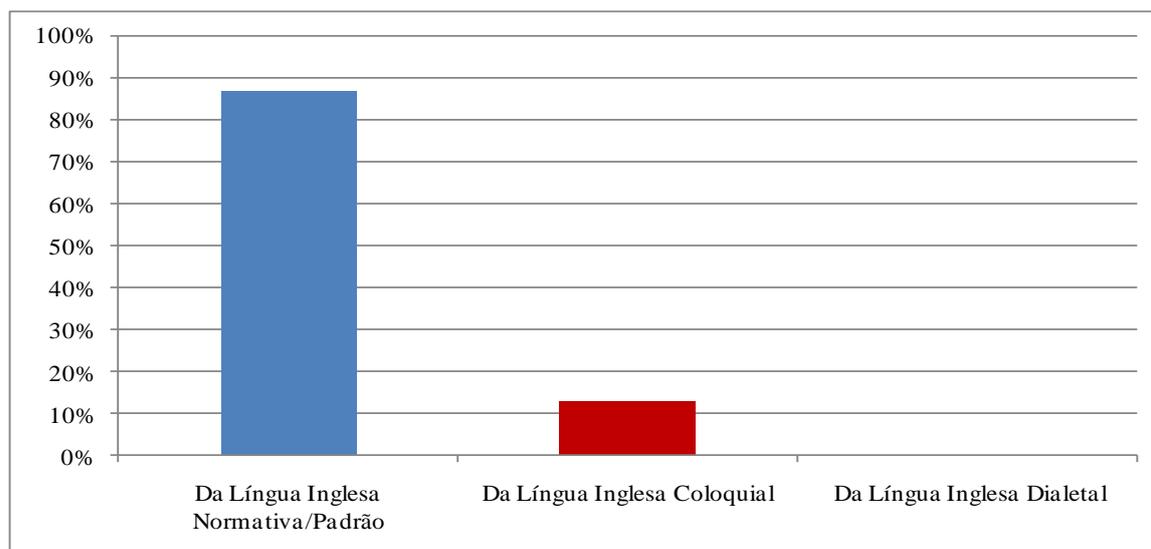


Gráfico 8. Como você compreende as concepções teórico-metodológicas de língua e cultura?

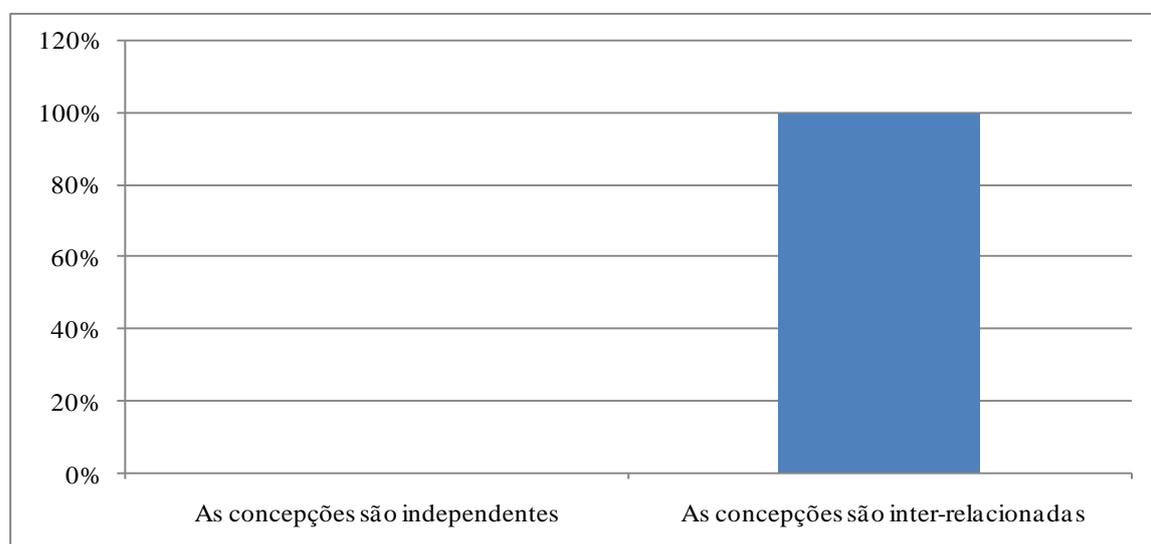


Gráfico 9. Como você observa na prática pedagógica do ensino e aprendizagem de língua inglesa as concepções de língua e cultura?

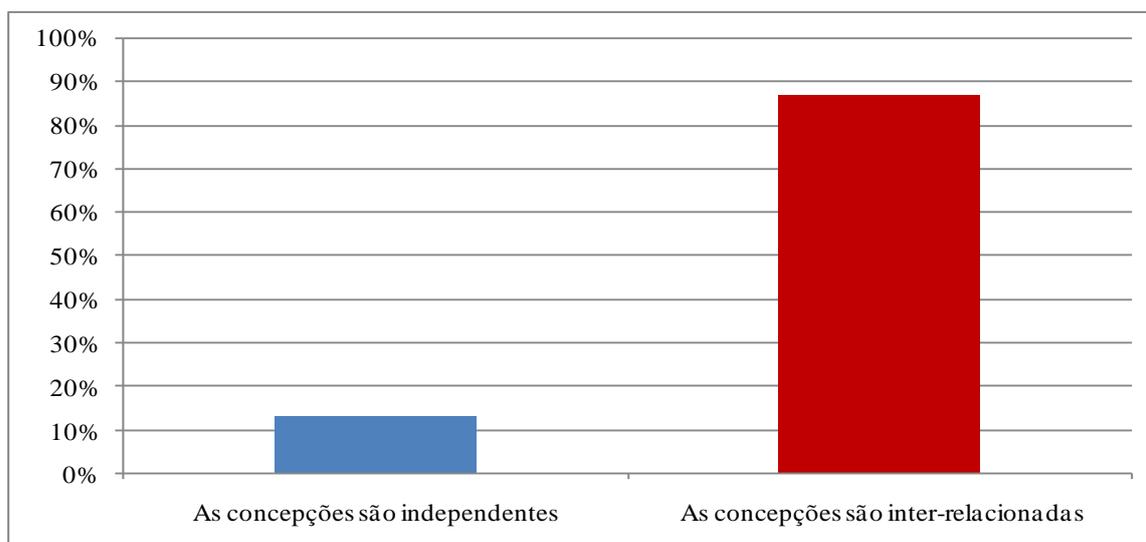
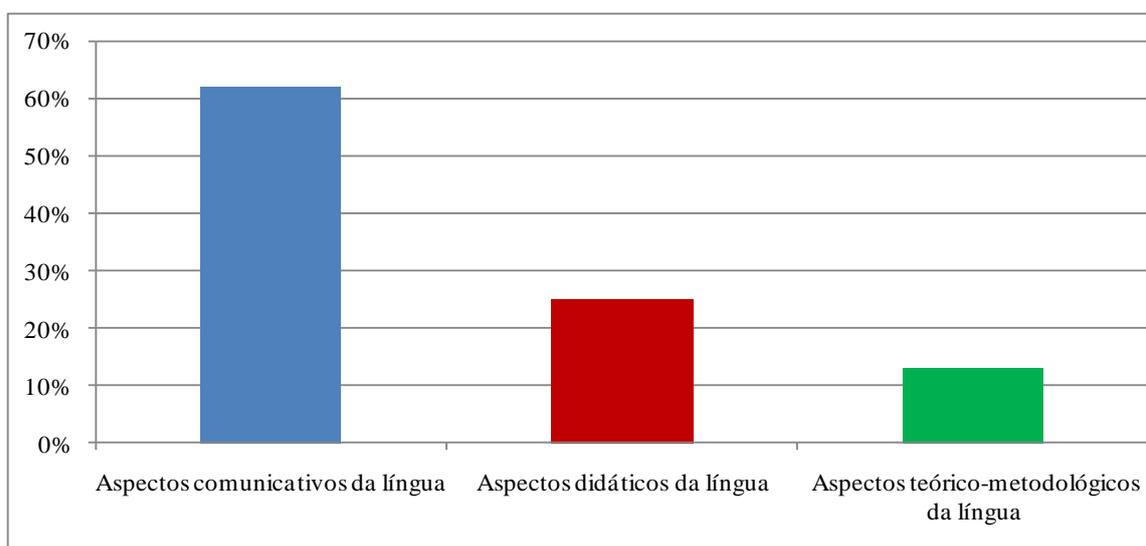


Gráfico 10. Nas aulas de Estágio Supervisionado, em relação à sua prática, no período de observação e regência, o que você considera fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa?



A partir da tabulação de dados, é pertinente destacar alguns resultados que as respostas dos APLIs sinalizam:

- a) A maioria dos APLIs, 60% identificam-se com a disciplina de Língua Inglesa e 25% com Linguística Aplicada. Das demais alternativas, apenas a opção outra foi marcada com comentário do participante citando a disciplina de Literatura;

- b) O percentual que indica a motivação dos APLIs ao ingressarem no curso obteve maior equilíbrio nas opções: aprender a Língua Inglesa e para ser professor(a). Apenas 25% dos participantes ingressaram motivados pela oportunidade de trabalho;
- c) As respostas dos APLIs sinalizam que no curso de Letras-Inglês os aspectos linguísticos no processo de ensino e aprendizagem da LI são mais enfatizados;
- d) As respostas dos APLIs dividem-se ao escolher a abordagem de ensino de LI que consideram ter sido predominante na disciplina de ES. Assim, a alternativa da Abordagem Comunicativa predomina ao lado da alternativa outra com comentários explicativos dos APLIs que citam a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e gêneros textuais como perspectivas visualizadas no ES;
- e) As respostas dos APLIs, ao indicarem com qual abordagem de ensino de LI mais se identificaram (pergunta número 6), sinalizam a predominância da Abordagem Comunicativa e da alternativa outra. Os APLIs justificam esta alternativa ao mencionarem nos comentários o Interacionismo Sociodiscursivo e gêneros. Neste caso, a pergunta anterior (de número 5) que solicita aos APLIs indicarem qual abordagem de ensino de LI mais tiveram contato no ES, apresenta o mesmo percentual de escolha das alternativas observadas na questão número 6. Esse resultado pode indicar a relação entre universos reificados e universos consensuais (MOSCOVICI, 2009, 2012; ARRUDA, 2002) explicados pela TRS. A ciência, neste caso as teorias ou abordagens que tratam do ensino e aprendizagem da LI, passam para o pensamento cotidiano e tornam-se parte do universo consensual em que os APLIs se apropriam do conhecimento científico veiculado pelas teorias ao seu universo de valores. Muitas vezes repetem ou transformam o que é do universo científico em senso comum. Neste caso, as abordagens de ensino de línguas que os APLIs têm mais contato na formação ou no ES passam a compor o universo de valores dos APLIs em seu nível individual/afetivo quando demonstram maior identificação com uma determinada forma de ensinar a LI;
- f) Os APLIs indicam que o ensino da LI normativa padrão é focalizada nos planos de aula ou sequências didáticas no ES;
- g) As respostas dos APLIs demonstram que 100% dos participantes consideram que língua e cultura são inter-relacionadas nas teorias estudadas na formação. No entanto, os dados desta questão (de número 8) são retomados na entrevista,

confrontando-se com o percentual da questão seguinte (de número 9), em que 87% dos APLIs consideram que na prática de ensino de LI, língua e cultura são inter-relacionadas. Mas a resposta de Lia à questão de número 9, na qual a participante marca a opção as **concepções são independentes** e exemplifica na seção de comentários que “ao menos na escola pública, pois não se faz relação durante a aula, depende do professor” (Lia), referindo-se à prática do professor regente, essa opinião de Lia sinaliza para uma cisão entre teoria e prática ao refletir sobre a relação entre língua e cultura no período de observação no ES. Este dado é mais detalhado confrontado com as falas dos participantes por meio da análise das RS da relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI no tópico seguinte;

- h) As respostas dos APLIs à questão de número 10 sinalizam que mais de 60% dos participantes consideram os aspectos comunicativos da língua fundamentais nas práticas do ES. Este dado pode estar atrelado às RS da LI que emergem nas entrevistas e interpretadas na análise temática das suas falas, em que os APLIs consideram que saber a LI é importante para fins comunicativos no mundo globalizado. Dessa forma, as opções que se relacionam com o ensino da LI ligado aos aspectos teórico-metodológicos são menos frequentes nas escolhas dos participantes. Este dado concorda com os resultados da questão de número 2, quando os APLIs demonstram identificar-se em sua maioria com as disciplinas de Língua Inglesa, sobretudo se compararmos com as disciplinas mais voltadas à prática e ao ensino.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para organizar as análises dos dados obtidos nas entrevistas dividimos em quatro seções ilustradas com os excertos das respostas conferidas às perguntas do instrumento e posterior análise e discussão. Os excertos estão numerados em ordem crescente, por exemplo: (Excerto 1, 2, 3...) e as linhas dos excertos também seguem a numeração crescente, exemplo: (1, 2, 3...). Na primeira seção apresentamos as RS dos APLIs sobre língua(s), delineadas nos três campos de significação. Na segunda seção apresentamos as RS dos APLIs sobre cultura(s), delineadas nos quatro campos de significação. Na terceira seção apresentamos as RS dos APLIs sobre LI, CI e a relação entre ambas delineadas nos

quatro campos de significação. E na quarta e última seção, apresentamos a relação das RS dos APLIs sobre L, C, LI, CI com o ES, delineadas nos dois campos de significação.

5.2.1 Representações Sociais de Língua

Pela análise temática os campos de significação, os quais se encontram as RS dos APLIs sobre língua são: *definição*, *função* e *ensinar e aprender*. Assim, as RS de língua dos sujeitos transitam nas diferentes realidades, em que se liga o objeto de RS ao contexto. Os campos de significação emergem pela análise temática a partir de núcleos de sentido expressos pelos participantes, dos quais pudemos agrupá-los nos diferentes contextos em que as RS emergem.

Para o campo de significação *definição*, os núcleos de sentido expressos giram em torno da ação que a língua exerce em uma determinada realidade, ou seja, os APLIs, quando requeridos a refletirem sobre o objeto língua, o relacionam com uma ação que o objeto pode desempenhar. Por vezes também o verbo “ser”, flexionado no presente do indicativo “é”, também, denota uma definição para o objeto de RS, no caso, “a língua é...”.

A definição deste campo de significação pode estar atrelada à pergunta norteadora feita pela pesquisadora ao perguntar “o que é língua para você?”. Neste caso, muitos APLIs em uma postura reflexiva repetiram para si mesmos a pergunta novamente e ao responder utilizaram as mesmas expressões “língua é...”, “língua pra mim é..” “pra mim é..” (linhas 3, 6, excerto 1 abaixo), (linhas 9, 10, excerto 2 abaixo), (linhas 19, 22, 24, 26, excerto 3 abaixo), (linhas 27, 28, 29, 29, 30, 32, 37, 39, excerto 4 abaixo). Outro aspecto contido neste campo de significação são os núcleos de sentido, destacados em negrito, que relacionam a RS de língua com as expressões: **comunicação, comunicar, interação, sistema, cultura, culturas, cultura de um povo**. Estes núcleos de sentido identificam a RS de língua dos APLIs com as concepções de língua(gem) apresentadas na fundamentação teórica como *instrumento de comunicação* (TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1984, 2001) a concepção que considera língua e cultura indissociáveis (GRAMSCH, 1998; GIMENEZ, 2002, 2005; FANTINI, 1997; SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011). Nos excertos a seguir, em resposta a pergunta feita pela pesquisadora (P), demonstramos como se apresenta o campo de significação para a RS de língua em relação à *definição*:

Excerto 1

1. P: ...o que é língua para você(+)
2. Ana: ((pensativa))
3. Ana: pra mim é o principal **meio** de se **comunicar** e **interagir**(+) e é também uma
4. forma de você conhece tudo(+) conhecer até as **culturas**(+) porque é através da língua
5. que você acaba conhecendo(+) sei lá: acho que é isso(+)
6. José: é eu concordo(+) eu acho que a língua é o principal **meio** de **comunicação** que
7. a gente tem(+) e ela que faz agente(+) acho assim(+) conseguir viver em sociedade(+)
8. portanto ser diferente de: dos animais(+) sei lá:(+) acho que ela é fundamental (+++)

Excerto 2

9. Raquel: ... é: então eu acho que língua ela é:(+) a língua é uma parte menor que se
10. encaixa na linguagem(+) no caso a língua é um meio(+) digamos assim(+) não sei
11. se é um meio(+) ((pensativa)) (+) é complicado falar disso(+) é um instrumento que
12. a gente usa pra se **comunicar**(+) toda aquela questão do léxico(+) do **sistema**
13. mesmo(+)..
14. Ruth: ... eu também(+++) eu vejo a língua como ela disse como um **sistema**(+) mas
15. nunca isolado(+) nunca deve entender a língua como uma coisa isolada(+) uma
16. coisa fora de **contexto**(+)

Excerto 3

17. Maria: ...o que é língua pra mim” ((pensativa))...
18. Maria: ...no:ssa que pergunta difícil’ ((enfática))...
19. Maria: talvez língua não seja só fala(+) seja(+) é:(+) o jeito de você se **comunicar**
20. com o corpo porque a gente sabe que o que a gente acha que é normal aqui talvez
21. não(+) não seja normal em outro país em outra **cultura** e da mesma forma pra mim
22. língua é **cultura**(+) acho que tá tudo engajado(+) tá tudo muito junto não tem como
23. separa(+)
24. Lia: eu acho que a língua seria tudo(+) ela(+) conta a nossa história(+)
25. história do homem as experiências né’(+) então tudo engloba a língua não tem como
26. a gente se **comunicar** sem que exista a língua(+) acho que é tudo(+)

Excerto 4

27. Marcos: ... língua’(+) puxa que pergunta difícil ((pensativo)) (+) é acho que é como eu
28. falei a **cultura de um povo** né’(+) a língua é expressão(+) sem uma língua(+) aí: mais
29. especificamente sobre língua né’(+) não linguagem(+) mas(+) a língua é acho que é

30. a forma com que as pessoas vivem diariamente(+) assim(+) eu acho que sem uma
 31. língua assim(+) não fosse essa(+) uma forma tão prática assim(+) de se **comunicar**
 32. acho que é isso(+) é tudo(+) o ser humano hoje né'(+) a **comunicação** hoje né tem
 33. várias formas(+) e todas essas formas de **comunicação** se dá(+) se dão(+) acontecem
 34. através de uma língua né'(+) seja ela língua inglesa (+) portuguesa(+) o ser humano
 35. desenvolveu a língua como acho que assim(+) sua maior ferramenta na
 36. **comunicação**(+) a língua(+)
 37. Lucas: pra mim também a língua vem a ser a(+) é(+) a ponte né'(+) que faz com que
 38. as pessoas se **comuniquem**(+) se entendam(+) que façam a troca dessa **cultura** né'(+)
 39. basicamente(+) é isso(+) pra mim(+) essa ponte que faz essa ligação(+)

Pela análise temática dos excertos destacados podemos interpretar que os núcleos de sentido localizam as RS no interior do discurso dos APLIs. Desse modo, observamos que para Ana, língua significa o principal meio de comunicação. Portanto, o conceito de língua de Ana reflete a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, conforme foi contextualizada no capítulo II. Nesse pensamento, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Na mesma resposta Ana avança em direção à compreensão de linguagem *como forma de interação* pela expressão “meio de se comunicar e interagir” (linha 3, excerto 1). Nessa concepção, Travaglia (1996) concebe que “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (Ibid., 2009, p. 23). Em corroboração, os estudos de Bakhtin e o Círculo focalizam seus estudos “empenhando-se em compreender a língua como instrumento de comunicação e em analisá-la em sua dimensão estritamente social e interacional.” (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014, p. 167).

Ao observarmos os diversos conceitos atribuídos à língua por Ana, retomamos os estudos de Bagno (2011) nos quais descreve que falar sobre o que é a língua, ou seja, conceituá-la é uma tarefa complexa também entre estudiosos da área tal qual se observa na resposta de Ana: “língua é o principal meio de se comunicar”, “e interagir”, “uma forma de você conhecer tudo”, “conhecer até as culturas”. O conceito de língua se apresenta diverso na opinião da APLI. Observa-se que as definições de Ana migram de um campo a outro ao

pensar sobre o seu objeto de estudo e ensino e demonstra incertezas em suas respostas, ao utilizar termos como “sei lá” “acho que é isso” (linha 5, excerto 1). Ainda ocorre uma ampliação do conceito língua para Ana ao afirmar “é também uma forma de você conhecer tudo, conhecer até as culturas” (linhas 3-4, excerto 1). Dessa maneira, interpretamos que para Ana por meio da língua temos acesso ao conhecimento do mundo incluindo as culturas. Os fatores como a insegurança em falar sobre língua que poderá revelar um conceito e/ou conceituá-la e as opiniões que migram de um campo ao outro conduzem Ana às respostas diversas.

Para José, o conceito de língua também ocorre na direção de conceber língua como *meio de comunicação* (linha 6, excerto 1) e acrescenta que a língua possibilita as pessoas viverem em sociedade, de tal forma, que nos diferencia dos animais (linha 8, excerto 1). Também para José, a língua é fundamental. Dessa forma, José alinha sua visão de língua(gem) como instrumento de comunicação. No entanto, a compreensão do APLI de que sem a língua não conseguimos viver em sociedade conduz a uma ideia de que todas as atividades humanas, inclusive a própria sobrevivência, depende da existência de uma língua. Com isso, tanto a sobrevivência em sociedade como a existência da comunicação estão condicionados à existência da língua. Bagno (2011, p. 357) descreve que “é possível, no discurso geral sobre a língua, falar dela como um sujeito, como se fosse uma entidade dotada de vontade e poder de ação”. As falas de Ana e José revelam esse poder conferido à língua, inclusive um poder que incide na própria sobrevivência em sociedade.

As APLIs Ruth e Raquel expressam que língua é um *instrumento de comunicação* e também a compreendem como um sistema. Retomando a relação entre universos reificados e universos consensuais considerados como formas de conhecer (MOSCOVICI, 2009, 2012; ARRUDA, 2002) observamos como as teorias e a ciência passam a integrar o universo conceitual dos sujeitos. Nesse caso, de estudantes da área que estão em contato com o pensamento científico e com as teorias desenvolvidas em relação ao objeto de estudo da formação. Nessa direção, por exemplo, os estudos de Saussure no CLG descrevem a classificação de dois campos de investigação da língua, sendo que os estudos referentes à Linguística Interna compreendem a organização e os modos de funcionamento intralinguísticos (ROMERO; LIMA; HILÁRIO, 2014) isto é, ao sistema.

Podemos interpretar que os conceitos científicos desenvolvidos por essa teoria são apropriados pelas APLIs e passam a fazer parte do seu universo de valores e modos de compreender a língua como um sistema. Para a APLI Raquel, a “língua é uma parte menor que se encaixa na linguagem” (linhas 9-10, excerto 2). Ela demonstra uma RS de língua

em que na faculdade da linguagem como um campo maior existe a língua como um sistema. A APLI Ruth concorda com Raquel ao compreender a língua como um sistema e enfatiza que não a compreende como um sistema “isolado”, “fora de contexto” (linhas 14-15-16, excerto 2). Para explicar o significado conferido pela APLI Ruth ao conceito de língua como um sistema não isolado e inserido em um contexto, recorreremos aos dois mecanismos elaborados na TRS, a *objetivação* e a *ancoragem* em que algo que é estranho ao sujeito passa para seu contexto familiar. Para APLI Ruth, a língua como um sistema é abstrato. Ao referir-se à língua como não isolada e inserida em um contexto, Ruth procura situar a língua no mundo concreto, tornando o conceito de língua palpável e visível ao utilizar as expressões: “não isolada” e “fora de contexto”. O conceito de língua como sistema passa a ser algo que existe concretamente, pois se relaciona a um contexto.

A APLI Maria considera que, língua não é apenas falar (linha 19, excerto 3), mas maneiras de também se comunicar com o corpo (linhas 19-20, excerto 3). Na sua visão, o ser humano pode se comunicar tanto ao falar (linguagem verbal) quanto pela linguagem não-verbal, inclusive pela comunicação como o corpo, gestos, expressões faciais, etc. Interpretamos que, para Maria ao nos expressarmos no mundo pela língua, comunicamos algo de alguma maneira. Intrinsecamente aparece a concepção de língua como *instrumento de comunicação*. Contudo, a fala de Maria sinaliza também uma visão de língua(gem) como forma de interação, pois também observa que a língua é um parâmetro de diferenciação entre países e culturas ao recorrer à ideia do que seja normal em uma cultura pode não ser em outra (linhas 20-21, excerto 3). Neste caso, observamos que Maria expressa uma RS de língua a partir de um caráter de ‘normalidade’. Podemos interpretar que a ‘normalidade’ citada pela APLI consiste em o que é aceito socioculturalmente em termos da fala dentro de determinado contexto. Maria entende que a língua em atos de comunicação diferencia-se de um lugar para outro, ainda que expresse uma RS de língua dentro dos padrões de “normal ou não” entre as culturas.

A organização do campo de significação *definição* para a RS de língua, na fala de Maria, fica mais evidente ao afirmar que “língua é cultura” (linha 22, excerto 3). A APLI reproduz, em sua opinião, uma perspectiva intercultural de pensar a(s) língua(s) e insere-se na visão de língua(gem) como forma de interação. Na perspectiva Intercultural, como vimos no capítulo II, língua e cultura não se separam. A RS expressa por Maria reside entre dois universos como observados nas APLIs Ruth e Raquel: o universo que diz respeito à racionalidade científica (universo reificado), ao demonstrar um conceito para língua a partir de uma perspectiva intercultural, e o universo que contempla o saber do senso

comum, no qual conceitua a língua dentro de um padrão de ‘normalidade’ que pode ser observada em alguns contextos e não em outros. Em ambos os casos há uma necessidade de ligar o objeto da RS ao contexto para torná-lo visível e conhecido do seu próprio universo conceitual.

Por sua vez, Lia demonstra uma RS de língua evidenciada pelo núcleo de sentido do termo “comunicação”, o que demonstra uma RS de língua inserida na concepção de língua(gem) como *instrumento de comunicação*. Porém, para a APLI, o campo de significação *definição* não se apresenta com clareza ao utilizar a expressão “a língua seriatudo” (linha 24, excerto 3). Ela flexiona o verbo “ser” no futuro do pretérito, o que indica que ela pode ser algo ou alguma coisa. O outro termo “tudo” indica uma amplidão que o conceito de língua para Lia assume. Para ela, a definição do que seja a língua ou as línguas ainda não se encontra no universo visível e palpável, consiste em um conceito amplo e indeterminado. Interpretamos que para Lia a RS de língua no âmbito de sua definição está em construção. Veremos adiante que Lia revela um conceito de língua relacionado à sua função social mais do que à uma definição.

O APLI Marcos define este campo de significação ao interligar o objeto da RS ao contexto. Marcos mescla duas visões de língua(gem) como instrumento de comunicação e como forma de interação. Também se utiliza dos mecanismos de *objetivação* e *ancoragem* para tornar um conceito abstrato mais próximo do seu universo de conceitos e valores descritos nos excertos:

Excerto 5

40. ... é acho que é como eu falei a **cultura de um povo** né’(+)

41. a língua **é expressão**(+)

42. a língua **é** acho que é

43. a forma com que as pessoas vivem diariamente(+)...

Os conceitos de língua nas três definições de Marcos estão diretamente ligados às realidades mais imediatas como a “cultura de um povo” (linha 40, excerto 5), “expressão” (linha 41, excerto 5) e “forma com que as pessoas vivem” (linha 43, excerto 5). Concede à língua uma existência no mundo real, mostrando que integra o cotidiano das pessoas. Nesse caso, o APLI sinaliza para a visão de língua(gem) como forma de interação. Para Marcos, o senso comum garante legitimidade às definições atribuídas à língua. Moscovici (2009, p. 62) ressalta que “pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos

capazes de imaginá-lo, de representá-lo.” Interpretamos que o APLI ao definir língua como sendo algo mais visível, como a cultura ou a forma de viver das pessoas, classifica-a em categorias e nomes ao definir a formação da sua RS de língua. Na continuidade da análise da RS de língua de Marcos, observamos que ele associa a língua como uma construção humana (linhas 34-35, excerto 4) e que as “formas de comunicação acontecem através de uma língua” (linhas 33-34, excerto 4). Esses dados sinalizam que a RS de língua no campo de significação *definição* para Marcos também se encontra em concebê-la como *instrumento de comunicação* e a partir de conceitos mais concretos que a localizam no mundo visível.

O APLI Lucas se utiliza da expressão metafórica da “ponte” para se referir ao campo de significação *definição*. Sua opinião é de que a língua é a ponte que permite a comunicação e entendimento entre as pessoas (linha 37, excerto 4). Ao utilizar a metáfora como uma figura de retórica para se referir à língua, a expressão “ponte” simboliza o que entende como língua. Disso concluímos que o APLI tenta dar à língua um significado concreto, posto que uma ponte está elaborada no seu imaginário mais visivelmente do que a língua em si. Novamente o núcleo de sentido “comuniquem” (linha 38, excerto 4) ligado ao ato de comunicar, demonstra que Lucas compreende que a língua conduz a comunicação. Assim, podemos inserir sua definição na concepção de língua como *instrumento de comunicação*.

Seguindo na análise do campo de significação *definição*, o APLI Lucas compreende que língua é cultura (linha 38, excerto 4). Essa afirmação está atrelada ao conceito de língua como uma ponte, ao dizer que por meio da ponte, que é a língua, podemos fazer a “troca dessa cultura”(linha 38-39, excerto 4). Lucas mescla duas RS sobre língua: língua é a ponte e língua é cultura. Sendo que, a segunda RS “língua é cultura” não é tão evidente na fala de Lucas e pode ter emergido por força da fala anterior de Marcos, na qual enfatiza que, a língua “é a cultura de um povo” (linha 27-28, excerto 4). Moscovici (2009, p. 41) nos lembra que representações não são criadas isoladamente, “[...] depois de serem criadas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações [...].”

Já o campo de significação *função* para a RS de língua dos APLIs emerge a partir da questão problematizadora anteriormente destacada e pela questão norteadora de número 6 do roteiro de entrevistas: O que você acha (pensa) sobre aprender uma língua? Para aprendê-la você precisa aprender a cultura dessa língua? Estas questões desencadearam não só uma mobilização conceitual dos APLIs em torno de uma definição, como também

mobilizaram opiniões que podem ser interpretadas como uma função que a língua desempenha na visão dos participantes. Como exemplo nos excertos abaixo:

Excerto 6

44. Ana: ...conhecer até as culturas(+) porque é através da língua
45. que você acaba conhecendo(+)

Excerto 7

46. Lia: ...ela(+) conta a nossa história(+) conta a
47. história do homem as experiências né'(+))

Excerto 8

47. Marcos: ... de quando você aprender as ...
48. diferentes culturas que essa língua pode representar (+)

Os APLIs Ana e Marcos definem o campo de significação *função* da RS de língua relacionando com a cultura. Em ambos os casos, a língua exerce uma função de possibilitar o conhecimento e o acesso às culturas. A APLI Ana não relaciona os dois termos (linhas 44-45, excerto 6). Para Ana, a língua dá acesso ao conhecimento das culturas e não é parte integrante delas. Por sua vez, neste campo de significação, para Marcos emerge a RS de que uma língua pode representar várias culturas (linha 48, excerto 8). A opinião de Marcos demonstra uma RS de língua que tem sido amplamente discutida no meio acadêmico e científico, como já observamos no capítulo II. Trata-se da perspectiva Intercultural, a qual considera que a língua não é um fenômeno neutro, adentra em diferentes contextos socioculturais, ou seja, uma língua pode representar mais de uma cultura. (LEFFA, 2001).

A RS de Lia, na qual emerge o campo de significação *função* é observada pelo núcleo de sentido “contar” (linha 46, excerto 7). Para Lia, a língua tem como função “contar” os feitos humanos, perpetuar a história da humanidade ao contar suas experiências. Lia, neste campo restringe a função da língua a um fenômeno humano e que presta serviço às necessidades humanas e para “contar” os fatos humanos. Os outros seres vivos e objetos do mundo não estão incluídos neste parâmetro. Esta RS de língua, como uma faculdade humana, pode emergir das concepções científicas que se preocuparam com a língua(gem) humana, por exemplo a teoria saussureana postula, ao distinguir entre língua e linguagem, que se trata de um fenômeno humano, “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza [...]” (SAUSSURE, 1972, p. 17). Podemos

interpretar que, as RS no campo de significação *função* se misturam e transformam-se no universo de crenças e opiniões dos APLIs ao atribuírem significado à língua a partir do que observam na difusão do campo científico da área de estudo. Eles encontram maneiras de se relacionar com essas teorias que passam a fazer parte do universo de opiniões do grupo.

