



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

**FACES DO AGIR DOCENTE EM PROJETOS COOPERATIVOS DE
INTERNACIONALIZAÇÃO: uma leitura interacionista sociodiscursiva de
representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos
Federais**

**JOÃO PESSOA
2016**

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

**FACES DO AGIR DOCENTE EM PROJETOS COOPERATIVOS DE
INTERNACIONALIZAÇÃO: uma leitura interacionista sociodiscursiva de
representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos
Federais**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UEPB) como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado.

Coorientadora: Profa. Dra. Ecaterina Bulea Bronckart.

**JOÃO PESSOA – PB
2016**

C376f Cavalcante, Rivadavia Porto.

Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais / Rivadavia Porto Cavalcante.- João Pessoa, 2016.

292f. : il.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

Coorientadora: Ecaterina Bulea Bronckart

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHL

1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Políticas de línguas.
4. Formação profissional e tecnológica. 5. Internacionalização.
6. Representações docentes.

UFPB/BC

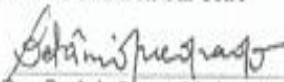
CDU: 801(043)

RIVADAVIA PORTO CAVALCANTE

FACES DO AGIR DOCENTE EM PROJETOS COOPERATIVOS DE
INTERNACIONALIZAÇÃO: uma leitura interacionista sociodiscursiva das
representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos
Federais

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) como requisito para a obtenção
do título de Doutor em Linguística e Práticas sociais.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânia Passos Medrado

Orientadora

Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB)



Prof. Dra. Ecaterina Bulea Bronckart

Coorientadora

Universidade de Genebra (UNIGE)



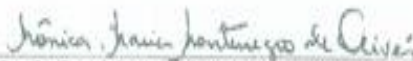
Prof. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB)



Prof. Dra. Mariana Pérez Gonçalves da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dra. Mônica Maria Montenegro de Oliveria

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB)



Prof. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB)

João Pessoa, 12 de fevereiro de 2016.

*Dedico este trabalho a todos que,
direta ou indiretamente, estiveram
envolvidos em sua construção.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Santíssima Trindade que é meu Deus, minha fortaleza e meu aconchego, por ter permitido que tudo pudesse ser realizado.

Aos meus familiares: minha mãe, Valdevina, que sempre acreditou em minha capacidade; meu companheiro e amigo de lutas, Erivam, pelo seu apoio, carinho e dedicação a todo instante; meus irmãos e sobrinhos, pelas suas vibrações positivas.

À orientadora da tese: Deus envia Anjos em forma de pessoas para nos guiar. Um deles tem conduzido a minha trajetória de pesquisadora na construção de conhecimentos. Agradeço especialmente esse Anjo de bondade que é a Profa. Dra. Betânia Passos Medrado, que, com a sua valiosa amizade, atenção calorosa, tolerância e competência esmerada, dirigiu a orientação desta tese. Sem a sua colaboração, seria impossível chegar até aqui. Total consideração e respeito a você, Betânia.

À Coorientadora da tese: Profa. Dra. Ecaterina Bulea Bronckart, pela recepção e atenção calorosa ao dirigir o meu estágio doutoral na Universidade de Genebra, Suíça. Merci pour votre amabilité. Toute ma gratitude et mon amitié sincère.

Ao mentor do Interacionismo Sociodiscurso: Prof. Dr. Jean Paul Bronckart, pelas interlocuções acerca dos fenômenos linguageiros sobre as práticas humanas. Tous mes remerciements pour votre amitié et votre soutien.

À tous mes amis du coeur en France et en Suisse: Sylvie Roulet, Layla Debray, Arthur Mechelino, Matthieu Lappi, tout mon amitié sincère.

A todos os colegas do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) e do Núcleo de Estudos de Políticas e Educação Linguística (NEPEL). Agradeço as interlocuções e a oportunidade de construir conhecimentos coletivamente. A Francineide, pela parceria sincera na conquista pelo título de Doutora; a Francielly, pelo apoio ao meu estágio doutoral; a Fábio, Liane, Rose, Gerths, Gaby e Profa. Dra. Socorro Claudia, pelos debates calorosos sobre Políticas Linguísticas.

Às professoras do PROLING: Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva, Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa. À Dra. Mariana Pérez Gonçalves da Silva do DLEM. Obrigado pelo carisma, amizade e pelas valiosas contribuições para a conclusão deste trabalho!

À Profa. Dra. Mônica Maria Montenegro de Oliveira, pela valiosa participação na banca de defesa desta tese.

Às Professoras Assessoras, que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigado pela oportunidade de poder, mais uma vez, construir conhecimentos conjuntamente. E aos membros do FORINTER todo o meu respeito e consideração.

À CAPES, pela bolsa concedida para o meu estágio de Doutorado Sanduíche.

À Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (em específico ao IFTO) pela oportunidade que me foi concedida na busca de mais conhecimentos.

A todos(as), muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho é a materialização de um estudo realizado com duas professoras de idiomas (Português e Inglês) a serviço dos projetos cooperativos de internacionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O principal objetivo foi investigar as representações construídas pelas referidas educadoras ao empreender ações em favor da implantação de uma política linguística específica para o fomento de práticas de idiomas de acordo com as particularidades dos programas ofertados nessas instituições. A motivação para este estudo repousa no fato de que, no contexto de implementação das políticas de línguas (PL) nos IFs, as referidas professoras, atuando também como assessoras internacionais em suas respectivas instituições, recontextualizam (interpretam e recriam) essas políticas. Para atingir os propósitos da tese, pautei-me na análise de textos-discursos de natureza escrita, ou seja, documentos produzidos coletivamente, com a participação das referidas docentes. Além disso, analisei entrevistas semiestruturadas realizadas com essas colaboradoras acerca do andamento das suas atividades no quadro social de interação das instituições pesquisadas. As leituras dos dados foram feitas com base no aporte teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que prioriza o fenômeno das práticas na análise dos textos-discursos. Considerando a especificidade do objeto investigado, estabeleci um acoplamento dos pressupostos do ISD (BRONCKART, 1999, 2008b; BULEA, 2014a) com as contribuições conceituais oriundas da Linguística Aplicada e das Políticas Linguísticas (SPOLSKY, 2004, 2009; SHOHAMY, 2006, 2009; MENKEN e GARCIA, 2010; HÉLOT, 2014), além das teorizações da Sociologia da Educação (BALL et. al., 1992, BALL, 1993, 1994, 2006). Esses aportes complementares priorizam igualmente, em suas abordagens, as práticas contextualizadas como o elemento mais forte na definição de uma política. A metodologia utilizada foi orientada pelo modelo atualizado de análise de textos proposto por Bronckart (2008a, 2008b, 2010a), Bulea e Bronckart (2008) e Bulea (2010, 2014b) e as contribuições da hermenêutica interpretativa de Rastier (1998, 2001a, 2009). Na análise dos dados, os textos escritos e orais foram o ponto de partida. Primeiramente, considerei os aspectos do universo sociopolítico e cultural do momento histórico que influenciaram as condições/situações do contexto de produção e recepção, e, em seguida, as suas propriedades estruturais e funcionais internas. Os resultados do estudo evidenciaram que as duas Professoras Assessoras, ao se confrontarem com a inadequação das políticas públicas educacionais do Estado em seus contextos institucionais, construíram conhecimentos e saberes que estão materializados na implementação de uma proposta alternativa de política linguística que está representada em seus Projetos de Centros de Idiomas (PCI), como ação de fomento à internacionalização dessas instituições. Os dados revelam o papel social, ativo e determinante das Professoras Assessoras na formulação e implementação de PL. Ao adequá-la às necessidades do contexto institucional, os seus sentidos foram (re)definidos conforme as representações das docentes. O PCI, em processo de concretização, tem reconfigurado os objetivos e as finalidades de ensinar e aprender línguas estrangeiras nas instituições pesquisadas. Nele, foram agregadas práticas inovadoras, culturais e colaborativas - as parcerias internacionais, os testes de proficiência e a cooperação de estagiários estrangeiros - dentre outras, integrando diferentes idiomas com vistas à mobilidade acadêmica. Destarte, as representações construídas e as ações implantadas pelas Professoras Assessoras têm alterado os padrões institucionais, o coletivo docente e o modelo de formação proposto no âmbito da internacionalização da Formação Profissional, Científica e Tecnológica desta década.

Palavras-chave: Formação Profissional e Tecnológica. Internacionalização. Linguagem. Políticas de línguas. Representações docentes.

ABSTRACT

This thesis performs a study with two language teachers (Portuguese and English) teachers who are engaged in internationalization cooperative projects of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). The main goal was to investigate representations constructed by such teachers who act in favor of a specific language policy implementation in order to develop language practices according to those institutions specific programs. This study is motivated by the fact that, when it comes to language policies implementation context, teachers also act as international advisors in their respective institutions. They recontextualize (interpret and recreate) policies. To achieve the thesis purposes, I adopted a discursive analysis of written texts, that is, documents produced collectively, with the participation of these educators. Besides, I analyzed semi-structured interviews done with the collaborators to understand their activities progress in social background of surveyed institutions. Data analysis were based on Sociodiscursive Interactionism (ISD) theoretical and methodological contributions, which prioritize praxis phenomenon in texts-discourse analysis. Considering the object particularities under investigation, I established a coupling between the ISD assumptions (BRONCKART, 1999, 2008b; BULEA, 2014a), the conceptual contributions of Applied Linguistics and Language Policies (SPOLSKY, 2009, 2004; SHOHAMY, 2006, 2009; MENKEN and GARCIA, 2010; HÉLOT, 2014) and Education Sociology theories (BALL et. Al., 1992, 1993, 1994, BALL, 2006). These additional contributions prioritize in their approaches, practices as the strongest element in the definition of a policy. Such complementary contributions also approach contextualized practices as the strongest element in defining a policy. Methodology proceedings was guided by text analysis updated model proposed by Bronckart (2008a, 2008b, 2010a), Bulea & Bronckart (2008) and Bulea (2010, 2014b), along with interpretative hermeneutics contributions by Rastier (1998, 2001a, 2009). About data analysis, written and oral texts were considered as a starting point. At first, I measured aspects of socio-political and cultural universe related to the historical moment that influenced conditions/situations correlated to production and reception conditions, followed by its internal structural and functional properties. Study results revealed that the two Advisor Teachers, when confronted with State inadequate public educational policies in their institutional contexts, built knowledge embodied to implementation of alternative proposal for language policy represented in their “Projetos de Centro de Idiomas” (PCI, Language Center Projects), such as fostering international action designed to such institutions. Data evidence the social, active and decisive role performed by Advisor Teachers to formulate and implement Language Policies. When the teachers adapt those policies to institutional needs, their meanings were (re) defined according to teachers’ representations. PCI implementation process has reshaped goals and purposes of teaching and learning foreign languages in surveyed institutions. Innovative, cultural and collaborative practices were added in PCI, such as international partnerships, skill tests and cooperation of foreign trainees, among others, in order to integrate different languages to achieve academic mobility. Thus, representations and actions performed by Advisor Teachers have changed institutional standards, as well as the teaching staff and the training model proposed in terms of professional, scientific and technological formation driven by internationalization patters in this decade.

Keywords: Professional and technological formation process. Internationalization. Language. Language policies. Teachers’ representations.

RÉSUMÉ

Le présent travail est la matérialisation d'une étude portant sur deux professeurs de langues (Portugais et Anglais) intervenant pour le compte de projets coopératifs d'internationalisation des « Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia » (IFs, Instituts Fédéraux d'Éducation, de Science et de Technologie). Le principal objectif a été d'analyser les représentations construites par ces deux formatrices au sujet de leurs actions entreprises pour l'implantation d'une politique linguistique spécifique visant à promouvoir la pratique des langues en accord avec les particularité des programmes offerts par ces institutions. Le motif de cette étude repose sur le fait que, dans le contexte de l'implantation de politiques de langues dans les IFs, ces deux formatrices, agissant également comme des assesseurs internationaux dans les institutions respectives, recontextualisent (interprètent et recréent) ces politiques. Pour répondre aux propos de la thèse, je me suis basée sur l'analyse de textes-discours de nature écrite, c'est à dire des documents produits collectivement, avec la participation des professeurs en question. De plus, j'ai analysé des entretiens semi-structurés réalisés avec ces enseignantes au sujet de l'avancement de leurs activités dans le cadre social d'interaction des institutions étudiées. Les lectures de données ont été faites en ayant pour base l'apport théorique et méthodologique de l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD), lequel donne une importance préférentielle aux phénomènes des pratiques dans l'analyse des textes-discours. Considérant la spécificité de l'objet d'étude, j'ai établi un rapport entre, d'une part, les présupposés conceptuels de l'ISD (BRONCKART, 1999, 2008b ; BULEA, 2014a), d'autre part, les contributions conceptuelles de la Linguistique Appliquée et des Politiques Linguistiques (SPOLSKY, 2004, 2009; SHOHAMY, 2006, 2009; MENKEN et GARCIA, 2010; HÉLOT, 2014), et enfin les théories de la Sociologie de l'Éducation (BALL et al., 1992, BALL, 1993, 1994, 2006). En outre, ces apports complémentaires mettent en valeur, dans leurs approches, les pratiques contextualisées comme l'élément principal de définition d'une politique. La méthodologie utilisée a été orientée par le modèle actualisé de l'analyse de textes proposé par Bronckart (2008a, 2008b, 2010a), Bulea et Bronckart (2008), et Bulea (2010, 2014a, 2014b), ainsi que par les contributions de l'herméneutique interprétative de Rastier (1998, 2001a, 2009). Dans l'analyse des données, les textes écrits et oraux ont été le point de départ. J'ai considéré, dans un premier temps, les aspects de l'univers sociopolitique et culturel du moment historique qui ont influencé les conditions/situations du contexte de production et de réception. Dans un second temps, j'ai pris en compte leurs propriétés structurelles et fonctionnelles internes. Les résultats de l'étude mettent en évidence que les deux Professeurs Assesseurs, confrontés à l'inadéquation des politiques publiques d'éducation de l'État, construisent dans leur contexte institutionnel des connaissances et des savoirs qui se matérialisent par l'implantation de propositions alternatives d'une politique linguistique, lesquelles sont représentées par leurs « Projetos de Centros de Idiomas » (PCI, Projets de Centre des Idiomes) fonctionnant comme action de promotion de l'internationalisation de ces institutions. Les données révèlent le rôle social, actif et déterminant des Professeurs Assesseurs dans la formulation de l'implantation de PL. En adaptant les PL aux nécessités du contexte institutionnel, leurs significations ont été (re)définies conformément aux représentations des professeurs en question. Le PCI, en processus de concrétisation, a reconfiguré les objectifs et les finalités d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères dans les institutions étudiées. Dans ce projet ont été agrégées des pratiques innovatrices, culturelles et collaboratives – les partenariats internationaux, les épreuves de maîtrise de la langue et la coopération avec des stagiaires étrangers – qui constituent, entre autres, des moyens d'intégrer les différentes langues en vue de favoriser la mobilité académique. Ainsi, les représentations construites et les actions implantées par les Professeurs Assesseurs ont modifié les normes institutionnelles, le collectif

des enseignants et le modèle de formation dans le cadre de l'internationalisation de la Formation Professionnelle, Scientifique et Technologique de cette décennie.

Mots-clés: Formation Professionnelle et Technologique, Internationalisation, Langues, Politiques de langues, Représentation des enseignants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo praxiológico de produção de texto	65
Figura 2 – Modelo de interpretação das condições de produção dos textos	69
Figura 3 – Política linguística	97
Figura 4 – Modelo 1: relacionamento entre representações, mecanismos e práticas	106
Figura 5 – Modelo 2: mecanismos de PL entre representações e práticas na sociedade	109
Figura 6 – Planos do objeto de estudo	151
Figura 7 – Evolução da rede dos IFs	158
Figura 8 – Cartografia da distribuição dos IFs nas regiões brasileiras	158
Figura 9 – Organização e tratamento do <i>corpus</i>	174
Figura 10 – Abordagem descendente da produção dos textos-discursos	175
Figura 11 – Eixos dos textos-discursos em análise	179
Figura 12 – Folha de rosto PIF	181
Figura 13 – Organização do papel social dos formuladores da PIF	184
Figura 14 – Instâncias receptoras, grupos de interesse e tipo de interação PIF	186
Figura 15 – Folha de rosto da EICL	204
Figura 16 – Instâncias da atividade prática da EICL	205
Figura 17 – Assimetria da interação languageira da EICL	207
Figura 18 – Folha de rosto do PCI, STCT2	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os três campos do programa de pesquisa do ISD	46
Quadro 2 – Atualização da arquitetura interna de um texto	72
Quadro 3 – Atribuições modais	80
Quadro 4 – Organização dos quatro tipos de discursos	85
Quadro 5 – Características linguístico-discursivas dos tipos de discursos	85
Quadro 6 – Itinerário da pesquisa	153
Quadro 7 – Evolução da dimensão internacional da Educação Profissional e Tecnológica	165
Quadro 8 – Contextos e atividades de geração dos textos discursos da PLE dos IFs	170
Quadro 9 – Objetivos e utilidade dos textos discursos de PLE dos IFs na pesquisa	171
Quadro 10 – Procedimentos para análise do <i>corpus</i>	173
Quadro 11 – Procedimentos para análise dos dados	179
Quadro 12 – Características da PIF e da EICL	181
Quadro 13 – Parâmetros sociopolíticos de interação da PIF	189
Quadro 14 – Organização dos eixos e tratamento do conteúdo temáticos da PIF	191
Quadro 15 – Interpretação do conteúdo temático da PIF	193
Quadro 16 – Organização discursiva da PIF	199
Quadro 17 – Repertório textual de influências na produção da EICL	208
Quadro 18 – Contexto sociointeracional de produção da EICL	209
Quadro 19 – Organização dos eixos e tratamento do conteúdo temáticos da EICL	212
Quadro 20 – Interpretação do conteúdo temático da PLE na EICL	213
Quadro 21 – Organização discursiva da EICL	216
Quadro 22 – Dimensão enunciativa da EICL	218
Quadro 23 – Modalizadores da EICL	218
Quadro 24 – Repertório textual de influências na produção do PCI	223
Quadro 25 – Contexto sociointeracional de produção do PCI	225
Quadro 26 – Organização dos eixos e tratamento do conteúdo temático do PCI	226

Quadro 27 – Organização discursiva do PCI-1	232
Quadro 28 – Distribuição das vozes no PCI	233
Quadro 29 – Marcas modalizadoras do <i>dictum</i> no PCI	234
Quadro 30 – Contexto sociointeracional de produção das Entrevistas	237
Quadro 31 – Abrangência e predominância temática nas entrevistas (continua)	238
Quadro 32 – Interpretação e recriação da PLE no contexto das práticas	243
Quadro 33 – Atualização das práticas de PLE na formação profissional e tecnológica	246
Quadro 34 – Interpretação e recriação dos arquitextos da PLE (continua)	247
Quadro 35 – Especificidade dos arquitextos recontextualizados	248
Quadro 36 – Fatores de influências do entorno na produção dos dispositivos de PL	252