O campo de significação *ensinar e aprender* originou-se a partir das questões problematizadoras feitas pela pesquisadora do roteiro de perguntas. (Questão de número 7) É possível levar ou utilizar os aspectos culturais da língua inglesa para a sala de aula? Exemplifique de que maneira poderia ser feito. (E a questão número 10) Como vocês observam o ensino e aprendizagem da língua e cultura(s) da língua inglesa em relação à realidade escolar no Brasil?

As RS de língua dos APLIs definiram um núcleo de sentido expresso no termo “gramática”. Este núcleo de sentido sinaliza as RS de língua em relação ao ensinar e aprender a uma abordagem de ensino de línguas a Abordagem Tradicional e o método Gramática/Tradução. As RS delineadas neste campo de significação podem ter sido compostas pela experiência com o ensino de língua nos longos anos como estudantes na escola e com as novas posições que assumem na condição de APLIs.

Esta característica das RS de língua dos APLIs pode vir a confirmar o que as pesquisas demonstram como em Almeida Filho (1993), Richards e Rodgers (2001), Lima *et al.* (2010) e outros, contextualizados no capítulo II, nas quais a Abordagem Tradicional de ensino de línguas e o Método Gramática/Tradução, mesmo não sendo mais utilizados como foram nos seus primórdios, ainda permanecem no ensino de línguas em versões modificadas e mesclam-se com outras abordagens e métodos de ensino. Observamos nos excertos a seguir:

Excerto 9

49. José: ... porque às vezes que o professor tá: muito preso nessa coisa da gramática...

Excerto 10

50. Raquel: ... quando a gente tá do lado de lá a gente faz o que o professor fala (+) o

51. professor passa gramática (+) você nem pensa que aquilo lá é língua (+) é uma

52. língua (+)

Excerto 11

50. Lia: ... às vezes ficar só na gramática é maçante (+) é chato não é o que ele quer

51. (+) e isso desmotiva (++)

Excerto 12

52. Marcos: ... os alunos porque eles não vão ficar presos apenas no quadro (+)

53. palavras e estruturas que são exercícios cansativos (+)

Observamos que os APLIs utilizam os termos “a gente” (linha 50, excerto 10) “você” (linha 51, excerto 10) “ele” (linha 50, excerto 11) e “eles” (linha 52, excerto 12). Dessa forma, transitam em duas esferas, ora inserindo-se no processo de ensinar e aprender a língua pela utilização da expressão “a gente” e ora conferem um aspecto impessoal aos exemplos que dão em relação ao ensino da língua, pelos termos “ele”, “eles”, “você”. Falam dos estudantes em geral e não se colocam diretamente como sujeitos que observam esta realidade. Interpretamos que está subentendida a experiência de aprender a língua pela Abordagem Tradicional e por métodos que enfatizam o ensino da gramática, mas que em algum momento de suas experiências com o aprendizado da língua observaram diretamente este cenário. Outro fator que contribuiu para a definição deste campo de significação está nas questões norteadoras que foram propostas. O núcleo de sentido “gramática” se delineou em oposição ao ensino da(s) cultura(s), pois como justificativa do motivo pelo qual a(s) cultura(s) não integram o ensino de língua, na visão dos APLIs, é porque as práticas no ensino de língua preconizam a “gramática”(linha 49, excerto 9 e linha 51, excerto 10). Por outro lado, os aspectos culturais aparecem como uma alternativa para não acontecer a centralização do ensino de língua voltado para o ensino de “gramática” (linha 52- 53, excerto 12).

A APLI Raquel relata que no aprendizado de língua, e usa o termo “a gente” (linha 50, excerto 10) e o pronome de tratamento “você” (linha 51, excerto 10), não se dá conta de que a gramática que está aprendendo é língua (linhas 51-52, excerto 10), o que delineia uma RS de que a gramática é língua. Essa RS de língua pode ter sido construída pela influência das ramificações disseminadas da Abordagem Tradicional e do Método da Gramática e Tradução no contexto global e brasileiro, já destacadas pelos estudos na área do ensino de línguas que tratam das abordagens de ensino. Nesse período também se originaram os estudos tradicionais da língua(gem) que se fizeram conhecer a gramática normativa, na qual estão as normas gramaticais da língua que regulamentam um modelo ideal de fala e de escrita.

O APLI Marcos implicitamente ao referir-se à “palavras e estruturas” (linhas 52-53, excerto 12) também demonstra uma experiência de ensino da língua pautada em análises de estruturas “gramaticais”. Resgatando Bagno (2002) ao afirmar que esta concepção tradicional remete-se ao conceito de língua literária empregada na produção de obras clássicas, alinha-se aos preceitos da gramática normativa baseada na norma culta da língua. Nesses termos, interpretamos que as RS dos APLIs sobre língua relacionada à gramática não foram criadas individualmente ou no vazio. Elas são frutos das concepções científicas sobre a língua(gem) e das suas experiências escolares com o ensino e aprendizagem de língua partilhadas por um grupo. Embasamo-nos em Moscovici (2009, p. 40) ao afirmar que “[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...]” em que, neste sentido, “[...] os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o “alimento para o pensamento.” (MOSCOVICI, 2009, p. 45, aspas do autor).

Nessa seção, apresentamos as RS dos APLIs de língua nos três campos de significação: *definição*, *função* e *ensinar e aprender*. Sendo que os campos de significação indicam as diferentes realidades pelas quais as RS emergem, transitam e transformam-se.

No campo de significação *definição*, as RS dos APLIs sobre língua(s) sinalizam dois cenários: no primeiro, o objeto representado está atrelado à ação desempenhada pela(s) língua(s) como um parâmetro de diferenciação entre humanos e animais. No segundo, o objeto liga-se ao significado do verbo “ser”, no caso “a língua é...”, esta expressão foi amplamente utilizada entre os participantes na definição do objeto de RS. Em geral, os APLIs interligam estes dois aspectos no desenvolvimento de definições para a(s) língua(s), emergindo os núcleos de sentido **comunicação**, **comunicar**, **interação**, **sistema**, **cultura**, **cultura de um povo**. Além disso, desenvolvem RS sobre língua(s) identificando o objeto com as concepções de língua(gem) como *instrumento de comunicação*, como *processo de interação* e em uma perspectiva relacionada à indissociabilidade entre língua(s) e cultura(s). Assim, é possível visualizar como o universo que diz respeito à racionalidade científica (universo reificado), ou seja, como as teorias sobre a língua(gem) emergem nas opiniões dos participantes e passam a integrar o universo consensual dos APLIs. Concluímos que os processos de *objetivação* e *ancoragem* permitiu-nos observar, neste campo de significação, a necessidade dos APLIs em integrar o objeto língua(s), que por vezes se encontrou abstrato e distante, no universo próximo dos conceitos e valores individuais e do grupo.

No campo de significação *função*, as opiniões dos APLIs revelam RS sobre língua(s) relacionando-as com a cultura e com os feitos humanos. Isto é, a função da(s) língua(s), para o grupo analisado, consiste em conhecer cultura(s), representar cultura(s) e contar a história da humanidade. As opiniões dos APLIs sinalizam a familiarização com os estudos científicos da área que concebem a inter-relação entre língua(s) e cultura(s) em uma perspectiva intercultural, principalmente em contextos de ensino. Já a RS que focaliza a função da(s) língua(s) para contar fatos humanos está atrelada às concepções científicas que estudam a língua(gem) como uma faculdade humana. O campo de significação *ensinar e aprender* revelou como núcleo de sentido o termo “gramática” nas RS de língua(s). Esse núcleo de sentido sinaliza que no processo de ensino e a aprendizagem da LI dos APLIs, está subentendida a experiência de aprender a língua pela Abordagem Tradicional e pelo Método da Gramática e Tradução. As opiniões dos APLIs também revelam que o ensino da gramática encontra-se em oposição ao ensino da(s) cultura(s). Os aspectos culturais são vistos como uma alternativa para a não centralização no ensino da gramática, em que as práticas de ensino da língua em sua maioria preconizam o ensino dos aspectos gramaticais.

No quadro abaixo apresentamos as RS desenvolvidas pelos APLIs, as quais se referem ao primeiro objetivo da pesquisa que buscou identificar as representações dos APLIs sobre línguas.

Quadro 4. As Representações Sociais dos APLIs sobre Língua(s).

LÍNGUA(S)		
DEFINIÇÃO	FUNÇÃO	ENSINAR E APRENDER
Língua como instrumento de comunicação	Pela língua se conhece as culturas	A abordagem de ensino de língua enfatiza a gramática/tradução
Forma de se comunicar	Língua representa diferentes culturas	
Maior ferramenta na comunicação	Língua conta a história do homem, as experiências	
Ponte para a comunicação entre as pessoas		
Língua como processo de interação		
Língua como parte da cultura/ como cultura		
Língua é a cultura de um povo		
Língua é um símbolo da cultura		

Fonte: A Autora (2015).

5.2.2 Representações Sociais de Cultura(s)

As RS do grupo de APLIs sobre cultura(s) que se delinearão de quatro campos de significação são: *definição*, *expressões da cultura*, *ensinar e aprender*, *meios de difusão*. O campo de significação *definição* para as RS de cultura(s) se organiza pelas respostas dos APLIs à questão norteadora de número 4 do roteiro de perguntas das entrevistas: o que é cultura para você? Nas elaborações das RS de cultura(s) nas falas dos APLIs observamos o uso do verbo “ser” no presente do indicativo “é”, também como um indício da influência da questão norteadora proposta, na qual os participantes foram requeridos a pensar sobre o significado desse tema, embora alguns APLIs mostraram-se reticentes em relação à temática proposta. Os excertos abaixo exemplificam as RS de cultura(s) no campo de significação *definição*:

Excerto 13

54. Ana: ...cultura é: (+) são as crenças os costumes (+) que cada povo tem (+) até
 55. mesmo dentro de uma mesma nação você tem até diferentes culturas porque (+)
 56. que cada sei lá: (+) que cada região acaba tendo seus costumes próprios (+)
 57. seu estilo de vida (+) enfim (+)
 58. José: ...é eu acho que é isso (+) que nem os valores (+) crenças (+) estilos de vida
 59. (+) tudo isso é cultura (+) é uma coisa que a gente adquire socialmente (+)

Excerto 14

60. Ruth: ...acho que cultura já é uma coisa muito mais ampla (+) muito mais ampla (+)
 62. é bem mais difícil de ser estudada do que a língua (+) /.../ (+)
 63. eu acho que uma cultura não é só a
 64. língua (+) não é só maneira (+) não é só (+) não só coisas isoladas (+) acho que é o
 65. conjunto de tudo isso que faz nascer uma cultura (+)
 66. Raquel: ... eu concordo com você também (+) eu só acho que a língua e a cultura
 67. são indissociáveis de certa maneira (+) que por exemplo você demonstra (+)
 68. assim (+) você tem toda a sua cultura e é: ela (+) é expressa linguisticamente (+)
 69. linguisticamente não necessariamente só por aquilo que é escrito ou pelo que é
 70. falado (+) mas no sentido usando símbolos (+) ...

Excerto 15

71. Maria: ...cultura (++) ((pensativa))
 72. Maria: sei lá cultura é uma coisa que vem desde sempre (+) é uma coisa que você

73. normalmente não questiona e se você questiona não tem muita influência do que se
 74. vai mudar ou não (+) meu De: us que pergunta difícil (+) ((enfática))
 75. Lia: acho que é muito relativo pra cada um cultura é uma coisa (+) então (+) é
 76. difícil de explicar (+)
 77. Maria: mas é: o jeito de pensar (+) o modo de agir o jeito de se vesti: (+) o de
 78. falar (+) então eu acho que tá envolvido tudo (+) tá no nosso dia a dia o jeito de
 79. comer (+) o que comer (+)...

Excerto 16

80. Marcos: ... bom cultura pra mim acho que são aquelas práticas né (+) que um
 81. determinado povo tem (+) seja uma nação (+) uma cidade (+) uma comunidade
 82. né' então todos tem a sua cultura né' (+) e dentro dessa cultura você vai encontrar
 83. aspectos (+) /.../
 84. Marcos:... então acho que a cultura é são tradições que estão enraizadas dentro né
 85: dentro das nações (+) a gente sabe que (+) cada (+) se você sair daqui da nossa
 86. cidade e for pra uma cidade próxima a cultura vai mudá (+) então eu acho que é
 87. a forma como de certa forma as pessoas olham o mundo (+) através da sua cultura
 88. Lucas: é: basicamente faço também iguais a mesma fala do colega (+) é: ele citou
 89. outras cidades (+) mas também eu posso focar um pouco mais dentro da própria
 90. cidade nós temos diferentes culturas (+) como aqui tem a tradição gaúcha (+)
 91. temos mais a tradição local né' (+) de se fazer outras coisas (+) /.../
 92. ... então isso vem a ser a
 93. cultura (+) a representação de cada povo (+) de cada família que veio (+) de cada
 94. geração (+)

Os APLIs Ana e José expressam uma definição de cultura (linhas 54-56-58-59, excerto 13) que se coaduna com os conceitos desenvolvidos pelo primeiro antropólogo a propor uma definição de cultura, Tylor (1871) em que “cultura” e “civilização” apareciam como termos análogos nas suas definições, o antropólogo os definia como um conjunto complexo dos conhecimentos, crenças, costumes, a arte, a moral, o direito, que são adquiridos pelo homem em sociedade. (TYLOR 1871 *apud* CUCHE, 1999). A APLI Ana avança na direção em conceber as diferenças culturais de um lugar para outro, nos quais diferentes localidades podem ter seu “estilo de vida” (linhas 56-57, excerto 13). Como nos salienta Cucho (1999, p. 45) “cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se

exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, [...]. Este estilo, “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos.”

A RS de José coaduna-se com a perspectiva antropológica destacada ao afirmar que adquirimos cultura(s) no meio social (linha 59, excerto 13) e concebe a origem da(s) cultura(s) como um produto das relações humanas em sociedade. Ana e José desenvolvem RS de cultura(s) cambiantes entre as concepções advindas de Tylor (1871) em que o antropólogo concebe “cultura” e “civilização” enquanto uma totalidade da vida humana como expressão da cultura, inscrita nos aspectos coletivos do homem. E as concepções desenvolvidas pelo antropólogo Franz Boas (1938) ao pensar a cultura em termos da sua diferença entre os grupos humanos, as quais são adquiridas e não inatas. Podemos compreender que as concepções científicas acerca da(s) cultura(s) nos seus primórdios foram reelaboradas pelos APLIs, suas opiniões sobre o conceito de cultura(s) sinalizam para a incorporação dos conteúdos que esta área científica desenvolveu e que são interpretados com base no senso comum, no qual opera como uma forma de conhecimento prático traduz as teorias difundidas pelo discurso técnico ou científico em RS. A APLI Ana também elabora RS de cultura enquanto identidade e problematiza ao exemplificar a identidade nacional de um povo, como descrito no excerto abaixo:

Excerto 17

95. Ana: ... porque a cultura é a nossa identidade (+) então

96. como é que você vai deixar de ser brasileiro só porque você tá falando inglês

97. agora (+) então eu acho que tá tudo ligado (+)

Para a análise da RS sobre cultura da APLI Ana nesse campo de significação, a cultura está vinculada ao significado de identidade elaborado pela APLI. Para explicar como concebe a identidade, Ana remete-se ao exemplo de que para aprender uma LE, no caso a LI, não pressupõe a desvinculação da identidade nacional de quem a aprende. O conceito do que é ser brasileiro aparece forte na RS de Ana. No campo da sociologia, já contextualizado na fundamentação teórica, Hall (2006) salienta que as culturas nacionais das quais somos parte definem nossas nacionalidades e pensamos nessas identidades nacionais como parte da nossa natureza. Nas palavras de Hall (2006, p. 48) “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.” O sistema de representação construído pelas pessoas é responsável por significar as coisas nas práticas cotidianas em sociedade. Para

interpretar a RS de cultura como identidade, tomamos emprestado o exemplo citado por Hall (2006, p. 49) Ana percebe “o que é ser brasileiro(a) devido ao modo como a “brasilidade” é representada por um conjunto de significados pela cultura nacional brasileira”. Interpretamos que a RS de cultura como identidade da APLI está interligada ao conceito de cultura nacional e do que ela compreende ser brasileiro(a) e o que é ser inglês(a).

As APLIs Ruth e Raquel não definem uma RS de cultura(s) embasada nas concepções clássicas do termo, posto que suas opiniões admitem a complexidade ou amplitude do termo (linha 60, excerto 14). Está implícito na fala de Ruth que concebe a(s) culturas(s) como um termo polissêmico. Ruth não define um conceito, mas coloca língua e cultura em campos opostos em termos de mais difícil e menos difícil ao ser estudada (linha 62, excerto 14), como um conjunto de práticas que se conectam. A APLI Raquel demonstra uma RS transitória entre a indissociabilidade entre língua e cultura (linhas 66-67, excerto 14) e na qual a cultura é expressa pelas práticas linguísticas (linha 68, excerto 14). Neste sentido, interpretamos que língua e cultura são indissociáveis para Raquel, em que a língua funciona como uma ferramenta para expressar a cultura (linhas 67-68, excerto 14). Observamos que as RS das APLIs Ruth e Raquel ao mesmo tempo em que são compartilhadas por uma orientação em comum ao pensar o “objeto” que lhes foi requerido opinar, são construções individuais sobre uma realidade própria. Para Jodelet (1989, p. 4) é a partir das múltiplas significações que “as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão ao objeto que representam uma definição específica.”

A APLI Maria, inicialmente, se apresenta reticente ao opinar sobre cultura. Sua fala é orientada por um pensamento de que cultura sempre existiu e que normalmente as pessoas não questionam (linhas 72-73, excerto 15). Mais adiante sua resposta sinaliza um conceito de cultura como sendo o jeito de pensar, o modo de agir e de se vestir, o jeito de falar e de comer que está no dia-a-dia do ser humano (linhas 77-78-79, excerto 15). Podemos dizer que para Maria, a cultura são os modos ou maneiras desenvolvidos pelas pessoas. Já a APLI Lia sinaliza uma definição em construção não determinada neste campo de significação, pois para Lia, o significado de cultura é relativo e depende de cada pessoa (linha 75, excerto 15). Neste caso, observamos que as RS de Maria e Lia sobre o objeto cultura demonstra o que Jodelet (1989, p. 4) afirma “as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social.”

O APLI Marcos elabora várias definições para cultura como as práticas que um determinado povo desenvolve (linhas 80-81, excerto 16), como as tradições enraizadas

(linhas 84-85, excerto 16), como as pessoas olham o mundo (linha 87, excerto 16), também observamos um conceito de cultura como diferença ao citar que a cultura vai mudar de um lugar para outro (linhas 85-86, excerto 16). Ao analisarmos as RS do APLI Marcos, no campo de significação *definição*, observamos que a emergência das RS deste objeto para Marcos pode ser influenciada pelo papel que a comunicação exerce no desenvolvimento do universo consensual de cada grupo, inclusive a difusão das teorias científicas acerca da(s) cultura(s) e a apreensão desse conhecimento pelo senso comum. Principalmente se compararmos com o universo de opiniões dos demais APLIs, como analisou Moscovici (2009, 2012) e é retomado por Jodelet (1989, p. 12) ao afirmar que ocorre:

[...] a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos; a focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos [...].

As informações sobre o objeto significado pelos APLIs chegam de forma desigual em cada um também porque possuem histórias de vida diferentes e são interpretados por eles de acordo com seus próprios sistemas de referência os adequando aos seus interesses. Assim, interpretamos que existem diferentes graus de importância e necessidade ao definirem um objeto de RS. Nesses termos, observamos opiniões que se relacionam com as primeiras teorias elaboradas sobre cultura, opiniões que sinalizam a polissemia do termo, que observam a cultura como diferença e como identidade; definições que ora propõem indissociabilidade entre os objetos língua(s) e cultura(s) e ora as opõem, bem como definições reticentes e definições múltiplas. Este cenário é observado nas opiniões do APLI Lucas que sinaliza uma definição de que a cultura é diferente dentro de uma mesma cidade (linhas 89-90, excerto 16), cita exemplos de cultura(s) como a tradição gaúcha e as tradições locais (linhas 90-91, excerto 16) e de que estas tradições representam a cultura de cada povo transmitido entre as gerações (linhas 93-94, excerto 16).

Para analisar a RS de cultura no campo de significação *definição* dos APLIs Marcos e Lucas, retomamos as concepções de Bhabha (1998). Sua crítica pós-colonial reside na defesa da(s) cultura(s) como um fenômeno híbrido. Os APLIs, dentre outras definições, sinalizam a relação da cultura com a tradição (linhas 84-90-91, excerto 16) de povos, nações e cidades, bem como que essas tradições podem mudar entre as localidades. Na crítica pós-colonial defendida por Bhabha, os conceitos tradicionais e unificantes de “povo” e “nação” - não se sustentam com facilidade. (MENEZES DE SOUZA, 2004).

As RS dos APLIs Marcos e Lucas revelam os fundamentos das teorias de homogeneização da cultura em seus primórdios ao pensar o povo e a nação constituídos por um grupo uno e estável enquanto sociedade e que transmitem suas tradições de geração em geração, como menciona o APLI Lucas (linhas 93-94, excerto16). Suas opiniões também expressam que a cultura muda de um lugar para o outro, o que os leva a pensá-la em termos da diferença. Embora os mecanismos pelos quais formulam a ideia da diferença se mostrarem difusos, tendem a problematizar a diversidade cultural.

Lembramos que os conceitos de Bhabha salientam a diferença entre “diversidade cultural” e “diferença cultural”, sendo que a diversidade cultural está mais na constatação e valorização de uma pluralidade de culturas apenas para reconhecer que existem, enquanto a diferença cultural toma a cultura como um conceito “aberto, dinâmico, constituída pela diferença e por alteridades, e heterogênea em suas origens [...] a cultura enquanto híbrido se torna uma arena antagonística de diversas formas de conflitos [...]” (MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 126). Podemos observar, de um modo geral, nas RS de cultura(s) dos APLIs, neste campo de significação, um conceito em termos da diversidade cultural e da estabilidade que os termos “povo” e “nação” herdaram da tradição do pensamento científico etnocêntrico de pensar a(s) cultura(s). Revelam, também, nas suas RS elaboradas em relação à definição do objeto focalizado o que Bhabha (2007 *apud* MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 126) afirma “a cultura é uma construção e a tradição é uma invenção.”

Pela análise temática o campo de significação *expressões da cultura* é definido pelos núcleos de sentido que relacionam o objeto da RS às datas comemorativas, festas, cinema, danças, literatura, comidas típicas, nacionalidades, esporte, língua. Estes núcleos de sentido não emergiram de uma questão determinada do roteiro de entrevistas e aparecem espalhados ao longo das falas dos APLIs, embora a questão norteadora (número 7), a qual problematiza sobre a utilização dos aspectos culturais em sala de aula, concentre a maior incidência dos núcleos de sentido acima citados. Observamos nos excertos:

Excerto 18

98. José: ...sabe que uma das maiores fe:stas da cultura americana é o halloween(+)

99. onde a gente trabalha tem uma das maiores festas que a gente proporciona é o

100. halloween (+) é a feira que a gente mais gasta (+)

101. ... a primeira unidade que elas tavam trabalhando(+) que agente observou falava

102. sobre nationalities então (+) né quais nacionalidades de onde veio etc (+)

103. Ana:... eu lembro que no ano passado (+) em uma observação a

104. professora estava falando sobre comidas típicas (+) né: (+) lá do país...
- 105.... eu acho que era sobre baseball alguma coisa assim (+) eu e a minha amiga
106. a gente combinou (+) não vamos mudar (+) vamos falar de futebol (+) porque
107. aqui eles não vão ter interesse por baseball não é da realidade deles (+)...

Excerto 19

108. Raquel:...é por exemplo (+) è: você fazer festinha do halloween falar que o
109. halloween é dia trinta e um de outubro (+) e começou tal tal tal (+) isso é uma
110. cultura eles acham que é só isso (+) só datas comemorativas (+)...

Excerto 20

111. Lucas:... fazendo as comparações de
112. danças (+) alimentação (+) né' (+) as próprias variações da língua e tal (+) tudo
113. isso acho que conta né' (+)
114. Marcos: ...levar os aspectos culturais” ((pensativo)) (+) sim acho que sim (+)
115. uma música né' (+) uma música (+) uma dança né' (+) são aspectos culturais que
116. você pode trazer junto com a língua né' (+) por exemplo (+) a própria literatura...

As RS dos APLIs, neste campo de significação *expressões da cultura*, se relacionam fortemente com os conceitos de cultura associados aos produtos culturais, como festas, comidas típicas, esporte, nacionalidades, música, dança, literatura, cinema (linhas 98-102-104-105-107, excerto 18, linhas 108-110, excerto 19 e linhas 112-115-116, excerto 20) tomados como exemplos de aspectos culturais que poderiam ser abordados nas salas de aula. Gimenez (2002) salienta que há uma tendência em associar a cultura com produtos culturais, costumes, hábitos, modos de agir coletivos e outros. No caso dos APLIs, foi lhes pedido que exemplificassem como poderiam utilizar os aspectos culturais em sala de aula, do que emergiram os produtos culturais como exemplos de como abordar as questões da(s) cultura(s).

Essa RS de cultura atrelada aos produtos culturais sofre influências tanto da esfera científica, nos diversos conceitos desenvolvidos ao termo cultura(s) pelos especialistas, quanto pela dinâmica das trocas de informação cada vez mais intensas em que as sociedades contemporâneas vivenciam. Esse fator faz com que se popularizem cada vez mais os produtos culturais em questão. O acesso popular ao conhecimento das artes, dança, literatura, música, cinema, dentre outros, passa a autorizar as pessoas a falar e interagir, a conviver com estes produtos culturais mais perto das suas realidades, como se evidencia

nas RS dos APLIs. Um rol de produtos culturais se apresenta disponível no universo social. Não apenas se tornam mais acessíveis às pessoas, como também a intensidade das relações mediadas por estes produtos culturais legitimam os sujeitos a pensá-los e associá-los à(s) cultura(s). Elaboram, por assim dizer, RS sobre cultura(s) atreladas aos produtos culturais.

O campo de significação *ensinar e aprender* compreende as RS elaboradas pelos APLIs em termos de ensino e aprendizagem da(s) cultura(s). Os APLIs expressam nesse campo de significação núcleos de sentido que focalizam a(s) cultura(s) em sua dimensão pedagógica. Por exemplo, as RS de cultura(s) neste campo de significação focalizam que abordar a(s) cultura(s) depende do professor, ensinar cultura(s) para chamar a atenção e motivar os estudantes, ensinar cultura(s) exige maior preparação e tempo dos professores, ensinar a(s) culturas(s) para mostrar o diferente e aceitar o outro, cultura é menos estudada, ensinar cultura(s) para não ensinar gramática, aprender cultura(s) acontece inconscientemente, aprender sobre a(s) culturas para não cometer deslizes e aprender sobre a(s) cultura(s) para adequar as situações de fala. As RS dos APLIs nesse campo de significação também não estão condicionadas a uma questão norteadora do roteiro de questões, emergem ao longo das falas dos participantes. Como revelam os exemplos:

Excerto 21

117. José:... eu acho que é possível sim (+) eu acho que basta o professor querer (+)...
 118. Ana: ...eu acho que é possível também (+) e é uma forma mesmo de atrair a
 119. atenção deles (+) porque é uma coisa diferente (+) você leva o aluno a pensa...

Excerto 22

120. Raquel:...eu acho que uma das questões importantes também (+) o professor
 121. passar toda essa ideia da cultura que é importante (+) a ideia do outro como eu
 122. vou olhar pra ele (+) ele é diferente mas ele não é melhor não é pior que eu (+)...
 123. ...talvez você(+), não seja níti/ (+) consciente (+) você não tá: percebendo que
 124. você tá aprendendo uma cultura conscientemente (+)...
 125. Ruth: ... eu acho que não é fácil também no sentido de que (+) exige uma
 126. preparação muito maior do professor exige tempo(+) e muitas vezes o professor
 127. não tem tempo de criar toda uma (+) de elaborar uma aula...

Excerto 23

128. Maria: é: (+) cultura é uma coisa muito menos estudada (+) porque ló:gico
 129. gramática que mais vai ser estudada mesmo que não deveria ser (+)

130. ... se a gente falar isso nos Estados Unidos a gente vai ser entendido em muito
131. mal jeito (+) eles não podem abraçar (+) beijar uma pessoa que acabou de
132. conhecer(+) eu acho tá: (+) você pode sim aprende só a língua (+) mas se
133. um dia você for ter um real contato com essa (+) com esse povo (+) você vai
134. fazer muitas (+) muitos deslizes (+) vai ficar com muita saia justa (+)...
135. Lia: ...até mesmo porque se transforma num interesse né? (+) dos alunos (+)...
- 136...é bem acessível mesmo (+) eu creio que só não leva pra dentro da sala
137. de aula a questão cultural quem não quer (+) o professor que não tem vontade...
138. ...como a gente já falou só o livro não vai consegui abraçar tudo trazer cultura
139. né? (+) às vezes ficar só na gramática é maçante (+) é chato não é o que ele quer
140. (+) e isso desmotiva (++)...

Excerto 24

141. Marcos:... por exemplo você pode aprender toda uma gramática toda a estrutura
142. mas se um dia você estiver no meio de pessoas que falam essa língua talvez você
143. não vai entender (+) não vai saber se comunicar porque a cultura influencia muito
144. no jeito como as pessoas falam (+)
- 145.... então de certa forma ao ensinar você pode trazer a cultura (+) vai ajudar acho
146. que (+) muito talvez (+) até ser uma coisa que vai motivar os alunos...
147. ... você tá ensinando uma cultura e de forma prazerosa (+)...

Esse campo de significação das RS dos APLIs, além de organizar as RS sobre cultura(s) na perspectiva de ensinar e aprender o elemento cultural na visão dos participantes, também demonstra para quais finalidades a(s) cultura(s) podem ser abordadas. Siqueira (2008 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 99) salienta que:

No momento em que nos preparamos para ensinar (ou aprender) qualquer língua, precisamos levar em consideração, não apenas seu conteúdo linguístico, mas especialmente o lugar que deve ocupar o elemento cultural em todo esse processo.

As RS dos APLIs sobre cultura(s) neste campo sinalizam em maior grau uma justificativa para a integração ou não do ensino da mesma em contextos de ensino do que uma problematização sobre ensinar e aprender o elemento cultural, observados nas falas de José (linha 117, excerto 21), Ana (linhas 118-119, excerto 21), Ruth (linhas 125-126, excerto22), Maria (linhas 128-129, excerto 23), Lia (linhas 135-136-137, excerto 23) e Marcos (linhas 142-143-144-147, excerto 24). No campo de significação *ensinar e aprender*, as RS sobre a(s) cultura(s) que se delinearam focalizaram núcleos de sentido

voltados às questões da falta de tempo, da necessidade de preparo e vontade dos professores como forma de atrair a atenção dos estudantes como algo diferente, para não cometer equívocos ou “gafes”, para se adequar às situações de fala, para motivar os estudantes e para não focalizar o ensino da gramática.

As RS dos APLIs sobre cultura(s) sinalizaram que o elemento cultural é difícil de ser integrado nos contextos de ensino, pois depende da vontade e empenho dos professores, do tempo, e outras variantes paralelamente. A integração do elemento cultural se limita em chamar a atenção dos estudantes, motivá-los, não permitir que se cometam “erros” na comunicação entre as diferentes culturas, para evitar a utilização da “gramática” e para adequação à fala. Os APLIs revelam nas suas RS, neste campo de significação, uma consonância com os estudos difundidos por pesquisas que focalizam o elemento cultural nas práticas de ensino de línguas. Siqueira (2011) constatou que os professores tendem a afirmar que é difícil ensinar cultura, principalmente quando os professores não tem a possibilidade de ter conhecido os países nativos da língua e cultura-alvos. Gimenez (2002) também enfatiza que o fator tempo aparece como justificativa para a falta de integração do ensino da cultura nas práticas de ensino de línguas. Estas pesquisas evidenciam que as RS de cultura relacionadas às dificuldades de integração no ensino ou aprendizagem e o fator tempo circulam no pensamento social de grande parte dos professores, seja nos níveis da formação inicial ou na formação continuada.