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Categorias temáticas recorrentes nas entrevistas	241
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEFETs – Centros de Educação Federal Profissional e Tecnológica
CEFR – Common European Framework of Reference for Languages
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF – Conselho de Reitores dos Institutos
CsF – Ciências sem Fronteiras
EaD – Educação à Distância
ECT – Eixos do conteúdo temático
EICL – Estratégia de internacionalização, cultura e língua
EPCT – Educação Científica Profissional e Tecnológica
FORINTER – Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GELIT – Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
GIDS – Graded Intergenerational Disruption Scale
GRAFE – Groupe de Recherche par le Français Enseigné
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IEPT – Instituições de Educação Profissional e Tecnológica
IES – Instituição de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
IS – Interacionismo Social
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
IsF – Idiomas sem Fronteiras
LAF – Language Action et Formation
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NAFSA – Association of International Educators
NCER – Níveis do Marco Comum Europeu
NPTE – Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OI – Organizações internacionais
ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Professor(a) assessor(a)

PAs – Professores(as) assessores(as)

PCI – Projeto de Centro de Idiomas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDSE – Programa de Estágio de Doutorado Sanduíche

PIF – Política de internacionalização dos Institutos Federais

PL – Política(s) de língua(s) e política(s) linguística(s)

PLE – Política(s) de língua(s) na educação, Política(s) linguística(s) educacional(ais)

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística

ProUni – Programa Universidade para Todos

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RLS – Reversing Language Shift

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério de Educação e Cultura

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SOT – Segmento de Organização Temática

STCT – Segmento de Tratamento do Conteúdo Temático

STT – Segmento de Tratamento Temático

TD – Texto(s)-Discurso(s)

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

Uned – Unidade Descentralizada de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIGE – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
QUADRO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	33
1.1 Base epistemológica da pesquisa: ISD - versão contemporânea do IS - proposta de (re)unificação das Ciências Sociais para uma Ciência do Humano..	34
1.2 Projeto de Pesquisa do ISD: especificidade de uma Ciência do Humano	41
1.3 Delimitação e enquadramento teórico-metodológico do objeto de estudo	47
1.4 Dimesnãõ praxiológica e empírica da linguagem	52
1.5 Reorientação das condições de produção dos textos: uma abordagem praxiológica da liguagem	62
1.6 Interpretação das condições de produção de um texto: funcionamento, modelo de análise e atualizações	68
1.6.1 Modelo de análise e funcionamento dos textos: atualizações e reorientações.....	71
1.6.2 Mundos discursivos, operações e tipos de discursos	81
POLÍTICAS DE LÍNGUAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITUALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES – O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE IDIOMAS	88
2.1 Construindo uma conceitualização em torno da Política de Linguas (PL) e da Política de Línguas na Educação	89
2.1.1 Política de Línguas ou Política Linguística: uma síntese das (in)definições	92
2.2 Práticas, representações e gestão das línguas na sociedade: o aporte de Política Linguística de Bernard Spolsky	95
2.3 Modelo conceitual de Elana Shohamy: representações, mecanismos e práticas de Políticas de Línguas	102
2.3.1 A educação como espaço de (re) produção e difusão de mecanismos de políticas linguísticas educacionais (PLE)	110
2.4 Contribuições de Stephan Ball e colaboradores: Políticas de Línguas na Educação enquanto processo	114
2.4.1 PLE em uma perspectiva de processo nos/pelos textos-discursos	115
2.4.2 PLE como processo e resultado	117
2.4.3 Ciclos da política educacional	120
2.5 Política de internacionalização e Política de Linguas na Educação	123
2.5.1 Internacionalização: tendências e perspectivas: <i>campo de pesquisa, política pública</i> e fato social da globalização	125
2.5.2 Fatos gerados pela internacionalização nas formações sociais da contemporaneidade: implicações para a emergência de PLE	127
2.5.2.1 <i>Motivações para a internacionalização das IES</i>	131

2.5.3 Políticas de internacionalização: papel social das línguas	132
2.6 Dimensões sociopolíticas da atividade docente	137
2.6.1 Faces da atividade docente nas políticas públicas educacionais	138
2.6.2 Professor de idiomas no epicentro da PLE	141
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	149
3.1 Realização da pesquisa: delineamento do objeto de estudo	149
3.1.1 Caracterização da pesquisa, elementos e justificativa do método adotado	153
3.2 Contextualizando o panorama da pesquisa: formações e fatos sociopolíticos de influências	155
3.2.1 Contexto sociopolítico e histórico das instituições pesquisadas: por que os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia?	156
3.2.2 Dimensão internacional dos IFs: política de internacionalização como espaço e emergência de PLE	162
3.3 Participantes da pesquisa: papel social	166
3.4 Instrumentos e procedimentos para geração dos dados	168
3.4.1 Procedimentos para a realização e análise da entrevista	171
3.5 Tratamento e procedimentos de análise dos dados	173
FACES DO AGIR DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE PLE EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	178
4.1 Eixo 1: Ordem dos fenômenos influenciadores sobre o contexto de produção dos textos escritos: as declarações de intenção (PIF) e a planificação (EICL)...	179
4.2 Contexto situacional e sociointeracional de produção e recepção da Política de internacionalização dos Institutos Federais (PIF)	181
4.2.1 Dimensão organizacional e textualizadora da PIF: os temas e os tipos discursivos	189
4.2.2 Dimensão enunciativa	199
4.3 Contexto situacional e sociointeracional de produção da EICL: ordem dos fatores de influência da atividade de planificação	202
4.3.1 Dimensão organizacional e textualizadora da EICL: temas e tipos discursivos...	209
4.3.2 Dimensão enunciativa	217
4.4 Eixo 2: Ordem dos fenômenos influenciadores sobre os contextos de produção dos textos escritos: nível da atividade de implementação – Projeto Centro de Idiomas (PCI)	220
4.4.1 Representações sobre PLE: recepção, recriação e aplicação no contexto das práticas	220
4.4.2 Dimensão organizacional e textualizadora da PCI: temas e tipos discursivos.....	225
4.4.3 Organização discursiva	231
4.4.4 Dimensão enunciativa	232

4.5	Eixo 3: ordem dos fenômenos influenciadores sobre o contexto de produção dos textos discursos orais/entrevistas semiestruturadas: nível da atividade representada	235
4.5.1	Contexto situacional e sociointeracional de geração das entrevistas	235
4.5.2	Organização temática das Entrevistas	238
4.5.3	Implementação dos elementos e recursos do agir linguageiro: Representações construídas na/sobre a prática de PLE na formação profissional e tecnológica	242
4.5.4	Fatores de influência do contexto imediato e do entorno: interpretação e recontextualização dos arquitextos e textos mobilizados nas práticas de PLE..	247
4.5.5	Fatores de influências do entorno: as políticas públicas governamentais	252
4.5.6	Papel social dos agentes implicados na (re) criação de PLE	255
4.5.7	Entre representações e práticas de PLE no entremeio do tradicional e do novo: crenças e valores institucionais	261
4.6	Retomando o processo: resumo dos resultados	264
	CONCLUSÕES	270
	REFERÊNCIAS	275
	ANEXOS	292

INTRODUÇÃO

Os principais fenômenos que as sociedades globalizadas enfrentam atualmente emergem das questões levantadas em torno das redefinições da natureza da educação, das mobilidades que envolvem as ações internas e externas de trabalhadores, estudantes, professores, pesquisadores, turistas, empresários, voluntários e pessoas em geral. E do mesmo modo, os esforços na transformação do mundo para um modelo mais democrático, socialmente responsável e culturalmente mais sensível (HEBERT; ABDI, 2013, p. 01)¹.

Na abertura desta tese, utilizo como epígrafe a premissa em destaque, cujo conteúdo diz respeito aos fenômenos da contemporaneidade (globalização, competitividade dos mercados internacionais, internacionalização, entre outros) que, nas últimas duas décadas, têm se intensificado e gerado transformações, redefinindo a natureza dos processos formativos de pessoas. Embora o lugar social de quem a proferiu situe-se em um contexto geográfico e social diferente do Brasil, as representações construídas no excerto expressam as mesmas inquietações que têm feito parte da agenda de debates e discussões nos fóruns e seminários com representantes dos diversos segmentos da sociedade brasileira (autoridades governamentais, empresários, gestores, pesquisadores, docentes, discentes, pessoal técnico, dentre outros), os quais têm questionado o papel social da escolarização na construção de conhecimentos nesta década. Tais reflexões colocam em pauta as políticas públicas que convocam a linguagem (os idiomas estrangeiros) enquanto estratégia para a consecução dos objetivos e finalidades da internacionalização de programas destinados à formação profissional, científica e tecnológica.

Isto atesta que os referidos fenômenos são abrangentes. Por meio deles, as sociedades têm testemunhado mudanças, não apenas em termos de reformas políticas, econômicas, migrações, direitos humanos, questões raciais, ou de uma mobilidade crescente de pessoas², mas também de uma transformação das nossas relações sociais com a expansão dos múltiplos modos de compartilhamento dos conhecimentos (HÉLOT, 2014). Argumento nesta tese o papel

¹ The main phenomena that globalized societies face today emerge from the issues raised around redefinitions of the nature of education, mobilities involving the internal and external movement of workers, students, teachers, researchers, tourists, business people, volunteers and people in general. As well as efforts to change the world towards a more democratic, socially responsible, culturally sensitive model. Todas as traduções incluídas neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

² Cf. a noção de *superdiversidade* proposta na obra de Vertovec (2007).

relevante que a linguagem (os idiomas adicionais e/ou estrangeiros) desempenha na implementação das atividades sociais - educação, ciência, tecnologia, entre outras - em seus processos de internacionalização, bem como as suas (re) organizações emergentes solicitadas pelo contexto sociopolítico e cultural da contemporaneidade.

Diversos estudiosos (ARNOVE, 1999; MCGOVERN, 1999; RAJAGOPALAN, 2003; QIANG, 2003; BRONCKART, 2006b; MARTINI, 2009; AKKARI; PAYET, 2010; DOLZ; TUPIN, 2011; PÉRRISSET BAGNOUD, 2011) sensíveis a essas tendências também têm demonstrado suas inquietações ao discutirem que as transformações advindas dos imperativos emergentes – desde a virada do século e suas relações com o mundo - têm afetado e desafiado as estruturas dos conceitos abstratos, sobretudo nos domínios da produção do conhecimento pelas políticas públicas educacionais, que repercutem, por conseguinte, na produção do conhecimento na escolarização. Esses fatos interpelam as instituições a serviço da formação inicial e continuada de professores.

A compreensão desses fenômenos requer o entendimento de como o avanço de seus processos altera significativamente os temas das políticas direcionadas à educação formal. À guisa de exemplificação, cito a internacionalização das políticas públicas, que tem influenciado diretamente os princípios que regem os sistemas das mediações formativas de pessoas em todos os níveis de formação na maioria dos países dos hemisférios norte e sul.

As tendências em curso não atingem apenas o público estudantil mundialmente, independentemente de seu nível de escolarização, mas até mesmo a *formulação de teorias* sobre o funcionamento dos sistemas de ensino. As *práticas dos educadores* e as *políticas* ao redor do mundo “[...] estão inevitavelmente suscetíveis a essas transformações” (ARNOVE, 1999, p. 04). Destarte, alego que um reexame das teorias e das políticas públicas orientadoras das atividades educacionais se torna premente nos dias atuais, buscando atualizar as práticas institucionais em sintonia com as questões em voga, principalmente com relação à construção de uma nova ordem de produção do conhecimento nas mediações formativas que não priorize apenas as representações do universo erigido pelos princípios dos Estados Nacionais, que pregam valores e crenças singulares de cultura, língua e povo.

Tendo em vista os fatos de ordem social e mundial, considero neste estudo a necessidade de reformulação dos itinerários formativos e de que as instituições do Estado devem se adequar a uma formação atualizada na preparação de pessoas face às mudanças de paradigmas na sociedade e às demandas que recaem sobre os educadores nesse contexto. Porém, com base na complexidade das relações humanas em um momento cultural fluido/mutante e nos movimentos de competitividade das economias mundiais, apenas o

conhecimento acadêmico e profissional não é suficiente porque as questões relacionadas ao multilinguismo e às competências sócio-interculturais se revelam atualmente como formas de um *país responder aos impactos* (QIANG, 2003) dos imperativos da contemporaneidade.

O objeto de estudo priorizado nesta pesquisa se inscreve na continuidade da rede discursiva dos debates e questionamentos acerca da problemática que envolve a (re)configuração atual das justificativas, dos objetivos e finalidades para o desenvolvimento de capacidades comunicativas em idiomas estrangeiros. Priorizo, além disso, como espaço social de investigação as atividades preparatórias de pessoas no contexto da internacionalização dos Institutos Federais (doravante IFs) que integram o conjunto das Instituições Federais de Ensino Profissionalizante e Tecnológico (doravante IEPT). Trata-se de uma proposta de investigação da relação existente entre a dimensão sociopolítica da linguagem e as práticas sociais.

Em seu escopo, enfatizo a compreensão das agendas de Políticas Linguísticas (daqui em diante, PL) declaradas formalmente pelas instâncias governamentais, porém, privilegiando como foco de investigação aquelas não reconhecidas totalmente por atos oficiais nesse âmbito, mas que são praticadas nos bastidores da atividade de professores de línguas adicionais³ engajados na concretização dos projetos cooperativos de internacionalização em andamento nas IEPT.

A minha opção pelo estudo da temática envolvendo as questões languageiras no referido contexto de implementação de Políticas de Línguas na Educação (daqui em diante, PLE) está intimamente relacionada com os desdobramentos de minhas trajetórias profissionais na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante EPCT) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse quadro de múltiplas interações, este pesquisador vivenciou durante anos ações que possibilitaram testemunhar a elaboração de um plano nacional de metas de internacionalização a serem alcançadas pelos IFs, cujo propósito central foi o redimensionamento dos programas que visam à formação de pessoas para o mundo do trabalho.

Com o meu engajamento no curso de Doutorado em Linguística e Práticas Sociais (foco na Linguística Aplicada enquanto linha de pesquisa) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba e no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB – CNPq), estabeleci interlocuções enriquecedoras que me possibilitaram construir as minhas próprias representações ao definir o

³ O termo *adicional* é empregado aqui como sinônimo dos demais estatutos conferidos aos usos dos idiomas de outros países na literatura: língua estrangeira, franca, internacional, de fronteira, intercultural e outros.

objeto investigado nesta tese. As contribuições da orientadora da pesquisa foram decisivas para a formulação do objeto e o desenvolvimento do trabalho. As diversas leituras feitas nas disciplinas cursadas, as opiniões de professores e colegas da área no Brasil e no exterior, bem como os vários estudos já realizados e em andamento constituem as bases centrais nas quais me apoiei para a realização do presente trabalho.

Os conhecimentos adquiridos nessas diversas interações abriram os horizontes para a minha participação no Programa de Estágio de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) – *Boursier d'Excellence* - realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra (UNIGE) – Suíça. Nessa instituição, foi possível rever meus conceitos teórico-metodológicos, a partir do acesso direto com fontes bibliográficas originais e atualizadas condizentes com os propósitos da investigação, exercícios de análise empírica de textos, participação nos cursos ofertados pela UNIGE, jornada de estudos com os pesquisadores do Grupo *Language Action et Formation* (LAF) e *Groupe de Recherche pour le Français Enseigné* (GRAFE), além de entrevista com o Professor Jean Paul Bronckart, sob a direção da co-orientadora da tese. O referido estágio doutoral direcionou o caminho a ser perseguido na produção dos conhecimentos materializados neste texto acadêmico.

Os fatores motivadores para a realização da presente pesquisa estão relacionados com a ausência, até o presente momento, de trabalhos (dissertações e teses) que investiguem as representações construídas por professores engajados no processo de formulação e gerenciamento de práticas de políticas de idiomas estrangeiros no contexto específico de internacionalização no qual este estudo está focalizado. No levantamento da literatura especializada da área, identifiquei uma lacuna nos referenciais teóricos e metodológicos que tratem especificamente das questões sociopolíticas das línguas adicionais no currículo da formação profissional e tecnológica. No que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, não encontrei trabalhos que abordem o papel social desses profissionais na planificação e implementação de PL em projetos cooperativos dessa natureza na rede das instituições pesquisadas.

Além disso, no levantamento dos documentos públicos oficiais do Estado, observei que eles não estão atualizados com os fatos sociais das tendências de internacionalização dos programas formativos, principalmente com relação às políticas educacionais (cf. LDB, 1996, entre outras) em vigor, destinadas ao ensino de línguas adicionais na Educação Básica. Em meu ponto de vista, este ensino constitui a base essencial para o desenvolvimento de capacidades languageiras que podem auxiliar o sucesso dos cursos de nível superior, dos acordos bilaterais entre as instituições brasileiras e internacionais signatárias das parcerias,

haja vista que nem toda instituição de ensino possui uma PL específica para a mobilidade acadêmica.

No caso da rede de instituições pesquisadas, não encontrei nos referidos dispositivos capítulos e parágrafos que discorrem especificamente sobre os idiomas a serem ensinados e aprendidos de acordo com as particularidades e demandas do público alvo da EPCT. Tal lacuna sinaliza para a inexistência de uma PL oficializada no âmbito da educação brasileira para os IFs. Assim sendo, os documentos públicos pesquisados da PLE em vigor *não condizem com as reais necessidades geradas* (PEREIRA; SOUZA, 2014) pela demanda dos programas de intercâmbios internacionais que requerem capacidades comunicativas em outras línguas e que não estão previstas nas diretrizes oficiais do Estado.

Ao examinar os programas de internacionalização com o apoio do Governo Federal, notei que as capacidades comunicativas requeridas em outras línguas e suas culturas são avaliadas tendo por base os níveis de competências reguladas por PL internacionais, como, por exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas⁴ (COUNCIL OF EUROPE, 2001) e o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL⁵). Essas diretrizes se referem à realidade do contexto internacional. Sendo assim, os níveis mensurados não estão previstos nos referidos documentos oficiais brasileiros. Logo, infiro a onda de contradições que rege o cenário atual das PL no país, em específico, o que se refere ao que é efetivamente ofertado pelas instituições e o que é requerido pelos programas de internacionalização (PEREIRA; SOUZA, 2014).

Acredito que esses fatos têm implicações diretas sobre as práticas institucionais e sobre as atividades dos educadores empenhados na concretização dos projetos políticos pedagógicos a serviço da mobilidade acadêmica. Por essa razão, investigar os bastidores nos

⁴ *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). O Conselho da Europa definiu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas com o objetivo de equilibrar os níveis de aprendizagem das línguas no contexto europeu. A meta desta política é implantar a diversidade linguística e cultural na Europa. No que se refere à formação de nível superior, é recomendado que os estudantes desenvolvam capacidades comunicativas plurilíngues. Os cursos livres de língua oferecidos pelas escolas de idiomas e/ou centros de línguas especializados seguem o acordo do referido quadro. Os Níveis do Marco Comum Europeu (NCER) que é ferramenta de aferição de conhecimentos em línguas estrangeiras dispõem sobre três níveis divididos em subníveis em uma escala com um total de seis níveis, quais sejam: A1 e A2 Usuário básico; B1 e B2 Usuário independente; C1 e C2 Usuário competente.

⁵ Teste de língua Inglesa como Língua Estrangeira. Trata-se de uma política para o exame que mensura a capacidade de compreensão oral, escrita e auditiva do inglês em ambientes acadêmicos com reconhecimento mundialmente. Há três tipos de TOEFL: o TOEFL iBT, o TOEFL PBT e o TOEFL ITP. O primeiro é mensurado pela internet, enquanto que o segundo na versão impressa. Já o TOEFL ITP, *Institutional Testing Program*, é a versão mais simplificada, porém, não é reconhecido internacionalmente, apenas a título de mensuração /diagnóstico e/ou nivelamento realizado pelas universidades brasileiras credenciadas como Centros Aplicadores dessa modalidade de teste orientado pelo Programa idiomas sem Fronteiras, criado pelo Ministério da Educação em 2012. Mas, serve como requisito para a inscrição nos programas de mobilidade no Brasil.

quais essas atividades estão se desenvolvendo e as representações construídas pelos educadores responsáveis por conduzir o processo é uma forma de elaborar conhecimentos que tragam à luz da compreensão como as práticas linguageiras estão se reconfigurando nos contextos de implementação dos projetos de internacionalização na rede das instituições pesquisadas. Ao mesmo tempo, pode contribuir para que sejam revistas tanto as diretrizes oficiais acerca dessa questão quanto a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva sintonizada com as questões sociopolíticas e culturais de seu tempo.

Neste estudo, dou ênfase às representações de duas professoras de idiomas (português e inglês) – responsáveis pelo setor de assessoramento de assuntos, projetos e cooperação internacionais no âmbito da EPCT – e que são elaboradas na apropriação e recriação dos pré-construídos que surgem das formações e organizações sociais nas quais as professoras estão imersas, ao participarem das atividades de formulação, planificação e implementação de PL para internacionalização.

O lugar social de recepção, (re)produção e implementação de dispositivos de políticas públicas é o campo prático da atividade educacional e linguageira desempenhada por essas docentes. Devido ao caráter híbrido do papel social assumido em suas respectivas instituições (docente/assessora), denomino-as de Professoras Assessoras (PAs). Esse estatuto a elas conferido está relacionado à responsabilidade de suas funções: coordenar, instruir e executar programas e projetos destinados à implantação de uma cultura de práticas de idiomas que possibilitem o funcionamento da política de internacionalização, no caso desta pesquisa, a política de mobilidade acadêmica nos IFs.

O contexto no qual estão inseridas está marcado pela redefinição de conceitos referentes às recentes justificativas, objetivos e finalidades da(s) língua(s) estrangeira(s) e seu(s) uso(s) para atender às demandas decorrentes da política de internacionalização do Estado brasileiro como resposta aos impulsos da globalização da economia mundial. Desse espaço sócio-histórico-político e econômico, emanam novos imperativos oriundos da onda de competitividade, produção e comércio internacionais que têm interpelado o Estado. Este, por sua vez, visa a responder a essas demandas por meio de acordos e outros dispositivos, busca desenvolver estratégias e convoca os atores do terreno educacional para implementá-las.

Nessa perspectiva, conforme nos instrui Bronckart (2006b), o sistema educacional tem sido objeto de lutas e movimentos de reformas e inovações para se ajustar, permanentemente, às novas perspectivas resultantes das transformações sociais e econômicas. Esses processos moventes têm provocado uma redefinição e atualização contínua do conhecimento a ser apreendido nos diversos níveis e/ou etapas que constituem o processo de escolarização e suas

bases, como, por exemplo, os conteúdos das disciplinas elaboradas nos domínios científicos que, de certa forma, também visam a atender aos novos imperativos que surgem no seio do sistema educacional na contemporaneidade.

No que diz respeito ao papel social dos idiomas para comunicação imediata nas últimas duas décadas, o mercado de trabalho tem demandado pessoas graduadas, capazes de se comunicar em línguas internacionais e que sejam dotadas de competências multiculturais para interagir em ambientes locais e globais. A diversidade de programas de mobilidade acadêmica propostos atualmente pelo Estado brasileiro demonstra o reconhecimento da internacionalização pelas suas instituições enquanto fator relevante nos processos de produção e trocas do conhecimento para diferentes finalidades. Essas instituições requerem PLE como estratégia central para a concretização de seus projetos nesse campo, como é caso dos IFs, na busca do aprimoramento da formação de profissionais e inovação nas pesquisas.

No âmbito da EPCT, um conjunto de ações estratégicas tem sido projetado com vistas à internacionalização de seus programas, tendo sido implementado desde o lançamento da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui sua criação. Embora as ações residam ainda em uma fase elementar, em comparação com as universidades, o movimento vem se fortalecendo significativamente a partir de discussões em fóruns, seminários, reuniões e debates envolvendo representantes de diferentes setores da rede. Em nível ministerial, a Assessoria Internacional da Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológico do Ministério da Educação (SETEC/MEC), em articulação com o Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER), congrega os grupos de trabalhos e de estudos de políticas públicas, cujos integrantes são os assessores internacionais das instituições locais. O referido fórum integra a Câmara de Relações Internacionais do Conselho de Reitores dos Institutos Federais (CONIF).

No coletivo dos assessores internacionais dos IFs, dispositivos têm sido formulados com o objetivo de organizar as atividades de internacionalização dessas instituições; dentre eles, o plano de uma política específica de internacionalização para a EPCT e outros que propõem a implantação de uma cultura de práticas de idiomas como estratégia (cf. Capítulo 4) para a mobilidade acadêmica de seu público alvo. Porém, recentemente, essas ações coletivas internas têm sido alimentadas pelo lançamento de políticas de apoio do Governo Federal que, direta e indiretamente, têm fortalecido as parcerias bilaterais dos IFs, bem como a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores.

As referidas ações de apoio governamental estão relacionadas às questões econômicas como, por exemplo: a política de internacionalização da ciência e da tecnologia⁶, que visa ao desenvolvimento de pessoas para o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, cujos objetivos são formar e aperfeiçoar capacidades humanas conforme os interesses do Estado, priorizando o sucesso científico, tecnológico e a inovação. O Programa Ciência sem Fronteiras (doravante CsF), que integra as metas do Plano Brasil Maior, traça os objetivos e o escopo da dimensão internacional da educação brasileira e os desafios que aguardam os educadores, conforme atesta o art. 2º do Decreto n. 7.642/2011, que instituiu o referido programa:

Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras:

I – promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a *qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil*;

II – *ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico* de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, *treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior*;

III – *criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica* e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV – *promover a cooperação técnico-científica* entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V – promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI – *contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros*;

VII – *propiciar maior visibilidade internacional* à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII – *contribuir para o aumento da competitividade* das empresas brasileiras; e

⁶ Refiro-me aqui às políticas recentes do governo federal, em específico o *Plano Brasil Maior: Inovar para competir. Competir para crescer* (2011/2014) que traça novas diretrizes para o desenvolvimento econômico e que, para tanto, busca investir na formação de recursos humanos colocando ciência, educação e tecnologia como os espaços prioritários para a implementação desse projeto nacional. Os discursos que emanam desse plano têm influenciado a formulação e o desenvolvimento das políticas direcionadas à educação de nível superior e que trazem implicações diretas na formulação, planificação e implementação das políticas de línguas, conforme atestam os documentos do Programa Ciências sem Fronteiras (2011) e atualizado com o Programa Idiomas sem Fronteiras (2014, 2016).

IX – estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (BRASIL, 2011, art. 2. Grifos meus).

Conforme os fragmentos do texto oficial em exposição, a educação superior é o espaço de desenvolvimento e implementação da política de internacionalização do Governo Federal. Esta intervenção atualiza e oficializa a dimensão internacional da educação brasileira e abrange as diversas modalidades de ensino, pesquisa, projetos e programas com vistas ao aprimoramento de capacidades de pessoas, com a meta de formar recursos humanos altamente qualificados. Assim sendo, observo que a expectativa expressa nessas diretrizes é que as instituições universitárias, os institutos de educação profissional, científica, tecnológica e os centros de pesquisa convocados gerem os conhecimentos e a mão de obra necessários e demandados de acordo com os propósitos do Estado.

No que diz respeito às questões languageiras, esse documento orienta o surgimento de uma política de línguas, em nível nacional, materializada no Programa Idiomas sem Fronteiras⁷ (doravante IsF), cuja prioridade é viabilizar o processo de internacionalização. O art. 2º da Portaria n. 973/2014 do Ministério de Estado da Educação (MEC), que institui o referido programa, já revelava que essas políticas estão integradas e direcionadas para os mesmos propósitos. Assim, as ações empreendidas no âmbito do IsF são complementares às atividades do CsF e de outras políticas públicas de internacionalização. Conforme o excerto da Portaria n. 30 de 26 de janeiro de 2016 que atualiza e amplia o Programa IsF, a seguir:

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF, *com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas* de estudantes, professores e corpo técnicoadministrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país.

§ 1º *As ações empreendidas no âmbito do Programa IsF serão complementares às atividades do Programa CsF e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação Superior.* (BRASIL, 2016, art. 1. Grifos meus)

⁷ Este programa atualiza a Portaria MEC n. 1.466/2012, que instituiu o Programa Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012). Embora os Institutos Federais passaram a integrar as ações dos referidos programas, somente em janeiro de 2016 os construtos dessa política têm funcionado como fatores externos de influências no âmbito da planificação e implementação dos dispositivos de PL dos IFs (cf. Capítulo 4).

Conforme explicitam os referidos documentos oficiais mais recentes, a internacionalização da educação brasileira é um processo que visa à formação do cidadão como uma forma de responder às demandas de um mundo cada vez mais globalizado que, por sua vez, requer capital humano para fomentar o seu funcionamento.

Sensível a esse contexto emergente, que envolve as questões de linguagem (intervenções sobre o uso de qual/ais língua/s e para qual/ais finalidade/s), as instituições, os educadores, os alunos e suas culturas, meu intento nesta pesquisa é produzir conhecimento que traga uma compreensão de como a construção sócio-histórica, política e cultural desta década vem se reconfigurando nos processos formativos de pessoas para o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, assumo o posicionamento dos *ativistas políticos engajados com as questões do nosso tempo* (GARCIA, 1999; MOITA LOPES, 2006, 2009, 2013), intervindo sobre essas questões como um tipo de participação e colaboração social enquanto pesquisador que busca a compreensão do papel social assumido pelas línguas nos processos de organização dos currículos destinados às mediações do conhecimento no sistema brasileiro de formação profissional, científica e tecnológica emergente. Meu posicionamento encontra acolhimento em Rojo (2013, p. 69-70), que adverte sobre a necessidade de pesquisadores participarem de modo politicamente *diferente* do usual – investigando os efeitos e resultados de políticas públicas “[...] de maior ou menor escopo e impacto” – empreendendo esforços para corringir “rumos de ação política”, o que é ainda *bastante* raro na Linguística Aplicada.

Dentre as estratégias recorrentes para permitir o processo de internacionalização nos IFs, a mobilidade de profissionais e alunos, bem como os projetos de cooperação com instituições de outros países, têm feito parte das prioridades desses institutos e, igualmente, das agendas de discussões das autoridades, de pesquisadores, professores, estudantes e outros agentes sociais no início desta década. Entretanto, além de estratégias para que o processo de internacionalização se efetive, é preciso que as pessoas interessadas pela sua instauração nessas instituições enviem esforços de forma abrangente e sustentável, ou seja, é imprescindível que seja incluída nas ações a participação comprometida com todas as suas instâncias (HUDZIK, 2011). Caso contrário, esta política estará suscetível ao fracasso. Se se considera que o mundo funciona com e pela linguagem, para que os programas e projetos de internacionalização se realizem efetivamente, esse processo implica, da mesma forma, a emergência e a abrangência de PLE.

A partir da identificação do conjunto das problemáticas apresentadas nesta parte introdutória do estudo, propus investigar os textos-discursos que materializam as ações sociais

e languageiras de educadores atuantes nesse contexto. Para tanto, empreendi esforços para a compreensão de como estão sendo interpretados e recriados os construtos da PLE que fazem parte do processo emergente de internacionalização em duas IEPT. Meu propósito foi apreender como esses processos estão se desenvolvendo e se (con)formando nesses contextos, bem como os seus impactos sobre as práticas institucionais.

Segundo Ball (1992, 1993, 1994, 2006) e Bronckart (2014⁸), para compreender o funcionamento de uma PL que se desenvolve no seio dos programas e projetos educacionais, é preciso identificar e entender a gênese de sua emergência - os construtos que formam os textos-discursos que organizam, planificam, implementam e comentam essa atividade - e como os protagonistas da formação (educadores) a interpretam, tratam e aplicam os princípios de suas instruções. Da mesma forma, urge apreender como esses instrumentos semióticos no campo prático da atividade educacional convertem-se em mecanismos (SHOHAMY, 2006) que podem criar representações (crenças, ideologias) que fundam e/ou impõem práticas de PL do grupo dominante. Assim posto, o presente estudo está orientado por uma macropergunta de pesquisa, que se desdobra em duas outras questões:

1. De que maneira dois atores responsáveis pelos projetos cooperativos de internacionalização dos Institutos Federais interpretam e recriam os construtos da Política de Línguas emergente nessas instituições em seus contextos de práticas?
 - a) Quais representações desses processos emanam dos textos-discursos desses atores?
 - b) Que implicações essas representações trazem sobre as práticas institucionais?

Para responder a esses questionamentos, persegui o seguinte objetivo central: examinar o funcionamento da PLE emergente no processo de internacionalização dos IFs, tendo por base a investigação de alguns dispositivos semióticos de natureza escrita - textos produzidos coletivamente com a participação de duas PAs - e de natureza oral - entrevistas semiestruturadas -, com o propósito de melhor apreender o fenômeno das práticas e da atividade de PLE que deram origem a esses textos que prefiguram, planificam e implementam o agir languageiro nessas instituições.

O pressuposto defendido é que o processo de recontextualização dos construtos de uma PL no local de implementação depende da intervenção dos professores, posto que eles detêm os conhecimentos da realidade de seus contextos, de como proceder nas atividades de

⁸ Em comunicação eletrônica em 16 de dezembro de 2014.

ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Nesse domínio, eles assumem papel ativo e determinante na condução do processo.

Para uma melhor apreensão do que acabo de expor, a presente pesquisa visa a examinar as representações que os referidos atores fazem de suas ações ao participarem desta atividade social. Como desdobramento do objetivo macro, é meta desta pesquisa gerar conhecimentos através de dados acerca das implicações que essas representações trazem sobre as práticas institucionais. Meu intento é intervir, posteriormente, com propostas de cunho teórico e metodológico que possam servir de subsídios às atividades de PLE no campo da internacionalização das IEPT, já que este pesquisador vivenciou, na prática, este mesmo tipo de atividade. Nesse sentido, os propósitos centrais do presente estudo se constroem a partir de dois direcionamentos de pesquisa: o exploratório, que busca conhecer as práticas docentes no terreno da PLE em andamento nos IFs; e o de intervenção, com o propósito de colaborar para a otimização dos processos formativos. Como forma de estruturar o curso da pesquisa, os seguintes objetivos específicos estão sendo considerados:

- Discutir o lugar e o papel social exercido pelas Professoras Assessoras enquanto atores que (re) interpretam, (re) criam e implementam Políticas de Línguas em seus respectivos contextos institucionais *in situ* e *ex situ*.
- Analisar como está tematizada a interpretação e a recriação (recontextualização) da Política de Línguas inscrita nos dispositivos elaborados pelas Professoras Assessoras em seus respectivos contextos de prática.
- Investigar no trabalho de recriação de Política de Línguas graus de submissão, resistência e/ou (contra) propostas de Política de Línguas pelas Professoras Assessoras.
- Analisar a partir dos textos-discursos desses atores as suas representações sobre o processo de suas práticas neste domínio.

Isto posto, para o desenvolvimento deste estudo, elegi como eixo teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que fornece às pesquisas em Linguística Aplicada uma conceitualização sociodiscursiva da linguagem que, enquanto entidade máxima de significação, e por ser eminentemente praxiológica, tem uma função determinante que autoriza o humano a agir e compreender o universo sociocultural em que ele se desenvolve. Nesta pesquisa, sigo os seus princípios, por se tratar de um campo científico

que valoriza os elementos sócio-históricos e culturais da pessoa⁹ - os pré-construídos -, dentre eles, a *atividade de linguagem*, que é a base essencial para interpretar o mundo e, ao mesmo tempo, “o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano” (BRONCKART, 1999, p. 338).

Enquanto ciência do humano, o ISD defende a integração das abordagens sociais com o propósito de compreendê-lo numa perspectiva mais holística. Para avançar nesta direção, Bronckart (1997, 1999) adverte que é necessário reconhecer as dimensões que constituem a sua complexidade: biológica, social, cultural, cognitiva, linguística, afetiva etc. Os pressupostos defendidos nesta vertente teórico-metodológica consideram que a compreensão do funcionamento e desenvolvimento da pessoa implica levar em conta esses mesmos aspectos. Assumindo este posicionamento, o programa de investigação do ISD se inscreve como um campo de estudo interativo e aberto às possibilidades de diálogos com as outras áreas do conhecimento com o objetivo de estabelecer a aproximação e uma reunificação das ciências sociais (a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, a Educação, a Psicologia, dentre outras).

Considerando a especificidade do objeto de estudo desta tese, dentre os ingredientes que constituem o ambiente de desenvolvimento humano, priorizo a sua dimensão linguageira e, para abordá-la, focalizo a interpretação dos pré-construídos (praxiológicos/gnosiológicos), conforme os eixos do plano de trabalho do ISD (cf. Capítulo 1), cujo objetivo maior é o entendimento das questões de língua(gem) nos processos de formação e capacitação em idiomas de pessoas nos dias atuais. Assumo, então, o mesmo posicionamento acima mencionado e, portanto, busco igualmente aproximar e relacionar as abordagens que, em conformidade com os princípios desta perspectiva teórica, tratam de questões puramente humanas, como, por exemplo, as áreas que investigam as problemáticas que envolvem as políticas educacionais e as PL nos processos formais de formação e capacitação de pessoas em idiomas adicionais. Dentre elas, as abordagens sócio-históricas dos estudos de PLE desenvolvidos por Stephan Ball, Bernard Spolsky, Elana Shohamy e Christine Hélot que, ao teorizarem sobre a identificação dos dispositivos semióticos de PLE produzidos no âmbito do sistema educacional, valorizam as práticas situadas, as representações e os mecanismos elaborados pelos agentes nela envolvidos.

⁹ Utilizo este termo conforme as mesmas razões expostas em Bronckart (2009, p. 07). Meu intento é acentuar a singularidade da estrutura psíquica, da história e da formação que cada indivíduo carrega consigo. Refuto igualmente a denominação “sujeito” que, em meu ponto de vista, traduz um entendimento cartesiano do ser e que não dialoga com os propósitos desta pesquisa.