Observamos nas opiniões dos APLIs que a motivação encontrada para a integração da(s) cultura(s) nas práticas de ensino está voltada para o desenvolvimento de uma esfera mais positiva e integradora entre o ensino da língua-alvo e os estudantes, muitas vezes, descritos como desmotivados e alheios no processo da sua aprendizagem. Em maior grau, fruto de um ensino pautado nos aspectos da estrutura da língua-alvo ou da “gramática” como está exemplificado nas falas das APLIs Maria (linhas 128-129, excerto 23) e Lia (linhas, 139-140, excerto 23).

Já a APLI Raquel, ao formular uma RS que enfatiza o aprendizado da(s) cultura(s) como uma atividade inconsciente (linhas 123-124, excerto 22), pode revelar dois cenários: no primeiro, a constatação que ilustra o cenário descrito por Cuche (1999, p. 15) em que a cultura está atrelada “à processos extremamente complexos e, na maior parte das vezes, inconscientes.” No segundo, esta RS também é fruto de suas próprias experiências no processo de ensino e aprendizagem em relação ao componente cultural, as quais podem revelar um aprendizado por longos anos embasado no conhecimento linguístico da LI conferindo uma posição secundária aos aspectos socioculturais. Principalmente ao

componente cultural, essa abordagem está bastante presente nos contextos de ensino da LI e que tem sido problematizada em estudos da área, pode contribuir para ocultar a percepção da APLI do componente cultural nas suas experiências ao aprender a LI. Em contrapartida, Raquel enfatiza a importância de ensinar a cultura para aceitação do outro (linhas 121-122, excerto 22), o que revela em sua fala os estudos da área que tratam do desenvolvimento de competências interculturais, contextualizada neste estudo, as quais são definidas por Motta-Roth (2006, p. 193) “[...] competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos.” De um modo geral, este campo de significação sinaliza que as RS dos APLIs são dinâmicas, complexas e multifacetadas. Atreladas com as experiências, são elaboradas entre dois universos: o escolar e o acadêmico. Nestes dois contextos são delineadas as maneiras como os APLIs compreendem o componente cultural e as práticas de ensinar e aprender.

O campo de significação *meios de difusão* é organizado por núcleos de sentido que expressam os espaços de localização e divulgação do objeto da RS no meio social. Na grande maioria das vezes este campo de significação está atrelado aos meios de comunicação, em especial à internet. A organização desse campo de significação é orientada pelas respostas dos participantes à questão 7) É possível levar ou utilizar o (os) aspecto(s) culturais para a sala de aula? Exemplifique de que maneira poderia ser feito. As opiniões dos APLIs demonstram que a internet é um meio de acesso e divulgação da(s) cultura(s). A experiência do intercâmbio aos países nativos da língua-alvo aparece na fala de Maria e também compõe este campo de significação, visto que a visão da APLI demonstra que o contato direto com a cultura-alvo é um fator importante para acessar a(s) cultura(s), principalmente dos países nativos. Exemplificamos nos excertos a ocorrência desse campo de significação:

Excerto 25

148. Maria:...no:ssa (+) a resposta é fácil INTERNET (+) hoje a gente tem tudo na
 149. internet e chama atenção dos alunos (+) claro (+) você pode usar a carta se
 150. você às vezes conseguir esse intercâmbio entre cartas (+) coisas ma:is (+)
 151. (+) mas a internet hoje a gente tem tudo (+) e atrai muito eles (+) vídeo (+) é: (+)
 152. música (+) é foto (+) tudo atrai por exemplo (+) agente tem a xxxxx da sala ela já
 153. morou na Inglaterra (+) a gente consegue fotos com ela (+)...
 154. ...a xxxxx foi agora (+) voltou do Canadá (+) a gente consegue coisas com

155. pessoas próximas da gente (+) coisas que são reais (+) que não é aquela coisa (+)
 156. tá na internet (+) eu acho que dá pra usar tanto a internet quanto essas coisas que
 157. as pessoas às vezes(+) o próprio professor pode ter ido ter alguma experiência...

Excerto 26

158. Lucas:... eu acho que a internet hoje em dia é uma das maiores ferramentas que
 159. estão aí pra ajudar a gente (+) então (+) você pode baixar um trecho de um filme
 160. um clipe de uma música né' (+) junto com a letra inserida né'\(+) um seriado...

Os APLIs concebem a internet ao mesmo tempo como uma ferramenta de divulgação do componente cultural e uma fonte de pesquisa sobre a(s) cultura(s), neste caso, da(s) cultura(s)-alvo. Nas sociedades atuais, essa ferramenta pode ser considerada como um aparato midiático cada vez mais utilizado nos contextos de ensino de línguas. Os conteúdos veiculados nesse meio de comunicação alcançam os mais diversos contextos e exprimem informações sobre objetos, pessoas, grupos, lugares, épocas, crenças, enfim, disponibilizam o saber socialmente construído. Observamos dois fatores que mantêm esse meio de comunicação observável, na elaboração das RS do objeto cultura(s) neste campo de significação, são eles: o acesso em grande escala da internet pelo grupo pesquisado e a rapidez com que esse meio de comunicação divulga e troca informações. Tais fatores permitem que os APLIs a entendam como uma ferramenta prática para acessar conteúdos que se referem à(s) cultura(s).

A fala da APLI Maria identifica que a abordagem do componente cultural pode ser facilitada pelo uso da internet ao disponibilizar todas as informações que os professores necessitam (linhas 148-151, excerto 25), embora não esteja claro nesse excerto quais aspectos da(s) cultura(s) poderiam ser pesquisados na internet e que podem ser acessados e utilizados em sala de aula (linhas 149-151-152-153, excerto 25). Interpretamos que a RS de Maria sobre cultura(s) associada à internet não delimita uma orientação específica, pois os produtos culturais elencados por Maria como cartas, fotos, vídeos ou música, no processo de ensino e aprendizagem da LI, podem ser utilizados com diversos propósitos e nem sempre sinalizam objetivos de integrar o elemento cultural na prática pedagógica, bem como podem não problematizar a visão de cultura(s) que expressam.

A experiência do intercâmbio e da vivência nos países nativos de LI aparece na opinião de Maria (linhas 152-153-154, excerto 25) como uma forma de acessar diretamente a cultura-alvo e os produtos culturais que representam a(s) cultura(s) em

questão. Estas experiências, na opinião da APLI, indicam que os professores que têm a possibilidade de entrar em contato diretamente com a cultura-alvo estão mais autorizados em desenvolver práticas integradoras do elemento cultural no ensino da língua-alvo. Também podem ter acesso aos produtos culturais diretamente pela experiência do intercâmbio, como exemplificado por Maria (linha 153, excerto 25), esses materiais citados por ela incorporam mais legitimidade do que os acessados pela internet ou por outros meios de comunicação. Esta RS da APLI Maria sobre a(s) cultura(s) e os meios de difusão concorda com os resultados da pesquisa de Siqueira (2008, 2011). Na ocasião, observou as opiniões de professores que também indicam que o contato direto com a cultura-alvo torna os professores mais seguros para integrar o elemento cultural em suas práticas de ensino da LI.

Para o APLI Lucas, a internet é vista como uma ferramenta dentre outras para auxiliar no acesso do componente cultural (linha 158, excerto 26). Lucas, assim como Maria, também não delimita uma orientação específica para as RS sobre cultura(s) nesse campo, posto que também recorre à exemplos de produtos culturais (linhas 159-160, excerto 26). Ele não indica uma visão de cultura(s) que estes componentes culturais podem vir a expressar e como eles poderiam ser trabalhados focalizando a integração da(s) cultura(s) no ensino da LI. As RS dos APLIs podem indicar que estão atreladas ao conceito de cultura(s) que estes participantes definiram, ou seja, atrelados aos produtos culturais, como já analisados no campo de significação *definição*. A partir do exemplo das RS sobre cultura(s) nesse campo de significação, interpretamos que ocorre o que Moscovici (2012, p. 53) afirma que a representação torna o conceito e a percepção elementos intercambiáveis ao se engendram, “o objeto do conceito pode ser tomado como objeto da percepção, o conteúdo do conceito pode ser “percebido”. Assim, o conceito de cultura(s) definido por Maria e Lucas e como a percebem fazem parte de um processo intercambiável na produção das RS do objeto que lhes foi requerido pensar. Nessa seção, apresentamos as RS dos APLIs de cultura(s) nos quatro campos de significação: *definição*, *expressões da cultura*, *ensinar e aprender* e *meios de difusão*.

No campo de significação *definição*, as RS dos APLIs estão atreladas com os conceitos desenvolvidos para o termo em diferentes momentos históricos e perspectivas teóricas. Ora exprimem suas opiniões recorrendo aos conceitos clássicos desenvolvidos, como sendo as crenças, os costumes, os valores, a arte, a religião, as tradições, bem como outros aspectos que são adquiridos socialmente e ora sinalizam para a influência das definições pós-modernas sobre cultura(s) quando concebem cultura(s) como identidade ou

quando admitem a complexidade e polissemia do termo, ao conceberem cultura(s) como um fenômeno relativo que depende de cada pessoa ou grupo.

Esse campo de significação nos mostrou que existem diferentes graus de importância e necessidade na definição do objeto cultura(s) pelos APLIs, pois interpretam de acordo com seus próprios sistemas de referência em adequação aos seus interesses. Inclui-se, nesse campo de significação, a recepção das teorias científicas sobre o conceito de cultura(s) e a apreensão desse conhecimento pelos APLIs. Estes fatores explicam “[...] a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos. [...]” (JODELET, 1989, p. 12). Sendo que as RS dos APLIs sobre cultura(s) sinalizam em maior grau para os fundamentos que explicam a diversidade cultural do que as concepções que focalizam a diferença cultural como instrumento para questionar a tradição do pensamento científico etnocêntrico de pensar a(s) cultura(s).

No campo de significação *expressões da cultura*, os núcleos de sentido relacionam o objeto representado aos produtos culturais como: datas comemorativas, festas, cinema, danças, literatura, comidas típicas, nacionalidades, esporte, língua. Os produtos culturais emergem como exemplos de como abordar as questões da(s) cultura(s) em contextos de ensino da LI. Essa RS sobre cultura(s) atrelada aos produtos culturais tem como referência a esfera científica, principalmente os estudos clássicos sobre cultura e a troca intensa de informações entre os grupos sociais. Este último aspecto colabora para a popularização dos produtos culturais e ampliação do acesso popular ao conhecimento dos diversos produtos culturais, o que legitima as pessoas a pensar e conceituar cultura(s) atrelada aos produtos culturais.

Por seu turno, o campo *ensinar e aprender* focaliza as RS sobre cultura(s) em sua dimensão pedagógica. As RS dos APLIs sobre cultura(s) indicam que, no processo de ensino e aprendizagem, a abordagem do elemento cultural depende da preparação do professor e de tempo disponível e sua utilização abrange diferentes propósitos como: motivar e chamar a atenção dos estudantes, mostrar o diferente e aceitar o outro, ensinar cultura(s) para não ensinar gramática, aprender sobre a(s) cultura(s) para não cometer deslizes e que a aprendizagem da(s) cultura(s) é um processo inconsciente. Embora, neste campo de significação, as RS dos APLIs demonstrem para quais finalidades a(s) cultura(s) podem ser abordadas, as opiniões dos participantes sinalizam em maior grau para uma justificativa de integrar ou não o elemento cultural em contextos de ensino do que uma problematização sobre a(s) cultura(s) no ensino e aprendizagem de línguas. O elemento

cultural é visto pelos APLIs como difícil de ser integrado aos contextos de ensino. Assim também as RS dos APLIs, nesse campo de significação, revelam que as experiências do universo escolar embasadas no conhecimento linguístico da LI e que conferem uma posição secundária aos aspectos culturais podem contribuir para ocultar a percepção dos APLIs do componente cultural nas suas experiências ao aprenderem a LI.

O campo de significação *meios de difusão* das RS sobre cultura(s) é definido nos espaços de localização e divulgação do objeto representado. Em sua maioria, esse campo de significação se interliga com os meios de comunicação. A internet emerge nas opiniões do grupo como um dos principais meios de acesso e divulgação da(s) cultura(s) e o intercâmbio aos países nativos da língua alvo também emerge como um meio de difusão nas opiniões do grupo. Esse aspecto indica que os APLIs acreditam que os professores, quando têm a possibilidade de entrar em contato diretamente com a cultura-alvo, são mais autorizados ao desenvolver práticas com vistas à integração do elemento cultural no ensino da LI.

No caso da internet, como uma ferramenta de divulgação do componente cultural e ao mesmo tempo como fonte de pesquisa sobre a(s) cultura(s), concorre para a formação de RS sobre o elemento cultural relacionado a este aparato midiático. Ainda que a maioria das opiniões dos APLIs focalizem com maior ênfase os produtos culturais que podem ser acessados pela internet como: música, danças e filmes. Observamos que o acesso à internet em grande escala pelo grupo de APLIs e a rapidez com que este meio de comunicação divulga e troca informações permitem que o grupo considere a internet como uma ferramenta eficaz na disponibilização de conteúdos referentes à(s) cultura(s). No entanto, não é perceptível nas RS dos APLIs a visão de cultura(s) que os produtos culturais acessados pela internet podem expressar ou como podem integrar o ensino da LI.

No quadro 5 sistematizamos as RS desenvolvidas pelos APLIs de cultura(s) e que se referem ao primeiro objetivo da pesquisa, no qual buscamos identificar as representações dos APLIs sobre cultura(s).

Quadro 5. As Representações Sociais dos APLIs sobre Cultura(s)

CULTURA(S)			
DEFINIÇÃO	EXPRESSÕES DA CULTURA	ENSINAR E APRENDER	MEIOS DE DIFUSÃO
São crenças, costumes, valores, tradições, representação de cada povo, forma de olhar o mundo, modos de interação, conjunto de fenômenos	Datas comemorativas, festas, cinema, danças, comidas típicas, nacionalidades língua/linguisticamente	Ensinar cultura depende do professor	Cultura acessada pela internet e meios de comunicação
Cultura se adquire socialmente		Aprender cultura para adequar as situações de fala	Fazer intercâmbios aos países de LI é importante para conhecer a cultura
Cultura é amplo		Aprender cultura para não cometer deslizes/erros	
Cultura é relativo depende de cada pessoa, grupo		Cultura aprende-se inconscientemente	
Cultura é identidade		Ensinar cultura depende do professor	
		Ensinar cultura exige mais tempo	
		Ensinar cultura para chamar a atenção dos alunos	
		Ensinar cultura exige preparo e esforço do professor	
		Ensinar cultura é mostrar o diferente	
		Ensinar cultura para não ensinar a gramática	

Fonte: A Autora (2015).

5.2.3 Representações Sociais de Língua Inglesa (LI), Cultura Inglesa (CI) e a Relação entre Ambas

Com o propósito de responder ao segundo e terceiro objetivos dessa pesquisa, contextualizamos as análises a seguir que discutem as RS sobre LI, CI e a relação entre ambas elaboradas pelos APLIs. As RS dos participantes focalizados também foram organizadas em campos de significação e a partir da análise temática emergiram quatro campos de significação: *definição*, *função*, *ensinar e aprender* e *importância*. O campo de significação *definição* se organiza em função das perguntas norteadoras número 2 e 10. (A questão número 2) Em sua opinião qual a função do professor de inglês no Brasil? E para o cenário educacional? (E a questão número 10) Como você observa o ensino e

aprendizagem da língua e cultura da língua inglesa em relação à realidade escolar no Brasil?

Pela análise temática as RS nesse campo de significação são organizadas por núcleos de sentido que expressam as definições/conceitos de LI, de CI e da relação entre LI e CI. Para efeitos de analisarmos como as RS dos participantes fluem de um objeto ao outro optamos nesse tópico em não separar os objetos de RS a LI e CI, mas fazer uma análise intercalada dos objetos focos de RS. Observamos nos excertos abaixo:

Excerto 27

161. Ana:... eu acho que o inglês é a língua principal (+) hoje a gente sabe que tem
 162. outras línguas que também são bem importantes assim (+) mas o inglês foi uma
 163. coisa que sempre existiu (+) a língua que sempre foi a primeira opção (+) na hora
 164. de escolher uma língua estrangeira (+) então eu acho que é um ponto inicial pra
 165. abrir a cabeça das pessoas (+) que não é só o que a gente vive aqui (+) é como o
 166. José falou é fundamental hoje em dia o inglês não é luxo nenhum...
 167.... o professor de inglês ele tem sim a sua importância (+) e é legal porque
 168. além de ensinar a fala (+) a língua (+) ele vai tá trazendo essa coisa da cultura
 169. (+) e eu acho que abre muito a cabeça das pessoas (+)
 170. José: ... eu concordo assim que é (+) a língua internacional é a língua global (+)
 171. a língua que realmente é usada em qualquer evento internacional (+)...
 172....realmente é a língua do progresso do desenvolvimento de toda aquela balela
 173. que a gente já sabe (+) mas que a gente vê que é concreto que a língua universal é
 174. inglês (+) que você chega em qualquer outro país você se vira com o inglês (+)
 175. ... então realmente é uma língua que te leva aonde for (+)
 176. Ana: ...o mundo todo consegue se comunicar (+) eu acho que o inglês ganhou
 177. espaço assim porque era a língua dominante (+) era do país: dominante (+) hoje
 178. em dia o inglês é do mundo não é só deles (+) acabo: que a gente toma a língua
 179. deles pra gente também e aí (+) todo mundo (+) de diferentes culturas (+)
 180. todo mundo consegue se comunicar através dessa língua né: (+) ...
 181. José:...acho que primeiro é desmistificar essa coisa que o inglês é só mais uma
 182. matéria (+) ou só mais uma prova que vai cair no vestibular (+)...
 183. José:... mas eu acho que a cultura americana é a que consegue chegar mais assim
 184. né:: estranho (+) pensa porque se fala em inglês se pergunta assim língua inglesa
 185. a maioria das pessoas têm Estados Unidos na cabeça (+) raros quem
 186. pensa Inglaterra primeiro por exemplo (+)...

Excerto 28

187. Ruth:... isso é uma necessidade geral (+) não é só pra quem fez o curso de letras
 188. inglês (+) é uma necessidade pra qualquer outro curso...
 189. Raquel: enfim eles se comunicam pelo inglês (+) porque é uma língua que as
 190. pessoas tem acessibilidade eles aprendem em diversos países (+)...
 191. Raquel: ... porque a língua inglesa é muito acessível mesmo nos países que não
 192. tem ela como primeira língua (+) língua materna (+)
 193. Ruth:...world english (+) que seria (+) não é o inglês americano aquele de raiz
 194. mesmo (+)é o inglês de comunicação global (+) e por inglês de comunicação
 195. global você entende que algo que comunica o mundo inteiro (+) se ele comunica
 196. ele tá conectado (+) o mundo inteiro então (+)...
 197....ele (+) eu acho que ele tá mais presente na atualidade (+) até por essa questão
 198. de comunicação né: (+) a comunicação é muito rápida (+) você tem que se
 199. comunicar (+) alguém que tá lá tem que passar uma notícia pra quem tá aqui (+)
 200. eles tem que usar uma linguagem comum né: (+)...

Excerto 29

201. Maria:... o inglês é uma língua franca (+) ma:s (+) infelizmente nas escolas
 202. a gente não vê: isso né" (+)...
 203. Lia ... uma língua que fala de um certo lugar (+) claro que não é só dos Estados
 204. Unidos né' (+) mas é o que mais chama atenção (+)...
 205. ...se você vai em algum lugar diferente você vai querer puxar pro americano (+)
 206. porque todo mundo entende melhor né (+) o inglês americano (+)...
 207. ... porque o inglês não pertence só mais aos países que falam o inglês (+) então
 208. é todo mundo que fala (+)...
 209. ... assim eu acho (+) que realmente precisa ter um padrão pra você se comunicar
 210. como resto do mundo (+) e foi escolhido o inglês então (+) hoje em dia é assim
 211. que tem que ser (+)

Excerto 30

212. Lucas: ... fazer entender essa língua (+) que que hoje é universal...
 213. Marcos:... e a língua inglesa como já é uma língua mais falada no mundo...
 214. ... eu acho que entre todas as línguas (+) entre todas as línguas (+) o inglês é uma
 215. língua considerada fácil de você assimilar (+) claro não é fácil (+) mas (+) é mais
 216. fácil do que você estudar um chinês ou o próprio português as regras a estrutura
 217. da língua (+) é mais simples (+) mais simplificada (+) você consegue ter (+)

218. consegue desenvolver um diálogo sabendo poucas palavras ou até mesmo
 219. escrever (+) numa linguagem mais simples (+) não tem acentos né' (+)...
 220. ... então depois que você tem uma base (+) você vê que ela não é uma língua tão
 221. difícil (+) que ela é uma língua mais fácil do que a nossa própria língua (+)

Os APLIs Ana, José e Lia neste campo de significação elaboram RSda LI atreladas ao *status* global que a mesma alcançou ao ultrapassar as fronteiras das sociedades contemporâneas. Como observamos no capítulo II, a LI realmente assumiu posições diferenciadas ao longo de sua expansão pelo mundo, como salienta Breton (2005) ao passar de língua nacional para língua imperial e finalmente para língua mundial. Os APLIs incorporam esse fato, amplamente discutido por estudiosos da área, nos seus universos conceituais e desenvolvem definições para a LI voltadas principalmente ao cenário que relaciona a expansão da LI em âmbito global, tornando-a uma língua internacional e desterritorializada. (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011). As RS desenvolvidas por Ana e José da LI como língua internacional ou como língua global apontam também uma justificativa para o seu uso em diversas esferas e para os mais variados propósitos, como expressos nas opiniões dos APLIs (linhas 161-162-164-165-169-170-171-174-175, excerto 27). Na maioria das vezes as justificativas apontam para os benefícios proporcionados pela LI.

No caso da APLI Ana, as definições nesse campo de significação se orientam entre duas esferas. Uma positiva frente à LI, em que ao falar sobre a mesma, relaciona-a com práticas que são beneficiadas por meio do conhecimento da LI ou pelo que ela representa ao ser considerada uma língua internacional (linhas 163-164-165-166-169, excerto 27). Em outra esfera crítica, ao reconhecer que a LI pode ter alcançado o *status* de língua global por representar a ascensão de determinado país (linhas 176-177-178-179, excerto 27) e que na conjuntura contemporânea a LI pertence à sociedade global (linhas 178-179-180, excerto 27). Também, a RS de Ana sobre a LI atrelada ao símbolo de riqueza ou “luxo” (linha 166, excerto 27) encontra explicações nos debates promovidos por especialistas da área sobre a exclusão social e o aprendizado da LI (RAJAGOPALAN, 2005; PENNYCOOK, 2004; GIMENEZ, 2006 e outros) em que salientam que a expansão compulsória do inglês pode contribuir para dar visibilidade às diferenças de classes. A RS de Ana sobre a LI como não sendo um “luxo” aprendê-la, revela que em algum momento a LI foi associada à riqueza ou às classes mais favorecidas. Esse fator sinaliza outro elemento que contribui para o desenvolvimento desta RS, ou seja, a grande influência da indústria mundial que lucra com o seu ensino. Aprende a LI nas escolas particulares do idioma quem pode pagar.

O APLI José afirma que existe um pensamento de que a LI é só mais uma matéria de vestibular (linhas 181-182, excerto 27). A impessoalidade da afirmação não permite que possamos identificar se consiste em uma opinião própria, mas interpretamos que o local em que se desenvolve esse pensamento na visão de José advém dos contextos de ensino, nos quais o próprio APLI é oriundo e já conhece por meio das práticas de estágio. Trata-se de uma RS elaborada por meio das experiências enquanto estudante e enquanto APLI. A inclusão da LI em muitas avaliações para ingresso universitário no Brasil passou a influenciar as práticas e os discursos escolares frente ao seu ensino, no ensino das LEMs na escola e nelas incluídas a LI. Nos contextos formais de ensino passam a permear discursos e práticas que relacionam o ensino da LI com as avaliações de concursos de vestibulares e mais recentemente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A RS de CI da APLI Ana se engendra com a opinião da importância do professor de inglês (linhas 167-168-169, excerto 27), posto que uma definição de CI, na opinião de Ana, aparece no final da sua fala (linha 169, excerto 27): no ensino da LI os professores devem retratar a cultura para “abrir a cabeça das pessoas pro mundo”. É comum observarmos no discurso geral no contexto de ensino de LEs que o componente cultural possibilita ampliar a visão dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem. Interpretamos que a opinião de Ana permeia o universo de opiniões da grande parte dos professores da área, em relação à integração da(s) cultura(s) nas práticas de ensino de LI, embora estudos salientem que nem sempre ocorre a integração do componente cultural. Caso seja trabalhado este componente, a visão de cultura(s) expressa uma concepção monolítica (GIMENEZ, 2002, KRAMSCH, 2014) ou uma concepção que privilegia a(s) cultura(s)-alvo que as eleva a um grau de superioridade, bem como desvinculada das questões políticas e socioculturais. (MOITA LOPES, 2000, 2005).

Os APLIs José e Lia referem-se a CI e a LI relacionada aos Estados Unidos, como a principal referência em relação à LI (linhas 183-184-185, excerto 27) e (linhas 203-204, excerto 29) respectivamente. As RS elaboradas pelos APLIs confirmam a influência que esse país passou a exercer, principalmente no período pós-guerra. Com a sua ascensão política e econômica no cenário mundial, os Estados Unidos e a LI americana passaram a influenciar as relações humanas em proporções globais e nos mais diversos campos. No campo pedagógico, um dos setores mais afetados por esse fenômeno, observamos os efeitos da expansão desse país que tem incorporado às práticas de ensino concepções que promoveram e ainda promovem os Estados Unidos, a LI e a(s) cultura(s) americana(s).

O advento da globalização e a disseminação dos meios de comunicação, entre eles a internet, contribuíram para o aumento das trocas de informação entre os grupos sociais e que são feitas na grande maioria das vezes em LI. Soma-se a esses fatos a influência em diversos campos dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Os produtos como também os discursos que focalizam este país, a LI e a(s) cultura(s) relacionadas a ele, ganham notoriedade nas opiniões que circulam no meio social. Em especial nos contextos de ensino e concorrem para a elaboração de RS tanto de professores como de estudantes em que ao pensar sobre a LI, conseqüentemente remetem-se aos Estados Unidos e a(s) cultura (s) americana(s) ou como país nativo de LI que mais se destaca, como nas RS elaboradas dos APLIs José e Lia.

Podemos observar que as RS da APLI Lia nesse campo de significação sinalizam para outras duas concepções de LI. A primeira, na qual evidencia a natureza híbrida da LI nos contextos socioculturais de hoje (linhas 207-208, excerto 29) analisados nos estudos de (JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2011) a APLI compreende que a LI tornou-se uma língua desterritorializada (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011). Adiante, Lia elabora uma RS sobre a necessidade de se utilizar uma língua comum nas comunicações sociais (linhas 209-210, excerto 29). Salles e Gimenez (2010) apontam que a globalização econômica é o principal fator que desencadeou a necessidade de uma língua global comum na integração entre os falantes de diferentes línguas maternas. E devido à influência na economia global dos países de LI como língua materna, principalmente Estados Unidos, a LI assumiu esse *status* de língua comum nas relações socioculturais globais.

As RS de Lia sobre a LI e a CI nesse campo de significação pela análise temática se mostraram intercambiáveis, posto que os núcleos de sentido focalizam os termos: a LI e as cultura(s) americanas são as que “mais chamam atenção” e que “todos entendem melhor” (linha 204-206, excerto 29), a LI “é falada por todos” e não só pelos países que a tem como língua materna (linhas 207-208, excerto 29) e a LI “como uma língua comum” nas comunicações (linhas 200-210, excerto 29). Este último núcleo de sentido destacado das RS de Lia que, enfatiza a LI como uma língua comum nas comunicações sociais e concorda com os dados apresentados no questionário à questão número dez, na qual os APLIs foram questionados sobre quais aspectos da LI consideram fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da LI nas práticas do estágio. Os resultados apontaram que mais de 60% dos APLIs consideram os aspectos comunicativos fundamentais no ensino e aprendizagem da LI nas práticas do estágio, a “comunicação em LI” emerge como um núcleo de sentido das RS do grupo sobre a LI.

A ênfase na comunicação no processo de ensino e aprendizagem da LI é compartilhada pelo grupo de APLIs. Estas opiniões partilhadas pelos APLIs sobre a LI e a comunicação pode estar atrelada com as concepções difundidas pela AC de ensino de línguas surgida no final dos anos 70, a qual se origina de uma perspectiva teórica para o fenômeno da língua(gem) que a entendia como comunicação e preconizava o desenvolvimento do que Hymes (1972) chamou de “competência comunicativa”. Vieira-Abrahão (2010) observa que a AC foi primeiramente influenciada por uma visão cognitivista de aprendizagem e após por uma visão sócio-interacional. A AC consistiu mais em fundamentos norteadores da prática docente do que em princípios metodológicos engessados como modelos a serem seguidos.

A AC, contextualizada no capítulo II, foi amplamente discutida a partir da década de 80 por estudiosos da área, como princípios que passaram a focalizar as necessidades do aprendiz no ensino de LE. Esse cenário que centralizou pesquisas, discussões e práticas, as quais salientavam a necessidade da comunicação social por meio do ensino das LÊs, colocou no centro das opiniões de professores e estudantes o aprendizado das LÊs, e no caso da LI, para fins comunicativos. A AC, ao se popularizar nos contextos de ensino de línguas, passou a fazer parte do campo científico e do pensamento social comum tanto de professores quanto de estudantes. Os APLIs, ao reelaborarem conceitos a partir do contato com a LI em contextos de ensino, afirmam que os aspectos fundamentais ao aprendê-la são os comunicativos.

As RS da APLI Raquel, nesse campo de significação, também ilustram a necessidade em desenvolver uma língua comum nas comunicações globais. Os núcleos de sentido representados pelos termos “língua acessível” e “língua que todos têm acessibilidade” (linhas 189-190-191, excerto 28) sinaliza para a percepção que Raquel tem da LI como uma língua acessível às pessoas em diversos lugares, ou seja, a LI é uma língua amplamente disseminada no mundo na visão de Raquel, tornando-se uma língua comum utilizada entre os falantes de diversas línguas maternas. (SALLES; GIMENEZ, 2010). A APLI Ruth, assim como a APLI Lia, elabora RS intercambiáveis da LI neste campo de significação. Os núcleos de sentido revelam este fato: “a LI é uma necessidade geral” e a “LI é uma necessidade pra qualquer outro curso” (linhas 187-188, excerto 28). Ao enfatizar o termo “necessidade” para referir-se à LI, a APLI elabora a RS sobre a LI relacionada principalmente com a indústria comercial do seu ensino na qual é incorporada ao idioma a “necessidade” em aprendê-lo, atrelado às oportunidades de trabalho e ascensão social que o seu aprendizado pode proporcionar.

Ruth também salienta o fenômeno do *World English* (WE). Neste campo de significação, definindo-o como o inglês que é usado para comunicação no mundo, desvinculando-se de suas raízes nativas e refere-se aos Estados Unidos (linha 193, excerto 28). Rajagopalan (2011) considera o *World English* (WE) um neologismo e ainda não é possível visualizar um conceito definido para este fenômeno que afeta a LI na conjuntura contemporânea. O WE não possui falantes nativos e pertence às todas as pessoas que o utilizam com alguma finalidade. Rajagopalan (2011) afirma que sua origem advém das características geopolíticas que o mundo pós-colonial definiu. No entanto, Ruth ainda elabora uma RS especificamente em relação ao WE, no qual a origem desse fenômeno para Ruth está nas comunicações rápidas observadas na atualidade em âmbito global (linhas 197-198, excerto 28). Tal fator demanda, na opinião de Ruth, que se utilize uma linguagem comum (linhas 199-200, excerto 28). Interpretamos que a RS de Ruth sobre o WE evidencia mais o seu aspecto linguístico, da disseminação de “uma língua”, do que o seu aspecto cultural, do contato entre culturas. Como salienta Rajagopalan (2011, p. 52, itálico do autor) o “WE não é uma língua “natural”, “ele é *cultural*” por excelência” Entende-se que, por se tratar de um fenômeno relativamente novo e complexo no campo das discussões que envolvem a LI e a sua disseminação global, a RS sobre o WE da APLI Ruth ainda não está definida em relação ao componente cultural que este fenômeno enfatiza.