Por esta razão, assumo, do mesmo modo, o posicionamento desses mesmos autores de que, para elaborar conhecimento sobre as produções resultantes das interações humanas no domínio da atividade educacional, é preciso acessar os parâmetros contextuais e situacionais, tanto de sua emergência quanto de seus desdobramentos, bem como as co-influências que habitam as conjunturas nas quais uma dada PLE foi recepcionada, recriada e implementada de acordo com o tratamento dado pelos protagonistas da formação (BALL, 1994; MENKEN; GARCIA, 2010; HÉLOT, 2014), como é o caso das PAs, participantes desta pesquisa.

Dessa forma, posto que os aportes mencionados têm como foco de investigação as questões que envolvem as práticas languageiras contextualizadas, o papel social dos seus agentes, os fatos sócio-históricos e políticos que determinam a cultura e as representações (crenças, ideologias, interpretações) que esses agentes fazem sobre essas mesmas práticas, proponho aproximar e relacioná-los, posto que eles carregam princípios convergentes que valorizam em suas abordagens o funcionamento das línguas naturais em contextos situados.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordo os princípios teórico-epistemológicos da pesquisa. A ênfase recai sobre a concepção sociodiscursiva da língua(gem), priorizando o papel relevante dos pré-construídos para a compreensão de seu funcionamento. As discussões giram em torno das práticas languageiras e as representações que são construídas pelos agentes sociais, ao mobilizar os recursos linguístico-discursivos de uma língua natural que se materializam em textos-discursos, bem como as reorientações e contribuições do ISD que tratam da engenharia textual esclarecendo as suas condições, situações de produção e o modelo de como analisá-los.

No segundo capítulo, trato do quadro conceitual de PLE focalizando os três eixos em torno dos quais esta pesquisa se desenvolve: a PLE enquanto prática, a relevância da agência (professores de idiomas) em sua implementação, em contexto de internacionalização, e as representações que esses mesmos atores fazem ao participarem desse tipo de atividade materializada em dispositivos discursivos. No terceiro capítulo, delineio os planos do objeto estudado, abordo a caracterização da pesquisa, os elementos e a justificativa da metodologia adotada. Em seguida, descrevo os instrumentos de geração de dados, a formação do *corpus* e os procedimentos para o trabalho analítico. No quarto capítulo, analiso os dados, exponho os resultados da pesquisa e os encaminhamentos seguidos das considerações e limitações do estudo.

Na sequência, apresento as conclusões provisórias, retomando o objeto estudado. Teço reflexões sobre os resultados, as implicações apontadas pela pesquisa e os encaminhamentos propostos para a continuação do presente estudo.

CAPÍTULO 1

QUADRO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

A linguagem é mágica e poderosa, perigosa e encantadora; um grande motivo para estudarmos, pois, através da linguagem nos tornamos autônomos demais. (Bruno Calil Fonseca, Frases populares).

Neste capítulo, coloco em discussão as contribuições dos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que é o eixo teórico-metodológico orientador desta pesquisa, sobretudo no que diz respeito à concepção de linguagem que adoto para a análise dos textos que constituem o *corpus* sob investigação. No que segue, sem pretensões à exaustão, exponho a base conceitual que rege os princípios e os conceitos basilares do ISD para que, mais adiante, eu estabeleça diálogos possíveis com as teorizações das políticas linguísticas educacionais (PLE) que atravessam as práticas institucionais nos processos formativos.

Para tanto, na primeira parte do capítulo, trato brevemente dos principais aspectos epistemológicos dessa abordagem, percorrendo brevemente sobre o Interacionismo social (IS). Porém, priorizo, em específico, as orientações do ISD e seu programa de pesquisa, no qual se inscreve este trabalho de investigação. No interior desse mesmo programa, focalizo a linguagem humana, considerando as suas práticas e manifestações como construtos sócio-historicamente elaborados (de natureza praxiológica, gnosiológica e linguística), destacando o papel relevante dos textos/gêneros de texto, haja vista serem ferramentas que possibilitam as mediações desses mesmos construtos nas trajetórias da vida humana.

Para uma melhor apreensão do estatuto dessas entidades semióticas, ponho em pauta a especificidade de seus caracteres – práticas de linguagem enquanto textos orais /escritos – e os seus efeitos sobre/nos processos de apropriação e transmissão dos pré-construídos. Considero que estes constituem a base central das atividades educacionais, sem perder de vista o papel relevante dos agentes que se encontram na fonte dos processos mediadores de conhecimentos, especificamente o professor de idiomas que, ao recepcioná-los em seu campo prático, interpreta-os, recria-os e transforma-os em dispositivos textuais-discursivos com vistas à recontextualização, através das línguas que são priorizadas e ensinadas nas etapas de escolarização. Por essa razão, enfatizo-os como sendo obras das práticas languageiras oriundas

dos contextos situados e como tendo um papel relevante na construção do espaço gnosiológico e do desenvolvimento humano.

1.1 Base epistemológica da pesquisa: ISD – uma versão contemporânea do IS – proposta de (re)unificação das Ciências Sociais para uma Ciência do Humano

O ISD é um programa de investigação elaborado a partir de um conjunto de proposições teórico-metodológicas, que nos apresenta a linguagem como um elemento de caráter *eminentemente praxiológico* (BRONCKART, 2005, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2011; BULEA, 2014a, 2014b) e que desempenha um papel essencial nas interações humanas. As suas proposições estão direcionadas para a construção de uma ciência do humano, que valoriza as práticas linguageiras situadas (orais ou escritas) como sendo os instrumentos centrais que possibilitam a emergência das capacidades superiores da pessoa, quer em termos de conhecimentos e/ou aprendizagens formais e informais, quer em termos de capacidades ao agir no universo social, na construção de sua própria identidade e autonomia.

Logo, nessa visão, a compreensão dos tipos de intervenção feita sobre a linguagem e de suas práticas pelos agentes verbais nos contextos sociais é essencial para o entendimento de como o humano se desenvolve em suas dimensões psicológicas e socioculturais. As bases epistemológicas do ISD têm como nascente os princípios do IS. Assim sendo, os seus aportes se inscrevem como uma continuação do programa de pesquisa de sua matriz orientadora. Discorro sobre essas asserções a seguir e, mais adiante, os aportes do ISD serão retomados conforme os interesses do presente trabalho de pesquisa.

No que diz respeito ao IS, trata-se, portanto, de um vasto campo que, enquanto entidade epistemológica, agrupa correntes filosóficas e áreas das ciências humanas oriundas de distintas bases do conhecimento. Embora sejam diversos os construtos defendidos nessas vertentes teóricas, elas se mostram unificadas por um consenso por meio do qual se admite que “as propriedades específicas das condições humanas constituem o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART [1999] 2009, p. 21), quais sejam, o signo, os gêneros de textos e a cultura. Nesta perspectiva, a conduta humana é vista como um objeto que carrega significados, isto é, a ação da pessoa participa dos processos de semiotização.

O postulado citado acima expressa um “posicionamento epistemológico e político” (BRONCKART, 2004b, p. 113) que marca uma das principais características do IS e porta em

si a base conceitual das condições do desenvolvimento humano, que provém essencialmente das obras de Spinoza ([1677]1954), Marx ([1845] 1951) e Vygotsky ([1934] 1997). Esses construtos orientam que é no mundo das práticas e, em específico, na atividade/ação¹⁰ de linguagem que ocorre o desenvolvimento das capacidades superiores do humano, mediatizadas pelos pré-construídos sociais ao longo da trajetória sócio-histórica e cultural das comunidades.

Dessa forma, no que concerne ao conjunto de trabalhos que tratam dos processos de humanização, Bronckart (1999, p. 19) esclarece que o programa estabelecido no quadro dos princípios do IS evoca, principalmente, os trabalhos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Fenomenologia do Espírito), Karl Marx e Friedrich Engels (Teses sobre Feuerbach, o Capital e Dialética da Natureza), Ernest Cassirer (a Filosofia das Formas Simbólicas), em Filosofia; Leroi-Gourhan, em Antropologia; Edgar Morin, em Socioantropologia e Jürgen Habermas e Paul Ricoeur, em Sociofilosofia. Sobre as questões relativas às estruturas e aos modos de funcionamento sociais, são referenciados os trabalhos sobre as representações de Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e Serge Moscovici.

No que tange às questões de uso da linguagem, o foco recai sobre as abordagens que tratam das condutas humanas socialmente contextualizadas e, para tanto, são convocados, em específico, os trabalhos dos seguintes autores para subsidiar as pesquisas neste domínio: Vion (1992), sobre as interações verbais; Bakhtin (1984), sobre os gêneros textuais; Volochinov (2006), acerca da teoria dos textos-discursos e Foucault (1969), com a noção de *formação discursiva* atualizada no escopo teórico do ISD como *formação sociolinguageira* (BRONCKART, 1999, 2008a). Essa corrente considera, igualmente, as contribuições teóricas de Saussure sobre o caráter arbitrário do signo¹¹ e as teorizações sobre a atividade significativa da linguagem de Humboldt (1974), retomadas em Coseriu (2007) e Bronckart (1999, 2008a, 2008b), Bronckart (2015), as quais contribuem para o entendimento da atividade significativa, isto é, dos usos das línguas enquanto formas de funcionamento da linguagem.

No que diz respeito aos processos de construção da pessoa, o IS extrai as suas reflexões dos trabalhos de Piaget (1970) e de Vygotsky (1997). Porém, a reconfiguração dos princípios do IS, no que diz respeito ao campo da Psicologia da Linguagem e (re)elaborada conforme as proposições teóricas do ISD, extrapola as bases da teoria piagetiana e constrói um conjunto de orientações que traz à luz da compreensão o desenvolvimento cognitivo,

¹⁰ Discuto sobre esses conceitos mais adiante.

¹¹ Nesse sentido, não como a teoria de Saussure é delineada no *Cours Général de Linguistique* (1916), mas as teorizações de Saussure em seus manuscritos. A esse respeito, ver *Écrits de Linguistique Générale* (SAUSSURE, 2002); *Le projet de Ferdinand de Saussure* (BRONCKART; BULEA; BOTA, 2010).

social, linear e universal, fundamentado nos trabalhos de Vygotsky, os quais consideram as obras culturais, as interações sociais e os fatos históricos como dimensões relevantes para o desenvolvimento do pensamento consciente, deixados de lado nos trabalhos de Piaget. As obras de Vygotsky (1934) constituem “o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (BRONCKART, 1999, p. 24) sendo, portanto, uma das bases mais relevantes das abordagens do ISD.

As características que marcam a especificidade do ISD, em comparação com a sua matriz epistemológica, estão relacionadas ao seu posicionamento em conceder à linguagem um lugar de destaque nas suas abordagens, desvelando e atestando o seu papel fundamental nas práticas humanas. Três princípios gerais compartilhados com a sua matriz epistemológica – o IS – atestam suas particularidades, principalmente no que diz respeito à ênfase dada aos pré-construídos, que são as bases das “práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos)” (BROCKART, 2006a, p. 10) e permitem o desenvolvimento global da pessoa para que possa inter/agir com o mundo:

1. O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
2. O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável *corpus* da *filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
3. Convém contestar a divisão dessas ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à *epistemologia positivista* herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano que envolve, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram (BRONCKART, 2006a, p. 09-10. Grifos meus).

Esses postulados demarcam a orientação da linha de trabalho do ISD. A propósito do conjunto das asserções supracitadas, Bronckart atesta que o quadro de suas abordagens “aceita todos os princípios fundadores” do IS (BRONCKART, 2006a). Partindo do mesmo compartilhamento de posição, o ISD propõe a sua unidade de análise pautada por uma perspectiva integrativa do humano situada “na ordem do agir” (BULEA, 2014a) que, por sua

vez, define-se como sendo as condutas humanas realizadas que mobilizam recursos ao mesmo tempo biocomportamentais, sociais e mentais e cujas

[...] condições de sua emergência, desenvolvimento e de interpretação deste mesmo agir só pode ser apreendido à luz dos pré-construídos sócio-históricos que constituem o mundo no qual todo indivíduo nasce e se desenvolve¹² (BULEA, 2014a, p. 114).

Esses construtos constituem os textos que representam as atividades humanas e compõem o quadro de prioridade do ISD em seu programa de pesquisa (BRONCKART, 2005) que será abordado na próxima subseção.

Do exposto, é oportuno enfatizar que os trabalhos de investigação desenvolvidos a partir desses mesmos princípios são orientados, principalmente, pela Psicologia da Linguagem que, conforme exposto anteriormente, tem suas raízes na obra vygotskiana, a qual refuta a divisão das ciências humanas/sociais e, igualmente, as abordagens advindas das correntes mentalistas e biologizantes que perduram nas ciências da linguagem. Dentre elas, as teorias de natureza reducionista, oriundas do cognitivismo, que ainda residem no escopo dos estudos em psicologia e nas teorizações originárias do pensamento chomskiano, também persistente na linguística contemporânea (BRONCKART, 1997, [1999] 2009).

Esta afirmação se justifica, levando em conta que o ISD recusa qualquer tomada de posição de cunho determinista e cognitivista que vise a excluir as capacidades de desenvolvimento da pessoa ou de qualquer posição científica que desconsidere os elementos sócio-históricos e culturais do humano. Dentre esses, os pré-construídos e deles, a atividade de linguagem que, conforme já afirmado, é a base essencial para que a pessoa possa agir no trânsito das relações pessoais e, ao mesmo tempo, “o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano” (BRONCKART, 2005, p. 338).

As contribuições advindas das teorizações de Vygotsky orientaram o ISD a defender o postulado de que o humano é, de fato, “um organismo vivo”, um ser biológico comportamental e, ao mesmo tempo, “consciente” e dotado de “capacidades psíquicas” traduzidas pelas “ideias, projetos e sentimentos” (BRONCKART, 2005, p. 24). A partir desta asserção, Bronckart esclarece que a linguagem – as práticas languageiras situadas – carrega a espessura dos traços psíquicos e sociais da pessoa, sendo, portanto, conforme já antecipado

¹² Do original: conditions d'émergence, de déploiement et d'interprétation de cet agir doivent en outre être analysés en regard des pré-construits sócio-historiques constituant le monde dans lequel tout individu naît et se développe.

anteriormente, a base essencial para que ela possa estabelecer interações com o seu entorno. Nesta acepção, a ação de linguagem se constrói em espaços psico-sócio-histórico-ideológicos nos quais se dá a socialização entre os agentes e com o ambiente físico-social no qual estão inseridos. A consciência individual desses agentes verbais se constrói e se desenvolve nesses espaços. As características que fazem menção aos modos do agir serão discutidas com os conceitos de atividade e ação linguageira (cf. seção 1.4). Detenho-me ainda ao delineamento dos traços específicos dos aportes epistemológicos que subjazem às teorizações do ISD sobre a linguagem.

Além das bases da psicologia da linguagem postulada por Vygotsky, o ISD incorpora, da mesma forma, os pressupostos saussurianos que servem como mecanismos para uma compreensão de que os signos linguageiros (os textos orais e escritos) são responsáveis pela constituição do pensamento consciente. A tese que se defende neste aparato teórico e metodológico é a de que os textos-discursos são instrumentos decisivos no funcionamento das atividades coletivas e contribuem para o desenvolvimento psíquico e cultural da pessoa inserida nessas práticas sociais. Para tanto, propõe-se, por meio de investigações sobre esses mesmos instrumentos semióticos produzidos nas interações e nos usos situados da linguagem, contribuir para os avanços e a constituição de uma ciência mais integrativa do humano.

A noção de atividade adotada neste escopo é oriunda das teses de Leontiev (1979) para quem a atividade constitui o espaço organizador e mediador entre as pessoas em seu contexto mais imediato de interação. Retomando a obra deste autor, Bronckart (1999) a define como “[...] as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 1999, p. 31).

Porém, é preciso ressaltar que essas atividades gerais são planejadas, reguladas e orientadas pelas práticas de linguagem exploradas e denominadas na obra de Habermas (1987) de “agir comunicativo”. Para o autor, este tipo de agir auxilia na instauração de acordos no ambiente social, permitindo que as atividades gerais sejam realizadas *de facto*. Bronckart retoma este conceito e o incorpora em suas abordagens após sua reconcepção do termo, por ele denominado de “agir linguageiro” (BRONCKART, 1999), que será discutido na seção 1.4.

Com base nas orientações desses pressupostos, o ISD assume o caráter de ser um campo científico interativo que visa abrir possibilidades de diálogos com o propósito de estabelecer aproximação e reunificação das áreas das ciências sociais (a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, a Educação, a Psicologia e outras). O encaminhamento nesta

direção é a compreensão do funcionamento e desenvolvimento da humano que, segundo Bronckart, só é possível por meio da apreensão de suas dimensões biológicas, sociais, culturais, cognitivas, linguísticas, afetivas, etc. Desta forma, o pesquisador defende um posicionamento que visa à integração das referidas ciências, considerando que a compreensão mais holística da pessoa implica levar em conta esses mesmos aspectos (BRONCKART, 2008c, BULEA, 2014a).

Assim sendo, reafirmando e atualizando os princípios gerais já delineados, o programa de pesquisa proposto pelo ISD está alicerçado na noção de que a linguagem é o “elemento fundador das práticas humanas” (BRONCKART, 2006a, p. 122). Nessa perspectiva, o conceito de linguagem e língua extrapola a noção de ser apenas um meio de expressão de processos estritamente psicológicos – percepção, cognição, sentimentos, emoções –, e assume o papel de instrumento que funda e organiza esses mesmos processos (BRONCKART, 2006a).

É com esta visão de mundo que o ISD propõe um plano de trabalho que prioriza a ontogênese humana, ancorado na premissa que traduz a sua tese central: “a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1997, p. 43). É oportuno destacar que esta tese abre discussões para três noções relevantes para compreender a ênfase dada à linguagem no cerne desta teoria: a ação, a apropriação e a mediação. A discussão sobre esses conceitos está diluída ao longo do tratamento dado às teorizações e aos aportes teóricos neste capítulo.

Ainda retomando os princípios que caracterizam a especificidade e autenticidade dos trabalhos desenvolvidos no quadro do ISD, insisto em expor neste capítulo o seu ponto de interseção com o IS, no que tange à formulação de suas conceitualizações acerca do fenômeno que a atividade linguageira desempenha nas interações sociais. Sobre essa caracterização, Bronckart e Stroumza (2002, p. 221) argumentam que o ISD atribui um lugar central à linguagem, como elemento decisivo na construção das obras e das representações coletivas, de um lado, e à construção do pensamento consciente das pessoas, de outro.

No escopo desta teorização, constata-se que, embora Bronckart (BRONCKART; STROUMZA, 2002) parta dos princípios oriundos do IS para elaborar o quadro conceitual do ISD, ele reconhece que essa corrente cultuava em suas produções, paradoxalmente, uma visão simplista da linguagem, por parte de alguns autores inscritos naquela matriz epistemológica e que, de certa forma, demonstraram, em seus trabalhos, estar satisfeitos (ou, ainda, acomodados) com o resultado parcial e/ou a superficialidade de suas investigações, sem

empreender estudos que permitissem graus de entendimento mais aprofundados sobre as práticas de linguagem.

Acerca dessa questão, Bronckart e Stroumza (2002) apontam como exemplos os trabalhos de Mead ([1934] 1963), Vygotsky ([1934] 1997) e Wallon (1938), no campo da psicologia. Esses autores concebiam a linguagem apenas na dimensão das palavras e dos signos, enquanto que os sociólogos, por sua vez, alimentavam suas ideias tomando por empréstimo os conceitos formulados na “única teoria dos atos de linguagem” que fora, para a maioria deles, “generalizada e reificada”. Os referidos empréstimos comprometeram a teoria do agir comunicativo de Habermas e a centração exclusiva de Ricoeur sobre a [...] narrativa escrita sem atribuição ao estatuto das outras formas de textualidade e reproduzindo, além disso, uma concepção dramaticamente simplista da narrativa oral/escrito¹³ (BRONCKART; STROUMZA, 2002, p. 221).

Esses mesmos princípios consideram, igualmente, que os fenômenos da linguagem deveriam ser apreendidos antes de tudo na sua “dimensão textual e/ou discursiva”, ou, ainda, na dimensão organizadora dos níveis infraordenados: morfossintaxe, léxico etc. (BRONCKART; STROUMZA 2002, p. 222). Foi, portanto, a partir de pesquisas de caráter psicológico realizadas nos anos 70, que se despertou para as teorizações no quadro do ISD sobre o entendimento de que “a unidade de análise central do funcionamento humano é de ordem da ação” (op.cit.)¹⁴. Em decorrência desta constatação, passou-se a reconhecer o nível da organização languageira que manifesta mais objetivamente possível “as relações de interdependência entre o acional e o languageiro e este nível era indiscutivelmente o dos textos/discursos”¹⁵, dimensão na qual os tipos de discursos (cf. subseção 1.6.2) funcionam como unidade languageira correspondente à ação (BRONCKART; STROUMZA, 2002, p. 222).

Destarte, é com a formulação do conceito de ação e de tipos de discursos que o ISD transcende os princípios que compreendem os postulados vygotskyanos sobre o funcionamento da linguagem que não tinha ainda traçado o objetivo de construir um “conceito unificante” dos aspectos fisiológicos, comportamentais, mentais e verbais das condutas humanas, tampouco alcançado o nível de uma apreensão que permitisse identificar as entidades verbais mais amplas do que *a palavra*: os *discursos*. (BRONCKART, [1999] 2009).

¹³ Do original; récits écrits, ce faisant, n'accordent aucun statut aux autres formes de textualité, et reproduisent par ailleurs une conception dramatiquement simpliste du rapport oral/écrit.

¹⁴ Do original: à admettre que l'unité d'analyse centrale du fonctionnement humain est de l'ordre de l'action.

¹⁵ Do original: les relations d'interdépendance entre l'actionnel et le langagier, et ce niveau était indiscutablement celui des textes/discours.

Contudo, dentre os traços mais específicos do ISD, destacam-se o modelo de ação de linguagem (discutido na seção 1.6), que permite compreender as representações de quem está na fonte da produção de um texto e traduz as porções da atividade linguageira de uma dada comunidade verbal e o modelo da arquitetura textual que possibilita a compreensão das condições de situação e (re)produção dos pré-construídos. Esses dois elementos constituem, segundo Bronckart (2005, p. 155), os principais produtos de base do ISD sobre os quais tratarei na seção 1.6, já que eles são essenciais para os procedimentos analíticos do *corpus* priorizado nesta tese. A seguir, após abordar o plano de trabalho do ISD, no qual este estudo se inscreve, passo à delimitação e ao enquadramento teórico, conforme os propósitos da presente pesquisa.

1.2 Projeto de Pesquisa do ISD: especificidade de uma Ciência do Humano

Conforme já exposto nas seções anteriores, os trabalhos de investigação desenvolvidos no escopo teórico e metodológico do ISD visam a sustentar e dar continuidade ao programa de pesquisa centrado na ontogênese humana – tematizada na obra de Vygotsky – conforme as proposições gerais do IS. Nessa abordagem, o procedimento adotado foi a inversão do foco da análise, que abandona a ênfase anteriormente dada às potencialidades dos aspectos cognitivos da pessoa para, em seguida, examinar o plano da linguagem, especificamente no que diz respeito às afeições, às interações sociais (BRONCKART, 2005) e outros. Seguindo os princípios assumidos que regem o referido programa, Bronckart (2005) define o objeto central de suas pesquisas e dá encaminhamentos para implementá-lo, estabelecendo seu plano de trabalho. No excerto a seguir, o autor coloca em evidência o delineamento e a delimitação que caracterizam sua linha de investigação.

O Interacionismo sócio-discursivo (ISD) pretende realizar apenas uma parte do projeto do interacionismo social. Focalizamos primeiramente sobre a ontogênese humana (não sobre a filogênese) e visam a abordá-la apenas numa abordagem descendente, [...] Nesta abordagem **descendente** da ontogênese centramos também de forma privilegiada sobre os pré-construídos que constituem os textos que comentam as atividades humanas e sobre a especificidade das modalidades de escolarização ou de implementação de sistemas formais de formação, para abordar o desenvolvimento dos indivíduos sob seu ângulo epistêmico e praxeológico¹⁶ (BRONCKART, 2005, p. 152. Grifo meu).

¹⁶ Do original: L'interactionnisme socio-discursif (ISD) ne peut prétendre réaliser qu'une part du projet de l'interactionnisme social. D'abord, il se centre sur l'ontogenèse humaine (non sur sa phylogenèse), et ne l'aborde que dans une démarche descendante, [...] Dans cette approche descendante de l'ontogenèse, il se

O fragmento explicita que a formação epistemológica do ISD está marcada pelos traços de uma teoria social da linguagem e especifica que o objeto de estudo do ISD tem o seu foco na ontogênese humana (BRONCKART, 2005), priorizando “a análise da atividade linguageira e suas condições de desenvolvimento em gêneros de textos” e os efeitos do fenômeno das práticas de linguagem situadas sobre o desenvolvimento humano apoiando-se particularmente nas proposições das obras de Volochinov e de Vygotsky (BRONCKART; BULEA, 2008, p. 45).

Acerca da especificidade que constitui as abordagens desse quadro teórico e metodológico, nota-se, a partir dos postulados defendidos nos parágrafos anteriores, que ao propor a ontogênese humana como o objeto central do seu plano de pesquisa, o ISD considera, igualmente, os elementos que compõem o entorno onde se realizam as atividades humanas, dentre elas: os contextos sociais (as atividades coletivas e as formações sociais); os textos, que são produtos das práticas linguageiras construídas ao longo da história cultural dos agentes destes mesmos contextos; e os mundos formais de conhecimento (BRONCKART, 2008c, p. 112) aí elaborados e que traduzem as representações dos referidos agentes sobre eles mesmos e suas próprias ações nas atividades desempenhadas socialmente. Nesta tomada de decisão, a linguagem em funcionamento é o ponto central do plano de pesquisa em desenvolvimento do ISD. Este estatuto conferido às práticas linguageiras nas investigações propostas no quadro do ISD é reafirmado no escopo de suas reorientações atuais (BRONCKART, 2008a, 2008b) como um fenômeno social e histórico que se realiza na

[...] produção interativa associada às atividades sociais e como um instrumento por meio do qual os interactantes emitem, institucionalmente, pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (BRONCKART, [1999] 2009, p. 34).

Este posicionamento revela a concepção de linguagem e língua adotada no plano de trabalho do ISD que, neste caso, concebe a língua como o espaço de produção das formas semióticas e constitui o recurso praxiológico essencial nos dispositivos que permitem a comunicação, a avaliação e o reconhecimento das práticas humanas e, ao mesmo tempo, um lugar que autoriza a emergência da socialização por meio da intercompreensão entre os agentes de uma dada comunidade verbal. Logo, refletindo sobre este processo de uso da

centre en outre de manière privilégiée, sur les pré-construits que constituent les textes commentant les activités humaines et sur les modalités scolaires ou formelles de réalisation des systèmes formateurs, pour aborder le développement des individus sous leur angle épistémique et praxéologique.

língua, ela seria uma ferramenta de interação que, ao ser operacionalizada em um dado contexto situado, dela emanaria a formulação de diversos discursos já construídos pela história que favoreceria aos agentes verbais explicitar em suas ações, os acordos e as avaliações de suas condutas. Por esta razão, conforme já antecipado na abertura deste capítulo, os textos os quais são produtos dessas mesmas práticas (orais e escritas), que constituem os atos comunicacionais, são consideradas no ISD como os principais instrumentos que possibilitam o desenvolvimento da pessoa.

O conjunto das proposições desses estudos sustenta que as capacidades mencionadas permitem a emergência do pensamento consciente da pessoa e possibilita a autonomia do seu comportamento e a reflexão sobre si mesmo. Essas operações se realizam através da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social e que são mediatizadas pelos usos de uma língua natural (BRONCKART, 1999, 2005, 2006a, 2009; BULEA, 2007), quando das interações entre as pessoas, por meio dos gêneros de textos. Estes construtos podem ser apreendidos como atividades, isto é, como práticas de linguagem que colocam em funcionamento os sentidos do mundo e que são produtos co-construídos pelos interactantes dessas mesmas práticas, traduzindo a organização semiótica da realidade que constitui a cultura e a história das comunidades sociais.

Com base no exposto até o momento, observa-se que o conteúdo do plano de pesquisa do ISD enfatiza o papel dos pré-construídos (práticas languageiras) como fator decisivo na construção das obras que instruem, comentam e esclarecem as trajetórias e as representações coletivas que constituem a base de todo o conhecimento elaborado ao longo da sócio-história humana, conforme já discutido anteriormente. E com o objetivo de implementar as proposições em questão, Bronckart (1999, 2005, 2006a, 2008a, 2008b, 2008c); Bronckart e Bulea (2006); Bulea e Bronckart (2008b), Bulea (2014a, 2014b) adotam o procedimento descendente para as investigações neste domínio, que perpassa, sequencialmente, as práticas sociais, as atividades de linguagem, os gêneros de textos, os textos e as suas unidades linguísticas.

No que se refere aos procedimentos e tratamentos nessa direção, Bronckart (1999, 2005, 2008c) ratifica, de forma privilegiada, o papel central dos pré-construídos na elaboração do conhecimento sobre a linguagem e as atividades humanas primeiramente, para tratar, em seguida, dos processos de mediação e transmissão dos conhecimentos e saberes, bem como os efeitos desses construtos no desenvolvimento das pessoas.

Do exposto, três campos de análises são propostos, nos quais a presente pesquisa se inscreve, quais sejam: o campo das dimensões da vida social; os processos de mediação e de

formação e os processos de desenvolvimento (BRONCKART, 2005, 2008c, 2012; BULEA e BRONCKART, 2008). Descrevo a especificidade de cada um desses campos a seguir.

Primeiramente, trato do campo das dimensões da vida social de onde emergem os pré-construídos da história social, ou seja, os construtos que formam a rede discursiva dos conhecimentos/saberes que são elaborados ao longo das trajetórias humanas. É oportuno destacar aqui a distribuição desses construtos: os praxiológicos (da ordem do *fazer*) e os gnosiológicos (da ordem dos conhecimentos e/ou saberes) (BRONCKART, 2012, p. 16). Este plano está aberto à realização de análises das propriedades das atividades gerais e languageiras que são desempenhadas pelos agentes de uma dada comunidade sociolinguageira.

Sobre os pré-construídos praxiológicos, eles são constituídos por diversos tipos de atividades práticas e coletivas que foram/são elaboradas e geradas em diferentes formações sociais, como por exemplo, as atividades profissionais educativas. Neste mesmo plano residem ainda as atividades languageiras que, para serem operacionalizadas, mobilizam os recursos de uma língua natural e materializam-se empiricamente sob a forma de textos (orais ou escritos) e que, por conseguinte, funcionam como obras que comentam e desvelam essas mesmas atividades (BRONCKART, 2004a, 2004b, 2006a, 2008a, 2008b, 2008c). Esses instrumentos semióticos, portanto, fundam, veiculam e mantêm modos de agir no mundo e de como representá-lo, tendo como instrumento a linguagem e cuja função principal é como aquela tematizada em Habermas (1987): possibilitar o acordo na realização das atividades práticas e permitir que as interações entre os agentes nelas envolvidos ocorram efetivamente. A este respeito, Bronckart enfatiza que “os textos são usados para planificar, regular e avaliar essas atividades” (BRONCKART, 2012, p. 16).

Os tipos de atividades referidas (coletivas e languageiras) são dotadas de uma multiplicidade quase infinita de atividades, por uma diversidade significativa de práticas de tipo mais limitado e de gêneros de texto em uso numa dada comunidade languageira. Elas são, ainda, caracterizadas por três aspectos determinantes de seus respectivos estatutos: a) *historicidade*, posto que são suscetíveis ao processo contínuo de evolução ao longo das gerações; b) *sociabilidade*, por serem construídas, geradas, reivindicadas pelas formações sociais e, por vezes, em contextos onde operam competitividade e conflitos; e c) *culturalidade*, uma vez que estão investidas de valores, normas e regras de um grupo específico e contribuem para a formação dos traços identitários deste mesmo grupo (BRONCKART, 2009, p. 07. Grifo meu).

No que diz respeito aos pré-construídos gnosiológicos, estes são constituídos pelos diferentes e múltiplos tipos de conhecimento desenvolvidos ao longo da história e pelas

representações coletivas que, segundo as contribuições de Habermas (1987), estão distribuídos em três modalidades, das quais se destacam três mundos formais:

- o *mundo objetivo*, que reúne e organiza os conhecimentos relativos ao universo em suas dimensões físicas (conhecimentos avaliáveis com base nos critérios da verdade e da eficácia);
- o *mundo social*, que reúne e organiza os conhecimentos sobre as modalidades de interação entre os seres humanos (conhecimentos avaliáveis com base nos critérios de cumprimento das normas estabelecidas);
- o *mundo subjetivo*, que reúne e organiza o conhecimento sobre a estrutura psíquica dos indivíduos (conhecimentos avaliáveis com base nos critérios de sinceridade ou autenticidade).

Ao contrário dos construtos praxiológicos, os gnosiológicos tendem a universalizar, posto que eles se desenvolvem na implementação dos processos cognitivos de abstração e generalização do significado, já destacados na obra de Piaget (1970), a qual, atualmente, é objeto de revisão nos estudos em andamento no quadro do ISD (BRONCKART, 2011, 2012). Por se tratar de entidades semióticas que possibilitam vários tipos de análises, sintetizo o conteúdo dos pré-construídos abordados no quadro 1, após tratar dos outros campos de investigação.

No que diz respeito ao segundo campo de análise proposto pelo programa de pesquisa do ISD, destacam-se os processos de mediação dos conhecimentos no andamento da formação de pessoas, em relação aos objetivos da educação formal ou informal. Tais processos referem-se às intervenções sobre os pré-construídos disponíveis nos ambientes socioculturais, que constituem os conhecimentos a serem repassados aos jovens e adultos. Estes são organizados e transformados pelos atores educacionais em dispositivos destinados a possibilitar e/ou facilitar a sua transmissão. Assim, esses construtos contribuem para a transformação ou o enriquecimento das aquisições (BULEA; BRONCKART, 2008, p. 45).

Por outro lado, a mediação dos pré-construídos humanos, seja através dos mecanismos formais ou informais, orientam o desenvolvimento das pessoas e estas, por sua vez, dotadas de suas propriedades ativas, alimentam continuamente o repertório cultural dos coletivos desenvolvendo-os, transformando-os, contestando-os, etc. Nesta visão, os processos de mediação e/ou transmissão dos conhecimentos “(re) constroem os elementos do meio

coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008c, p. 112).

Quanto ao terceiro campo de análise, está relacionado aos processos de desenvolvimento referentes aos efeitos que os procedimentos formativos exercem sobre a constituição e o desenvolvimento das capacidades das pessoas singulares. A investigação a ser realizada sobre este plano deveria considerar os traços psíquicos e comportamentais do humano herdados da evolução, explorando as transformações radicais na emergência das capacidades a serem integradas ao conteúdo dos pré-construídos nas mediações formativas (BRONCKART e BULEA, 2008, p. 45). O Quadro 1 sintetiza o teor do programa de investigação do ISD apresentado:

Quadro 1 – Os três campos do programa de pesquisa do ISD

1º campo – As dimensões da vida social: os pré-construídos humanos	
Pré-construídos Praxiológicos	• As formações sociais (instituições, normas, regras e valores que organizam as atividades em sociedade, o compartilhamento do trabalho e os jogos de poder existentes nessas mesmas formações). • As atividades coletivas gerais (não languageiras): quadros organizadores essenciais com relação aos indivíduos e o seu ambiente. • As atividades de linguagem: os textos enquanto correspondentes empíricos das atividades languageiras de uma língua que comentam as atividades gerais que se distribuem em gêneros e os seus contextos de comunicação.
Pré-construídos Gnosiológicos	• Os mundos formais do conhecimento: as representações coletivas como conjunto de conhecimento ou de <i>corpora</i> de saberes historicamente elaborados acerca dos elementos constitutivos do ambiente humano.
2º campo – As mediações formativas	
• As propriedades dos sistemas educativo-formativos, institucionalizados (escolarizados) ou não; • A organização dos dispositivos e processos de mediação/transmissão destes pré-construídos aos jovens e adultos.	
3º campo – Os processos de desenvolvimento	
• Os efeitos que os processos de mediação/transmissão e apropriação dos pré-construídos produzem sobre a constituição e desenvolvimento das pessoas.	

Fonte: Elaboração própria.

Os campos de análise supracitados estão interrelacionados e são, portanto, inseparáveis. Isto se justifica devido à função interveniente e determinante dos pré-construídos socioculturais nas atividades que se desenvolvem em todas as esferas da atividade humana. Conforme explicita o quadro 1, além de determiná-las, eles geram os construtos coletivos e/ou sociais, provocam efeitos no desenvolvimento da pessoa e, quando internalizados de forma singular na coletividade, sofrem transformações, isto é, evoluem. Este fato demonstra que o processo de mediação e apropriação dos pré-construídos potencializa a difusão e a manutenção de seus princípios ao longo da sócio-história, pois são obras da humanidade (BRONCKART; BULEA 2006; BRONCKART, 2006a, 2008c; BULEA; BRONCKART, 2008).

Adoto esse mesmo posicionamento para analisar os textos-discursos de PLE, pois, a noção de pré-construídos elaborada no quadro do ISD abre e amplia, coerentemente, o horizonte para sua compreensão enquanto construtos de práticas que se desenvolvem na esfera educacional (BALL, 1994; SPOLSKY, 2004) e que fomentam o espaço praxiológico e gnosiológico que constituem os conhecimentos e saberes que são repassados ao longo das gerações no processo de escolarização. Os propósitos da presente pesquisa estão orientados por essa abordagem. A seguir, teço a delimitação e o foco das teorizações do ISD conforme o interesse da presente pesquisa.