Por sua vez, a APLI Maria, neste campo de significação, elabora uma RS definida pelo núcleo de sentido: a LI é uma LF e enfatiza este fenômeno em relação ao contexto escolar (linhas 201-202, excerto 29). A APLI não comenta sobre o que entende por ILF, assim, interpretamos que sua RS desse fenômeno encontra-se intercambiável. Como afirma Moscovici (2012) o objeto do conceito pode ser tomado como objeto da percepção, isto é, a percepção de Maria de ILF torna-se o próprio conceito de ILF. Maria observa que nos contextos escolares o ILF não é abordado (linhas 201-202, excerto 29). As RS de Maria sobre a LI revelam, ao mesmo tempo, o contato com os estudos sobre o fenômeno do ILF e as suas experiências desenvolvidas no contexto escolar em relação ao ensino de inglês como LE. Observamos que estudos na área que focalizam o ILF sinalizam que existe uma visão predominante em conceber a LI como LE nos contextos escolares e nos documentos oficiais brasileiros que regulamentam o seu ensino. (CALVO; EL KADRI, 2011). Moita Lopes (2005) enfatiza que, no Brasil, o ensino de LE continua desvinculado das questões socioculturais locais e Kramersch (2014) também salienta a necessidade de se desenvolverem práticas multilíngues de ensino de línguas com vistas a rever a visão monolíngue de língua e monocultural de cultura.

Os APLIs Lucas e Marcos, neste campo de significação, elaboram RS sobre a LI em posições díspares. A RS de Lucas sobre a LI evidencia o núcleo de sentido: a LI é uma língua universal (linha 212, excerto 30). O APLI Marcos elabora RS sobre a LI definida pelos núcleos de sentido: a LI é a língua mais falada no mundo (linha 213, excerto 30) e a LI é uma língua fácil (linhas 215-216-220-221, excerto 30).

O APLI Lucas define a RS da LI como uma língua universal, o termo “universal”, tomado com sentido de dicionário e não em definições filosóficas que o termo possui, significa “comum a todos”. A LI, na opinião de Lucas, pode ser entendida como uma língua comum a todos, ou disponível a todos. Outra interpretação para a RS elaborada pelo APLI que delimita o núcleo de sentido “universal” relaciona-o com o termo mundial. Interpretamos que o núcleo de sentido “universal” representa também o alcance que a LI assume na opinião de Lucas. Assim, a expressão universal pode corresponder ao termo mundial com relação à amplitude que a LI alcança. Embora, o APLI não sistematize em sua RS uma inscrição em determinadas terminologias que se relacionam com a LI e o fenômeno da sua expansão, como fazem as APLIs Maria e Ruth, compreendemos que a RS de Lucas sobre a LI como língua universal alinha-se às concepções do ILI pelo uso que estes estudos fazem dos termos expansão global/mundial como uma das causas para a emergência do fenômeno ILI (MCKAY, 2002, 2003; CRYSTAL, 1996; WIDDOWSON, 1994; SIQUEIRA, 2010 e outros). Siqueira (2011) afirma que uma língua internacional não pertence a um grupo específico de falantes nativos, torna-se uma língua de alcance global modificada pelas experiências locais.

O APLI Marcos, nesse campo de significação, elabora as RS sobre a LI como a língua mais falada do mundo e como uma língua fácil de aprender, se comparada com outras línguas. A RS do APLI não revela em que situação a LI é considerada a mais falada. Ou seja, como língua materna ou como segunda língua ou LE. Posto que nestes dois cenários, se levarmos em consideração o número de falantes, como língua materna, o mandarim é considerado o idioma mais falado do mundo em relação às pessoas que o aprenderam como língua materna. Em contrapartida, como segunda língua ou LE, a língua mais utilizada é a LI. Interpretamos que as RS sobre a LI de Marcos, neste campo de significação, refletem a influência de uma indústria que passou a vender a LI para o mundo. Principalmente no contexto pós-gerra em que a expansão dos Estados Unidos em diversos setores se fez evidente.

Dentre os discursos utilizados, especialmente pelos institutos e escolas de ensino da LI e pelos meios de comunicação que se espalham pelo mundo, estão aqueles que

relacionam a LI como sendo a língua mais utilizada nas comunicações internacionais. Este fato logo é associado à sua presença em todos os lugares do globo. Essas informações difundidas na sociedade concorrem para a formação entre as pessoas de RS sobre a LI de que se trata da língua mais falada no mundo. Situação semelhante ocorre nas RS de Marcos sobre a LI de que é uma língua fácil de aprender. Estudos apontam que no período entre as guerras ocorreu uma ampliação financeira de intercâmbios entre os Estados Unidos e outros países para disseminar o inglês, pois era forte a ideia de que a incompreensão da LI poderia ampliar os conflitos, a LI deveria ser simplificada (SERAFIM; GIMENEZ; ALONSO, 2006).

Outro fator que contribui para o desenvolvimento de crenças e opiniões de que a LI é uma língua fácil consiste no forte apelo da indústria pedagógica com fins lucrativos no ensino da LI. O termo “fácil” circula amplamente nos logos, *jingles*, panfletos e outros de muitas propagandas publicitárias de escolas e institutos, nos quais enfatizam que estudar nos lugares aos quais se referem será fácil aprender inglês, bem como divulgam métodos de ensino rápidos que prometem fazer com que as pessoas aprendam a LI em tempo recorde. Moscovici (2009) ao elaborar a TRS, também enfatizou o papel da imprensa francesa em relação às RS sobre a psicanálise desenvolvida na sociedade da época e reconheceu, com sua análise, de acordo com Jodelet (1989, p. 4) “os fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social”.

As RS do APLI Marcos sobre a LI permeiam este cenário, no qual Marcos é instigado a elaborar e reelaborar opiniões sobre o mundo que o cerca e desenvolve RS sobre a LI na relação com seu grupo social inscrita em contextos de ampla disseminação de informações na sociedade. Ao desenvolver conceitos sobre a LI que estão atrelados com os discursos veiculados pelos meios de comunicação, o APLI busca compreender a LI e o fenômeno da sua expansão conferindo-lhes “sentidos que são socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social.” (JODELET, 1989, p. 5).

No campo de significação *função*, os núcleos de sentido que organizam as RS de LI, CI e a relação entre ambas relacionam-se com os termos: LI e CI para conhecer o outro e “para abrir a mente das pessoas”. As RS emergiram nas respostas dadas à questão norteadora número 2) Em sua opinião qual a função do professor de inglês no Brasil? E para o cenário educacional? E da questão número 7) É possível levar ou utilizar o(s) aspecto(s) culturais para a sala de aula? Exemplifique de que maneira poderia ser feito? Como nos exemplos abaixo:

Excerto 31

222. Raquel: ...entrar abrir a mente digamos (+) e não ficar restrito só naquilo que
 223. você já conhece (+) querer conhecer outras coisas (+) o professor de inglês pode
 224. passar isso pro aluno ele de:ve (+) deveri:a né mas ele pode passar isso pra que o
 225. aluno tenha esse interesse em conhecer o outro (+) em aceitar o outro ...
 226. ... o professor passar toda essa ideia da cultura que é importante a ideia do outro...
 227. ...isso faz com que as pessoas comecem a pensar que a língua estrangeira não é só
 228. pra você saber falar inglês e pra se comunicar (+) mas também pra você conhecer
 229. o outro nesse sentido (+)...

Excerto 32

230. Lia: ... esta questão cultural né” (+) de você mostra o lado pro outro e tal (+)

As APLIs Raquel e Lia, ao serem requeridas a pensar sobre a função do professor de inglês, desenvolvem RS também da função da LI e da CI. Para Raquel, a função exercida pela LI e CI se define pelos núcleos de sentido: “abrir a mente e conhecer outras coisas” (linhas 222-223, excerto 31) e pelo núcleo de sentido: “conhecer e aceitar o outro” (linha 225, excerto 31). O núcleo de sentido: “mostrar o lado pro outro” (linha 230, excerto 32) emerge na RS de Lia. Podemos observar que Raquel e Lia desenvolvem RS neste campo de significação enfatizando o termo “outro” ao pensarem sobre a LI e a CI. Embora o conceito do termo “outro” nas RS das APLIs não se apresente de forma evidente é possível observarmos a perspectiva contida nas RS da LI e CI neste campo de significação, sobretudo nas RS de Raquel ao se referir à LI como LE (linha 227, excerto 31).

As APLIs demonstram que a LI e a CI podem proporcionar a mediação e conscientização das formas de relacionamento entre as pessoas, principalmente como nos identificamos uns aos outros. Resultado da ideia do “outro” evidente nas suas RS, o “outro” passa a ser o foco ao pensar na LI e CI e suas funções no processo de ensino na opinião de Raquel e Lia. Para Raquel, o conhecimento ou a conscientização sobre o “outro” pela LI e CI é uma alternativa no ensino da LI como LE, na qual em sua opinião, as pessoas de um modo geral associam o conhecimento ou o saber a LI para a comunicação (linhas 227-228, excerto 31).

As significações que o termo LE possui vêm sendo discutidas em especial em contextos de ensino. O debate em pesquisas que consideram a expansão da LI no mundo na atualidade também salienta as implicações que o termo LE carrega. Este questionamento se

apresenta em estudos e pesquisas que focalizam a LI e seu alcance global em diversos campos sociais. Como contextualizados no capítulo II, originam-se as perspectivas do ILF, ILI, WE, as quais dentre outros debates, propõem reflexões para o termo LE que tem como central o termo “estrangeira” em uma perspectiva entendida como sendo a língua do “outro”. Os fundamentos que focalizam a perspectiva “LE” recorrem a uma visão de LI com perspectivas centralizadas no modelo do falante nativo, o que deslegitima os falantes não nativos. Estes são requeridos a buscar maior proximidade com a LI e a CI expressas nos contextos nativos onde a LI é utilizada, isto é, o “outro” na perspectiva de LI como LE é sempre o ideal a ser seguido pelos falantes não nativos em direção aos falantes nativos.

Gimenez (2002) observa em seu estudo os cenários em como a LI e a cultura são abordadas e esclarece como o “outro” na perspectiva do “modelo” evidencia a oposição entre falantes nativos e não nativos. Segundo a autora, a Abordagem Comunicativa que enfatiza a cultura como prática social, embora avance na visão em relação ao componente cultural, se comparada à abordagem tradicional de ensino, ainda leva o “aprendiz a entender e comportar-se como o Outro.” (GIMENEZ, 2002, p. 109). É necessário pensar em uma perspectiva intercultural que implica referindo-se à Kramsch (1993) “no entendimento do que seja ser “estrangeiro” ou “alteridade” (otherness)”. (GIMENEZ, 2002, p. 109).

Interpretamos que o núcleo de sentido do termo “outro” relaciona-se com as RS de CI das APLIs Raquel e Lia, visto que o termo aparece quando as APLIs se referem à cultura como forma de se aproximar do “outro” (linhas 225-226-228, excerto 31 e linha 230, excerto 32), em que o ensino da LI por si só não mobiliza o pensar sobre o “outro”. Esse cenário é contextualizado, principalmente, na fala de Raquel quando se refere à LI como LE (linha 227, excerto 31). Moscovici (2012, p. 158, ênfase adicionada) demonstra como a psicanálise é um instrumento que circula nas sociedades e que provoca impacto, do que conclui que um objeto social “liga-se a uma rede de significações carregada [o] de normas e valores, a grupos ou campos de aplicação que nunca são neutros”. Interpretamos que esse processo que ocorre com a psicanálise, investigado por Moscovici (2012) é factível de se observar no caso da CI como objeto social. O significado que a relaciona com o termo “outro”, presente nas opiniões das APLIs, integra uma rede de significações que este termo pode conter. Ao associar a CI e o “outro”, este termo integra a imagem social da cultura e da CI tornando a significação do que seja o “outro” inseparável da cultura e CI.

No campo de significação *ensinar e aprender* emergem RS de LI, CI e a relação entre ambas dos APLIs nos contextos voltados ao ensino e a aprendizagem dos componentes LI e CI, seja ao relacioná-los com mais evidência ou distanciá-los nos contextos de ensino. Apresentamos nos excertos abaixo exemplos de como os APLIs organizam suas opiniões neste campo de significação:

Excerto 33

231. Ana: ... também que é legal você aprende: a língua (+) mas sabe: que você não
 232. precisa se desvincula da tua própria cultura por causa daquela língua (+) a:h eu
 233. quero falar o inglês perfeitamente e ai eu começo a agi como se eu estivesse nos
 234. Estados Unidos (+) sei lá: (+)...
235. José:...quando agente aprende inglês(+) pelo menos no método que eu sou
 236. acostumado a ensina: (+) nunca a traduzi” ao pé da letra (+) a frase tá lá inteira(+)
 237. você nunca pode tradu:zir palavra por palavra (+) tem a questão da ordem mas eu
 238. vejo que isso vem muito da cultura porque aquilo vai acaba: não fazendo sentido
 239. pra você talvez culturalmente o que tá: sendo dito ali (+)
240. ...eu lembro que quando eu tinha aula de inglês em escola pública era muito
 241. (+) siga o modelo faça como no modelo né: (+) ah (+) *I eat chocolate* (+) *I don't*
 242. *eat chocolate* (+) então faça igual no exemplo colocando o *don't* ali (+) então
 243. se ele se desvincular um pouco disso (+) dessa coisa tão batida na gramática (+)
 244. ló:gico vai ter o ponto da gramática na aula seguinte ele pode trazer um aspecto
 245. cultural pra fazer os alunos usarem aquilo (+) e talvez vai ser muito melhor
 246. absorvido pelos alunos i:sso do que ele fica só naquele model model model(+)
 247. que a gente sabe que é o que realmente rola (+)
248. ...então realmente os referenciais acabam vindo todos da cultura americana (+) é
 249. assim desde que eu aprendi (+)...
250. Ana: ...mas essa coisa do poder mesmo dos Estados Unidos (+)
251. José: essa coisa mais econô:mica também influencia bastante nisso (+)

Excerto 34

252. Ruth: ... pelo menos nós que estamos neste contexto (+) ver como duas coisas
 253. separadas (+) dissociá-las é: (+) é quase uma ideia que não existe (+) inexistente
 254. na nossa cabeça (+)
255. Raquel: ... eu acho que como a gente já falou (+) elas são indissociáveis de certa
 256. forma (+)...
257. ... que aconteceu muitos professores de inglês (+) eles dão aula de inglês não vão

258. falar sobre a cultura mas eles aprenderam o inglês e aprenderam uma cultura(+)
259. juntamente (+) mas às vezes eles não se dão conta disso (+) então eles vão passar
260. gramática (+) vão passar gramática vão passar frases pra você completar é isso...
261. ...ensinar cultura é por exemplo (+) é: você fazer festinha do halloween falar que o
262. halloween é dia trinta e um de outubro começou tal tal tal (+) isso é uma cultura
263. eles acham que é só isso (+) só as datas comemorativas muitos né: (+) não todos
264. (+) né: (+) a gente vê muito isso porque realmente o que as pessoas têm essa ideia
265. (+) que a cultura também é um pouco estereotipada (+)
266. Ruth:... tanto o professor quanto o aluno de língua inglesa ele já tá: tão adaptado
267. naquele sistema do professor chega: traduzir uma frase passar no quadro e depois
268. explicar (+) é assim(+) que funciona e só (+) sem nenhum aspecto cultural
269. nada além da língua é: (+)...
270. Raquel:... eu não acredito que o inglês deve ser que a gente deve ensinar tentando
271. imitar o falante nativo (+) não tem o porquê o propósito não é falar igual a eles o
272. propósito é se comunicar e interagir com as pessoas de diferentes países(+)

Excerto 35

273. Lia: a relação entre os dois (++) ((pensativa)) eu acho que tá junto porque de
274. uma maneira ou de outra você vai ensina a língua vai trazê um pouco da cultura
275. do outro pra dentro da vida do aluno (+) então eu acho que estão meio conectados
276. completamente (+)

Excerto 36

277. Marcos:... acho que quando você no caso de ensinar (+) for ensinar uma língua eu
278. acho que deve trazer a cultura né': na verdade estão muito ligadas né'(+) língua
279. e cultura além (+) do ensino e aprendizagem de língua deve-se também ensinar e
280. aprender a cultura né' (+) daquele povo da onde a língua vem (+) da onde você tá
281. no caso da língua inglesa você (+) tem que trazê um pouco da cultura
282. inglesa das diferentes formas que se manifesta essa cultura (+)...
283. Lucas:... eu também já vejo dessa forma (+) trazendo as comparações né: da
284. outra línguacom as culturas aqui do Brasil né' fazendo as comparações de danças
285. (+) alimentação (+) né'(+) as próprias variações da língua(+) tudo isso acho que
286. conta né'(+) nesse quesito de afrontamento (+) pra que se possa distinguir
287. as duas culturas (+) relacionando e distinguindo cada uma (++)

A APLI Ana, nesse campo de significação, elabora RS de LI e CI problematizando a(s) cultura(s) local(is). Na opinião de Ana, no aprendizado da LI, a(s) cultura(s) próprias dos aprendizes deve(m) ser preservada(s) (linhas 231-232, excerto 33). O núcleo de sentido da RS de LI e CI que expressa a não desvinculação da(s) cultura(s) do estudante na aprendizagem sinaliza que seguir o modelo do falante nativo torna-se desnecessário na opinião de Ana. A RS sobre a LI da APLI Raquel, neste campo de significação, tem como núcleo de sentido o falante nativo da LI. Raquel enfatiza a necessidade de desvincular das práticas de ensino o modelo do falante nativo de LI (linhas 270-271, excerto 34). Embora sua opinião neste excerto se concentre na LI e não indica sua opinião explícita sobre a(s) cultura(s)-alvo e a(s) cultura(s) dos aprendizes, como observamos nas opiniões de Ana, interpretamos que as opiniões das APLIs sobre aprender e ensinar a LI relaciona-se com os debates contemporâneos da necessidade de uma revisão no ensino e aprendizagem de uma língua considerada desterritorializada. (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011). Esses estudos destacam que o modelo do falante nativo, a visão da LI como LE e a(s) cultura(s) precisam levar em conta a “hibridização da LI” em proporções globais (JENKINS 2007 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 92). Além disso, Ana afirma que a influência cultural dos Estados Unidos advém do “poder” (linha 250, excerto 33) exercido por aquele país na esfera mundial.

Os APLIs José, Raquel e Ruth elaboram RS sobre a LI e a CI relacionando-as com as maneiras de ensinar que sinalizam um método identificado pelos núcleos de sentido “tradução” (linhas 236-237-243-244, excerto 33), “gramática, frases para completar” (linha 260, excerto 34), e “tradução” (linhas 267, excerto 34). As RS de José, Raquel e Ruth sobre a LI e a CI demonstram que as práticas pautadas na tradução e na gramática da LI afastam a abordagem do elemento cultural no ensino da mesma e conduzem a uma adaptação de professores e aprendizes com ênfase no ensino da LI (linhas 240-241-242-243, excerto 33 e linhas 259-260-266-267-268-269, excerto 34). Embora José aponte a tradução e a gramática como elementos que dificultam a incorporação do componente cultural nas práticas de ensino, o APLI ainda evidencia a necessidade de se ensinar a gramática (linhas 244, excerto 33) e o elemento cultural em momentos diferentes (linhas 244-245, excerto 33). Ou seja, as RS de José de LI e CI sinalizam que o ensino da LI ancora-se na gramática e na tradução e que a LI e a CI situam-se em pólos opostos.

A elaboração das RS de LI e CI por José é influenciada pela relação que estabeleceu com a aprendizagem da LI em contextos escolares. O APLI cita exemplos da sua experiência de aprender a LI por meio de uma abordagem e de um método (linha 235,

excerto 33). A APLI Raquel afirma que os professores de LI não percebem o elemento cultural integrado à LI e, dessa forma, enfatizam o ensino da LI pautado nos aspectos gramaticais da mesma (linhas 259-260, excerto 34). Já APLI Ruth afirma que ocorre um conformismo entre professores e aprendizes com a ênfase no ensino da LI sem a integração do componente cultural (linhas 266-267-268, excerto 34). Este cenário descrito por Raquel e Ruth também sinaliza as experiências vivenciadas por elas nos contextos de ensino da LI.

Os núcleos de sentido identificados pela análise temática das RS dos APLIs definem que as experiências vividas por José, Raquel e Ruth nos contextos de ensino da LI permeiam o contato com a Abordagem Tradicional de ensino de línguas, o Método Gramática/Tradução (MGT) e o Método Audiolingual. Na Abordagem Tradicional de ensino de línguas enfatiza-se o aprendizado das regras gramaticais, tendo como principais referências os clássicos da literatura. Isto é, os moldes de ensino e aprendizagem das línguas clássicas influenciaram o ensino e a aprendizagem das “línguas modernas”. (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Segundo Castro (1998) o MGT foi uma das metodologias mais conhecidas dentro da Abordagem Tradicional. Este método enfatizava o ensino do léxico, da gramática e da tradução, seguido do exemplo da estrutura da língua literária enquanto expressão da cultura e do pensamento de um povo e superior à língua falada (LIMA *et al.*, 2010). O componente cultural no MGT é constituído da literatura e das belas artes (LARSEN-FREEMAN, 2000). Neste contexto de ensino das LEs inexistia uma abordagem da(s) cultura(s) em relação aos falantes e à dinâmica social da língua(gem). Por outro lado, os APLIs José e Raquel também relatam que suas experiências com o aprendizado da LI tiveram contato com métodos e técnicas que focalizavam o ensino por meio de modelos de estruturas a serem seguidos (linhas 240-241-242-246-247, excerto 33 e linhas 259-260, excerto 34). Esses exemplos, citados por José e Raquel, sinalizam a utilização do Método Audiolingual nos contextos de ensino da LI nos quais vivenciaram. O Método Audiolingual está inserido na concepção de língua(gem) *como instrumento de comunicação*, contextualizada no capítulo II desta pesquisa. Os estudos no campo linguístico oriundos de diversas correntes de pensamento contribuíram para a disseminação de vários métodos de ensino de línguas entre os anos 60 e 70, com repercussões inclusive no Brasil. (ALMEIDA FILHO, 1993).

A concepção teórica que embasa o Método Audiolingual advém da linguística estrutural com ênfase nas habilidades de ouvir e falar como primeiros objetivos e a leitura e escrita como momentos posteriores de aprendizagem, ainda “os diálogos e os *drills*

formam as bases das práticas em salas de aula.” (CASTRO, 1998, p. 211). Em relação ao elemento cultural o Método Audiolingual enfatizava o comportamento e estilo de vida dos falantes da língua-alvo. (LARSEN-FREEMAN, 2000).

O Método Audiolingual disseminou-se em vários contextos globais que o utilizaram como metodologia nos programas de ensino de LEs, seja pela carência de estudos pedagógicos para o ensino das LEs em vários destes contextos, como apontados pelos estudiosos, entre eles o Brasil, ou pela forte influência dos Estados Unidos iniciada no período pós-guerra. Interpretamos que, as RS dos APLIs José, Raquel e Ruth confirmam o que estudos como os de Almeida Filho (1993), Richards e Rodgers (2001), Lima *et al.* (2010) e outros, têm salientado que a Abordagem Tradicional e o MGT, bem como o Método Audiolingual, mesmo que em formas diferenciadas, coexistem nos dias de hoje com outras abordagens e métodos de ensino da LI. Quando não raro são ainda utilizados de forma hegemônica nos contextos de ensino da mesma.

Para José, o elemento cultural é responsável em conferir sentido à LI (linhas 238-239, excerto 33), posto que nas suas RS da LI, permeia a forte influência da tradução de expressões no processo de ensino da LI (linha 237, excerto 33). O APLI afirma que o aspecto cultural nos contextos de ensino da LI, tem como principal referência os Estados Unidos por sua influência econômica (linhas 248-249, excerto 33). A APLI Raquel afirma que o elemento cultural abordado nos contextos de ensino restringe-se às datas comemorativas ou festividades que acontecem nos países nativos da LI (linhas 261-262-263, excerto 34) e que a cultura é vista de forma estereotipada (linha 265, excerto 34). Os APLIs Ana e José partilham a opinião de que o componente cultural nos contextos de ensino da LI como segunda língua ou LE sofre influências dos Estados Unidos, país em que a LI é língua materna. Os APLIs associam os domínios econômicos deste país com a disseminação da(s) cultura(s) a ele relacionada(s) (linhas 250-251, excerto 33). Estudos em diversos campos do conhecimento sobre a expansão política e econômica dos Estados Unidos no período pós-guerra se popularizaram, passaram a fazer parte do pensamento social e a integrar teorias, discussões, opiniões em âmbito global. Diferentes grupos sociais passaram a opinar sobre o fenômeno da expansão deste país na esfera mundial.

A expansão econômica e política dos Estados Unidos se relaciona diretamente com o campo educacional e com o ensino da LI. Também passou a compor o universo de opiniões de professores de inglês nos mais variados níveis, ou seja, a economia e a política dos Estados Unidos passaram a fazer parte do universo consensual do grupo de pessoas que estudam e ensinam a LI. Ao elaborarem e partilharem representações sobre a LI em

relação ao fenômeno da expansão global, é possível “observar os fenômenos de adesão às formas de pensamento da classe, do meio ou do grupo de pertencimento, em razão da solidariedade e da afiliação sociais.” (JODELET, 1989, p. 14). Ocorre, portanto, uma adesão coletiva das reflexões teóricas especializadas e das opiniões dos grupos sociais focalizadas na temática da LI e a expansão dos Estados Unidos a partir do período pós-guerra. Essa adesão coletiva, contribui para o estabelecimento e reforço da ligação social, na qual os APLIs se inserem, em que “partilhar uma ideia, uma língua, também é afirmar um liame social e uma identidade.” (JODELET, 1989, p. 14).

Os APLIs Ruth, Raquel, Lia e Marcos afirmam que no processo de ensino e aprendizagem da LI, a língua e o componente cultural são indissociáveis (linhas 252-253-255, excerto 34, linhas 273-275-276, excerto 35 e linhas 278-279, excerto 36). As opiniões dos APLIs sobre a indissociabilidade entre a língua e o componente cultural em contextos de ensino reafirmam os dados apresentados na análise da pergunta número nove do questionário, no qual sete dos oito APLIs participantes da pesquisa observam que, na prática pedagógica do ensino e aprendizagem da LI os aspectos da língua e da cultura são inter-relacionados. A exceção da resposta da APLI Lia ao observar na prática pedagógica do ensino e aprendizagem da LI a não integração entre a LI e a cultura nos contextos escolares. Para a maioria dos APLIs o ensino da LI não ocorre separado do aspecto cultural. Contudo, as RS dos APLIs José, Lia e Marcos sobre a LI e a(s) cultura(s) sinalizam para a cultura-alvo como referência ao aspecto cultural (linhas 248-249, excerto33, linhas 274-275, excerto 35 e linha 280, excerto 36).

Em contrapartida, os APLIs Ana e Lucas observam a(s) cultura(s) dos aprendizes quando se referem ao elemento cultural nos contextos de ensino (linhas 231-232, excerto 33 e linhas 284-286-287, excerto 36). Interpretamos que as RS dos APLIs sobre a relação entre a LI e a(s) cultura(s) sinalizam para a influência de duas abordagens de ensino da LI e do componente cultural. Sendo que, os APLIs José, Lia e Marcos enfatizam a cultura-alvo como referência do componente cultural no ensino da LI. Suas opiniões coadunam-se com a AC de ensino, na qual segundo Gimenez (2002) o falante nativo continua sendo o “modelo”. Por sua vez, as opiniões de Ana, Raquel e Lucas sinalizam para uma perspectiva Intercultural em relação ao ensino da LI e a(s) cultura(s), na qual de acordo com Gimenez (2002) acontece a exploração de um espaço intermediário pelo contraste entre a línguacultura própria e a línguacultura-alvo, proporcionando uma visão dialética entre culturas diferentes. (MOTTA-ROTH, 2006).

Nos núcleos de sentido delineados das RS sobre a LI, CI e a relação entre ambas dos APLIs, observamos que a dimensão da informação presente nas RS proposta por Moscovici (2012, p.62) a qual “tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” pode variar entre os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. (ABDALLA, 2013). Desse modo, a dimensão da informação que compõe o universo de opiniões do grupo sobre a LI e o ensino da gramática, o papel do falante nativo, a visão de falante não nativo, a expansão política e econômica dos Estados Unidos, a expansão da LI no contexto global, a(s) CI como cultura-alvo, a(s) cultura(s) dos aprendizes, não se manifesta de forma homogênea entre os APLIs, posto que cada APLI demonstra graus diferenciados de conhecimento sobre os objetos que lhes foram requeridos pensar. Ana, Raquel, Maria e Lucas se mostram mais familiarizados com os conhecimentos produzidos sobre a descentralização do falante nativo de LI e da(s) cultura(s)-alvo para uma integração da(s) cultura(s) do aprendiz no ensino da LI, com vistas ao diálogo entre diferentes culturas. (MOTTA-ROTH, 2006). Os APLIs José, Ruth, Lia e Marcos demonstram um conhecimento que acentua o papel do falante nativo de LI e a(s) cultura(s) relacionadas a ele.

Outro aspecto das RS dos APLIs neste campo de significação, sinaliza que, embora, sete dos oito APLIs afirmem nas respostas à questão número nove do questionário que ambos os objetos sociais são inter-relacionados na prática de ensino da LI; em suas falas as RS de LI, CI e a relação entre ambas demonstram que a dimensão da informação sobre estes objetos manifesta-se de forma não linear, visto que os meios de acesso aos conhecimentos pelo grupo de APLIs que focalizam a LI, CI e a relação entre ambas influenciam a formação das RS do grupo de maneira heterogênea. Nesse caso, alguns APLIs exprimem suas opiniões sobre a LI, a(s) cultura(s) e a CI recorrendo às lembranças que possuem do ensino e aprendizagem em contextos escolares. Outros APLIs remetem-se às experiências com as leituras e conhecimentos difundidos no mundo acadêmico para opinar sobre a LI e a(s) cultura(s) e ainda observamos algumas opiniões dos APLIs influenciadas pelos meios de comunicação.

No campo de significação *importância*, as RS de LI, CI e a relação entre ambas focalizam a importância dos objetos sociais LI e CI para o grupo de APLIs. A análise temática do conteúdo das opiniões indicam que a LI e a CI assumem um grau de importância social e pessoal/individual nas relações sociais do grupo. Neste campo de significação, os núcleos de sentido evidenciaram maior incidência das RS de LI, sendo que as RS de CI dos APLIs não se apresentaram de forma evidente. Assim como as opiniões

das APLIs Maria e Lia também não definiram RS sobre a LI e sua importância social, mas apenas RS sobre a LI e sua importância pessoal/individual.

Interpretamos que a ênfase no conhecimento da LI para a sociedade contemporânea e as escolhas pessoais feitas pelos APLIs se configuram como duas temáticas que concentram as RS de LI nesse campo de significação, delineando os núcleos de sentido: “gostar de inglês”, “a importância da LI frente às outras línguas”, “a LI e o crescimento do Brasil no campo econômico”, “a LI atrelada às oportunidades de trabalho” “a LI e o acesso ao mundo globalizado e à tecnologia”, “a LI ligada à ascensão social e ao status”, e “a LI e a exclusão social”. Em geral, as respostas dos participantes sinalizam, neste campo de significação, a formulação de RS sobre a LI e sua importância, pois grande parte das experiências dos APLIs com o aprendizado da mesma focalizou e focaliza os aspectos da língua. Desse modo, as RS de LI são mais visíveis na configuração do campo de significação importância. Como exemplificados nos excertos:

Excerto 37

288. Ana: ...eu (+) foi justamente o fato de eu gostar de inglês (+) porque eu já tinha
 289. tentado outra coisa antes mas não gostei do curso aí (+) eu fiquei pensando (+)
 290. fiquei só trabalhando (+) mas eu sempre tinha assim (+) dentro de mim eu preciso
 291. me formar em alguma coisa (+) a única coisa que realmente gostava era de inglês
 292. (+) só que na verdade não queria ser professora (+) por isso que eu não fiz antes o
 293. curso (+) aí (+) eu pensei por eu gostar eu vou tentar vou ver o que vai dar (+)...
 294. ... mas é que eu sempre gostei desde criança (+) que eu escutava muita música em
 295. inglês (+) ...
 296. ... (+) desde que eu me conheço por gente eu sempre gostei da língua (+)...