1.3 Delimitação e enquadramento teórico-metodológico do objeto de estudo

De acordo com essa abordagem, a produção languageira depende da recorrência por parte dos agentes verbais de sua língua interna, ou seja, de suas representações individuais que são colocadas em palavras, sob o controle da língua normatizada e das representações coletivas (BRONCKART, 2010b). Os planos praxiológico e gnosiológico da linguagem são, pois fundamentalmente interdependentes, e não podem funcionar um sem o outro (BRONCKART, 2010a, p. 13). E a compreensão dessas dimensões não pode ocorrer desvinculada de suas manifestações concretas – os textos-discursos – que constituem o plano infraordenado dos recursos linguístico-discursivos de uma língua natural em uso, aspecto que será discutido na seção 1.5. Seguindo as orientações postas por este aporte teórico-metodológico, priorizo esses mesmos planos e os três níveis de análise (cf. Quadro 1, seção 1.2) na presente investigação.

Ao considerar que esses campos estão abertos a diversas possibilidades de análise, atendo-me, em específico, no que se segue às dimensões concernentes aos propósitos e aos objetos desta pesquisa. Desta forma, no nível dos pré-construídos, priorizo, particularmente, os textos-discursos de Política Linguística Educacional (PLE), vertente destinada aos processos formativos, representados nesta tese por programas e projetos direcionados à fomentação cultural de práticas de idiomas para mobilidade acadêmica (ordem dos construtos praxiológicos) e pelas representações dos atores institucionais – professores de línguas – sobre a atividade desempenhada por eles no contexto da prática desse tipo de política, ao interpretá-la e recontextualizá-la *in situ* (ordem dos construtos gnosiológicos).

O estudo desses pré-construídos, em conformidade com os aportes teóricos do ISD, já discutidos e com o seu modelo de análise textual (cf. subseção 1.6.1), possibilitam compreender as relações de poder que se processam nas formações sociais e as atividades

práticas que se desenvolvem no sistema das instituições educacionais. Tendo por base esses conceitos, alego que uma PLE é um tipo de ação social que é desempenhada, não apenas por autoridades de Estado que as formulam, mas, igualmente, pelos atores responsáveis pela sua (re) interpretação, (re)definição e (re)contextualização em seus contextos situados, nos quais ocorre a reformulação dos princípios instrucionais que orientam as práticas no processo de escolarização (BALL, 1993, 1994). Nesse sentido, Bronckart (informação pessoal¹⁷) confere a esta pesquisa uma compreensão abrangente e convergente com o que acabo de expor.

Considerando essas asserções, defendo o seguinte posicionamento neste trabalho: se o sentido de uma política e o seu desenvolvimento dependem da interpretação de seus princípios pelos atores a serviço de sua recriação no local situado, como é o caso dos professores colaboradores desta pesquisa, esses profissionais são, portanto, atores ativos na criação e recriação de dispositivos textuais discursivos que podem fundar, manter e difundir práticas institucionais de políticas de línguas (SHOHAMY, 2006).

As redefinições dadas à PLE na heterogeneidade das práticas do Professor Assessor podem se caracterizar, dependendo do caso e das situações do campo prático (RASTIER, 2001a), como uma contraproposta de PLE. Desta forma, a noção de que a atividade do professor é sempre prescrita e realizada pelo cumprimento de tarefas orientadas por autoridades e coletivos institucionais, não se sustenta totalmente. Por esta razão, carecem de ser revistos estes conceitos que ainda são recorrentes em textos oficiais, acadêmicos e nas representações do senso comum.

A atividade docente vai muito além do que lhe é prescrito, pois interpretar o seu agir apenas no nível das prescrições é reduzir a real capacidade do trabalho sociopolítico que este profissional realiza: ele é um ator ativo que (re) cria e implementa políticas em seu contexto e, através de sua intervenção, é que elas podem vir a funcionar (RICENTO; HOMEBERGER, 1996; MENKEN; GARCIA, 2010; SHOHAMY, 2009). Nesse nível, o conceito de texto-discurso é de capital relevância para o presente estudo. Refiro-me, em específico, ao conceito de gênero de texto enquanto produto das atividades languageiras que se realizam nas

¹⁷ BRONCKART, J. P. Conceitualização de Política de Línguas Educacionais. Mensagem eletrônica emitida em 16 de dezembro de 2014 quando de minha interlocução com o pesquisador a propósito de uma conceitualização mais específica do termo, conforme os propósitos deste trabalho de pesquisa. Segundo o autor, a “política” verdadeira ou concreta depende da maneira como os outros protagonistas da formação/ensino recepcionam, tratam ou aplicam os princípios e decisões das autoridades. Em outras palavras, a política não é necessariamente o que é decidido ou pensado politicamente. Do original: *La politique effective ou concrète dépend de la manière dont tous les autres protagonistes de la formation/enseignement, reçoivent, traitent, ou appliquent les principes et décisions des autorités. Autrement dit, la politique, ce n'est pas forcément ce que décide ou pense le politique.*

atividades coletivas entre agentes educacionais no quadro das formações sociais – no caso desta pesquisa, as instituições de formação profissional e tecnológica.

Considerando que os textos são obras que veiculam os conhecimentos que são construídos sócio-historicamente, eles comentam as atividades verbais e não verbais que se realizam no ambiente físico-sócio-subjetivo dos agentes dessas mesmas organizações sociais e contribuem para o entendimento do processo evolutivo do espaço gnosiológico (BRONCKART, 2011) em andamento. Tomando por base esses pressupostos, entendo que os textos produzidos sobre/para/nos sistemas de formação explicitam e comentam as narrativas das intervenções e decisões de autoridades e educadores sobre as línguas ensinadas/aprendidas nos processos formativos dos sistemas educacionais para a internacionalização dos itinerários e programas de escolarização, como é o caso das instituições federais participantes desta pesquisa.

No nível dos processos de mediação, ao enfatizar os processos de formação e capacitação em idiomas, priorizo o estudo das PLE. O meu propósito é apreender como os princípios que regem os mecanismos¹⁸ (projetos institucionais) deste tipo de política são apropriados pelos educadores e por eles recontextualizados, com vistas a “assegurar a transmissão e a re-produção dos construtos sociohistóricos e culturais que são elaborados pelas gerações” (BRONCKART, 2008c, p. 113-114). Esses pré-construídos constituem a base das representações que fomentam a geração dos dispositivos textuais de práticas de PLE que, por sua vez, podem sustentar os padrões e a cultura priorizados pelos interventores responsáveis pelas tomadas de decisões (SHOHAMY, 2006, 2009) no âmbito das instituições formadoras. Esses fatos, gerados nos sistemas educacionais, trazem implicações de naturezas diversas sobre aqueles que se encontram na fonte da recepção desses mecanismos semióticos.

O motivo que me leva a voltar o olhar para este nível é que, embora o foco deste trabalho não sejam as transmissões didáticas realizadas em sala de aula, a presente pesquisa trata das intervenções, escolhas e tomadas de decisões estabelecidas entre os pares e/ou agentes institucionais. De certa forma, esse processo se caracterizaria, também, por ser um tipo de mediação que ocorre entre as instâncias decisórias acerca das prioridades relativas aos conhecimentos (o que, como, o porquê, para quem e para quê) a serem construídos nas atividades de ensino/aprendizagem, com o público alvo deste tipo de ação social.

¹⁸ Este termo está sendo usado como sinônimo de *dispositivos*, pois, ambos traduzem a noção de funcionamento dos textos-discursos conferida a uma dada política pública, tanto de caráter explícito quanto implícito, neste trabalho de pesquisa.

No nível das etapas do desenvolvimento humano, enfatizo os “efeitos que exercem as mediações formativas sobre os indivíduos” (BRONCKART, 2006b, p. 129), tendo como foco de investigação os dispositivos semióticos elaborados com a finalidade de implantar práticas de idiomas no âmbito institucional, em específico sobre aqueles que estão expostos ao processo de recontextualização dos construtos que constituem a PLE: os educadores envolvidos na implementação deste tipo de política, direcionada ao desenvolvimento das capacidades languageiras de pessoas para o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Parto do princípio de que cada esfera da atividade humana elabora os seus dispositivos (SHOHAMY, 2007) textuais, com a finalidade de veicular representações. Esses objetos de comunicação humana são eminentemente praxiológicos e semióticos (VOLOCHINOV, 2006; BRONCKART, 1999, 2008a, 2012; RASTIER, 1998, 2001a, 2009) e, sendo assim, eles podem repassar aos receptores os princípios que subjazem as representações e os valores da cultura de quem está na fonte de sua produção.

No campo da formação profissional e tecnológica, esse fenômeno é frequente, pois tanto as instituições quanto os responsáveis pelos processos formativos do cidadão nesse contexto também se valem desses mesmos instrumentos semióticos e, por meio deles, fazem intervenções que “determinam a língua”, por meio da qual são feitas as “instruções” e/ou mediações dos conhecimentos (TOLLEFSON; TSUI, 2004, p. 05), no quadro interacional das instituições educacionais.

Os textos de PLE produzidos nessas formações sociais, destinados a orientar a elaboração e a implementação dos currículos de idiomas no sistema tendem a sustentar, dependendo da situação e do contexto, uma concepção homogênea de língua que, na maioria dos Estados Nacionais, ainda é vista como “única e magistral” (PRUDENT; TUPIN; WHARTON, 2005, p. 474). Em decorrência desses fatos, o plurilinguismo e as diferenças culturais têm sido raramente priorizados e legitimados nos currículos. Essa tendência ainda persiste na educação brasileira. Os casos das instituições pesquisadas confirmam essas asserções, já que a tradição dos IFs é marcada pela ausência de dispositivos formais de uma política linguística de plurilinguismo que contemple a especificidade dos cursos de formação profissional e tecnológica. Destarte, o discurso fundamentado nos princípios que regem as representações tradicionais oriundas dos Estados Nacionais, segundo os quais a presença da diversidade das línguas nos itinerários formativos leva ao fracasso escolar, não mais se sustenta, posto que, nos dias atuais, a pluralidade dos idiomas é uma necessidade de urgência, como é o caso da internacionalização da educação superior no Brasil.

O conjunto da problemática apresentado justifica a necessidade de examinar, a partir de um ponto de vista científico criterioso, os mecanismos semióticos que põem em funcionamento as intervenções de educadores sobre o comportamento linguageiro das pessoas. Os dispositivos que medeiam os conhecimentos formais tendem a impor e perpetuar as representações, os valores e a cultura do grupo social dominante que, ao intervir sobre os tipos de conhecimentos a serem priorizados na formação, por vezes, deixam de lado os saberes construídos nas práticas vivenciadas socialmente (FREIRE, 1992) pelo outro, afetando, portanto, a sua identidade cultural e a sua autonomia.

Outro aspecto que afeta o desenvolvimento da pessoa nas mediações formativas está relacionado ao fato controverso de que os textos oficiais de PLE são escolhas feitas por um grupo que lidera as decisões sobre qual(is) língua(s) deveria(m) ser ensinada(s), quais aspectos sintáticos, morfológicos, de pronúncia, variantes linguísticas etc. seriam priorizados no currículo (SHOHAMY, 2006) de uma instituição educativa. E, do mesmo modo, a capacitação dos formadores, a seleção dos materiais a serem utilizados e outros procedimentos. A política que se desenvolve nesses contextos gera, na maioria das vezes, a produção de dispositivos destinados a colocar em prática as instruções de documentos elaborados por decisores que, na maioria dos casos, desconhecem as necessidades e os interesses reais dos integrantes da comunidade de implementação. Por essa razão, e com o propósito de elaborar uma apreensão mais coerente dos fatos gerados nessas formações sociais, é que recorro à interpretação e análise dos construtos que regem a gênese dos mecanismos discursivos produzidos por educadores no contexto das práticas de PLE.

Assim sendo, a análise desses dispositivos pode favorecer a compreensão dos traços específicos das representações que os atores deste processo constroem sobre a história e a cultura de suas práticas institucionais, com o advento da internacionalização da Educação profissional e tecnológica. A política emergente responde às forças imperativas da globalização mundial (KNIGHT, 2003, HUDZIK, 2011) que, por sua vez, podem trazer riscos e resultados contraditórios, como, por exemplo, formar e deformar instituições, profissionais, pessoas, ambientes, línguas, identidades e relações de poder (MARTINI, 2009; HÉLOT, 2014).

Esse processo em andamento afeta os modos de ser e agir dos profissionais responsáveis pela formação profissional de pessoas para o mundo do trabalho e suscita interpretações e elaboração de políticas que, na maioria das vezes, priorizam apenas o treinamento de pessoas e o acúmulo do capital humano, com o objetivo de fomentar a produção dos mercados capitalistas (LAVAL; WEBER, 2003). Esses fatos geram a exclusão

da cultura e dos saberes que o humano traz de seu mundo, afetam o desenvolvimento de sua autonomia e suas capacidades de agir e interagir no universo social.

Assumo os posicionamentos mencionados nesta parte da pesquisa, com o objetivo de elaborar uma base teórica e metodológica para analisar os textos-discursos de PLE, em contextos de internacionalização das IEPT, bem como as representações dos educadores a serviço desse processo. Coloco em pauta, nas próximas seções, a conceitualização dos construtos orientadores do estudo, conforme as teorizações propostas no quadro do ISD. Para tanto, priorizo a compreensão das práticas languageiras, a emergência dos mecanismos textuais-discursivos, suas condições e situações de produção e os seus efeitos quando interpretados e recontextualizados no contexto das práticas institucionalizadas, focando também as reorientações e atualizações do modelo de análise dos textos.

1.4 Dimensão praxiológica e empírica da linguagem

Com o objetivo de explicitar as contribuições do ISD, conforme os objetivos da presente pesquisa, ponho em destaque dois conceitos relevantes elaborados no quadro dessa abordagem, que constituem a base central do seu escopo teórico-metodológico: o *agir languageiro* (agir de linguagem), que constitui tanto a ação quanto a atividade verbal, e o *modelo da arquitetura textual*. Esses construtos caracterizam a evolução dos princípios epistemológicos que alicerçam as bases do programa de pesquisas do ISD. A apreensão desses conceitos é central para este trabalho, que toma os textos-discursos como produto das práticas sociais da linguagem. Nesse sentido, dedico esta seção ao delineamento das dimensões da *práxis* humana.

Ao tratar dos princípios e conceitos referentes a uma abordagem praxiológica e empírica da linguagem, Bronckart (2010a, p. 28) expõe que, dentre as principais propriedades (capacidades) a serem desenvolvidas no humano, é a realização do agir de linguagem que desempenha a função primordial na produção do significado. Através desta forma de agir, as pessoas podem estabelecer acordos entre si no âmbito de um determinado grupo social e desenvolver as capacidades relativas ao agir não verbal, ou seja, ao agir geral e, da mesma forma, com as propriedades do mundo em que este último tipo de linguagem possa vir a se desenvolver.

A meu ver, esse posicionamento convoca uma clarificação sobre a linguagem verbal enquanto forma de agir e, para tanto, teço nos próximos parágrafos uma breve revisão dos conceitos de ação e atividade de linguagem propostos no quadro do ISD. Sobre esta questão,

Bronckart (2010a, p. 28) esclarece que o agir languageiro, quando apreendido no plano da coletividade, isto é, num dado grupo social, é uma atividade de linguagem e, quando no plano das produções individuais, é uma ação de linguagem¹⁹.

Ao examinar a literatura concernente aos trabalhos já desenvolvidos que tratam da relação entre esses dois planos da linguagem, constatei que essas formas de agir e representar o universo social encontram melhores esclarecimentos em Bronckart e Stroumza (2002, p. 222-223). No que tange à atividade, esses autores expõem que ela é de *ordem sociológica* e designa as formas que organizam a cooperação e colaboração entre as pessoas, formas cujas dimensões motivacionais, intencionais e estruturais são controladas pelo coletivo e dependem, por um lado, das situações ecológico-econômicas nas quais os grupos sociais são confrontados e, por outro, da história sociocultural desses mesmos grupos (BRONCKART; STROUMZA, 2002), ou seja, das modalidades de constituição, reprodução e transformação das formações sociais ou coletivas que as atravessam.

Nesta acepção, a atividade de linguagem pode ser caracterizada como portadora de traços mediadores, conforme os postulados de Vygotsky ao articular o psicológico e o social, na abordagem do desenvolvimento humano. Da mesma forma, o trabalho de Habermas (1987), erigido com base nas teorizações de Mead, mostra que os signos verbais se originam desta forma especial de atividade social que é o agir comunicativo.

No que tange à ação, esta dimensão é de *ordem psicológica* e reporta-se às condutas finalizadas e motivadas de uma pessoa singular. Porém, é conveniente distinguir duas acepções de sua apreensão. Em uma primeira, externa, a ação constitui um resultado de avaliações sociais sobre a atividade, que recortam porções da atividade coletiva e as imputa aos indivíduos singulares, elevando-os a agentes responsáveis da porção da atividade em questão. Numa segunda apreensão, a interna, esses mesmos indivíduos, que participam do processo de avaliação social, “interiorizam e tratam, aceitam, rejeitam, matizam, reorganizam” (BRONCKART; STROUMZA, 2002 p. 222-223), as avaliações que dizem respeito a eles, dotando-as de uma auto-representação do seu estatuto de agente, bem como das propriedades da sua ação.

Assim sendo, entende-se que, da mesma forma que a ação, a ação languageira representa uma parte da atividade de linguagem que pode ser entendida como um fenômeno coletivo de elaboração, que põe em circulação os textos (BRONCKART; STROUMZA, 2002, p. 222) e apresenta uma dimensão comportamental ou física, posto que ela requer um ato de

¹⁹ Com o objetivo de evitar repetições destes termos, bastante recorrentes na pesquisa, utilizei também os termos ação/atividade verbal como sinônimos para me referir a eles.

tomada de fala ou de escrita de um agente situado num dado espaço temporal. Mas, a ação de linguagem apresenta também uma dimensão social, pois se inscreve numa rede de interação que pré-determina os objetivos a serem seguidos pelos agentes verbais, o que dota esses agentes, emissores ou receptores, de um papel social específico (BRONCKART; STROUMZA, 2002).

No entanto, é preciso ressaltar que a realização efetiva de uma ação de linguagem requer a mobilização de recursos de uma língua natural que permite a elaboração do produto concreto que constitui o texto. Seja qual for a sua dimensão e suas modalidades de produção (oral ou escrita), o texto pode, portanto, ser definido como o correspondente linguístico de uma ação languageira. Este processo demonstra o papel essencial que a linguagem desempenha, ao promover o agir nos/pelos textos/discursos que constituem, particularmente, o nível da organização da linguagem no qual se manifestam mais concretamente possíveis as relações de interdependência entre o acional e o languageiro (BRONCKART, 1999; BRONCKART; STROUMZA, 2002; BULEA, 2010, 2014a)

Porém, é relevante apreender que a ação languageira, ao materializar-se na forma de texto, não é em si mesma uma unidade puramente linguística, na medida em que as suas particularidades, condições de abertura e fechamento são determinadas pelo agir no qual ele se baseia. É por esta razão que Bronckart o qualifica de *unidade comunicativa* (BRONCKART, 2010a, p. 28).