Excerto 38

297. Raquel: ... (+) eu lembro que quando eu entrei no inglês por causa que eu gostava
 298. logicamente (+) eu queria português e inglês mas aí tinha separado eu também
 299. gosto de português (+) acabei optando por inglês por questões mais pessoais eu
 300. sempre (+) eu sempre sonhei em morar fora do Brasil (+)...
 301. Ruth: ... e sempre foi uma das minhas preferências em sempre gostei muito de ler
 302. sempre sabe (+) acho que quando você gosta de alguma coisa você é bem claro...

Excerto 39

303. Maria: ... eu sempre gostei de inglês e eu sempre quis ser professora então uniu o

304. útil ao agradável (+)...

305. Lia: ... eu sempre gostei demais de inglês (+) por muita influência da música (+)

306. escutava muita música em inglês e acabo que pela paixão e comecei a dar aula de

307. inglês...

Excerto 40

308. Marcos: ... (+) porque eu sempre gostei da língua inglesa (+) desde moleque (+)

309. desde pequeno sempre tive esse interesse em saber o que eles falavam né' (+)...

310. ... mas eu tenho que fazer alguma coisa que eu goste (+) e o que eu gosto (+)

311. sempre gostei foi a língua inglesa assim (+)...

312. Lucas: ... (+) também é fazer entender essa língua (+) que hoje é universal e que

313. nossos futuros colegas (+) alunos possam compreender (+) e também às vezes

314. venham gostar (+) ...

Nos excertos acima, destacamos a recorrência da temática “gostar de inglês” nas opiniões dos APLIs em resposta à pergunta número 1) O que o motivou na escolha do curso de Letras-Inglês? E qual a importância do inglês na sua vida? A questão problematizadora buscou compreender as escolhas feitas pelo grupo de APLIs em relação à busca pela formação em licenciatura, o campo profissional ao qual atuam e como observam o objeto de ensino e aprendizagem da sua formação.

Os APLIs revelam em suas respostas uma motivação pessoal norteadada pela preferência para o aprendizado da LI ao longo de suas experiências escolares e socioculturais, sendo que a maioria dos APLIs busca o curso de Letras-Inglês motivados pelo “gosto” em aprender a LI. A RS sobre a LI que configura como núcleo de sentido o verbo “gostar” delinea neste campo de significação uma importância de caráter pessoal dos APLIs em que “gostar” da LI aparece como fator principal para a escolha do curso. Embora os motivos que explicam a afinidade com a LI sejam diversos como a influência da música para Ana e Lia (linhas 294-295, excerto 37 e linhas 305-306, excerto 39); o “sonho” ou intenção em morar em outro país, no caso de Raquel (linha 300, excerto 38); o “gosto” pela leitura na opinião de Ruth (linha 301, excerto 38); a curiosidade pela LI para Marcos (linha 309, excerto 40); o interesse em aprender a LI e ser professora para Maria (linha 303, excerto 39) ou o “gosto” e interesse por uma língua considerada “universal” na opinião de Lucas (linha 312, excerto 40), a temática do “gostar” em relação à LI é recorrente nas opiniões dos APLIs.

Na passagem a seguir podemos observar a opinião do APLI José, na qual não demonstra motivação pessoal e afinidade com a LI que o faz ingressar no curso a partir do “gostar” do idioma. As RS sobre a LI, neste campo de significação, para o APLI estão atreladas à escolha deste campo profissional que se define por uma conjuntura social e individual na busca de uma profissão que não necessariamente corresponde às suas expectativas, visto que o ingresso na graduação em Letras-Ingês ocorreu pela falta de condições financeiras para continuar a graduação que almejava (linhas 316-317-318-319, excerto 41). Esse fato diferencia o campo de significação importância entre Ana e José, pois a APLI, como descrito no excerto anterior, também interrompeu outra graduação, embora por não se identificar com o curso (linha 289, excerto 37). Esta situação que a fez definir a busca pela formação em Letras-Ingês a partir da identificação pessoal e do “gostar” da LI (linhas 291-293-294-296, excerto 37). Já para o APLI José está mais evidente a importância por uma formação profissional que possa vir auxiliá-lo para dar continuidade ao curso que almeja (linhas 320-321, excerto 41).

Excerto 41

315. José: ... (+) é bem estranho assim porque pra mim língua inglesa veio depois da
 316. faculdade (+) depois de tudo porque eu também (+) igual a Ana falou(+), fazia
 317. outro curso e tive que parar o curso que fazia porque eu fazia numa faculdade
 318. particular eu não conseguia mais pagar as mensalidades e né: (+) eu sabia que eu
 319. precisava me formar e precisava fazer alguma coisa (+)...
 320. ...é uma coisa pra eu me estabilizar pra eu dá continuidade na minha faculdade
 321. anterior que eu comecei (+) que é o que realmente quero viver (+)...

Salientamos que nesse campo de significação nas RS de LI em relação à sua importância, é possível observarmos a partir das escolhas e motivações dos APLIs em relação à formação na licenciatura em Letras-Ingês, as características individuais e do grupo que definem o grau de identificação com este campo profissional. Gimenez (2005) afirma que existe uma baixa identificação com a profissão, resultado de diversos fatores, dentre eles o ingresso no curso pelo “gostar” da LE ou da LI, fato que corresponde a maioria das opiniões dos APLIs. Ainda segundo a autora, os estudantes cursam Letras-Ingês por não terem sido aprovados em outros cursos, ou por não conseguirem passar ou se manterem na graduação que almejam, como no caso do APLI José. Ou salientam que escolheram a licenciatura, mas não querem ser professores. Para este dado apresentamos

uma análise mais detalhada no próximo tópico que discorre sobre a relação das RS identificadas com o ES.

Ainda, a RS sobre a LI neste campo de significação que possui como núcleo de sentido o verbo “gostar” converge com as respostas dos APLIs à questão de número 2 do questionário, a qual solicita que escolham com qual disciplina mais se identificam no curso, sendo que 60% dos respondentes escolhem LI como a disciplina em que possuem maior identificação. Também as respostas à questão número 3 do questionário confirmam os dados acima, na qual a maioria dos APLIs responde que escolheram o curso de Letras- Inglês motivados em aprender a LI. Interpretamos que o “gostar da LI” configura uma RS dos APLIs sobre a LI com um grau de importância pessoal/individual a partir das experiências que cada um desenvolveu no contato com a LI. Dessa maneira, o grupo passa a construir significações para a aproximação da LI enquanto formação acadêmica e profissional a partir das afinidades individuais e do sentimento de “gostar” dessa língua.

Além disso, configuram-se nesse campo de significação as RS sobre a LI norteadas pela importância social que o domínio do idioma significa para os APLIs. A temática que enfatiza o conhecimento da LI para a sociedade contemporânea também concentra as RS sobre a LI neste campo de significação e comprova que as RS dos APLIs sobre a LI se constroem a partir de valores variáveis segundo os grupos sociais e em relação aos saberes anteriores que possuem mobilizados por uma situação social em particular. (JODELET, 1989). Interpretamos que as RS dos APLIs sobre a LI neste campo de significação se articulam entre dois domínios: um de ordem pessoal/individual e outro de ordem social/coletiva. A importância do objeto de RS, no caso a LI, permeia as escolhas pessoais/individuais pela formação neste campo do conhecimento motivadas em grande parte pela afinidade e o “gostar” da LI, bem como pela importância ou posição da LI nas sociedades de hoje e nas relações sociais mediadas pelo conhecimento de uma segunda língua. Esse processo de elaboração representativa sobre a LI, nesse campo de significação, demonstra, de acordo com Jodelet (1989, p. 4) que “são ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo.” Os excertos abaixo demonstram como este campo de significação se define em relação às RS sobre a LI e a importância social da mesma na opinião dos APLIs.

Excerto 42

322. Ana: ... (+) eu acho que o inglês é a língua principal assim (+) hoje a gente sabe

323. tem outras línguas que também são bem importantes assim mas o inglês foi uma
 324. coisa que sempre existiu (+) é a língua que sempre foi a primeira opção assim (+)
 325. na hora de escolher uma língua estrangeira (+)...
326. José:... (+) eu concordo assim que é (+) a língua internacional é a língua global a
 327. língua que realmente é usada em qualquer evento internacional (+) por exemplo a
 328. gente teve não a abertura mas o sorteio dos grupos da copa do mundo (+) que a
 329. gente teve aqui os apresentadores conhecidos brasileiros foi a Fernanda Lima
 330. e o marido dela apresentaram a cerimônia inte:ira em inglês (+) então realmente é
 331. a língua do progresso do desenvolvimento ...
 332. ... (+) que você chega em qualquer outro país você se vira com o inglês (+)...
333. ... é muito importante porque agora por exemplo agente tá no bric né: (+) que eles
 334. chamam (+) Brasil (+) Rússia (+) Índia e China (+) a gente tá um país emergente
 335. já na quinta economia no mundo (+) já é um país grande um país que tá aceitando
 336. várias coisas de fora né (+) tanto como indústria (+) comércio enfim (+) então eu
 337. acho que é muito importante ter na sociedade a língua inglesa...
338. Ana: ...eu acho assim (+) querendo ou não se você tem a língua inglesa como
 339. você falou das indústrias você acaba de repente conseguindo um emprego melhor
 340. ... com um cargo melhor (+) ajuda a sociedade sai mais pessoas empregadas
 341. e quem sabe diminui tanta coisa ruim que tem por aí (+) através de você aprender
 342. uma língua (+) e você conseguir se posicionar melhor na sociedade (+) por ter um
 343. emprego melhor(+)...

Excerto 43

344. Raquel: ... (+) o Brasil ele tá começando a se inseri no âmbito mundial digamos
 345. assim né: ainda que não efetivamente (+) mas ele tá começando a ter um avanço
 346. que não tinha anteriormente (+) então eu penso que o inglês também é importante
 347. pra colocar os brasileiros (+) para os brasileiros conseguirem acessar esse global
 348. porque o global (+) hoje em dia se dá pelo (+) as pessoas se comunicarem (+)
 349. Ruth:... (+) eu acho que ele tá mais presente na atualidade (+) até por essa questão
 350. de comunicação né: (+) a comunicação é muito rápida (+) você tem que se
 351. comunicar (+) alguém que tá lá tem que passar uma notícia pra quem tá aqui (+)...
352. ...né: pegar alguém que não saiba inglês hoje em dia e colocar em uma grande
 353. empresa por exemplo (+) uma multinacional pra ser relações externas isso nunca
 354. iria funcionar (+) a pessoa tem que saber inglês se ela quer tá: (+) tá na atualidade
 355. se ela quer fazer parte (+) se ela quer entender o que tá acontecendo no mundo...
356. Raquel: ... a tecnologia proporcionou muito essa globalização e a tecnologia
 357. também dá: um up'' no inglês então você vai entrando em contato e as pessoas

358. que estão fora dessa digamos assim (+) elas ficam excluídas dessa globalização
 359. aquelas questões é: (+) sociais (+) não tem acesso ao inglês não tem acesso à
 360. tecnologia (+) questões desfavoráveis economicamente (+) socialmente elas são
 361. excluídas de certa forma (+) porque você precisa fala: pra você trabalha numa
 362. multinacional (+) pra você conseguir ter um emprego bom (+)...
363. ... então é algo que tá se iniciando no Brasil né: (+) tá entrando nesse processo de
 364. globalização...

Excerto 44

365. Lucas: ... eu também acho importante hoje em dia é fazer com que se tenha
 366. conhecimento do inglês porque o inglês ele está dentro de várias outras áreas né'
 367. por exemplo dentro da tecnologia né: (+) que aprendeu na escola e hoje em dia
 368. eles tão dentro de uma graduação que seria uma tecnologia...
369. ... outra coisa que é importante também (+) pra quem vai trabalha na área de
 370. hotelaria e turismo é essencial também (+) que se saiba pois a gente tá recebendo
 371. hoje em dia muitos turistas né' (+) que falam basicamente o inglês por mais que
 372. venham de vários outros países eles também já tem o inglês como base né' (+) de
 373. idioma (+)...
374. Marcos: ... (+) de certa forma une (+) aí: as tecnologias e o expansionismo que a
 375. língua teve aí: a muito tempo atrás (+) no tempo das colônias né' que ajuda a
 376. consolidar a língua você encontra propagandas em português (+) pra brasileiros
 377. pra pessoas que falam português e inglês (+) muitas vezes procuram atingir uma
 378. determinada camada (+) só né' (+) eu acho que é por aí: que hoje em dia tá mais
 379. ligado com as tecnologias e ela começou com essa expansão do império inglês
 380. Lucas: eu também venho a confirmar que essas duas coisas o comércio e a
 381. tecnologia e aí: várias empresas do exterior se disseminando em vários pontos do
 382. mundo onde (+) várias pessoas se obrigam a falar a língua inglesa ter que falar
 383. inglês pra ter que mostrar o seu produto (+) vender o seu produto né' você tem
 384. que tá no telefone (+) você tem que tá:: atrás do notebook pra tá falando (+)
 385. mandando um e-mail sobre aquele produto (+)...

Nas RS dos APLIs, nesse campo de significação, observamos que a temática que focaliza a importância da LI na sociedade contemporânea delinea RS sobre a LI a partir de uma perspectiva social/coletiva em contextos mais amplos da sociedade. A importância social da LI, na opinião dos APLIs, está atrelada ao processo de globalização e difusão da

comunicação para além das fronteiras entre os países, bem como com o desenvolvimento da tecnologia e amplitude que a mesma alcança nas relações sociais.

Dessa forma, os núcleos de sentido que definem as RS sobre a LI neste campo de significação migram de um campo a outro. Ora as RS sobre a LI referem-se a um contexto global, ora são definidas em relação às realidades locais. Salientamos que as opiniões dos APLIs expressam na sua maioria uma justificativa para a presença e utilização da LI nas relações sociais contemporâneas. Por exemplo: o núcleo de sentido “a importância da LI frente às outras línguas” definido na fala da APLI Ana (linhas 323-324-325, excerto 42); o núcleo de sentido “a LI e o crescimento do Brasil no campo econômico”, nas falas de José (linhas 333-334-335-336-337, excerto 42) e Raquel (linhas 344-345, excerto 43); o núcleo de sentido “a LI atrelada às oportunidades de trabalho”, presente nas opiniões de Ana (linhas 339-340-342-343, excerto 42), José (linha 332, excerto 42), Raquel (linhas 361-362, excerto 43) e Lucas (linhas 369-370, excerto 44); o núcleo de sentido “a LI e o acesso ao mundo globalizado e à tecnologia”, delineado nas RS de Ruth (linhas 354-355, excerto 43), Raquel (linhas 356-357-358-360, excerto 43), Lucas (linhas 367-368, excerto 44) e Marcos (linha 379, excerto 44); o núcleo de sentido “a LI ligada à ascensão social e ao status”, definido nas falas de Ana (linhas 341-342, excerto 42), José (linhas 330-331, excerto 42) e Raquel (linhas 345-346-347, excerto 43) e o núcleo de sentido “a LI e a exclusão social”, configurado nas RS de Ruth (linhas 352-353-354, excerto 43), Raquel (linhas 358-359-360-361, excerto 43) e Marcos (linhas 377-378, excerto 44).

A análise temática que identifica as RS sobre a LI dos APLIs, neste campo de significação, orientou-nos para a compreensão dos universos de opiniões que compreendem de acordo com Moscovici (2012) três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A dimensão da atitude é a mais frequente das três dimensões e antecede as duas outras. No caso dos APLIs, as RS sobre a LI que focalizam as escolhas pessoais em relação ao curso de Letras-Inglês identificando a RS “gostar de inglês” se inscrevem nesta dimensão, pois “trata-se de uma dimensão estruturada em face do objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.” (ABDALLA, 2013, p. 122). Posto que, com exceção do APLI José, os demais APLIs ingressaram na licenciatura motivados pelo “gostar da LI”. Estes posicionamentos avaliativos prévios (ABDALLA, 2013) ou tomadas de posição (atitudes) (MOSCOVICI, 2012) sobre a LI demonstram uma identificação afetiva com a mesma. Dessa forma, os APLIs integram o objeto social “LI” aos níveis afetivos e emocionais de cada um. Ao passo que, a dimensão da informação

“tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social.” (MOSCOVICI, 2012, p. 62).

Essa dimensão oscila conforme os grupos sociais, bem como variam os meios que os sujeitos dispõem para alcançá-la ao informarem sobre os objetos sociais. (ABDALLA, 2013). Isto é, segundo Jodelet (1989) as RS constroem-se a partir de valores variáveis de acordo com os diferentes grupos sociais. No caso dos APLIs, diz respeito à diversidade de informação possuída em relação à LI que focaliza a importância da LI a partir de uma perspectiva social/coletiva. Uma perspectiva na qual a importância social da LI está atrelada com o processo de globalização, com a difusão da comunicação na sociedade contemporânea e com o desenvolvimento da tecnologia. Assim, os APLIs inscrevem o objeto social LI no interior destes três fenômenos sociais, bem como constroem explicações para a LI que a relacionam aos três fenômenos sociais citados. Interpretamos que os núcleos de sentido que se configuram atrelados à importância social da LI, para o grupo de APLIs, operam como características da dimensão da informação das RS sobre a LI. Isto porque o grupo organiza os conhecimentos que possuem sobre a LI ao oscilar entre os fenômenos da globalização, da difusão da comunicação e da tecnologia, dos quais emergem explicações para a presença e utilização da LI em campos sociais diversos.

As respostas dos APLIs sinalizam para a familiarização com as informações que circulam na sociedade sobre a LI, e a importância em conhecer o idioma, como forma de estar integrando os grupos sociais por meio de uma língua amplamente utilizada nas relações internacionais entre os países. A LI passa a integrar o universo consensual dos APLIs como observado nas opiniões de José (linhas 326-327-332, excerto 42), Raquel (linhas 345-346-347, excerto 43) e Ruth (linhas 353-354-355, excerto 42). Em diversos setores e com variados propósitos, nas opiniões de Ana (linhas 339-342-343, excerto 42), José (linhas 328-329, excerto 42), Raquel (linhas 345-346, excerto 43), Ruth (linhas 349-350-351-353-354, excerto 43), Lucas (linhas 366-367-368-370-381-382-383-385, excerto 44) e Marcos (linha 376-377, excerto 44).

Ressaltamos também, a partir da análise das três dimensões das RS sobre a LI neste campo de significação, a ausência de informação sobre o objeto social “LI” relacionado ao campo educacional, sobretudo como objeto de ensino e aprendizagem da formação do grupo de APLIs, do que concluímos que a não evidência de RS sobre a LI e a esfera pedagógica sinaliza para RS sobre a LI em formação. Esta característica do fenômeno representacional sobre a LI pode ser explicada a partir do estudo de Gimenez (2005) no qual a autora evidencia uma baixa identificação dos estudantes com o curso. Dessa forma,

conforme Abdala (2013) a qualidade e a quantidade de informação possuída sobre a LI e a sua importância pelo grupo de APLIs se organiza com maior consistência nos campos que a relacionam com os fenômenos da globalização, com a difusão da comunicação na sociedade contemporânea e com o desenvolvimento da tecnologia. Não é possível identificar informações definidas sobre a LI e o campo de significação importância com o campo educacional e as práticas no processo de ensino e aprendizagem da LI, nas opiniões dos APLIs.

O estudo de Mateus *et al.* (2002) que focaliza o processo de formação e os estágios de desenvolvimento que os APLIs se encontram na prática de ensino de inglês também auxilia na compreensão da não evidência de RS sobre a LI e a esfera pedagógica no campo de significação *importância*. As autoras analisam os momentos que os professores em formação passam na experiência com a docência. Sinalizam que ocorre uma passagem de uma menor identificação com o “ser professor” para o desenvolvimento de uma maior consciência das práticas e seus fundamentos, bem como com a identificação de uma postura profissional mais contundente. Os estágios de desenvolvimento dos professores em formação também serão discutidos no tópico seguinte, na análise das RS e a relação com o ES. Os núcleos de sentido que definem as RS sobre a LI, nesse campo de significação, exemplificam a dimensão da informação: “a importância da LI frente às outras línguas”, “a LI e o crescimento do Brasil no campo econômico”, “a LI atrelada às oportunidades de trabalho”, “a LI e o acesso ao mundo globalizado e à tecnologia”, “a LI ligada à ascensão social e ao status”, “a LI e a exclusão social”.

Por sua vez, a dimensão campo de representação ou imagem, para Moscovici (2012, p. 64) possui “conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” e a partir de uma “organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social.” (ABDALLA, 2013, p. 122). Nessa dimensão, de acordo com Abdalla (2013) integram-se todos os elementos para contextualizar o objeto representado. Segundo Moscovici (2012) procura-se analisar o domínio que a representação, no caso da LI, evidencia no grupo de APLIs. Com isso, as opiniões dos APLIs sobre a LI expandem o domínio do campo da RS sobre o objeto LI. Nesse caso, os pontos que servem de apoio para que o grupo de APLIs construam suas opiniões ou “teorias” sobre o objeto representado variam. Isto resulta em opiniões diversas sobre o objeto social “LI”, bem como imagens das pessoas, dos grupos ou do contexto social que utilizam ou venham utilizar a LI ou com ela estar em contato.

A dimensão campo de representação ou imagem sobre a LI do grupo de APLIs evidencia a imagem de um Brasil próspero ao utilizar a LI nas relações internacionais em diversos campos como econômico, comercial, industrial, tecnológico e outros. Nas falas de José (linhas 328-329-330-331-334-335-337, excerto 42) e Raquel (linhas 344-345-346-347, excerto 43), a imagem das pessoas que conseguem melhores oportunidades de trabalho com o conhecimento da LI, exemplos de Ana (linhas 339-340-342-343, excerto 42), José (linha 332, excerto 42), Ruth (linhas 352-353, excerto 43), Raquel (linhas 361-362, excerto 43) e Lucas (linhas 369-370, excerto 44). E uma imagem do contexto social global com a presença da LI nas práticas sociais, nas falas de Raquel (linhas 346-347-356-357-363-364, excerto 43), Ruth (linhas 354-355, excerto 43) e Lucas (linhas 366-370-371-372, excerto 44). Os excertos destacados exprimem, portanto, de acordo com Moscovici (2012) a “extensão” da RS de um objeto social. Ou seja, as RS da LI nesta dimensão englobam a ação da LI na produção da imagem de um país, no caso do Brasil, e os benefícios com o contato ou utilização da LI nas relações internacionais, a imagem das pessoas que podem conseguir melhores empregos com o conhecimento da LI, a imagem do contexto social mais amplo e as práticas mediadas pela comunicação em LI.

Nessa seção, analisamos as RS dos APLIs de língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI que se delinearão de quatro campos de significação: *definição*, *função*, *ensinar e aprender* e *importância*. No campo de significação *definição*, os núcleos de sentido que expressam as RS sobre LI estão atrelados à expansão da LI a partir de suas diásporas e como uma língua de alcance global e, conseqüentemente, ao status que a LI alcançou nas sociedades contemporâneas. As características geopolíticas discutidas na fundamentação teórica dessa pesquisa, emergem nas RS sobre a LI que a relaciona como uma língua que está amplamente disseminada. Isto é definido pelos APLIs como uma língua internacional, como língua franca, com o fenômeno do *World English*, como a língua do progresso e do desenvolvimento, a língua que todos utilizam para se comunicar, como uma língua acessível a todos, como a língua mais falada no mundo, como uma língua universal, como uma língua fácil. As RS dos APLIs sobre a LI sinalizam uma justificativa para seu uso em campos distintos e com vários propósitos, apontando também os benefícios proporcionados pela LI.

Observamos nesse campo de significação que o desenvolvimento político e econômico dos Estados Unidos, principalmente no período pós-guerra, contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos modos de pensar e se relacionar com a LI em diversos setores, entre eles os da esfera pedagógica que passaram a vender o ensino da

LI para o mundo. Esse fator também influencia nas RS dos APLIs sobre a LI e CI relacionada aos Estados Unidos, os quais enfatizam este país e a(s) cultura(s) americana(s). A intensidade das trocas de informações e a globalização econômica, em grande parte liderada por países que possuem a LI como língua oficial, entre eles os Estados Unidos e a Inglaterra, também emergem como fatores influentes no desenvolvimento da opinião dos participantes sobre a LI como uma língua comum nas comunicações. Essa característica se mostra nas falas dos APLIs como língua internacional, universal, a língua mais falada, uma língua mais acessível, como língua fácil e necessária nas relações sociais. Constatamos também neste campo de significação que as RS dos APLIs sobre a LI evidenciam mais o aspecto linguístico, da disseminação de “uma língua”, do que seu aspecto cultural, do contato, expansão e desterritorialização da(s) cultura(s) relacionadas à LI.

No campo de significação *função*, os núcleos de sentido das RS dos APLIs exprimem a concepção da necessidade em conhecer “o outro” e para “abrir a mente das pessoas”. A LI e a CI, na visão dos APLIs, podem proporcionar a mediação e conscientização das formas de relacionamento entre as pessoas. Os APLIs se referem à(s) cultura(s) como forma de se aproximar do “outro”. Nesse campo de significação, a RS sobre a CI consiste em compreender e aproximar-se do “outro”, sendo que esse termo passa a integrar a imagem social da cultura e CI na visão dos APLIs. Em relação ao campo de significação *ensinar e aprender*, as RS dos APLIs se relacionam aos contextos de ensino e aprendizagem dos componentes LI e CI. Esse campo de significação das RS se organizou de forma heterogênea, visto que emergiram opiniões que focalizaram a LI e os métodos de ensino, a LI e o ensino da gramática e da tradução, o papel do falante nativo, a visão de falante não nativo, a expansão política e econômica dos Estados Unidos, a expansão da LI, a(s) CI como cultura-alvo, a(s) cultura(s) dos aprendizes.

Os APLIs Ana, Raquel, Maria e Lucas se mostraram familiarizados com os conhecimentos sobre a descentralização do falante nativo de LI e da(s) cultura(s) alvo com vistas ao reconhecimento da LI como uma língua desterritorializada. (SIQUEIRA, 2008, 2010, 2011). Os APLIs José, Ruth, Lia e Marcos centralizam suas opiniões acentuando o papel do falante nativo de LI e a(s) cultura(s) relacionadas a ela. Neste campo de significação, foi possível observar que os APLIs exprimem suas opiniões sobre a LI, a(s) cultura(s) e a CI recorrendo à campos diversos, como: às lembranças que possuem do ensino e aprendizagem em contextos escolares, às experiências com as leituras e conhecimentos da esfera acadêmica e as influências dos meios de comunicação.

Por conseguinte, no campo de significação *importância*, as RS dos APLIs indicam que os objetos LI e CI assumem um grau de importância social e pessoal nas relações sociais do grupo. As RS sobre a LI emergiram com mais evidência relacionando-se com duas temáticas principais: o conhecimento da LI para a sociedade contemporânea e as escolhas pessoais dos APLIs. Os participantes desenvolvem RS sobre a LI com foco no “gostar de inglês”, a “importância da LI frente às outras línguas”, a “LI e o crescimento do Brasil no campo econômico”, a “LI atrelada às oportunidades de trabalho”, a “LI e o acesso ao mundo globalizado e à tecnologia”, a “LI ligada à ascensão social e ao status”, a “LI e a exclusão social”. As RS dos APLIs que focalizam o “gostar da LI” compreende a temática da importância pessoal/individual a partir das experiências que cada um desenvolveu no contato com a LI.

Os APLIs atribuem significados para a aproximação da LI na formação acadêmica e profissional pelas afinidades individuais e do sentimento de “gostar” desta língua. Gimenez (2005) afirma que existe uma baixa identificação com a profissão sendo que os estudantes ingressam no curso pelo “gostar” da LE ou da LI e as RS neste campo de significação comprovam este cenário. Estas RS que integram os níveis afetivos dos APLIs se inserem na dimensão da *atitude* (MOSCOVICI, 2009, 2012) ao passo que as RS inseridas na temática da importância social que o domínio da LI proporciona estão atreladas ao status e posição alcançada pela LI nas sociedades de hoje. Bem como, encontram no processo de globalização, de difusão da comunicação e da tecnologia em proporções globais, campos de referência e emergência de RS sobre a LI e sua importância social.

Essas RS que se configuram atreladas à importância social da LI operam como características da dimensão da *informação* (MOSCOVICI, 2012) das RS sobre a LI. Já a dimensão *campo de representação ou imagem* (MOSCOVICI, 2012) sobre a LI, diz respeito ao domínio da representação sobre a LI evidenciada no grupo de APLIs. Isso resulta em opiniões diversas sobre o objeto social “LI” e sinalizam para a imagem de um Brasil próspero ao utilizar a LI nas relações internacionais, a imagem das pessoas que conseguem melhores oportunidades de trabalho com o conhecimento da LI e uma imagem do contexto social global e as práticas mediadas pela comunicação em LI.

No quadro abaixo sistematizamos as RS dos APLIs e referem-se ao segundo e terceiro objetivos da pesquisa que buscaram respectivamente: identificar as representações dos APLIs sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI e investigar as representações sobre a relação entre língua(s) e cultura(s) no ensino da LI.

Quadro 6. As Representações Sociais dos APLIs sobre LI e CI e a Relação entre ambas

LÍNGUA INGLESA (LI)/ CULTURA INGLESA (CI) E A RELAÇÃO (R)			
DEFINIÇÃO	FUNÇÃO	ENSINAR E APRENDER	IMPORTÂNCIA
(LI) LI é a língua do progresso e do desenvolvimento	(LI) A LI abre a mente das pessoas	(R) Aprender a LI sem se desvincular da própria cultura	(LI) Gostar da LI/ gosto pela LI
(LI) A LI é a língua universal	(R) A relação entre língua e cultura para conhecer o outro	(CI) A cultura dos EUA predominante (R) O ensino com ênfase na gramática impede o ensino dos aspectos culturais da LI	(LI) A LI mais importante que as outras línguas
(LI) A LI dos EUA todos entendem melhor		(LI) O ensino da LI contribui para retirar Brasil da condição de país monolíngue	(LI) A LI associada ao crescimento do Brasil no contexto econômico mundial
(LI) A LI é a língua de todos que a utilizam para se comunicar		(LI) A LI associada aos EUA e Inglaterra até nas disciplinas do curso de Letras-Inglês	(LI) A LI ligada às oportunidades de trabalho
(LI) A LI é a língua mais acessível nos países em que não é oficial		(R) O ensino e aprendizagem da LI tem como modelo linguístico e cultural os EUA	(LI) Proporciona acesso ao mundo globalizado
(LI) A LI é mais uma matéria de vestibular		(R) A relação língua e cultura inglesa tem lacunas na escola	(LI) A LI ligada à ascensão social/ como status
(LI) A LI é uma língua franca		(CI) Inserir a cultura para evitar os exercícios gramaticais	(LI) A LI pode causar exclusão social
(LI) A LI como a língua mais falada no mundo		(R) Aprende-se melhor a LI quando a relaciona com as diferentes culturas	
(LI) Saber LI é saber falar o idioma		(LI) A abordagem de ensino e aprendizagem da LI enfatiza a gramática/tradução	
(LI) A LI é uma língua fácil		(R) língua e cultura são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem da LI	

Fonte: A Autora (2015).

5.2.4 A Relação das RS de L, C, LI, CI com o ES

Com o propósito em responder ao quarto objetivo desta pesquisa, que pretendeu investigar e analisar a relação das RS de L, C, LI e CI dos APLIs com o ES, também procedemos à análise temática do conteúdo das falas dos APLIs. A técnica da análise temática delineou dois campos de significação nas principais temáticas analisadas das falas dos participantes. Ao refletirem sobre os objetos de RS: L, C, LI, CI, emergiram os campos de significação: *Instrumentos: Livro didático (LD), planos de aula (PA), sequências didáticas (SD), e teoria e prática.* Procedemos à análise da relação das RS dos APLIs com

o ES a partir das questões norteadoras que focalizaram os objetos L, C, LI e CI nos contextos: da formação acadêmica, do ES, da prática pedagógica, dos planos de aula e sequências didáticas, do processo de ensino e aprendizagem da(s) língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI. Para responder a esse objetivo recorreremos, portanto, à análise das respostas dos APLIs às perguntas que centralizaram os diferentes contextos e temáticas relacionados ao ES e não somente a uma questão específica.

No campo de significação *instrumentos* os termos LD, PA e SD emergem como núcleos de sentido do conteúdo representacional do grupo de APLIs ao relacionarem os objetos sociais L, C, LI e CI com o ES. Nas opiniões do grupo sobre estes objetos de RS associadas ao campo do ES é recorrente a referência aos instrumentos LD, PA e SD no desenvolvimento das práticas no ES. Nos excertos abaixo, destacamos em negrito os termos que se relacionam com os núcleos de sentido LD, PA e SD que estão sublinhados.