Saliento que a acepção de “texto” empregada neste trabalho se alinha ao sentido contemporâneo do termo, isto é, “sequência organizada de enunciados, escritos ou orais”²⁰ (BRONCKART, 2010a), numa perspectiva discursiva oriunda da obra de Volochinov ([1929] 2006), retomada por Bronckart (1999, 2004ab, 2008c), Bronckart e Bulea (2006) e Bulea (2014a, 2014b). Dessa forma, na noção defendida no escopo teórico-metodológico do ISD, este objeto semiótico é assim definido:

De um lado, o texto e/ou o discurso são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas [...] e, de outro, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social (BRONCKART, 1999, p. 14).

Esses conceitos basilares possibilitam compreender o papel determinante que a linguagem verbal assume no agir humano e, do mesmo modo, contribuem para o

²⁰ No original: séquence organisées d'énoncés, écrits ou oraux.

entendimento da tese central do ISD já evocada anteriormente de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediatizada pela linguagem” (BRONCKART, 1997, p. 42). Este postulado revela que a ação e a atividade linguageira constituem a “dimensão praxiológica” da linguagem (BRONCKART, 2012, p. 24-25) e que, para vir a se realizar, é preciso que o agente verbal que estiver imerso numa situação de uso (prática) de uma língua natural, com o objetivo de estabelecer interações com outros em seu meio imediato e/ou respondê-las, mobilize os recursos lexicais e sintáticos específicos desta língua. Neste caso, o agir linguageiro em curso, para vir a se concretizar, materializar-se-ia, conforme já mencionado, na forma de textos.

Nessa perspectiva, as interações estabelecidas entre os interactantes de uma língua são processos mediadores de conhecimentos e estes podem promover o desenvolvimento do pensamento consciente que, por sua vez, suscita a emergência de capacidades superiores da pessoa, as quais permitem a autonomia de compreender e refletir sobre o seu próprio comportamento e as suas ações no mundo social. Sendo assim, constata-se que o desenvolvimento só é permitido quando da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social que é mediatizada pela linguagem (BRONCKART, 2006a, BRONCKART; BULEA, 2006; BULEA, 2014a). Essas assertivas subsidiam a compreensão do funcionamento sincrônico dos pré-construídos nas práticas de linguagem e de suas produções, que se concretizam em gêneros de textos.

Acerca da conceitualização dessas entidades linguageiras, Bronckart (1999, 2004a, 2005, 2008a, 2008b, 2008c) explana que os gêneros de textos são a base geral dos textos que comentam as atividades/ações humanas realizadas em contextos situados. Eles explicitam os interesses, as razões, os motivos, as finalidades e os acordos nas relações de poder que subjazem as representações que os actantes fazem de sua participação na atividade social que eles exercem.

O amplo leque de produção existente na literatura sobre a temática dos gêneros de textos, atualmente, revela que os seus estudos floresceram. Segundo Bhatia (2001, p. 102), “o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe mais a um grupo específico de pesquisadores”. Logo, a este respeito, teorizar sobre os gêneros implica considerar a complexidade de compreender as práticas de linguagem que são as fontes de onde eles emergem e, ao mesmo tempo, o ponto para onde eles convergem. Para tanto, é preciso convocar múltiplas bases teóricas para elaborar *insights* mais precisos sobre essas entidades linguageiras. Embora os estudos mais recentes sobre os gêneros (MILLER, 1984; RASTIER 1998; SWALES, 1990; BHATIA, 2001; MARCUSCHI, 2002; ADAM, 2008; DOLZ;

GAGNON, 2008; BRONCKART, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010a, 2012) mostrem certo grau de divergência, principalmente quando se trata de abordá-los, por outro lado, há um consenso na literatura de que esses instrumentos semióticos são resultados das práticas humanas.

As macroesferas da atividade humana que compreendem as formações/organizações sociais e as atividades coletivas da sociedade contemporânea – a educação, o mundo do trabalho, a ciência, as tecnologias, a mídia, as artes, o cotidiano das pessoas etc. – são movidas por diferentes práticas e usos da linguagem. Esta última adquire diferentes funções e configurações de acordo com o contexto e os propósitos comunicativos de cada agente verbal e que se manifestam na forma de textos, sejam eles verbais ou não verbais (BRONCKART, 2004a, 2006a, 2009, 2015; RASTIER, 1998, 2009).

Dessa forma, com os avanços das ciências, da tecnologia e das profissões requeridas em tempos de globalização, mobilidade, diásporas e internacionalização, a proliferação de diversas formas de comunicação se intensificou e, com elas, os múltiplos gêneros de textos (escritos/orais) que circulam e se multiplicam a todo instante, fato que não pode ser desconsiderado no estudo dos textos. Este quadro de evolução, celeridade e fluidez da linguagem complexifica o entendimento dos gêneros textuais que estão em contínuo movimento, tanto na sua forma (BRONCKART, 2004a), quanto em seu sentido (RASTIER, 2001a, 2001b).

Dentre as contribuições teóricas que dizem respeito ao objeto do presente estudo e tratam desses construtos, destaco a hermenêutica do gênero de texto proposta pela obra de François Rastier, que logra bases relevantes para o estudo dos textos, em específico, na apreensão dos gêneros de textos que o autor define como sendo os meios da “mediação simbólica [...] que articula o individual e o social, e da mediação semiótica que distingue o físico do representacional (RASTIER, 1999, p. 13). Na visão da hermenêutica interpretativa, esta entidade é responsável pela semiotização das práticas humanas e “liga um texto a um discurso” (RASTIER, 1998, p. 40). Porém, a sua função assegura não somente essa relação, mas, em específico, a interação existente entre “o texto e a situação tal como eles [textos-discursos] estão associados à prática” (RASTIER, 2001a, p. 229).

Essa perspectiva converge com os postulados de Bronckart (1999), ao abordar o papel determinante dos construtos sociolinguageiros na construção dos sentidos dos mundos representados que, além da semântica global da língua, “o contexto das atividades humanas [...] é marcado pelas semantizações particulares induzidas pelos gêneros de texto em uso” (BRONCKART, 1999, p.37) numa dada comunidade. Dito em outras palavras, o sentido e/ou

significado das práticas humanas dependem das práticas languageiras e, estas por sua vez, não podem ser apreendidas desconectadas daquelas. Logo, a análise de um texto depende da compreensão do campo prático (prática geral) que o gera.

A integração desses pressupostos permite interpretar de forma mais integrativa a significação dos pré-construídos (RASTIER, 1998, 1999, 2001a). Este autor reconhece a complexidade dos gêneros textuais e os concebe como entidades significantes que produzem sentidos quando articulados com os múltiplos outros tipos de textos, ao se correlacionarem (RASTIER, 2005). Nesse posicionamento hermenêutico, o autor situa o texto a partir do conceito de *corpus*, relacionado à noção de que todo texto carrega em si a sua história, a qual constitui a sua emergência – dito em outras palavras, o conjunto dos demais textos que permitem identificá-lo. Este, por sua vez, se constrói pelas regularidades dos gêneros textuais. Nessa direção, segundo o autor, ao analisar gêneros, analisa-se também o seu *corpus*. Logo, neste ponto de vista, o texto não significa isoladamente (RASTIER, 2005).

Rastier (2005) esclarece que os gêneros são entidades linguístico-discursivas que se ajustam às normas implícitas definidas pelas expectativas de uma dada comunidade discursiva. Neste nível de sua emergência, eles integrar-se-iam às variações que podem surgir no nível do texto a cada evento discursivo de uso individual da linguagem. Em outros termos, seria através da investigação das mutações e estratégias retóricas particulares do usuário de uma língua que se poderia, no caso do pesquisador, descrever o horizonte que permeia a expectativa que subjaz implicitamente uma determinada comunidade verbal (RASTIER, 2005). Nesta acepção, o gênero seria uma norma coletiva e uma estratégia individual de seus agentes verbais que, ao mobilizarem uma língua natural e os textos que dela emanam, já moldados por suas respectivas formas genéricas, carregam em si mesmos uma prática específica de linguagem (RASTIER, 1999, 2001a, 2009). Nesta visão, “o gênero é o que permite associar o contexto e a situação, já que ele é ao mesmo tempo um princípio organizador do texto e *um modo semiótico* da prática em curso”²¹ (RASTIER, 1998, p. 106. Grifo meu).

Sob esse ponto de vista teórico, reconhecer as normas do gênero é um posicionamento relevante para compreender que o texto em si participa apenas de um todo transitório que, para vir a significar, é preciso que seja interpretado no cerne de um *corpus*, isto é, no conjunto textual que o constitui. Este, por sua vez, seria formado, a princípio, pelos textos que se inscrevem num mesmo gênero e são oriundos de uma mesma prática languageira, definida por

²¹ Do original: Le genre est ce qui permet de relier le contexte et la situation, car il est à la fois um principe organisateur du texte et un mode sémiotique de la pratique en cours.

sua própria historicidade, em outros termos, pelos pré-construídos. Conforme nos revela o autor (RASTIER, 1998), uma conversação, por exemplo, só poderia ser entendida entre os seus interlocutores, caso ela esteja inserida no quadro de uma historicidade conversacional, da mesma forma que um romance é definido por outros romances já lidos e escritos. Logo, nessa perspectiva, todo texto comenta e é comentado, redefinido, reescrito e/ou recriado como resposta a um gesto interpretativo do objeto semiótico: o texto (oral/escrito). Essas asserções se relacionam, diretamente, com o objeto desta pesquisa que encara os textos-discursos da política de internacionalização e das PLE e cujos sentidos de emergência e abrangência se dão no/pelo trabalho de (re) concepção e (re) criação de professores de línguas num contexto situado, que traz à tona a semiotização de um tipo de prática. Em suma, para o autor, “o texto é o ponto de encontro entre o contexto e o intertexto”²² (RASTIER, 1998, p. 107) e o seu estudo requer o reconhecimento das relações que se estabelecem entre essas dimensões.

Transpondo essa base teórica para a investigação dos textos de PLE como resultantes da produção das formações sociais educativas, esses textos são construtos particularmente relevantes, posto que se revelam como práticas sociodiscursivas emergentes de uma situação institucionalizada bem específica de um gênero (BORDET, 2011) e que, por sua vez, são moldados por objetivos de comunicação claramente identificáveis, com o propósito de por em prática os itinerários formativos, que são os dispositivos que visam a garantir a mediação e apropriação dos pré-construídos através do ensino-aprendizagem de idiomas.

Rastier (1998) orienta que o estudo dos gêneros de texto é apenas uma etapa no processo de caracterização semântica dos textos. Esta asserção sinaliza para o entendimento da amplitude que constitui o universo dos pré-construídos e a complexidade dos textos. Para um entendimento mais preciso sobre eles, o autor aconselha que é necessário levar em conta que esta entidade linguageira reside no nível estratégico da organização textual, da qual destacam-se três tipos de textualidade: o *modo genético*, que determina ou pelo menos restringe a produção do texto e que é limitado pela “situação e pela prática”; o *modo mimético*, que trata do funcionamento de sua impressão referencial; e o *modo hermenêutico*, que norteia o curso de sua interpretação. Sobre este último, Rastier observa que, para elaborar a interpretação de um texto, “o modo hermenêutico deve ser apreendido no modo genético e interpretado de acordo com o gênero”²³ (RASTIER, 2001d, p. 233-234).

²² Do original: En bref, le texte est le lieu de rencontre entre le contexte et l'intertext.

²³ Do original: le mode herméneutique doit se régler sur le mode génétique, et il convient d'interpréter selon le genre.

Nessa direção, o autor chama a atenção para que se considere nos gestos interpretativos o texto e o contexto, tendo em vista que a interpretação não se baseia em signos já dados, mas os reconstitui, identificando os seus significantes e os associando aos significados. A identificação dos signos textuais, desta forma, resulta, por conseguinte, dos processos interpretativos (RASTIER, 1994b, p. 335). Desse modo, tanto a interpretação quanto a compreensão de um texto dependem da interação de dois planos determinantes na construção dos sentidos de uma composição textual: o local, que representa os enunciados mobilizados e que, por sua vez, sofre influências decisivas das normas do gênero que é o produto de uma prática, o texto.

Nesta perspectiva, “o global” (o texto) determina “o local”, ou seja, os enunciados (RASTIER, 2001a, p. 13). Assim sendo, o significado/sentido de uma unidade” linguístico-discursiva depende do “contexto que é todo o texto”, pois a microsemântica textual depende, por conseguinte, de sua macrosemântica (RASTIER, 2009, p. 04). Assim posto, as unidades textuais, mesmo as mais elementares, não são as palavras isoladamente, mas os excertos que, por sua vez, possuem como “expressão um extrato e como conteúdo um fragmento”²⁴ (RASTIER, 2009, p. 5) do texto. Este procedimento converge com as proposições de Bronckart (2005) para uma análise descendente das práticas languageiras, levando em conta a cultura e as atividades sociais, as atividades languageiras, os gêneros textuais e os textos que se constroem a partir dos elementos linguísticos infraordenados de uma língua natural. Este aporte subsidia a interpretação do *corpus* sob estudo nesta pesquisa, por se tratar exatamente desses mesmos construtos semióticos.

Além das contribuições conceituais oriundas da hermenêutica dos gêneros de textos proposta por François Rastier, priorizo, em conformidade com as teorizações do ISD sobre esses construtos, os aportes de Volochinov ([1929] 2006). Conforme exposto anteriormente, tratar das questões que envolvem a noção de texto e/ou gênero de texto é o mesmo que fazer referências aos pré-construídos que são as bases de todo conhecimento humano elaborado ao longo da história e da cultura das gerações. Dessa forma, o entendimento desses construtos implica, da mesma forma, compreender as trajetórias e o contexto específico da comunidade onde eles são produzidos.

No presente trabalho, adoto a conceitualização de gênero conforme a obra de Volochinov, que propõe uma abordagem sócio-lógica da linguagem de caráter marxista,

²⁴ Do original: Le sens d’une unité est déterminé par son contexte. Le contexte c’est tout le texte: la microsemantique dépend donc de la macrosémantique. Les unités textuelles élémentaires ne sont pas des mots mais des passages. Un passage a pour expression un extrait et pour contenu un fragment.

articulada às práticas languageiras sociais e verbais que, por sua vez, são interdependentes e desempenham papel fundamental na elaboração da psicologia social (VOLOCHINOV, [1929] 2006) e foi retomada por Bronckart (2004b, 1999, 2008c, 2010a, 2010b), Bronckart e Bulea (2006) e Bulea e Bronckart (2008).

A obra de Volochinov amplia a noção de gênero de texto que, desde o tempo de Aristóteles, era vista como uma forma de classificar os textos considerados nobres e/ou literários (gênero lírico, épico e dramático). A noção de gênero defendida pelo autor problematiza esta forma tradicional e funda a concepção moderna de gênero como sendo as formas de interação verbal que traduzem a “psicologia do corpo social”, constituindo um elo intermediário entre a estrutura sociopolítica e a ideologia no sentido mais restrito do termo (ciência, arte etc) e que, por conseguinte, realiza-se e se materializa sob a forma de interação verbal (VOLOCHINOV, 2006, p. 38). A psicologia do corpo social, nesse sentido, expressa mais claramente o ambiente onde se dão todos os tipos de atos sociolinguageiros e se manifesta, essencialmente, nos aspectos mais diversos da enunciação na forma de diferentes tipos de discursos (VOLOCHINOV, 2006, p. 38-39).

O conceito de gênero de texto proposto pelos aportes do ISD (BRONCKART et al., 2004 e BRONCKART, 2004a) está fundamentado na filosofia da linguagem de Voloshinov ([1929] 2006) que acabo de expor e na noção de enunciado, cuja natureza é puramente dialógica:

[...] o enunciado, considerado como unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se completa exatamente numa interação social. Deste modo, cada um dos tipos de comunicação social [...] organiza, constrói e completa, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura de onde ela se destaca. Nós daremos o nome de gênero a essa estrutura (VOLOSHINOV, 1930, p. 03).

Esses conceitos demonstram que o enunciado participa da comunicação enquanto unidade significativa e que se vale dos recursos de uma língua. Porém, o seu sentido é determinado pelas/nas interações sociais. Essa noção contribui para o entendimento da língua enquanto uma das formas de linguagem que se complementa e que passa a significar na /pela relação dialógica.

Ao retomar esses construtos e a noção de gênero em Volochinov, Bronckart (2004a) salienta que qualquer atividade de linguagem é organizada em “gêneros de textos”, caracterizados por alguma especificidade do seu conteúdo, bem como dos recursos

linguísticos que eles mobilizam²⁵ (BRONCKART, 2004a, p. 73). Portanto, qualquer produção de texto implica escolhas por parte de seu autor/produtor que, por sua vez, pode determinar o tipo de acordo com a especificidade de uma dada esfera da atividade humana, seja nas trocas verbais, na necessidade de elaboração de sua temática, o tipo de coletivo social e seus participantes, entre outros. Segundo esse ponto de vista, o gênero de texto funciona como uma estrutura codificada em regras que autoriza a sua reconstrução como um texto portando em si uma função mediadora entre a história de uma sociedade e a história de uma língua (BAKTHIN, 1984, TODOROV, 1981; RASTIER, 1998; BRONCKART, 2004ab; 2008b).

Assim sendo, uma compreensão da relação existente entre textos e gêneros de textos aqui se impõe. Neste sentido, Bronckart sustenta que este entendimento se elabora nas/pelas escolhas de mecanismos estruturantes de operações cognitivas e das propriedades que determinam os usos das formas linguísticas que são organizadas pelo agente nos eventos languageiros. Nos termos do autor,

[...] os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que, por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os *gêneros de textos* são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006a, p. 143. Grifos meus).

No entanto, é oportuno destacar um traço relevante na caracterização dos gêneros de textos: eles são intimamente relacionados aos contextos sócio-históricos. E, por esta razão, sofrem mudanças ao longo do tempo e a sua classificação estável e definitiva torna-se impossível. Sobre esta questão, Bronckart (2004a) esclarece que essas entidades semióticas, devido ao fato de serem produtos das configurações de escolhas languageiras, conforme o excerto anterior, a permanência de seu estatuto, ou seja, a denominação e/ou classificação que eles adquirem enquanto tal é temporária, pois os gêneros são “cristalizados” ou “estabilizados” pelo uso dos agentes verbais (BRONCKART, 2004a, p. 104. Grifos meus). No entanto, eles podem ser identificados quando são comparados no conjunto de outros textos a partir do conhecimento prévio das pessoas. Embora a identificação e a classificação destes

²⁵ Do original: qui se caractérisent par une certaine spécificité de leurs contenus aussi bien que des ressources linguistiques qu'ils mobilisent (BRONCKART, 2004, p. 73).

construtos permaneçam problemáticas, os gêneros de textos coexistem no ambiente linguageiro, posto que “eles vão se acumulando ao longo da história no subespaço dos pré-construtos humanos”²⁶ (BRONCKART, 2004a, p. 05) e transmitem às gerações posteriores a base do conhecimento desses processos.