Excerto 45

346. José: ... e que a preparação era mais aquela coisa das sequência didáticas (+)
347. a maioria das duplas fez (+) a minha dupla fez plano de aula (+)
348. Ana: eu também fiz plano de aula (+)
349. José: a minha dupla (+) a gente não levou (+) mas não teve discussão acerca de
350. **cultura** (+)
351. ... mas a gente não parou pra pensar em por né: (+) **cultura** no nosso plano de
352. aula (+) fazer essa ligação (+) até: porque né: como a gente falou (+) a gente não
353. discute essa relação de **cultura** (+) até no ano passado a gente tinha uma matéria
- 354: sobre isso mas a gente não chegou a pensar em preparar alguma coisa e inserir a
355. a **cultura** (+) a gente tava mais preso nessa questão do (+)
356. Ana: do livro (+)
357. José: do livro é: ter que usar o livro principalmente no plano de aula né: (+)
358. ... até: a gente poderia ter pensado (+) porque quando a gente foi fazer o nosso
359. plano de aula a **unit** que a gente pegou era sobre **family**(+) a gente podia ter
360. colocado lá (+) sei lá: (+) um **simpson** sei lá: (+) e a gente acabo colocando
361. a **família Khoury** (+) que era a **família da novela** amor à vida (+)...
362. ... (+) porque realmente é como eu falei antes a preocupação é de seguir o plano
363. de aula (+) é de atingi o método e o objetivo de cumprir o livro (+) né: mas assim
364. se você deixar um espaço um espaço separado é possível sim (+) ...
365. Ana: ... eu acho também (+) que na construção de sequências didáticas (+) talvez
366. seja mais fácil né: (+) de abordar (+) porque você pode (+) você faz toda a tua

367. sequência com base em algum **elemento cultural** (+) ...

368. ... (+) eu acho que na sequência didática seja mais fácil de abordar **isso** (+)...

Excerto 46

369. Ruth: ... (+) hoje mesmo a gente falou na parte da **regência** (+) que aonde a gente

370. aplica a sequência didática é muito curto (+) ...

Excerto 47

371. Maria: ... e normalmente os livros didáticos trazem a questão da **cultura** be:m

372. falha e como quem manda na dinâmica da escola é o livro (+) e como a gente

373. já disse é falho enquanto **cultura**(+) e muitas vezes enquanto **língua**

374. também (+)então...

375. Lia: ... como a gente já falou só o livro não vai abraçar tudo trazer **cultura**

376. né? (+) às vezes ficar só na **gramática** é maçante (+)...

377. Maria: não questão **cultural** (+) só foi mesmo focado na **língua** e além disso a

378. princípio a gente não gostaria nem de ter trabalhado com **gramática** mas (+) foi

379. uma das exigências da professora e a gente acabo: trabalhando com **gramática**

380. Lia: a gente precisou pegar uma das aulas do livromesmo e trabalhar com

381. **gramática** (+)

382. Maria: a gente só (+) a gente já tinha **começado dar aula** (+) quando ela falou

383. não tem que ter (+) a gente colocou (+) é: (+) pegou o que tinha lá no livro

384. transformou para **tiras em quadrinhos** e colocamos na nossa sequência (+)

Excerto 48

385. Marcos:...a gente trabalha muito no começo antes mesmo de começar as

386. **observações** a gente já começou a discutir as teorias é: (+) muitos planos (+) com

387. relação aos documentos oficiais que norteiam o ensino no brasil né? (+) que são

389. as **dcns** os **pcns** (+) a gente trabalhou bastante com a questão das sequências

390. didáticas também né? que é uma forma de você ensinar um **gênero** pro aluno e de

391. certa forma também trazer um pouco de **cultura** um pouco da **língua** (+) abordar

392. de diferentes ângulos né? (+) a **linguagem** de um **gênero** (+) específico (++)

393. ... ano passado no caso eu tive em sala de aula de **estágio** do terceiro ano a gente

394. trabalhou com sequência didática com foco nas **tiras em quadrinhos** né?

Os termos em negrito são os objetos de RS analisados neste estudo ou a eles se referem. Observamos que os APLIs oscilam entre referir-se diretamente ao objeto ou

destacar outros “elementos para contextualizar o objeto representado” (ABDALLA, 2013) sendo possível distinguir o domínio (MOSCOVICI, 2012) que as RS de L, C, LI e CI evidenciam no ES. Por exemplo, os APLIs José e Ana referem-se aos instrumentos LD, PA e SD (linhas 346-347-348-351-356-357-359-362-363-365-367-368, excerto 45) relacionando-os com o objeto representado C (linhas 350-351-353-355-367, excerto 45). Pela análise temática dos núcleos de sentido LD, PA e SD, observamos que os APLIs não se referem diretamente aos objetos de RS L, LI e CI, já analisados nos tópicos anteriores. As opiniões de José e Ana sinalizam que há uma preocupação com a organização dos PA e com o ensino da LI tendo como referência os conteúdos do LD, os quais são divididos em unidades com temas específicos (linhas 357-358-359, excerto 45). Interpretamos que os núcleos de sentido LD, PA e SD associados ao objeto representado C evidenciaram a ausência do elemento cultural nas discussões e práticas do APLI José no estágio e da necessidade de abordá-lo separadamente (linhas 351-352- 364, excerto 45) e Ana salienta que a C pode ser abordada com mais facilidade nas SD (linhas 365-366-367-368, excerto 45). A referência explícita feita por José e Ana ao objeto de RS cultura(s) associado aos instrumentos LD, PA e SD nesse campo de significação, fornece-nos a dimensão do fenômeno representacional C em relação à sua ausência e limitações de abordagem no estágio.

Nesse caso, a preocupação com o conteúdo do LD e com o desenvolvimento dos PA e SD podem ser explicadas a partir dos estudos de Mateus *et al.* (2002) que focalizam os estágios pelos quais os APs passam durante a experiência com a docência no ES. Observamos que no caso dos APLIs José e Ana a fase **lidando com as dificuldades** emerge com mais evidência, pois a preocupação na formulação e aplicação dos PA e das SD sob o regimento do LD evidencia que os APLIs conduzem suas práticas focados “nas estratégias de ensino e manejo da sala de aula.” (Mateus *et al.*, 2002, p. 47) nas quais também é importante para os APLIs seguir o PA ou a SD (linhas 362-363, excerto 45). Este aspecto também é discutido nos estudos de Pimenta e Lima (2012). As maneiras de aprender a ser professor(a), a preocupação em “seguir o PA e atingir o método” exposto pelo APLI José, demonstra que o APLI está preocupado com os conhecimentos e suas aplicações por meio das técnicas que podem ser empregadas em sala de aula. Tais fatores expressam a concepção denominada por Pimenta e Lima (2012) de *instrumentalização técnica*.

No entanto, a dificuldade e ausência de discussões e práticas do aspecto cultural nas atividades do ES, comentadas por José e Ana (linhas 349-350-351-354, excerto 45),

sinalizam para uma transição à fase em que **atingem a planície**. (MATEUS *et al.*, 2002). O fato de não pensarem em abordar o aspecto cultural nos PA ou SD evidencia a dificuldade em lidar com a reflexão sobre a teoria que estudam sobre a(s) cultura(s) no ensino de LI e a transposição para suas práticas. A fala de José (linha 351, excerto 45) exemplifica este cenário. Nesse caso, a partir da relação com o objeto de RS cultura(s) e os PA, SD e LD, neste campo de significação, também emerge a cisão entre a teoria e a prática na experiência com a docência dos APLIs José e Ana. Este aspecto percorre as opiniões da maioria dos APLIs. Dessa forma, estes elementos se configuram como um campo de significação devido à recorrência dos termos teoria e prática. As falas de José e Ana ainda sinalizam para RS sobre C relacionadas ao ES a partir de um exemplo citado por José (linhas 358-359-360, excerto 45) de como o elemento cultural poderia ter sido abordado no PA e como poderia ser a abordagem do aspecto cultural na SD, na opinião de Ana (linhas 366-367, excerto 45).

O APLI José afirma que o elemento cultural poderia ter sido abordado no PA, pois a temática do LD em questão proporcionou abertura para a discussão sobre C, embora o exemplo citado pelo APLI sinalize para uma visão monolítica do elemento cultural. Na opinião de José seria mais apropriada a abordagem sobre a C a partir do modelo de família veiculado pelo desenho animado produzido nos Estados Unidos do que o modelo de família veiculado pela novela brasileira. Em seus estudos, Moita Lopes (2000) e Gimenez (2002) analisaram a relação do ensino da LI com a(s) cultura(s) e as crenças dos professores em relação aos países que possuem a LI como nativa. Os autores evidenciaram atitudes positivas e de supervalorização da(s) cultura(s) inglesa, como na opinião do APLI José ao exemplificar que o elemento cultural poderia ter sido abordado e contextualizado a partir do exemplo de família que o desenho americano veicula.

A APLI Ana afirma que na SD o elemento cultural pode ser mais fácil de abordar ao desenvolver toda a SD baseando-se em algum aspecto cultural (linhas 366-367, excerto 45), apesar da opinião da APLI não evidenciar o porquê na utilização da SD o elemento cultural pode ser mais fácil de ser tratado do que no PA e como a relação entre a LI e a(s) cultura(s) pode ser abordada. A fala da APLI sobre a SD com uma organização baseada em algum elemento cultural pode ser problematizada a partir dos estudos de Siqueira (2010) nos quais afirma que o desafio para os professores de línguas contemporâneas não é voltar-se exclusivamente para a importância que o elemento cultural possui no processo de ensino e aprendizagem de línguas ou saber quando devemos utilizar o elemento cultural, mas sim

procurar “enxergar cultura como algo intrínseco, inerente ao sistema linguístico que estamos ensinando e dele fazer bom uso o tempo inteiro.” (SIQUEIRA, 2010, p. 36).

Nas opiniões dos APLIs José e Ana, ao destacarem a ausência de discussões sobre a integração do elemento cultural nos PA e SD e a organização da SD baseada em algum elemento cultural, ilustram a difusão de opiniões sobre os objetos sociais LI e CI que emergem no campo do ES e a relação com os instrumentos PA e SD. Pois na análise das RS de LI e CI e a relação entre ambas no campo de significação *ensinar e aprender*, a maioria dos APLIs observa que na prática pedagógica de ensino e aprendizagem da LI os aspectos da língua e da cultura são inter-relacionados, ou seja, para a maioria dos APLIs o ensino da LI não ocorre separado do aspecto cultural. Contudo, as opiniões de José em relação à ausência da abordagem sobre cultura nos PA e da APLI Ana sobre uma organização da SD pautada em algum elemento cultural, sinalizam para a não integração do componente cultural nos PA e SD.

Nas opiniões das APLIs Maria e Lia os núcleos de sentido LD e SD estão associados às suas experiências com a docência no ES (linhas 371-372-375-380-383-384, excerto 47). Neste caso, o LD constitui-se a base para a organização da SD. O período de transição entre os estágios **lidando com as dificuldades** e em que **atingem a planície** (MATEUS *et al.*, 2002) também analisados no caso dos APLIs José e Ana, evidencia-se com Maria e Lia, pois as APLIs se encontram preocupadas com o desenvolvimento e aplicação da SD. Embora reflitam sobre a função do LD e em como os LD abordam a relação entre a L e a C (linhas 371-372-373, excerto 47), ambas concordam que organizaram a SD focalizando nos aspectos gramaticais da LI (linhas 377-379-380, excerto 47). Para esse fato, interpretamos que as APLIs encontram-se em uma transição para a fase **lidando com as dificuldades**. Neste período, de acordo com Mateus *et al.* (2002) ocorre a preocupação com o desempenho profissional e a atuação no ES. Dessa forma, os APLIs procuram adequar-se às exigências dos professores regentes ou supervisores. Esta experiência é relatada pela APLI Maria (linhas 378-379-382-383, excerto 47).

As opiniões da APLI Maria sobre a L, C, LI e CI, neste campo de significação, tornam-se difusas em função da forte referência ao LD; já que as avaliações que a APLI faz sobre o LD incidem diretamente aos objetos de RS L e C (linhas 371-372-373, excerto 47) e ao mesmo tempo o conteúdo de suas opiniões não delimita informações definidas sobre estes objetos sociais. Esse processo tem relação com a emergência da RS postulada por Moscovici (2009, 2012) que compreende os níveis da “focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos.” (JODELET, 1989, p. 12).

Para o grupo de APLIs, o momento da formação que estão vivenciando se relaciona com as atividades do ES e com a experiência do desenvolvimento de ações relativas à docência. Sendo assim, no caso da APLI Maria, os instrumentos LD e SD aparecem recorrentes nas relações que faz com o objeto de estudo da sua formação, em que o envolvimento constante com as atividades do ES mobiliza uma visão de LD, SD, L, C, LI e CI a partir das experiências vividas no ES. Por exemplo, ao opinar sobre o LD e a falta de uma abordagem de L e de C (linhas 371-372, excerto 47), a respeito das práticas nos contextos de ensino são embasadas no LD (linha 372-383-384, excerto 47) e da necessidade de se abordar gramática na SD adequando-se às exigências da professora regente (linhas 378-379, excerto 47).

Por sua vez, a APLI Lia, nesse campo de significação, retoma a elaboração da RS sobre C no campo *ensinar e aprender* focalizando a(s) cultura(s) em sua dimensão pedagógica. Lia salienta que o LD é insuficiente na abordagem da C e o ensino focado na gramática torna-se “maçante” (linha 376, excerto 47). Para Lia, o elemento cultural no ensino e aprendizagem da LI exerce a função em chamar a atenção dos estudantes, mas o LD não possibilita ampliar discussões sobre a C. O termo “maçante” utilizado para se referir à gramática indica que a ênfase nos aspectos gramaticais da LI desestimula o aprendizado. As opiniões de Lia concordam com as RS partilhadas pelo grupo sobre ensinar C para chamar a atenção e motivar os estudantes.

As opiniões do APLI Marcos, nesse campo de significação, não demonstram como o APLI observa a inter-relação entre L e C e como compreende a LI e a CI nos contextos de ensino ou no ES. Os instrumentos PA e SD aparecem na fala de Marcos atrelados aos momentos de observação e regência (linhas 386-393, excerto 48), aos documentos oficiais e ao gênero (linhas 387-389-390-392, excerto 48). No entanto, não observamos na opinião de Marcos como a LI e o elemento cultural são abordados nos documentos oficiais citados ou como desenvolveu uma abordagem entre a L e a C no ensino da LI ou nas SD que utilizou para as atividades do ES. O APLI cita os documentos oficiais como leituras que embasam as atividades do ES, bem como as SD aparecem na utilização do termo “gênero” e “tiras em quadrinhos” (linhas 389-390-392-394, excerto 48). O núcleo de sentido SD relaciona-se ao termo gênero, sendo que nesta referência a opinião do APLI amplia-se para a L e C como uma possibilidade de abordagem na SD (linhas 390-391, excerto 48).

A RS do APLI Marcos sobre LI e CI e a relação entre ambas, analisada anteriormente no campo de significação *ensinar e aprender* sinaliza que a língua e o componente cultural são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem da LI. No

caso do campo de significação *instrumentos* e a relação das RS com o ES, a inter-relação entre L e C focalizada nas RS do APLI não são evidentes, pois os objetos de RS, ou seja, L, C, LI e CI se encontram centralizados nos instrumentos PA e SD. As opiniões de Marcos não informam se ocorre a integração do elemento cultural no ensino de LI ou como ela acontece. Interpretamos que os instrumentos PA e SD se constituem elementos mais concretos para Marcos no ES do que os objetos sociais L, C, LI e CI. Dessa maneira, a quantidade de informação sobre os instrumentos PA e SD é mais consistente do que a quantidade de informação sobre L e C e a relação entre ambas no processo de ensino da LI.

Observamos anteriormente que as RS sobre L no campo de significação *definição* do APLI Marcos demonstra que este objeto de RS está interligado ao contexto. Suas opiniões evidenciam que o objeto social L é abstrato. Por isso, o APLI integra o objeto L mais próximo de seu universo de conceitos e valores tornando-a visível e palpável, como por exemplo quando o APLI a relaciona com a “cultura de um povo”, “como expressão”, “a forma com que as pessoas vivem diariamente” e “maior ferramenta na comunicação”. Este processo é explicado pelos mecanismos de *objetivação* e *ancoragem*. (MOSCOVICI, 2012). Interpretamos que no caso do campo de significação *instrumentos* o APLI Marcos visualiza os PA e as SD como componentes mais concretos e mais próximos da sua realidade imediata do que L, C, LI e CI e a relação entre ambas no ensino da LI. Este cenário pode ser observado em sua opinião sobre a SD como um gênero que facilita a abordagem da L e da C nos contextos de ensino da LI (linhas 389-390-391, excerto 48).

Concluimos que, o fato de o APLI não evidenciar opiniões sobre L, C, LI e CI nas atividades do ES não significa que Marcos não desenvolva RS sobre estes objetos no ES. Os elementos PA e SD e os objetos sociais L, C, LI e CI ordenam-se e diferenciam-se pela quantidade de informação que o APLI Marcos dispõe sobre esses elementos. Segundo Moscovici (2012, p. 62) “a dimensão da informação tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social”, assim como “é variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la.” (ABDALLA, 2013, p. 122). No caso da APLI Lia, observamos um resgate das RS de L e C analisadas no campo *ensinar e aprender*, sobre o ensino da L pautada na gramática e de C com o objetivo em chamar a atenção dos estudantes para a aprendizagem da LI. Desse modo, os núcleos de sentido LD, PA e SD expressam uma variação na organização dos conhecimentos sobre os objetos sociais L, C, LI e CI no ES em que as opiniões do grupo aproximam-se sob a forte referência ao LD, PA e SD.

No campo de significação *teoria e prática*, os termos **teoria**, **prática**, **tempo** e **professores** emergem como núcleos de sentido do conteúdo representacional do grupo de APLIs ao relacionarem os objetos sociais L, C, LI e CI com o ES. Esse campo de significação focaliza as opiniões do grupo sobre estes objetos de RS associadas ao campo do ES, sendo recorrente a referência aos termos **teoria** e **prática**, **tempo** e **professores** no desenvolvimento das práticas no ES, como revelam os exemplos abaixo:

Excerto 49

395. José:... eu acho que é possível sim (+) eu acho que basta o **professor** querer (+) é
396. lógico a gente sabe que a realidade é bem diferente na escola pública são **duas**
397. aulas semanais de inglês de cinquenta minutos (+)...
398. ...então(+) eu acho que realmente pode ser um ponto be:m legal que depen/ (+)
399. vai muito do **professor** (+)...
400. Ana:... eu lembro que no ano passado em uma **observação** a **professora** estava
401. falando sobre **comidas típicas** (+) né: (+) lá do país (+) e ela fez uma comparação
402. assim (+) foi uma coisa legal porque os alunos ficaram interessados em conhecer
403. aquelas **comidas diferentes** (+)...
404. José:...até o ano passado a gente tinha uma **matéria** né: **sobre isso** mas a gente
405. não chegou a pensar em preparar alguma coisa e inserir a cultura (+)...

Excerto 50

406. Ruth:...no **estágio** é muito pouco **tempo** que você passa pra conseguir
407. chegar numa questão muito maior (+) que seria conseguir ligar né: a **língua e a**
408. **cultura** pra se ensinar para os alunos (+)...
409. ... eu acho que não é fácil também no sentido de que exige uma preparação muito
410. maior do **professor** exige **tempo** (+) e muitas vezes o **professor** não tem **tempo**
411. de criar toda uma (+) de elaborar uma aula que consiga é (+) conjuga esses dois
412. aspectos da **língua e da cultura** ele tem que criar um plano assim de várias aulas
413. pra que ele consiga chegar a um resultado eficiente (+) que muitas vezes a gente
414. sabe que é bem difícil por falta de material por falta de **tempo** (+)...
415. Raquel: ... eu acho que **teoria** a gente estuda **língua e cultura** leu vários textos
416. que são ótimos eu gostei muito dos texto alguns textos que alguns **professores**
417. trouxeram na aula de linguística aplicada (+) eu trabalhei um pouco no pibid (+)
418. também não foi muito e eu acho que (+) o que faltou foi na **prática** (+) então (+)
419. eles até podiam trazer no texto exemplos de como se podia trabalhar a **cultura**
420. em sala de aula no Brasil mas a gente não fez (+) o ano passado no **estágio**

421. não fez (+) então a gente não sei porque (+) mas eu acho que isso acontece muito
422. o que fica na **teoria** tá na **teoria** o que vai pra **prática** é: **outra história**...
423. Ruth: ainda mais quando é nossa primeira experiência (+) realmente produzindo
424. material pra ser levado pra sala de aula (+) a gente tinha que pensar em um monte
425. de coisa (+) tinha que pensa né: (+) no **time** tinha que ser perfeito pra você não
426. falta atividades (+) a gente tinha tantas outras preocupações que passa batido
427. realmente (+)...
428. ... hoje mesmo a gente falou na parte da **regência** (+) que aonde a gente aplica a
429. **sequência didática** é muito **curto** não tem **tempo** suficiente pra você fazer tudo
430. aquilo (+) pra você trabalhar com a estrutura (+) tipo a gente trabalhou com um
431. gênero textual (+) você tem que trabalhar esse gênero textual(+) você tem que
432. explica mais ou menos o surgimento daquilo (+) pra que serve aquilo né: (+) qual
433. é o objetivo daquele gênero textual e você aborda o **aspecto cultural** é bastante
434. coisa (+) são coisas pesadas pra você trabalhar não é uma coisa que você possa
435. falar superficialmente (+) demanda muito **tempo** (+)...
436. Raquel:... eu acho que tem excesso de **observação** e **regência** não dá **tempo** (+)...
437. ... ou você faz meia boca **tudo** ou você faz **uma coisa** só (+) então é **um ou outro**
438. porque se não (+) não dá **tempo** (+)...

Excerto 51

439. Maria: ... como eu já tinha dito que **não tem como se para uma coisa da outra**
440. normalmente eu vejo nas aulas de inglês que uma coisa é separada da outra
441. é:(+) **cultura** é uma coisa muito menos estudada (+) porque ló:gico **gramática**
442. que mais vai ser estudada mesmo que não deveria ser (+)...
443. Lia:... como a Maria falou também não é o que a gente vê às vezes **ou é só: uma**
444. coisa ou é só: outra (+) os dois não se misturam muito então (+)...
445. Maria:... é: o ano passado a gente viu um pouco mais sobre **teoria** (+) então(+) a
446. gente viu os documentos oficiais pns né?(+) tudo de língua estrangeira e lá:
447. te:m (+) um pouco assim(+) daquele jeito que os **documentos** tratam que é: tudo
448. lindo maravilhoso (+) perfeito (+) tudo vai dar certo (+)...
449. ... você vai lá (+) você pode levar isso (+) você pode levar aquilo (+) tá:: mas (+)
450. como (+) como eu vou fazer pra levar isso (+) da onde eu vou tirar isso (+) ...
451. Lia: na verdade esse tipo de coisa você só descobre na **prática** mesmo eu acho
452. que na **teoria** não teria como (+) a gente viu mesmo como era estando **dentro da**
453. **sala de aula** (+)...

Excerto 52

454. Lucas:...a partir do terceiro ano já tem o embasamento daí: (+) dentro da teoria
 455. pra se passar à prática (+) tanto no terceiro (+) quanto no quarto também é dado
 456. outra ênfase pra que se entre na prática (+)...
 457. Marcos:...eu acho que no meu ponto de vista (+) especificamente (+) eu acho que
 458. ainda existe uma distância entre o que tá no papel o que tá escrito e a realidade
 459. né (+) os documento oficiais eles dão assim (+) um norte pro professor trabalha
 460. eles (+) de certa forma é uma coisa muito legal estabelecer tudo certinho é: ideias
 461. como trabalhar (+) mas acho que a partir do momento que você chega na sala de
 462. aula (+) você sente falta de muitas (+) o professor chega lá: tem dificuldade de
 463. trabalhar com as tecnologias que existem (+) que muitas vezes não funcionam (+)
 464. estão estragadas não tem uma estrutura adequada para ser utilizado (+) e volta-se
 465. a trabalhar muitas vezes com quadro e giz e o aluno copiando (+) e as salas são
 466. as mesmas de vinte (+) trinta anos atrás (+) cadeiras (+) tudo (+) então(+)
 467. forma (+) muitas coisas evoluíram assim (+) eu acho que ainda tem muito mais
 468. pra podê se chegar (+) a um consenso do que tá escrito e do que é feito né:
 469. na/...

Nos excertos acima, destacamos em negrito os núcleos de sentido neste campo de significação e os objetos de RS focalizados nesse estudo. O grupo de APLIs quando são requeridos a pensar sobre os objetos sociais L, C, LI e CI e as práticas que observam e desenvolvem no ES, relacionam as RS aos campos da *teoria e prática* e aos elementos *tempo* e *professores*. As opiniões do grupo, nesse campo de significação, oscilam entre destacar diretamente os campos *teoria e prática* e os elementos *tempo* e *professores* aos objetos L, C, LI e CI ou integrá-los nos contextos da ação docente. Para o APLI José, os núcleos de sentido **professor** e **tempo** se relacionam com o objeto de RS C e determinam a abordagem do elemento cultural na opinião do APLI. José considera que a abordagem do elemento cultural depende do professor (linhas 395-398-399, excerto 49) e o tempo disponibilizado para o ensino da LI na escola pública dificulta a abordagem do elemento cultural (linhas 396-397, excerto 49). O APLI relaciona o objeto C no campo das práticas do ES ao professor e ao tempo. Nas opiniões das APLIs Ruth e Raquel, os núcleos de sentido tempo e professor também são evidentes (linhas 406-410-414-425-429-435-436-438, excerto 50). No caso da APLI Ruth ocorre uma ênfase em maior grau desses elementos com os objetos L e C (linhas 407-408-412, excerto 50). Já na opinião da APLI Raquel se destacam o campo de significação *teoria e prática* associados aos objetos L e C

nas atividades do ES (linhas 415-416-418-422, excerto 50) e os elementos *tempo* e *professores* (linhas 416-436-438, excerto 50) aparecem com menor recorrência.

Identificamos na análise das RS sobre C no campo de significação *ensinar e aprender* que o fator tempo e a preparação do professor emergiram como núcleos de sentido. A opinião dos APLIs José, Ruth e Raquel sobre os elementos *tempo* e *professores* novamente aparece como uma justificativa para a integração ou não do elemento cultural em contextos de ensino, sendo que a integração da C está condicionada ao tempo e aos professores. Observamos que estudos difundidos que focalizam o elemento cultural nas práticas de ensino de línguas, como por exemplo, Siqueira (2008, 2011) e Gimenez (2002) evidenciam este cenário nas crenças de professores em formação inicial e formação continuada. Acontece dificuldade de integração da C nas práticas de ensino de línguas, sendo que os elementos tempo e professores aparecem como fatores centrais para a abordagem do elemento cultural em contextos de ensino de línguas.

O APLI José ainda se refere ao elemento cultural como um “ponto bem legal” (linha 398, excerto 49). Apesar da opinião do APLI sobre o objeto sinalizar que considera o elemento cultural em contextos de ensino como “algo legal”, o APLI não aprofunda sua opinião sobre o objeto neste campo de significação. Sua opinião sobre C se concentra no adjetivo “legal” para se referir ao elemento cultural em contextos de ensino. Interpretamos que o adjetivo “legal” utilizado por José resgata as RS sobre C no campo *ensinar e aprender*, no qual identificamos os núcleos de sentido chamar a atenção e motivar os estudantes e para não focalizar o ensino da LI na gramática. Neste caso o adjetivo “legal” qualifica o objeto C conferindo-lhe sentido de algo prazeroso que pode atrair a atenção dos estudantes em contraposição ao ensino focado na gramática da LI.

A APLI Ruth afirma que para o desenvolvimento das atividades do ES o tempo é um fator determinante que dificulta a integração L e C (linhas 406-407-408, excerto 50). Emerge também a referência ao preparo do professor (linhas 409-410, excerto 50) que, na opinião da APLI, é necessário para a abordagem da relação entre L e C no ensino da LI. A APLI Ruth, ao destacar o elemento “professor”, também resgata a RS sobre C no campo *ensinar e aprender*. Esta RS destaca a necessidade de preparação do professor. A opinião da APLI Raquel enfatiza que o elemento tempo é um fator determinante que induz as escolhas nas atividades do ES priorizando a L ou a C (linhas 437, excerto 50) e que a prática pautada na relação entre L e C, no ensino da LI no ES, pode conduzir a uma abordagem superficial de L e C (linha 437, excerto 50).

O campo de significação *teoria e prática* emerge nas opiniões dos APLIs José e Raquel na relação que fazem entre as disciplinas do curso que abordaram a C e o que os APLIs fizeram na prática (linhas 404-405, excerto 49 e linhas 416-417-418, excerto 50). A opinião do APLI José sobre o elemento cultural no ensino da LI, neste campo de significação, condiciona-se aos núcleos de sentido “matéria” (linha 404, excerto 49) e “preparar alguma coisa” (linha 405, excerto 49). Para a APLI Raquel condiciona-se aos núcleos de sentido “linguística aplicada” (linha 417, excerto 50), “trabalhar a cultura em sala de aula” (linhas 419-420, excerto 50) e “estágio” (linhas 420-421, excerto 50). As opiniões de José e Raquel sinalizam para uma distância entre a teoria, abordada na “matéria” e as práticas no ES. Este cenário descrito pelos APLIs, também observado no campo de significação *instrumentos*, estabelece relação com a segunda concepção sobre as maneiras de aprender a profissão desenvolvida por Pimenta e Lima (2012) denominada de *instrumentalização técnica* e com a fase **lidando com as dificuldades**. (FURLONG; MAYNARD, 1995; MATEUS *et al.*, 2002). A opinião de José retrata uma preocupação em “seguir o PA e atingir o método.” Segundo Pimenta e Lima (2012) nesta concepção se sobressaem as técnicas a ser empregadas nos contextos de ensino, o desenvolvimento de habilidades específicas e a condução da sala de aula. A APLI Ruth também demonstra uma preocupação com o plano (linha 411, excerto 50), com as atividades (linha 426, excerto 50), com a SD (linha 429, excerto 50), com o gênero textual (linhas 431-433, excerto 50).

As opiniões dos APLIs José e Ruth que retratam a preocupação com o tempo e a forte referência aos elementos PA, atividades, SD, gênero textual e método, trazem à tona a dissociação entre a teoria e a prática. Os APLIs demonstram maior preocupação com os conhecimentos e as técnicas que podem ser empregadas ou o fator tempo do que com a relação entre a(s) teoria(s) sobre o(s) objeto(s) de estudo da sua formação e as práticas. Isto é, com a relação da(s) teoria(s) que tratam sobre o elemento cultural e a transposição para a prática em contextos de ensino da LI. Este fato é confirmado na fala do APLI José ao afirmar que, mesmo tendo contato com as discussões teóricas sobre C e o ensino de LI, não pensou em integrá-las de alguma forma em suas práticas (linhas 404-405, excerto 49).

Esse cenário também é semelhante nas opiniões de Raquel ao afirmar que estudou na teoria a relação da L e C no ensino de LI (linha 415, excerto 50) e percebeu a ausência de integração entre ambas na prática (linha 418-422, excerto 50). Raquel reconhece a falta de abordagem da relação L e C nas atividades do ES vivenciadas por ela, mas não é visível em sua opinião uma explicação para este fato. Interpretamos que a APLI transita do estágio **lidando com as dificuldades** para o estágio em que **atingem a planície**. (FURLONG;

MAYNARD, 1995; MATEUS *et al.*, 2002). A APLI demonstra, em certo momento da sua fala, não compreender os pressupostos que fundamentam suas práticas (MATEUS *et al.*, 2002) como descrito na passagem em que afirma não saber porque não implementou nas atividades do ES a relação L e C (linha 421, excerto 50). A opinião de Raquel evidencia uma justificativa para a não integração da L e C nas suas práticas, afirmando que é comum a relação L e C permanecer no plano da teoria e não compor as práticas de ensino da LI (linhas 421-422, excerto 50).

Interpretamos que a dissociação entre a teoria e a prática que emergiu das opiniões de Raquel sobre a relação L e C nas atividades do ES exemplifica a influência da organização do currículo do ensino de línguas na Educação Básica, bem como a organização curricular orientada por leis e decretos que regulamentaram os cursos de formação de professores no Brasil, relatada nos estudos de Pimenta (2001). Nesse cenário, observa-se uma divisão entre as disciplinas como a Didática vista como teórica e o ES como a prática. Pimenta (2001) e Pimenta e Lima (2012) salientam que visões como as da APLI Raquel que enfatiza “o que fica na **teoria** tá na **teoria** o que vai pra **prática** é **outra história**” (linha, 321) compõem o universo de opiniões de estudantes das licenciaturas de um modo geral, isto é, “[...] Que ‘na prática a teoria é outra’[...]” (PIMENTA, 2001, p. 52, ênfase da autora).

Observamos que a RS da APLI sobre a relação L e C no ES integra os campos *teoria e prática* a partir de duas realidades. A primeira se estrutura pelo alcance desses domínios no imaginário social sobre o ES e que foram construídos socialmente por meio de regulamentações dos cursos para formar professores no Brasil. Também alimentados pela literatura especializada que passaram a discutir, questionar e pesquisar a respeito deste campo na Educação. Assim, ao se popularizar em *teoria e prática*, passam a fazer parte do universo de opiniões dos professores em formação inicial e continuada. As opiniões da APLI Raquel indicam que a relação L e C no ensino da LI permeia em maior grau o campo da teoria, como por exemplo, nos textos, nas disciplinas, (linhas 415-416-419, excerto 50).

O alcance do domínio dos termos *teoria e prática* também pode ser observado nos estudos de Vieira-Abrahão (2007) nos quais a autora salienta que esse cenário de cisão entre teoria e prática foi questionado por inúmeras publicações a partir da década de 90. Esse período deu início aos questionamentos do modelo “três mais um” existentes nos currículos das licenciaturas em Letras, sendo que três anos eram dedicados às disciplinas consideradas de “conteúdo” e um ano reservado à Prática de Ensino ou ao ES. Nesse contexto, também se definiram os papéis da teoria e da prática em mundos opostos. Os

estudos de Gimenez (2005) também denunciam uma ruptura com o diálogo interdisciplinar nos cursos de formação de professores em Letras em que este fator ocasiona a desvinculação entre teoria e prática. Desse modo, a opinião da APLI Raquel sinaliza para uma preocupação em maior grau com o conhecimento teórico em relação à prática e uma cisão entre ambos (linhas 417-418-422, excerto 50).

Por seu turno, na estruturação da segunda realidade, lembramos o processo de emergência da RS no qual Jodelet (1989) salienta que ocorre uma centralização em determinados pontos do objeto motivados pelos interesses e implicações dos sujeitos em relação ao objeto da RS. A focalização da relação L e C estruturada nos campos *teoria e prática* pela APLI Raquel ocorre pela participação nas ações relativas à docência no ES e por meio das experiências nas demais disciplinas que compõem o currículo do curso. Por sua vez, a APLI Maria afirma não encontrar nos documentos regulamentadores uma relação com a prática (linhas 446-447-448-450, excerto 51). A APLI não visualiza no seu universo próximo, palpável a teoria que estuda, ou no caso, o conteúdo dos documentos e a sala de aula. A opinião de Maria salienta, ainda, que os documentos retratam uma realidade positiva em relação ao ensino da LI (linhas 448, excerto 51).

Nesse campo de significação, Maria resgata a RS da indissociabilidade entre L e C no ensino da LI (linha 439, excerto 51) partilhadas pela maioria do grupo e analisadas nas respostas ao questionário. Por outro lado, Maria enfatiza que não observa a inter-relação entre L e C nas aulas de inglês (linha 440, excerto 51). Maria partilha da mesma opinião que a APLI Lia à questão número 9 do questionário, sobre a inter-relação da L e C em contextos de ensino da LI. Lia exemplifica na seção de comentários que não observa a relação entre L e C no ensino da LI “ao menos na escola pública, pois não se faz relação durante a aula, depende do professor” (Lia). A APLI retoma esta opinião nesse campo de significação (linhas 443-444, excerto 51) ao afirmar que L e C não se “misturam” e observa que “ou é só uma coisa, ou é só outra”.

A APLI Maria também enfatiza que C é menos estudada do que gramática (linhas 441-442, excerto 51), e o núcleo de sentido **teoria** emerge relacionado aos elementos documentos oficiais e PCNs (linhas 445-446, excerto 51). As opiniões da APLI Maria oscilam entre retratar a indissociabilidade da L e C, opinar sobre a falta de relação entre L e C em contextos de ensino da LI, afirmar que C é menos estudada do que gramática e destacar o campo da teoria por meio dos documentos que regulamentam o ensino de línguas no Brasil.

Observamos que as variações de opiniões da APLI Maria determinam a amplitude do campo de representação ou imagem (MOSCOVICI, 2012) a qual integra os elementos que contextualizam o objeto da RS neste campo de significação. Com isso, as opiniões sobre a indissociabilidade entre L e C, a falta de relação entre L e C no ensino da LI, C é menos estudada que gramática e a teoria representada pelos documentos regulamentadores exprimem “a existência de uma organização subjacente ao conteúdo da representação” [em que] “os pontos nos quais está centrada variam” (Ibid., 2012 p.64, conectivo nosso).

Interpretamos que Maria procura integrar no seu universo familiar a teoria ou o conteúdo dos documentos regulamentadores. Para tal, o processo de *ancoragem* torna a teoria uma ideia comum e familiar. Observamos também que o processo de *objetivação* transfere estes elementos para o universo das dúvidas e indagações da APLI sobre as práticas em sala de aula e a relação L e C, o que transforma uma ideia abstrata em algo quase concreto. (MOSVOVICI, 2009). Vejamos nos exemplos como esses processos acontecem: “você vai lá”, “como eu vou fazer pra levar isso”, “da onde eu vou tirar isso” (linhas 449-450, excerto 51). O uso do advérbio de lugar “lá” pode substituir a escola, a sala de aula, os contextos de ensino da LI, lugares visíveis e palpáveis; o termo “como” assume a função de advérbio interrogativo (de modo) relaciona-se com a maneira de fazer, os modos, a ação ou a prática; o termo “da onde” indica referência a um lugar físico em que “onde” é advérbio de lugar, e o pronome demonstrativo “isso”, neste contexto, refere-se aos objetos sociais dos quais a APLI formula RS, a L, a C ou a relação L e C no ensino da LI. A análise temática do conteúdo da opinião de Maria revela a integração da teoria ao mundo visível, em algum lugar físico, ou no como fazer na “prática”, que transfere o que é abstrato ou teórico em “coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente controlar.” (Ibid., 2009, p. 61).

Na organização desse campo de significação as opiniões dos APLIs sinalizam para a recorrência dos termos “teoria e prática”, ao serem requeridos a pensar sobre L, C, LI e CI e a relação entre estes elementos no ES. Constatamos que as RS sobre L, C e a relação entre ambas são menos evidentes neste campo de significação, posto que os elementos *teoria e prática* aparecem mais salientes nas opiniões do grupo. No caso da APLI Lia, identificamos pela análise temática os núcleos de sentido teoria e prática (linhas 451-452, excerto 51) que sinalizam a cisão entre os campos. A opinião de Lia está atrelada ao contexto descrito anteriormente pela APLI Maria. Lia utiliza o termo “esse tipo de coisa” (linha 451, excerto 51) para se referir à relação entre L e C no ensino da LI e o como fazer, os modos ou a prática. Essa relação é reforçada em sua opinião sobre observar “como” é na

realidade da sala de aula (linhas 452-453, excerto 51). A APLI Lia, assim como Maria, não visualiza no seu universo próximo a relação entre a teoria e a prática nos contextos de ensino da LI (linhas 451-452-453, excerto 51).

Quando Lia se refere aos objetos de RS L e C e a relação entre ambos no ES, suas opiniões colocam os campos *teoria e prática* em pólos opostos, bem como os objetos de RS L e C transitam de forma recorrente entre estes dois campos. Moscovici (2009, p. 61) afirma que quando “um objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela.” Observamos que prevalece neste campo de significação a acomodação do elemento ES aos campos *teoria e prática* e o auxílio dos objetos de RS, L e C e a relação entre ambos para o “reajustamento” do ES ao paradigma “teoria e prática”. Pimenta (2001), Pimenta e Lima (2012), Gimenez (2005) e Vieira-Abrahão (2007) comprovam que os termos “teoria e prática” estão amplamente disseminados nas discussões acadêmicas, regulamentadoras e curriculares dos cursos de formação de professores ao longo dos anos no Brasil. Estes fatores influenciam na assimilação e reconstrução da opinião pública sobre a relação do ES com os elementos *teoria e prática*.

Nesse sentido, de acordo com Moscovici (2009, p. 61) “se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia.” Como por exemplo, a opinião sobre o ES relacionada à *prática*, a opinião sobre os “textos e disciplinas” que abordam a relação L e C no ensino da LI ou a opinião sobre os “documentos regulamentadores” relacionada à *teoria*. Destacamos este cenário também nas opiniões dos APLIs Lucas e Marcos, em que os termos *teoria e prática* emergem como núcleos de sentido quando se referem à abordagem sobre L e C no ES. O APLI Lucas focaliza os dois últimos anos da licenciatura para contextualizá-los (linhas 454-455, excerto 52). Ainda que não seja evidente na opinião de Lucas como os dois elementos são abordados em relação à L e a C no ES de LI, é possível observarmos que a ordem teoria e prática segue o parâmetro em que a base teórica antecede a prática, nos exemplos “o embasamento dentro da teoria pra se passar à prática” e “no quarto é dado outra ênfase pra que se entre na prática” (linhas 454-455-456, excerto 52). O APLI Marcos utiliza os termos “distância entre o que tá no papel o que tá escrito e a realidade”, para se referir à *teoria e prática*. Marcos considera o conteúdo dos documentos oficiais distantes da realidade da sala de aula de LI (linhas 458-459, excerto 52).

O APLI considera que os documentos oficiais são instrumentos que regulamentam o “como” trabalhar e norteiam o trabalho do professor (linha 459, excerto 52) em que a

sala de aula é orientada pela ação do professor e o uso das tecnologias, quadro e giz, e pela infraestrutura escolar precária (linhas 463-464-465-466, excerto 52). Pela análise temática do conteúdo da fala de Marcos, a definição da teoria relacionada aos documentos oficiais (linhas 458-459, excerto 52) manifesta uma postura positiva do APLI. Visto que o conceito dos documentos oficiais “é uma coisa muito legal estabelecer tudo certinho é ideias”, “como trabalhar”, retrata a opinião da importância da regulamentação do ensino de LI, embora sua opinião não esclareça a(s) concepções de L e C e de ensino e aprendizagem que os documentos veiculam.

A *teoria* para Marcos não se encontra no universo visível, quando passa a se referir à sala de aula (linhas 461-462, excerto 52). O APLI afirma que ocorre a falta de algo (linha 462, excerto 52), ou seja, Marcos percebe uma lacuna entre a *teoria* ou os “documentos oficiais” e a sala de aula. O APLI cita vários elementos da realidade que observa no contexto escolar (linhas 462-463-464-465-466, excerto 52) como: “tecnologias”, “quadro e giz”, “aluno copiando” “salas”, “cadeiras”, encontram-se mais próximos do universo conceitual de Marcos, portanto visíveis e palpáveis. Esses elementos constituem a relação com a *prática* construída pelo APLI. Além disso, em sua opinião não há “consenso entre o que está escrito e o que é feito na” (linhas 468-469, excerto 52) o termo “escrito” representa a *teoria* e o termo “feito na” com o truncamento brusco da unidade em que o verbo “feito” no particípio representa uma ação desenvolvida ou a *prática*. Observamos que Marcos compartilha com a opinião do grupo ao retratar os dois elementos em polos opostos, o que indica que ocorre a cisão entre a *teoria* e a *prática*.

Nesse campo de significação, está mais evidente na opinião do APLI Marcos a emergência destes dois elementos do que sua opinião específica sobre L, C e a relação entre ambas no ES. Analisamos que, por meio do processo de *ancoragem*, o APLI Marcos, assim como a APLI Maria, procura integrar no seu universo próximo e familiar a *teoria* ou os documentos oficiais (linhas 459, excerto 52) expressos nos termos “um norte pro professor trabalhar”, “como trabalhar”. Observamos a referência à “direção para o trabalho” no primeiro excerto, nomeando o que é não-familiar, como a *teoria* ou os “documentos oficiais”, com uma ideia familiar relacionada ao trabalho do professor. Novamente a classificação relacionada ao como trabalhar no segundo excerto indica o enquadramento da *teoria* ou dos “documentos oficiais” à ideia dos modos de desempenhar a profissão, a ação, a prática ou o “como trabalhar”, em busca de tornar os documentos oficiais ou a *teoria* uma ideia comum e familiar. Já o processo de *objetivação*, nesse campo de significação, acontece quando o APLI se refere à falta de algo quando entra em contato

com a sala de aula (linhas 461-462, excerto 52) e recorre aos elementos visíveis do contexto escolar “tecnologias, quadro e giz, aluno copiando, salas, cadeiras”, para preencher o que está ausente por algo tangível. Esse processo, segundo Moscovici (2009, p. 61) consiste em “transformar o que é abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.”

Nessa seção analisamos a relação das RS dos APLIs de L, C, LI e CI com o ES que se delinearam de dois campos de significação: *Instrumentos: livro didático (LD), planos de aula (PA), sequências didáticas (SD) e teoria e prática*. No campo de significação *instrumentos*, os termos LD, PA e SD se constituem como núcleos de sentido do conteúdo representacional quando os APLIs relacionam os objetos sociais L, C, LI, CI com o ES. Os APLIs, nesse campo de significação, oscilam entre citar diretamente os objetos de representação ou destacar outros elementos para contextualizá-los. O grupo de APLIs em sua maioria se refere ao PA, SD e LD para contextualizar os objetos sociais L, C, LI e CI, sendo que a maioria dos participantes indica que há uma preocupação com a organização dos PA, das SD e com os conteúdos do LD. A preocupação com os instrumentos e suas aplicações insere os APLIs na fase **lidando com as dificuldades** (MATEUS *et al.*, 2002) ou discutidos por Pimenta e Lima (2012) como *instrumentalização técnica*.

Por vezes, os APLIs indicaram a não integração do aspecto cultural em seus PA ou SD. Embora enfatizaram que tiveram contato com os estudos sobre a(s) cultura(s) e o ensino da LI durante a graduação, mas por algum motivo não “pensaram” em inserir em seus PA ou SD a questão cultural. Este cenário pode ser explicado pela fase em que **atingem a planície**. (MATEUS *et al.*, 2002). Nessa fase, evidenciam-se as dificuldades em lidar com a reflexão sobre a teoria que estudam sobre a(s) cultura(s) no ensino de LI e a transposição para suas práticas, bem como procuram se adequar às exigências dos professores regentes ou supervisores. Observamos que os instrumentos LD e SD aparecem recorrentes nas relações que os APLIs fazem com o objeto de estudo da formação. O envolvimento constante com as atividades do ES contribui para o desenvolvimento de RS sobre L, C, LI e CI atreladas aos instrumentos que utilizam em suas práticas.

Nesse campo de significação, os APLIs retomam as RS sobre ensinar C para chamar a atenção e motivar os estudantes para a aprendizagem da LI e que o ensino da LI pautado nos aspectos gramaticais desestimula os estudantes, ainda que os APLIs sinalizem que não focalizam a(s) cultura(s) em seus PA ou SD. Os núcleos de sentido LD, PA e SD expressam uma variação na organização dos conhecimentos sobre os objetos sociais L, C, LI e CI no ES. Esse processo é explicado pelos mecanismos de *objetivação e ancoragem*

(MATEUS *et al.*, 2002) das RS focalizadas, ou seja, os APLIs visualizam os instrumentos como componentes mais concretos e próximos da sua realidade imediata. Logo, as informações dos conhecimentos sobre os objetos sociais L, C, LI e CI no ES aproximam-se sob a forte referência ao LD, PA e SD.

No campo de significação *teoria e prática*, os termos **teoria**, **prática**, **tempo** e **professores** se constituem como núcleos de sentido do conteúdo das RS ao relacionarem os objetos focalizados com o ES. Nesse campo de significação, as opiniões do grupo oscilam entre destacar diretamente os campos teoria e prática e os elementos tempo e professores aos objetos L, C, LI e CI ou integrá-los nos contextos da ação docente. Os APLIs sinalizam que a abordagem da(s) cultura(s) no ensino da LI está condicionada ao tempo e aos professores e desenvolvem RS que o ensino do componente cultural depende dos professores e do tempo disponibilizado para o ensino da LI, mesmo que as opiniões do grupo indiquem que no processo de ensino e aprendizagem da LI os componentes L e C são indissociáveis. Contudo, para os APLIs os fatores tempo e professores são determinantes para a abordagem da relação entre L e C no ensino da LI.

Os termos *teoria e prática* emergem nas opiniões do grupo a partir da relação entre L e C no ensino da LI. Os APLIs retratam em maior grau a preocupação com os instrumentos PA, LD e SD, com o gênero textual, com os métodos do que com a relação entre a(s) teoria(s) sobre o(s) objeto(s) de estudo da sua formação e as práticas, sinalizando para uma cisão entre teoria e prática. Quando o grupo afirma ter contato com as discussões teóricas que tratam da relação entre L e C, no ensino da LI, também salientam que não integraram em suas práticas e enfatizam que a questão cultural no ensino da LI contempla o plano da teoria e não compõe as práticas de ensino. Este aspecto da RS dos APLIs, no qual emerge a dissociação entre teoria e prática, encontra relação com dois elementos condicionantes. O primeiro elemento se estrutura pelo alcance dos domínios no imaginário social sobre o ES, por meio de regulamentações dos cursos para formar professores no Brasil e pela literatura especializada, a qual passou a pesquisar e discutir sobre este campo educacional. Nesse caso, os termos teoria e prática se popularizaram passando a compor o universo de opiniões dos professores em vários níveis. Constatamos que os termos teoria e prática estão amplamente discutidos no meio acadêmico e compõem as experiências e opiniões do grupo de APLIs ao influenciar nas opiniões sobre os objetos da área de formação. O segundo elemento condicionante para a emergência dos termos *teoria e prática* na relação entre L e C no ensino da LI, visualizadas nas RS do grupo, consiste nos processos de *objetivação* e *ancoragem* (MATEUS *et al.*, 2012). São esses processos que os

APLIs recorrem para tornar a teoria que estudam sobre a relação L e C uma ideia comum e familiar, em busca de referências no universo concreto como a escola, a sala de aula, os contextos de ensino da LI, ou ao como fazer na “prática”.

Também verificamos, nesse campo de significação, que os APLIs quando recorrem aos processos de *objetivação* e *ancoragem* para explicar os termos *teoria e prática* na relação entre L e C no ensino da LI, integram o elemento ES aos campos *teoria e prática*. Os objetos de RS, L e C auxiliam no processo de integração do ES a esses dois campos, evidenciam a forte referência na opinião dos APLIs sobre o ES associado à prática e aos textos, disciplinas e documentos regulamentadores que abordam L e C no ensino da LI relacionados à teoria. Desse modo, sistematizamos no quadro 7 abaixo, as RS desenvolvidas pelos APLIs e que se referem ao quarto objetivo da pesquisa que buscou investigar e analisar a relação das representações de L, C, LI e CI com o ES.

Quadro 7. A Relação das Representações de L, C, LI e CI com o ES

AS RS DE L, C, LI, CI E A RELAÇÃO COM O ES	
INSTRUMENTOS: LIVRO DIDÁTICO/ PLANOS DE AULA E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	TEORIA E PRÁTICA
O livro didático representa o principal instrumento pedagógico no ensino e aprendizagem da LI nas práticas de estágio	A relação entre língua e cultura abordada na teoria
O desenvolvimento dos planos de aula em geral não focaliza a cultura	Na prática língua e cultura são separadas
Os planos de aula focalizam os conteúdos do livro didático utilizado nas escolas	Língua e cultura são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem da LI na teoria
As atividades do estágio enfatizam o ensino e aprendizagem da língua	Distância entre o que está escrito e o que acontece em relação ao ensino e aprendizagem da língua e cultura inglesa
A relação língua e cultura mais fácil de se abordar nas SD do que nos PA	Para abordar língua e cultura no ES precisa-se de mais tempo
No ES são estudados os documentos oficiais, desenvolvimento de planos de aula e SD	Para desenvolver planos de aula que abordem a língua e a cultura necessita-se de mais tempo
	Para desenvolver planos de aula que abordem a língua e a cultura depende do empenho dos professores

Fonte: A Autora (2015).

As respostas que os APLIs apresentaram possibilitou-nos a compreensão que o ES pode ser considerado um campo em potencial de elaboração e organização de RS do objeto de estudo e aprendizagem da área de formação em Letras-Inglês, ao mesmo tempo em que as opiniões sobre o objeto da área de formação circulam de forma não linear e heterogênea entre os APLIs. Sendo assim, finalizamos este tópico e passamos a apresentar no próximo capítulo as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros, olhos de velhice, de saudade. Rubem Alves

Nessa seção, ao elaborar algumas considerações e socializar os resultados de um estudo que se preocupou com o que pensam os professores de LI em formação inicial sobre o objeto de estudo e ensino e a relação com suas práticas no ES, necessitamos voltar à reflexão que Moscovici (2009) faz ao questionar o que é uma sociedade pensante. Enquanto sujeito social e, por isso, como parte desta sociedade pensante, quando iniciamos esta pesquisa muitas ideias surgiram. Uma delas é que as RS dos participantes deste estudo seriam visíveis e identificadas como se estivessem prontas e guardadas na mente dos APLIs a espera do seu nascimento ou de alguma situação que lhes aguçasse o movimento.

No entanto, e ao contrário do que inicialmente pensávamos encontrar, constatamos que as RS dos APLIs se mostraram como verdadeiros organismos vivos operando no pensamento social do grupo analisado. Conferindo múltiplos significados aos objetos sociais focalizados neste estudo, os APLIs envoltos “tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens.” (MOSCOVICI, 2009, p. 33) sobre a(s) línguas e a(s) cultura(s) relacionadas à LI exprimem suas próprias análises dos objetos em questão e conferem à realidade que os cerca características próprias e multifacetadas. Logo, a tarefa de identificar e analisar as RS dos APLIs desestabilizou nossas próprias crenças sobre os objetos focalizados. De acordo com Jodelet (1989) as representações são uma forma de conhecimento prático que interliga um sujeito a um objeto, sendo igualmente importante para sua produção a experiência, os referenciais e condições em que o conhecimento é produzido. Diante disso, foi possível observar que os APLIs ao formularem RS integram o objeto social representado ao saber docente, ao saber consensual, ao saber tornado comum.

Observamos que as RS do grupo pesquisado revelaram que as escolhas pessoais dos participantes e como observam o objeto da área de formação interferem nas ações desenvolvidas pelos APLIs no ES. Constatamos que somados os números de participantes

que ingressaram no curso motivados em aprender a LI ou pelas oportunidades de trabalho ultrapassa o número de participantes que ingressaram na licenciatura motivados em ser professor(a), esse dado corresponde as expectativas dos APLIs anteriores ao ingresso na licenciatura em Letras-Inglês. Já a identificação pessoal, da grande maioria dos participantes, com a disciplina de Língua Inglesa em relação às demais disciplinas, inclusive em relação ao ES, corresponde a um dado sobre a opinião dos APLIs durante o curso.

Esses dados revelam que os APLIs, em sua maioria, não procuram a licenciatura em Letras-Inglês para serem professores, bem como ao seu final, ou seja, no quarto ano do curso ainda não se identificam com o ES ou com a licenciatura. A aproximação da licenciatura pelo “gostar” da LI integra o nível individual/afetivo dos APLIs, revelada pela análise do campo de significação *importância* da RS de LI e inscrita na dimensão da *atitude* postulada por Moscovici (2012). Por sua vez, a dimensão da *informação* da RS dos objetos focalizados enfatiza a importância social da LI a partir de uma perspectiva social/coletiva, essa dimensão demonstrou que as informações sobre a LI que a relacionam com os fenômenos da globalização, com a difusão da comunicação e com o desenvolvimento da tecnologia são mais contundentes nas opiniões dos APLIs, assim como nessa dimensão constatamos a ausência de informação sobre a LI relacionada ao campo educacional. Esse aspecto pode ser explicado pela análise dos estágios em que se encontram a maioria dos participantes da pesquisa durante a experiência com a docência no ES, na qual as fases **lidando com as dificuldades** e em **que atingem a planície** (MATEUS *et al.*, 2002; FURLONG; MAYNARD, 1995) emergem com maior evidência. Nesses estágios, os APLIs preocupam-se com a adequação de suas práticas ao que os professores regentes ou supervisores solicitam e, na aplicação dos instrumentos planos de aula e sequências didáticas.

Desse modo, os dados sinalizam que as RS do objeto social LI relacionadas ao nível individual/afetivo não sofreram mudanças ao longo do curso na direção de uma mobilização da dimensão da *atitude* ou de seus posicionamentos avaliativos prévios (ABDALLA, 2013) sobre a LI que os conduzissem a um posicionamento mais contundente sobre o ser professor(a) e ensinar e aprender língua(s) e cultura(s). Destacamos que as RS dos APLIs na dimensão da *atitude*, na qual observamos a integração do objeto social no nível individual/afetivo é um fator crucial na formação inicial, pois orienta as RS dos participantes sobre a LI antes e durante o curso, além disso, de acordo com Moscovici (2012) trata-se da dimensão mais frequente e que antecede as duas outras dimensões, esse

aspecto contribui sobremaneira para a estruturação da dimensão da *informação* e da *dimensão campo de representação ou imagem* do objeto representado.

Logo, se a dimensão da *atitude* no desenvolvimento da RS sobre o objeto da área de formação não for mobilizada não haverá reestruturação das demais dimensões da RS do objeto da área de formação, o que explica a ausência no campo de significação *importância* de RS sobre a LI na esfera pedagógica entre os APLIs e, a predominância de RS relacionando a LI com os fenômenos da globalização, da difusão da comunicação e da tecnologia. Assim, a estruturação da dimensão da *atitude* da RS de LI ecoa na baixa identificação dos APLIs com a licenciatura e com o ES, pois os estudantes de Letras-Inglês no campo do ES permanecem mobilizados pela visão do “gostar” de inglês demonstrando uma maior identificação com a disciplina de Língua Inglesa em relação às demais disciplinas que compõem o currículo. A dimensão da *atitude* que corresponde ao nível individual/afetivo também orienta a escolha da maioria dos APLIs pela Abordagem Comunicativa e a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo como perspectivas teóricas de ensinar e aprender línguas.

Constatamos os mesmos resultados para a abordagem de ensino que os APLIs mais tiveram contato no ES. Nesse caso, as abordagens de ensino, enquanto parte do pensamento científico de determinado campo da Linguística, são incorporadas ao nível individual/afetivo dos APLIs como formas ou concepções de ensinar e aprender a LI de maior identificação entre o grupo analisado. No entanto, os APLIs priorizam em seus planos de aula e sequências didáticas a LI normativa padrão, essas ações díspares dos APLIs em relação ao que focalizam nos instrumentos e o que se identificam são explicadas pela fase de transição **lidando com as dificuldades** e em que **atingem a planície** (MATEUS *et al.*, 2002; FURLONG; MAYNARD, 1995) nas quais a preocupação em adequar-se às exigências dos professores regente e supervisores e com os instrumentos planos de aula e sequência didáticas se faz mais evidente.

Sendo assim, se não há uma mobilização da dimensão da *atitude* no nível individual/afetivo da RS de LI dos APLIs, somente a identificação com determinada abordagem de ensino e aprendizagem de línguas não fornecerá subsídios para a incorporação dessas abordagens nas práticas dos APLIs no ES, somando-se a esses fatores as fases de transição em que demonstraram estar os conduz a uma instrumentalização de suas ações, na busca de atender as demandas atribuídas pelos professores regentes e supervisores, a priorização pelo ensino da LI normativa padrão nos planos de aula e sequências didáticas corresponde à dificuldade que os APLIs demonstram em pensar nas

teorias estudadas durante a formação e a transposição desse conhecimento para suas práticas, principalmente quando são requeridos a pensar na relação entre língua(s) e cultura(s) no processo de ensino e aprendizagem da LI, admitem focalizar em seus planos de aula e sequências didáticas os aspectos gramaticais da LI, muitas vezes concebem a inter-relação entre língua(s) e cultura(s) no processo de ensino e aprendizagem, mas não sabem explicar o porquê não implementaram em suas práticas e não incorporaram em suas ações no ES o que acreditam sobre a inter-relação entre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s), fazendo emergir a cisão entre teoria e prática ao pensarem sobre os objetos língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI no campo do ES, principalmente quando afirmam que a inter-relação entre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) compõe o campo da teoria não integrando a(s) prática(s) em contextos de ensino. Esse aspecto das RS dos APLIs também se estrutura em função do período de transição entre os estágios **lidando com as dificuldades** e em que **atingem a planície** (MATEUS *et al.*, 2002; FURLONG; MAYNARD, 1995) associado a esses estágios predomina as RS sobre a LI que se desenvolvem no nível individual/afetivo dos APLIs dificultando a identificação com a profissão e o ser professor para a transformação da visão dos APLIs sobre a LI e a integração entre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, constatamos pelas análises das RS sobre o(s) objeto(s) de estudo e aprendizagem da área de formação no campo do ES que as RS desenvolvidas pelos APLIs são oriundas das diferentes esferas: escolares, acadêmicas, midiáticas. E com isso, emergindo os campos de significação que consistem em esferas de referência das RS e indicam como os APLIs observam o objeto da área de formação e as ações pedagógicas para seu ensino e aprendizagem. Além disso, as RS dos APLIs são influenciadas pelas maneiras como aprenderam e aprendem a LI e sinalizam em sua maioria para a visão de língua como *instrumento de comunicação*, com mesclas da concepção de língua(gem) como *forma de interação* em uma perspectiva relacionada à indissociabilidade entre língua(s) e cultura(s), bem como uma visão de cultura relacionada aos produtos culturais, como sendo mais difícil de ensinar e aprender, que depende de tempo e dos professores e seu ensino voltado para a identificação como o outro, com a função de não cometer deslizes na comunicação entre diferentes culturas, para não focalizar o ensino da LI nos aspectos gramaticais e como uma forma de ensinar a LI de forma prazerosa.

No ES observamos que o desenvolvimento das RS sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI possui uma dinâmica também diversa. Isto se evidencia com mais nitidez e se oculta na mesma proporção ao sinalizar a emergência dos termos: instrumentos: LD,

PA e SD e *teoria e prática* como campos de significação, nos quais as RS dos APLIs sobre os objetos focalizados são menos evidentes e aparecem associadas aos instrumentos e aos termos teoria e prática. Nesse caso, os processos de *objetivação* e *ancoragem* no desenvolvimento das RS são responsáveis ao definir a visão dos objetos língua(s) e cultura(s) relacionados à LI, pois em sua maioria os APLIs procuram a integração da teoria que consideram ser os “textos”, “as disciplinas”, “os documentos” sobre a relação língua(s) e cultura(s) no seus universos próximos e visíveis, sendo que a prática é vista como mais próxima e palpável e corresponde os contextos escolares ou seus elementos e os modos de desempenhar a profissão. Os instrumentos LD, PA e SD também são mais evidentes nas RS, em que as opiniões do grupo de APLIs sobre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) emergem sob a forte referência a esses elementos. Esse cenário de dicotomia entre a teoria e a prática, que emergiu das RS dos APLIs sobre os objetos focalizados na pesquisa, está atrelado aos estágios **lidando com as dificuldades** e em que **atingem a planície** e observados na grande maioria dos participantes, no qual também se desenvolvem as RS sobre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) relacionadas à LI e que se estruturam por uma motivação individual/afetiva no nível da dimensão da *atitude* das RS dos objetos em foco.

Diante dos resultados apresentados podemos pensar a relação do ES com a profissão. A partir das RS dos APLIs sobre o objeto da área de formação no ES emergiram diversos aspectos da compreensão que os futuros professores de LI possuem sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI, no entanto pensamos que as RS que se revelaram no ES constituem-se um conjunto de ideias, crenças e modos de se relacionar com a profissão e com o objeto da área de formação ao longo de todo o curso e até mesmo anterior a ele, mas no ES ao experienciar o exercício da profissão as ações exigidas do futuro docente resgatam as ideias, crenças e modos de se relacionar com esses dois elementos: as demandas do exercício profissional e as opiniões sobre o(s) objeto(s) da área de formação.

Asseveramos que é de primordial importância que as licenciaturas avancem nas reflexões sobre os desafios que as demandas do exercício profissional exigem e o que pensam os APLIs ao longo de toda a graduação, sobre suas identificações com a profissão e com o(s) objeto(s) da área de formação. Sendo assim, ao traçar objetivos que procurem identificar esses aspectos apresentados nas RS dos APLIs, as licenciaturas e, em especial a de Letras-Inglês, proporciona a possibilidade de os APLIs transformarem suas RS no nível individual/afetivo na busca de superar a distância com o que se identificam e com o que

fazem no exercício da profissão e caminhamos para a superação das tradicionais dicotomias: língua/cultura, teoria/prática, ensino/pesquisa e outras, já refletidas em inúmeros estudos. Além disso, buscar sempre a construção de uma formação docente de qualidade e sensível aos anseios de nosso tempo.

Destacamos nesse estudo que focalizou as RS dos APLIs o diálogo com a área da formação de professores de línguas, em particular com o ES. Contudo, algumas questões podem ser exploradas em estudos posteriores, como as RS dos APLIs sobre ES, as RS sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI expressas nos planos de aula e/ou sequências didáticas dos APLIs, explorar as RS dos professores formadores, professores regentes ou dos estudantes no contexto escolar, sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI.

Também consideramos importante descrever algumas dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa. Ocorreram limitações metodológicas referentes à coleta de dados em relação ao término das entrevistas dos participantes, visto que necessitamos de vários encontros para conseguir reunir as duplas de APLIs. O calendário universitário também dificultou o encontro com os APLIs, pois necessitamos concluir a coleta de dados antes que a universidade entrasse em recesso. Devido à modalidade de estudo mestrado e aos exíguos prazos para terminá-lo não foi possível investigar outras questões referentes ao tema da pesquisa. Diante disso, alguns instrumentos que inicialmente seriam analisados foram descartados, tais como os planos de aula e as sequências didáticas dos APLIs e a técnica do grupo focal também precisou ser substituída pela entrevista. Foi necessário limitar o número de participantes da pesquisa e, dessa maneira, o estudo não focalizou as RS dos professores formadores, professores regentes ou dos estudantes no contexto escolar.

Esperamos que esse estudo auxilie professores de LI e outros profissionais interessados na formação de professores de línguas para a compreensão do que pensam os APLIs em relação ao objeto de estudo e ensino da sua formação, visto que procuramos com este trabalho entender as RS dos APLIs sobre língua(s) e cultura(s) relacionadas à LI no campo do ES. Ademais, constatamos em nossas análises que a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) estão, enquanto realidade humana, atreladas ao pensamento cotidiano das pessoas. Dessa forma, ressaltamos o desafio que se apresentou ao adentrar neste terreno de pesquisa sobre o qual, de acordo com Saussure (1972, p. 16) em “qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística.” Da mesma forma acreditamos que se apresentaram neste complexo universo de interação social as RS dos APLIs sobre a(s) cultura(s).

Concluo esse estudo salientando a sua importância, em âmbito pessoal, da possibilidade de aprofundar teoricamente questões vivenciadas a partir da minha própria experiência como APLI no ES. Expandir a experiência acadêmica ao compartilhar algumas ideias mobilizadas e, sobretudo (re)significar o aprendizado, as opiniões, as relações e as práticas enquanto professora de LI. Ao finalizar, compartilho um excerto da poesia de Carlos Drummond de Andrade, que nos provoca a pensar sobre os significados das palavras que povoam nossos mundos e pelos desígnios de um poeta as retiram do estado de dicionário. Enfim, todos nós professores, pesquisadores e leitores quantas vezes estamos como o poeta em busca da chave para abriremos a porta do universo dos significados das palavras e, transpondo para a temática dessa pesquisa, para o universo de nossa formação?

Procura da Poesia

*[...] Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície inata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Carlos Drummond de Andrade*

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria. F. B. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T. *et al.* (orgs). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-136.

ALMEIDA FILHO, José. C. P (org). **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 11-27.

_____. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Auto-Análises de Abordagem e de Competências na Formação Continuada Intensiva de Professores de Línguas. In: SILVA, K. A. (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 207-223.

ALMEIDA, Mariza. R. **Um olhar Intercultural na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e as implicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008.

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

_____. Subjetividade, mudanças e Representações Sociais. In: FURTADO, O.; REY, F. L. G. (orgs). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 65-76.

BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: Políticas da norma e conflitos linguísticos. LAGARES, X. BAGNO, M (org). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. Valentin. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANCHS, Maria. A. Representaciones Sociales y Subjetividad. In: FURTADO, O.; REY, F. L. G. (orgs). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 43-64.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BHABHA, Homi. K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4 reimpressão. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

BIAZI, Terezinha. M. D.; GIMENEZ, Telma.; STUTZ, Lídia. O papel da Observação de Aulas durante o Estágio Supervisionado de Inglês. **Rev. Signum Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, 2011.

BOAS, Franz. The Interpretation of Culture. In: The Mind of Primitive Man. **New York**: The Free Press, 1938. p. 162-179.

_____. The Study of Geography. In: Race, Language and Culture. **New York**: The Free Press, 1940. p. 639-647.

BORGES, Elaine. F. V. **Uma Reflexão Filosófica sobre Abordagens e Paradigmas na Constituição da Subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Língua Aplicada**. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella. M. **O Professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal. **DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

BRITO, Cristiane. C. P. Diários Reflexivos de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial: o outro que (me) confessa. In: SILVA, Wagner. Rodrigues (Org). **Letramento do Professor em Formação Inicial**: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 139-163.

BRITO, Marta. L. T. **Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. Bakhtin. **Desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BROWN, David. H. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In: RICHARDS, J. C; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CALVO, Luciana. C. S.; EL KADRI, Michele. S. Mapeamento de Estudos Nacionais sobre Inglês como Língua Franca: Lacunas e Avanços. In: GIMENEZ, Telma. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 17-44.

CASTORINA, José. A. A Teoria das Representações Sociais e a Psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, R. T. *et al.* (orgs). **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 37-63.

CASTRO, Maria. F. F. G. O Ensino de Línguas Estrangeiras Vinculado às Concepções de Linguagem. Uberlândia: **Revista Letras & Letras**, 1998. p. 199-222.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n. 17, 1991, p. 133-144.

CELANI, Maria. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson José (Org). **O Professor de Línguas Estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Eucat, 2001, p. 21-40.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt. *et al.* São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Simony. R. **Representações Sociais do Estágio Supervisionado no Curso de Letras de uma Universidade da Baixada Fluminense**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO, 2011.

CORREA, Djane. A. (org). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COSTA E SILVA, Lúcia. R. **Identidade profissional docente**: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

COSTA, Filomena. G. **Representação Social da Velhice em Idosos Participantes de Instituição para a Terceira Idade**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2001.

COSTA, Graça. J. M. M.; GIMENEZ, Telma. Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 117-137.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English.** *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

_____. O Professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino.** v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

_____. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio.** v. 5, n. 1, jan/abril, 5-14. 2007.

CRYSTAL, David. **English: The global language.** London, UK: The US English Foundation, 1996.

_____. **The English Language - a guided tour of the language.** London, England: Penguin Books, 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DANIEL, Fátima. G. **A Formação Inicial do Professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa- Teorias e Abordagens.** 2 ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

_____. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens.** 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EL KADRI, Michele. S. Inglês como Língua Franca: Atitudes de Formadores de Professores. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 163-192.

ENS, Romilda. T. *et al.* (orgs). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

ENS, Romilda. T.; BEHRENS, Marilda. A. Representações Sociais e Visão Complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, R. T. *et al.* (orgs). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 89-107.

FANTINI, Alvino. E. **New Ways in Teaching Culture.** Bloomington: Pantagraph, 1997.

FIORIN, José. L. **As Astúcias da Enunciação.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Introdução à Linguística I Objetos Teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Valdir. N. A Heterogeneidade dos Estudos da Linguagem e o Ensino de Língua Materna (Do que falam os linguistas?). **Calidoscópio**. v. 4, n.1, p. 7-14. Jan/abr, 2006.

FRITZEN, Maristela. P; LUCENA, Maria. I. P. **O Olhar da Etnografia em Contextos Educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012.

FURLONG, John; MAYNARD, T. **Mentoring student teachers**: the growth of professional knowledge. London: Routledge, 1995.

FUZA, Angela. F.; OHUSCHI, Márcia. C. G.; MENEGASSI, Renilson. J. Concepções de Linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GARNICA, Antonio. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface-Comunicação, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GERALDI, João. W. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: _____. **O texto na sala de aula, leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-49.

_____. **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria. H. **Educação de Professores de Línguas - Os desafios do Formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga. In: Anais do IX EPLE - **Encontro de professores de Línguas Estrangeiras**. Londrina: APLIEPAR, 2002, p. 107-114.

_____. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês. In: TOMITCH, L. M. B. *et. al.* (org). **A Interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005, p. 331-343.

_____. English in a new world language order. In: MACHADO, L. T; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Org.) **Aspectos da linguagem**: considerações teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2006, p. 59-72.

GIMENEZ, Telma. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GIMENEZ, Telma; CRISTOVÃO, Vera. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GOMES, Antonio. M. A. As Representações Sociais e o Estudo do Fenômeno do Campo Religioso. **Ciências da Religião: História e Sociedade**. Ano 2. n. 2. p. 35-60, 2004. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/viewFile/2315/2164>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

GRADDOL, David. The decline of native speaker. In: _____. **English in a changing world**. United Kingdom: AILA, 1999, p. 57-68.

_____. **English Next**. London, England: British Council. 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next-pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

GRADDOL, David. *et al.* English around the world. In: GRADDOL, D; MEINHOF, U.H. **English in a changing world**. United Kingdom: AILA, 1999, p. 3-18.

GRADDOL, David; MEINHOF, Ulrike. H. **English in a changing world**. United Kingdom: AILA, 1999.

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

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

HYMES, Dell. H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JENKINS, Jeniffer. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. **English as a Lingua Franca: Interpretations and Attitudes**. World Englishes, v. 28, n. 2. 2009, p. 200-207.

JODELET, Denise. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría: In: **Psicología Social** (S. Moscovici, org). Barcelona: Pardo, 1985.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (org). Tradução: Tarso Bonilha Mazzoti. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JORDÃO, Clarissa. M. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes **Curriculares Estaduais**. Curitiba: SEED, 2005.

_____. A Posição do Inglês como Língua Internacional e suas Implicações para a Sala de Aula. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 221-252.

KACHRU, Braj. B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R; WIDDOWSON, H (orgs). **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-36.

KLEIMAN, Angela. B. **Language and Culture**. Oxford: University Press, 1998.

_____. Apresentação. IN: SILVA, W. R. (Org). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.11.

_____. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Vol. 1. **Urmia University**, 2013, p. 57-78.

_____. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, D. A. (org). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 9-18.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and Culture**. Oxford: University Press, 1998.

_____. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Vol. 1. Urmia University, 2013, pgs. 57-78.

_____. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, D. A. (org). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, pgs. 9-18.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de Língua Espanhola e suas implicações para a construção do conhecimento**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2004.

_____. **Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná - Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. IN: PICONEZ, S. C. B. (coord). FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 63-89.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

_____. *Linguística Aplicada na Era da Globalização*. In: MOITA LOPES, L. P (org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

_____. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-11.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAGARES, Xoan; BAGNO, Marcos (org). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University, 2000.

LEFFA Vilson. J. (Org). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-355.

_____. **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. Teaching English as a Multinacional Language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, Coréia, v.10, n. 1, p. 29-53, 2002.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Orgs). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

LIMA, Ana Paula; SATO, Eliane. T. N; AVELAR, Flávia. J. S; SOUZA, Luciene. T. C. O ensino de língua inglesa no estado de SP: Uma proposta em questão. In: SILVA, K. A (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. v.1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 149-184.

LIMA, Rita. C. P.; FERNANDES, Maria. C. S. G.; GONÇALVES, Marlene. F. C. **Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre o Trabalho Docente: Estágio e Experiência**. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP. ano XV, v. 16, n. 17. p. 53-67, jan/dez, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma Introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987, p. 15-70.

MADEIRA, Marli. **Representações Sociais: Pressupostos e Implicações**. **R. Bras. Pedagógica**. Brasília, n. 72. p. 129-144. maio/ago, 1991.

_____. Representações Sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: PAREDES, A (Org). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 411-440.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINELLI, Maria. L. (Org). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARUJO, Lidiane. E. L. **As Representações sociais sobre a profissão e profissionalização docente de professores(as)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

MATEUS, Elaine; GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denize. I. B. G. A; REIS, Simone. Prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** 2002, v. 2, n. 1. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2015.

MCKAY, Sandra. L. **Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches**. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MELO, Lívia. C. **Representações de Alunos-Mestre em Relatórios de Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins, 2011.

_____. Escrita Acadêmica na Profissionalização do Professor de Língua Estrangeira. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 181-206.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. M. T. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: JUNIOR, A. B. (org). **Margens, Mestiçagem, Hibridismo e outras Misturas da Cultura**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

MENIN, Maria. S. de S.; SHIMIZU, Alessandra. de M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MENIN, Maria. S. DE S.; SHIMIZU, Alessandra. DE M.; LIMA, Cláudia. M. A Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. p. 549-576.

MIRANDA, Marly. M. Trajetória de escolarização de universitários e a representação social do ser professor. In: III Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea. **Escola e Educação na Sociedade Contemporânea**, Campina Grande v. 1, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; GUERRA RAMOS, R. C. (orgs). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57. 2003.

_____. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. **Inglês e Globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA, v. 19, n. 2, 2008. p. 309-340.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A psicanálise, sua imagem seu público**. Trad: Sonia Furhmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOTTA-ROTH, Desirré. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: Desirée Motta-Roth; Nina Célia Barros; Marcos Gustavo Ritcher. (Orgs.). **Linguagem Cultura e Sociedade**. 1. ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, v. 1, p. 191-201.

NETO, Maria. G. Representações sobre indígenas: algumas implicações para a pesquisa de inspiração etnográfica. In: FRITZEN, M. P; LUCENA, M. I. P. **O Olhar da Etnografia em Contextos Educacionais: interpretando** práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012. p. 17-54.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Gilvan. M. (Org). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - novas perspectivas em Política Linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PAIVA, Vera. L. M. O. Prefácio. In: SILVA, K. A (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 7-8.

PALLÚ, Nelza. M. **As Representações Sociais dos Alunos, Pais e Professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

PAVAN, Carlos. A. G.; SILVA, Kleber. A. A (trans) formação de professores de línguas e as (novas) políticas educacionais sob o olhar da Linguística Aplicada contemporânea. In: SILVA, K. A. (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. v.1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 185-203.

PEDERSON, Margaret. English as a Língua Franca, World Englishes and Cultural Awareness in the Classroom: A North American Perspective. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 59-85.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural Politics of English as an International Language**. Londres: Longman, 1994.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PERFEITO, Alba. M. Concepções de Linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. **Formação de professores EAD**. v. 1, 1. ed., Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística I Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 10-24.

PICONEZ, Stela. C. B. (coord). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (coord). FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 15-38.

PICONEZ, Stela. C. B. (coord); FAZENDA, Ivani. C. A. *et al.* **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PIMENTA, Selma. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORSCHÉ, Sandra. C. Saussure e Volochínov: uma relação conturbada. **Rev. REVEL. Edição especial**. v. 6, n. 2, nov. 2008. p. 1-19. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigo/revel_esp_2_saussure_e_volochinov.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLLETO, M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2001, p. 79-90.

_____. **A linguística que nos faz falhar:** Investigação crítica. São Paulo. Parábola Editorial, 2004.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

_____. The case for intonation teaching; towards a pedagogy of empowerment in EFL teaching. In: TOMITCH, L. M. B. et. al. (org). **A Interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis, SC: UFSC, 2005. p. 457-464.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade:** Linhas e Entrelinhas. v .1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 21-24.

_____. O “World English” - Um Fenômeno Muito Mal Compreendido. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca:** Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 45-57.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org). **Política Linguística e Ensino de Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

RICHARDS, Jack. C; RODGERS, Theodore. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge University, 2001.

ROCHA, Cláudia. H.; SILVA, Kleber. A. World English no Contexto do Ensino Fundamental-I Público. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca:** Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. v. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 253-292.

RODRIGUES, Rômulo. S. V. Saussure e a definição de língua como objeto de estudos. **Rev. REVEL. Edição especial.** v. 6. n. 2, 2008. p. 1-25. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_saussure_e_a_definicao_de_lingua.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

ROMERO, Marcia; LIMA, Vanessa, S; HILÁRIO, Rosangela. N. Saussure, Círculo de Bakhtin e Aquisição da Linguagem. In: DEL RÉ, A. *et al.* (orgs). **A linguagem da criança** - Um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014. p. 155-167.

SALLES, Michele. R.; GIMENEZ, Telma. **Ensino de inglês como língua franca:** uma reflexão. **BELT JOURNAL:** Porto Alegre, RS. v. 1, n.1, janeiro/julho, 2010. p. 26-33.

SANTADE, Maria. S. B. A Metodologia da Pesquisa: Instrumentais e Modos de Abordagem. In: SIMÕES, D.; GARCÍA, F (Orgs). **A pesquisa Científica como Linguagem e Praxis.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. p. 95-109.

SANTOS, Roberto. V. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.** Integração. São Paulo. n. 40, janeiro/maio, 2005. p. 19-31.

SAUSSURE, Ferdinand. de. **Curso de Linguística Geral**. BALLY, C; SECHEHAYE, A. (org). 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Escritos de Linguística Geral**. Tradução: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

SEIDLHOFER, Barbara. **Research perspectives on teaching English as a língua franca**. Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SERAFIM, Jucenir; GIMENEZ, Telma; ALONSO, Talitha. **O Império Contra-Ataca? A Ascensão da Língua Inglesa a partir da Segunda Guerra Mundial**. Uniletras, v 28, n. 1. Ponta Grossa, PR, 2006. p. 129-142.

SEVERINO, Antonio. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes profissionais. **Ariús Revista, Ciências Humanas e Artes**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2007.

SILVA, Fábio. L. da; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (orgs). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Kleber. A (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Wagner. R. (org). Estudos do Letramento do Professor e Formação Inicial nos Estágios Supervisionados das Licenciaturas. In: SILVA, W. R. (org). **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 27-49.

_____. **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SIMÕES, Darcilia; GARCÍA, Flávio (Orgs). **A pesquisa Científica como Linguagem e Praxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SIQUEIRA, Domingos. S. P. **Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese de Doutorado em Letras Linguística, Instituto de Letras, Universidade federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2008.

_____. **Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica**. In: SILVA, K. A (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010, pgs. 25-52.

_____. **Inglês como Língua Franca: O Desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado**. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

_____. *World Englishes, World English - Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca*. In: LAGARES, X. BAGNO, M (org). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pgs. 333-354.

- SKINNER, Burrhus. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton- Century- Crofts, 1957.
- SOUSA, Clarilza. P.; VILLAS BÔAS, Lúcia. P. S. **A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede**. Diálogo Educação, Curitiba, PR, v. 11, n. 33, maio/ago, 2011, p. 271-286.
- SOUSA, Clarilza. P.; NOVAES, Adelina. O. A Compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T. *et al.* (orgs). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 21-36.
- SOUZA, Adriana. G. F; BARCARO, Carla. F; GRANDE, Gabriela, C. As Representações de Alunas-Professoras de um Curso de Letras sobre o Estatuto do Inglês como Língua Franca. In: GIMENEZ, T. *et al.* (orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 193-220.
- STUTZ, Lídia. **Sequências Didáticas, Socialização de Diários e AutoConfrontação: Instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TOMITCH, Leda. M. B. *et. al.* (org). **A Interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.
- TRAVAGLIA, Luiz. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIEIRA-ABRAHÃO Maria. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula**. Tese de Doutorado, Unicamp, IEL, Campinas, SP, 1996.
- _____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. *et. al.* (org). **A Interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005. p. 313-329.
- _____. Tentativas de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (org). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 29-50.
- _____. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 155-166.
- _____. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233.

VILLAS BÔAS, Lúcia. P. S; BÔAS FILHO, Orlando. Teoria das Representações Sociais e História das Mentalidades: a transversalidade do conceito de representação. In: ENS, R. T. *et al.* (orgs). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 65-87.

WIDDOWSON, Henry. G. **The Ownership of English.** TESOL Quarterly, v. 28, n. 2, 1994. p. 377-389.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1) **DADOS SÓCIO-PROFISSIONAIS** DATA: ___/___/___

1.1 Aluno (a), nome da Instituição/ curso. (facultativo): _____

1.2 Ensino Médio: () Formação Geral () Profissionalizante () Magistério

1.3 Sexo: () Masculino () Feminino

1.4 Idade: () De 17 a 19 anos () De 20 a 30 anos () Acima de 30 anos

2) **DADOS SOBRE O CURSO DE LETRAS-INGLÊS. EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS:**

2.1 Você considera seu curso difícil?

() Sim () Não

Comentário livre: _____

2.2 Com qual disciplina mais se identifica no seu curso?

() Língua Inglesa () Linguística Aplicada () Didática () Estágio Curricular Supervisionado () Outra

Comentário livre: _____

2.3 O que o motivou na escolha do curso?

() Oportunidade de trabalho () Aprender a língua inglesa () Ser professor/a

Comentário livre: _____

2.4 No seu curso no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa quais aspectos são mais priorizados?

() Linguísticos () Culturais () Literários () Metodológicos

Comentário livre: _____

3) **DADOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, LÍNGUA E CULTURA:**

3.1 Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, as suas aulas na Universidade, abordaram e/ou desenvolveram as concepções de língua e cultura partir de quais abordagens de ensino de línguas estrangeiras?

() Formal/ Tradicional () Comunicativa () Intercultural () Outra

Comentário livre: _____

3.2 A partir das aulas de Estágio Curricular Supervisionado na Universidade, com qual ou quais abordagens de ensino de línguas estrangeiras você se identificou mais?

Formal/ Tradicional Comunicativa Intercultural Outra

Comentário livre: _____

3.3 Em seus planos de aula ou sequências didáticas você priorizou e/ou abordou quais variedades dentro da língua?

Da língua inglesa normativa/padrão Da língua inglesa coloquial
 Da língua inglesa dialetal

Comentário livre: _____

3.4 Como você compreende as concepções teórico-metodológicas de língua e cultura?

As concepções são independentes As concepções são inter-relacionadas

Comentário livre: _____

3.5 Como você observa na prática pedagógica do ensino/aprendizagem de língua inglesa as concepções de língua e cultura?

As concepções são independentes As concepções são inter-relacionadas

Comentário livre: _____

3.6 Nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado, em relação à sua prática, no período de observação e regência, o que você considera fundamental no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa?

Aspectos comunicativos da língua Aspectos didáticos da língua
 Aspectos teórico-metodológicos da língua

Comentário livre: _____

3.7 Neste questionário você acrescentaria outra pergunta que não foi contemplada?

Sim Não

Comentário livre: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LINHA DE PESQUISA: Educação, cultura e diversidade

MESTRANDA: Jossiane Carla Bernar Luviza

PROJETO DE PESQUISA: “AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA”

ORIENTADORA: DR^a CIBELE KRAUSE-LEMKE

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

- 1) O que o/a motivou na escolha do curso de Letras-Inglês? E qual a importância do inglês na sua vida?
- 2) Em sua opinião qual a função do professor de inglês no Brasil? E para o cenário educacional?
- 3) O que é língua para você?
- 4) O que é cultura para você?
- 5) Em sua opinião, qual a relação entre língua e cultura no ensino /aprendizagem de uma língua, ou como exemplo, da língua inglesa?
- 6) O que você acha (pensa) sobre aprender uma língua, para aprendê-la você precisa aprender a cultura dessa língua?
- 7) É possível levar ou utilizar o(os) aspectos culturais da língua inglesa para a sala de aula? Exemplifique de que maneira poderia ser feito?
- 8) Como foi tratada ou está sendo tratada, a relação entre língua ou ensino da língua inglesa e cultura, durante a formação acadêmica?
- 9) Você observou momentos de discussão no estágio, e/ou produções teóricas e práticas que levassem em conta ou abordassem a relação da língua e cultura, para o desenvolvimento da/na prática pedagógica. Se sim exemplifique:
- 10) Como você observa o ensino e aprendizagem da língua e cultura da língua inglesa em relação à realidade escolar no Brasil?
- 11) Durante a sua formação ou na realização de sua prática acadêmica e escolar, você fez ou faz comparações, entre a língua e cultura brasileira e a língua e cultura da língua-alvo?
- 12) Como poderia ser pensada uma prática de ensino e aprendizagem da língua inglesa em relação aos aspectos: língua e cultura inglesa. Para a realidade do contexto brasileiro?
- 13) Quais abordagens de ensino da língua inglesa você adotou em seus planos de aula ou sequências didáticas?

- 14) Você implementou discussões advindas da relação entre língua e cultura no ensino da língua inglesa, em seus planos de aula ou sequências didáticas? Se sim como abordou a relação?
- 15) Você encontra ou encontrou dificuldades em abordar a relação língua e cultura no ensino da língua inglesa, tanto em discussões teórico-acadêmicas como na prática docente, na composição de seu plano de aula ou sequência didática, etc?
- 16) Em seu processo de contato com a língua inglesa tanto como aluno (a) quanto futuro professor de inglês, quais referenciais linguísticos e culturais foram mais adotados, pensados, estudados?
- 17) O que você pensa sobre a disseminação da língua inglesa em âmbito global e a posição alcançada pela LI no mundo?



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor(a):

Solicito a sua autorização para a sua participação voluntária no Projeto de Pesquisa intitulado “AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA”, de autoria de Jossiane Carla Bernar Luviza, professora da rede estadual do Paraná- SEED, Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul- PR, mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, sob orientação da professora Dr^a Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO).

O objetivo principal da pesquisa é o de descrever, analisar e desenvolver conhecimento sobre as representações de língua e cultura dos graduandos que estão no quarto ano do curso de Letras-Inglês, estabelecendo-se como foco, o Estágio Curricular Supervisionado. O procedimento adotado consiste na técnica do grupo focal e gravação das contribuições, bem como em questionário individual com perguntas semiestruturadas visando a analisar as opiniões pessoais de cada participante, e análise dos planos de aula desenvolvidos para a prática docente. Após, os dados coletados em virtude da gravação da entrevista os mesmos serão transcritos. Porém, qualquer informação que possa vir a identificar o participante será mantida em sigilo. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de artigos científicos e também para a apresentação de trabalhos em eventos, porém, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo do participante. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se eventualmente esta pesquisa causar qualquer tipo de dano ao participante, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A qualquer momento, o participante poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. O participante é um voluntário da pesquisa, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

Desse modo, concordo com a minha participação voluntária _____ (nome legível), e declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa intitulada “AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA”. Sei que a qualquer momento posso anular este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não será recebido qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Jossiane Carla Bernar Luviza – Proponente da Pesquisa
E- mail: jossiane22@seed.pr.gov.br
Tel: (42) 91218229

Assinatura do Voluntário/a Data: ____/____/____.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO OESTE - UNICENTRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Representações de Língua e Cultura no contexto do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa.

Pesquisador: Jossiane Carla Bernar Luviza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31000414.5.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 684.234

Data da Relatoria: 10/06/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do Projeto de Pesquisa intitulado " As Representações de Língua e Cultura no contexto do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa" de interesse e responsabilidade da proponente Jossiane Carla Bernar Luviza, sob orientação da professora Cibele Krause-Lemke, relativo ao projeto de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, caracterizado como estudo qualitativo. A coleta de dados para a pesquisa será realizada com alunos da disciplina de estagio curricular supervisionado do curso de Letras-Ingles da Unicentro. Será empregada a técnica do grupo focal, dividindo a turma em dois grupos com encontros alternados para discussões em torno dos temas: Estágio curricular Supervisionado, Língua, Cultura, Representações. Além disso, outras fontes de dados serão utilizadas: Questionários semi-estruturado (dados socio-profissionais, dados sobre o curso de letras, dados sobre o estagio supervisionado) e análise dos registros ou planos de aulas para a realização do estágio. O processo investigativo terá duração de 3 meses. A proponente pretende cruzar as informações de cunho coletivo com as informações originárias de uma interpretação individual sobre os questionamentos propostos, para compreender através do confronto dos dados do grupo focal, das respostas do questionário e dos planos de aula, como as representações de língua e cultura

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 684.234

focalizadas no Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa exercem influência na formação inicial de docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as representações de língua e cultura dos licenciandos (as) no Estágio Curricular Supervisionado de língua inglesa.

Objetivo Secundário: Investigar e analisar no Estágio Curricular Supervisionado enquanto componente curricular a promoção de reflexão das representações de língua e cultura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Alguns estudantes poderão de início sentir-se constrangidos com a presença da pesquisadora, do gravador e filmadora. O procedimento grupo focal e entrevista que serão gravados e filmados, poderão trazer algum desconforto aos participantes pela gravação. O procedimento apresenta um risco mínimo, que será reduzido pela liberdade e interação com a pesquisadora e pela garantia de sigilo ao procedimento, bem como pelo apagamento dos arquivos digitais de gravação e filmagem após a inserção nos protocolos de análise. Para a análise dos questionários e planos de aula será assegurado o sigilo da identidade dos participantes, sem precisar que os documentos sejam identificados, os mesmos serão incinerados após a análise dos dados. Se caso, algum dos participantes precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado(a) por causa da pesquisa, ou se o pesquisador (a) descobrir que você tem alguma coisa que precise de tratamento, você será encaminhado(a) pela própria pesquisadora Jossiane Carla Bernar Luviza telefone: (42) 91218229, ao Departamento de Letras- DELET, situado no bloco M, 2º andar, sala nº1205, na UNICENTRO - Campus Santa Cruz, Rua Padre Salvador, 875, Santa Cruz, cx postal 730, telefone (42) 3621 - 1000.

Benefícios: Os benefícios esperados com o estudo consistem em analisar e refletir sobre o objeto de estudo e ao mesmo tempo de ensino na formação inicial de docentes, estimular autorreflexão acerca das suas próprias concepções no processo educativo, auxiliar os estudantes da licenciatura em Letras- Inglês a se perceberem como agentes no desenvolvimento de suas concepções e de sua autonomia no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Analisar as reflexões individuais e coletivas do objeto de estudo e ensino, a língua inglesa, e de suas práticas docentes. Estimular sua autorreflexão acerca das representações de língua e cultura, estabelecer estratégias de ação visando a inserção de práticas que questionem e reflitam sobre as representações de língua e cultura no Estágio Curricular Supervisionado, bem como nas ações educativas do curso pesquisado, estimular o desenvolvimento da reflexão, questionamento e ação individual e coletivo na formação inicial de docentes.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 684.234

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Amostra: 8 alunos do curso de Letras-Ingês;

Critério de Inclusão: Estudantes do quarto ano do curso de Letras-Ingês matriculados e frequentando o Estágio Curricular Supervisionado.

Critério de Exclusão: Estudantes que não estejam frequentando o Estágio Curricular Supervisionado. E estudantes que não queiram fazer parte da pesquisa.

Grupos: A pesquisadora relata que haverá grupo único.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto: campos preenchidos e com carimbo da coordenadora do PPG em Educação;
- 2) Carta de anuência/autorização da instituição co-participante (local onde será efetuada a coleta de dados): corretamente apresentado com carimbo e assinatura do coordenador do departamento de Letras;
- 3) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido em forma de convite): corretamente elaborado apresentando riscos, benefícios, modo de assistência, destino das gravações, endereços de contato do pesquisador e do COMEP;
- 4) Cronograma: conforme requisitado, foi atualizado tanto na plataforma quanto no documento do projeto em word.
- 5) Projeto de pesquisa: anexado pelo pesquisador;
- 6) Instrumento para coleta dos dados (questionário/roteiro): Ok, corretamente apresentado e com questões pertinentes;
- 7) Orçamento: detalhado, custeio próprio;
- 8) Formação de banco de dados: não.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta relevância científica. Todas as exigências anotadas na primeira revisão foram devidamente cumpridas e portanto considero que este projeto encontra-se apto a aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)			
Bairro: Vila Carli		CEP: 85.040-080	
UF: PR	Município: GUARAPUAVA		
Telefone: (42)3629-8177	Fax: (42)3629-8100	E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO OESTE - UNICENTRO 

Continuação do Parecer: 684.234

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO.

Em atendimento à Resolução 466/2012 CNS-MS, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e final em até trinta dias após o término da Pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

GUARAPUAVA, 11 de Junho de 2014

Assinado por:
Roberta Leticia Krüger
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br