Para uma melhor apreensão dos conceitos desses construtos, aos quais as pessoas recorrem para elaborar a base essencial de suas interações com o universo social, julgo, igualmente, relevante destacar que seu entendimento se torna se mais preciso quando colocado sob a conceitualização de “arquitextualidade”, proposta por Genette (1979). Na perspectiva do referido aporte, os architextos possibilitariam a organização ou a determinação do estatuto genérico de um enunciado através dos textos pré-existentes. Através desta mesma noção, é possível estabelecer e definir uma relação de coexistência e/ou de copresença quando se trata, por exemplo, de um *corpus* que compreende mais de um texto.

Bronckart (2004a) nos oferece uma exemplificação objetiva acerca dessa caracterização: no instante mesmo da adoção do modelo de um gênero, o agente verbal se depara com as propriedades globais da situação da ação a ser empreendida. Nesse momento, para que ele efetive a comunicação, adapta este modelo conforme “as propriedades específicas desta mesma situação” e, ao produzir um novo texto, este ato, por sua vez, “pode carregar as características específicas do gênero escolhido e do processo de adaptação, conforme as peculiaridades da situação”²⁷ (BRONCKART, 2004a, p. 105) linguageira na qual o agente estaria imerso.

1.5 Reorientação das condições de produção dos textos: uma abordagem praxiológica da linguagem

Em se tratando de um programa de pesquisa em andamento, o ISD, enquanto quadro teórico-metodológico, elabora suas reorientações a partir dos resultados das pesquisas que são desenvolvidas com os seus colaboradores. Essa postura traduz seu caráter de ciência do humano (BRONCKART, 2006a) que foge aos princípios estáticos que mantêm a reprodução de abordagens tradicionais sobre o desenvolvimento da pessoa.

No quadro das contribuições do ISD, Bronckart, ao retomar os aportes saussurianos a partir de estudos dos seus manuscritos (BRONCKART; BULEA; BOTA, 2010), esclarece

²⁶ Do original: ils s’accumulent historiquement dans un sous-espace des pré-construits humains.

²⁷ Do original: portera, et les traces du genre choisi, et celles du processus d’adaptation aux particularités de la situation

que os textos-discursos constituem o *ambiente de vida* dos principais fenômenos línguageiros e que “é no âmbito de sua implementação sincrônica e no curso de sua transmissão histórica que os valores significantes dos signos são construídos permanentemente”²⁸ (BRONCKART, 2011, p. 348-349, grifo do autor). Essa citação revela a noção de língua enquanto prática, fruto da retomada dos postulados mais recentes de Saussure, que mostram a natureza ativa e situada da linguagem na construção dos sentidos na história e na cultura humanas ²⁹. Com base nas trocas de conhecimento entre os aportes do ISD com a semântica textual de Rastier, Tamba-Mecz e Rastier (1987, 1998, 2001a, 2001c), Bronckart (2008a, 2008b) elabora um quadro de atualização, mais especificamente, no que concerne às condições de produção e à infraestrutura dos textos.

Nesta interlocução, o texto é o objeto da discussão da qual sobressaem tanto os pontos em comum quanto os divergentes, de natureza teórico-metodológica. Para ambos, o estudo dos gêneros está articulado com o reconhecimento das atividades humanas, numa perspectiva praxiológica e da dimensão linguística, que participa da semiotização das práticas languageiras e se manifesta concretamente em textos-discursos.

Os pontos em comum entre esses autores é que eles consideram que o estudo nas ciências da linguagem deveria, num primeiro momento, abordar os textos, apreendendo a sua dimensão enquanto gênero, e que a genericidade é o lugar da manifestação das relações de interdependência entre as propriedades do texto e as atividades sociais, no quadro interacional em que são produzidos (BROCKART, 2008b, p. 39).

Nesta direção, para Rastier, (2001a, p. 230) considerando-se que “todo texto relaciona-se com a língua através de um discurso e com um discurso pela mediação de um gênero, o estudo dos gêneros deveria tornar-se uma tarefa prioritária para a linguística” ³⁰. Bronckart (2008b) está de acordo com este postulado e chama a atenção para o fato de que, quando os textos se desprendem das coerções de sua situação de produção inicial, os valores dos signos e das estruturas que eles organizam adquirem uma verdadeira autonomia (BRONCKART, 2008b, p. 40). Por conseguinte, esta identificação implica destacar nas análises a relevância qualitativa e quantitativa dos mecanismos das propriedades textuais, isto é, os elementos linguístico-discursivos que constituem os enunciados que, por sua vez, deveriam ser

²⁸ Do original: c’est dans le cadre de leur mise en oeuvre synchrone, ainsi que dans le cours de leur transmission historique, que les valeurs signifiantes des signes se construisent, et qu’elles se transforment en permanence

²⁹ Para um estudo aprofundado sobre esta questão consulte BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina, BOTA, Cristian, *Le projet de Ferdinand de Saussure*, Paris, Genève, Droz, 2010.

³⁰ Do original: tout texte se rattache à la langue par un discours et à un discours par la médiation d’un genre, l’étude des genres doit devenir une tâche prioritaire pour la linguistique

analisados enquanto tais, para em seguida, investigar as diferentes relações que eles mantêm com os fatos do entorno ou procedê-la somente após a sua exploração. Isto implica, do mesmo modo, uma abordagem metodológica que perpassa o texto, o seu significado e os polos de sua exterioridade com os quais ele estabelece relação de interdependência (RASTIER, 2001a, p. 41).

Porém, no que tange ao registro praxiológico e linguístico dos textos, Bronckart refuta o posicionamento de Rastier quanto ao uso do termo “discurso” para se referir à produção linguageira, como por exemplo: discurso jurídico, discurso literário, discurso privado, discurso técnico, discurso romanesco, discurso fictício e outros (BRONCKART, 2008a, p. 864). O autor observa que os discursos vão além das esferas da atividade humana e, por esta razão, propõe que este mesmo termo seja substituído por atividades/ações de linguagem que se desenvolvem nas diferentes esferas da atividade prática e que podem adquirir, além dessas esferas e de suas restrições, traços particulares, fictícios, lúdicos e outros.

Além do que acabo de expor, Bronckart rejeita diferenciar “tipos de ações linguageiras” desvinculadas de sua realização em textos que, por sua vez, mobilizam os recursos de uma língua natural. Proceder a essa distinção, previamente aos usos da língua, implicaria a convocação de escolhas não linguísticas dentre elas, as atitudes, os hábitos, os modos de pensamento, o que equivaleria, por conseguinte, a restaurar um tipo de preponderância das orientações sociocognitivas, no que se refere aos domínios da própria textualidade (BRONCKART, 2008a, p. 44-45).

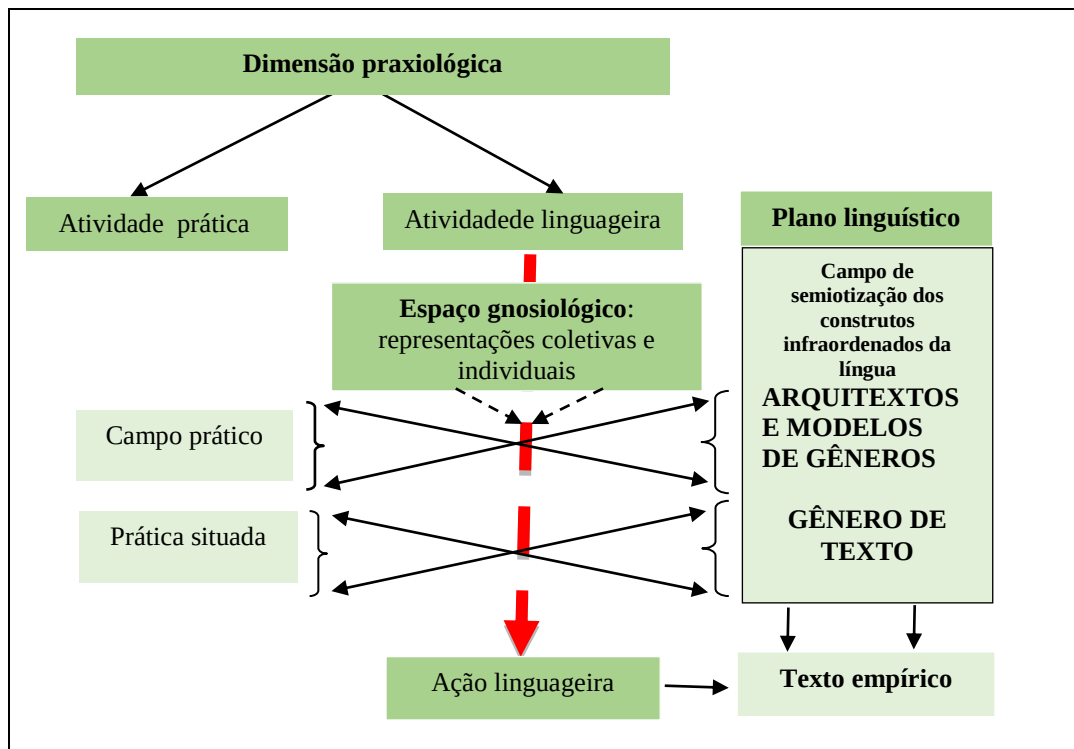
Ademais, para Bronckart, os discursos são “fenômenos” apreendidos na emergência da textualidade. Eles emanam “do registro praxiológico” (BRONCKART, 2008b, p. 45) e não do registro linguístico, como atesta o estatuto universal ou antropológico de critérios que supostamente discriminam os tipos de discurso (jurídicos, religiosos, privados, públicos, padronizados, lúdicos etc.). Neste posicionamento, ele rejeita, portanto, a concepção de “tipos de discurso” baseada em definições que desconsiderem o papel relevante dos pré-construídos, que são as bases essenciais dos gêneros textuais. A acepção do termo *discours* empregada pelo autor é aquela oriunda da Arqueologia de Foucault (1969) em sua concretização.

Assim, tomando emprestada a expressão de Rastier (2001a, 2006), Bronckart (2008b) considera que a palavra “discurso”, na acepção postulada por aquele autor, “constitui apenas uma “classificação nominal”, absolutamente perigosa e inútil³¹ (BRONCKART, 2008b, p. 45). Por essa razão, ele propõe um esquema interativo entre esses dois domínios,

³¹ Do original: essence nominale tout aussi dangereuse qu’inutile

diferentemente do modelo rastieriano. A Figura 1 explicita a reorientação proposta por Bronckart para o entendimento da produção dos textos.

Figura 1 – Modelo praxiológico de produção de texto



Fonte: Adaptado de Bronckart (2008b, p. 45).

Conforme explicita a Figura 1, Bronckart distingue no registro praxiológico duas formas de “intervenção no mundo”, intimamente associadas ou interdependentes, quais sejam: uma de natureza não verbal, que se refere à “atividade prática”, e outra de caráter verbal ou “atividade linguageira”. Ambas correspondem aos significados dos termos “*discours*” ou “atividade discursiva”, utilizados por Rastier. Nesta perspectiva, uma pessoa ou um grupo de pessoas “produz linguagem” numa dada situação comunicativa, dependendo dos objetivos individuais e finalidades na obtenção de um determinado resultado.

Para Bronckart, a tentativa de uma classificação ou de uma categorização de tipos de atividades linguageiras³² com base no “uso normatizado da língua”, apreendido na exploração de uma língua e critérios não linguísticos, é ilusória, dada a sua diversidade e heterogeneidade, e apesar da existência de suas várias propriedades, dependendo das circunstâncias (BRONCKART, 2008b, p. 46) contextuais.

³² Na acepção de François Rastier, este termo é denominado tipo de discurso. Bronckart critica esta terminologia, já que não traduz o verdadeiro estatuto dos textos.

No que se refere à ordem das atividades práticas, depreende-se a noção de campo prático e de prática, conforme as proposições e definições postas por François Rastier (2001a). Dessa forma, a noção de campo prático está relacionada aos subconjuntos organizados de determinadas atividades, como aquelas já elaboradas sócio-historicamente por um dado coletivo social, seguindo os critérios de compartilhamento do trabalho, as formas de organização da sociedade, as formas de atividade cultural, os tipos de trocas interpessoais, etc. E a noção de “prática singular” se relaciona com a ocorrência situada de uma atividade que abrange um desses campos (BRONCKART, 2008a, p. 866). Aqui, o conceito de atividade de linguagem designa o fato de que as pessoas falam ou escrevem em determinadas circunstâncias.

Fazendo ainda uma leitura do esquema de Bronckart (2008b), observa-se que, ao tomar as noções de campo prático e prática em conformidade com Rastier, aquele autor coloca em evidência o registro linguístico que implica, necessariamente, a mobilização de recursos de uma língua natural. As flechas que se entrecruzam entre o campo prático e o campo genérico, de um lado, prática e gênero, de outro, estão relacionadas à complexidade, à mobilidade e aos resultados que se produzem na duração temporal, entre a ordem das práticas, e o curso do tempo dos gêneros textuais, respectivamente. Nessa orientação, os textos empíricos são construídos com base no modelo de um gênero por uma pessoa, no momento em que desenvolve uma ação de linguagem. A situação desta ação é determinada pelos conhecimentos que esta mesma pessoa possui do contexto que compreende o seu agir e dos tipos de relações existentes entre campo prático e campo genérico, estabelecidas pelo coletivo social.

Porém, é relevante ressaltar que, para uma melhor compreensão das atualizações e reorientações propostas no modelo de produção textual apresentado na Figura 1, não se pode perder de vista que a dimensão praxiológica (ordem do plano das práticas sociais) da produção linguageira não ocorre desvinculada dos princípios gnosiológicos – representações, conhecimentos e saberes (cf. BULEA, 2007, como *produto das interpretações* do mundo semiótico) – de suas manifestações concretas, que são os textos-discursos (plano organizador dos recursos infraordenados da língua). Com base no que foi dito, faz-se necessário uma breve explanação acerca da interface dessas três vertentes que constituem o fenômeno concreto das manifestações da linguagem humana e que se convertem em fontes indispensáveis para analisá-las.

Em uma visão de conjunto, o modelo colocado em destaque auxilia no entendimento do “desenvolvimento do espaço gnosiológico humano”, que constitui os *corpora* “de diversos tipos

de conhecimentos” que são elaborados no curso da história social e que são “transmitidos de geração em geração” (BRONCKART, 2011, p. 343). Esse espaço, segundo o autor, evocando a semântica saussuriana, é constituído por entidades ideacionais ou psíquicas significativas, porém, ambas emanam de dois espaços com diferentes ancoragens, nas quais se processam a semiotização dos conhecimentos e saberes quando as pessoas mobilizam os recursos de uma língua natural, quais sejam:

1) a *interioridade* ou pensamento *consciente* da pessoa – considerando que as práticas da linguagem são situadas, os significados se constroem, “primeiramente”, através das atividades verbais (textuais/discursivas) que estão disponíveis em seu psiquismo individual, sendo eles, portanto, entidades que dão origem à língua interna que, por sua vez, constitui o substrato da organização das representações individuais, conforme a aceção já posta por Durkheim (1898);

2) os *construtos socialmente elaborados* podem ser entendidos como sendo o mundo das produções humanas. Nesta ancoragem, os significados estão disponíveis no psiquismo coletivo. É neste espaço social, em meio às relações de poder e grupos sociais, que se compreendem as intervenções e os acordos estabelecidos entre os agentes das comunidades verbais³³. Nesse sentido, as normas languageiras são elaboradas, dando origem à língua normatizada, que participa das bases fundamentais que constituem as representações coletivas e que Habermas (1987) explora e denomina como sendo os mundos formais do conhecimento (BRONCKART, 2010b, p. 162-163), o mundo da vida.

Esses postulados colocam em relevo a interface entre as representações individuais e as representações coletivas, construídas nas/pelas interações humanas, no processo de elaboração das significações nas práticas languageiras, produzindo, assim, nos/pelos textos-discursos “conhecimentos” para os indivíduos, e “saberes” para os grupos sociais (BRONCKART, 2010b) Isso posto, esses instrumentos, enquanto entidades semióticas, funcionam como operadores de certo tipo de enquadramento e/ou código implícito, por meio dos quais as obras do passado e do presente são recepcionadas e classificadas pelos agentes verbais (BRONCKART, 1999). Desse modo, os textos/discursos podem ser agrupados por eles, em diferentes séries que, por conseguinte, podem servir-lhes como modelos para agir, como, por exemplo: os textos teóricos e práticos, os textos de PLE (como é o caso da presente pesquisa), as normas, leis, convenções e outros que carregam em si as suas respectivas características genéricas.

³³ Refiro-me às formações/organizações sociais que compreendem as instituições e as atividades gerais.

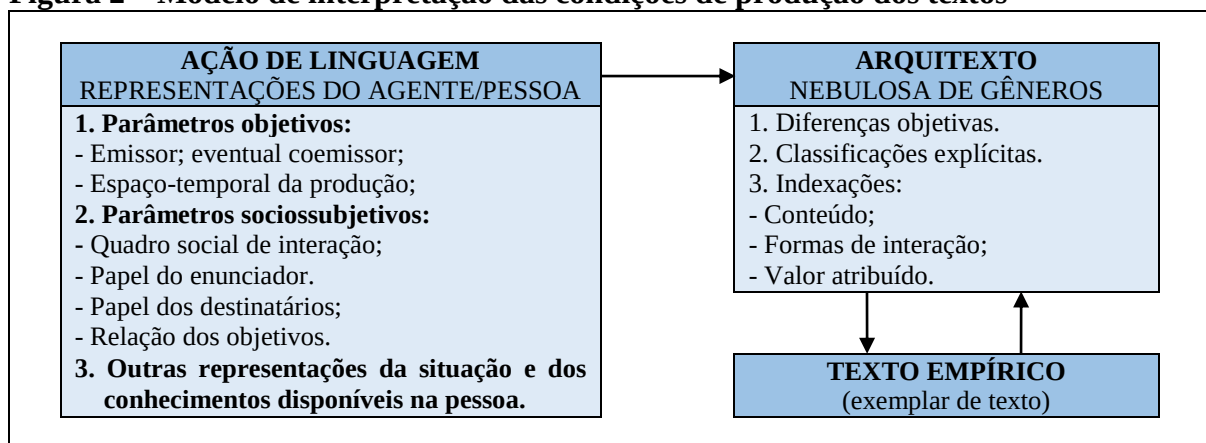
Empreendendo uma síntese do que foi discutido nesta seção, é oportuno salientar ainda que o fenômeno da produção dos textos e a sua relevância na vida social estão relacionados à hierarquia das relações existentes entre praxiologia geral (as diversas atividades humanas) e a praxiologia linguageira (as atividades verbais). A esse respeito, Bronckart (1999) chama atenção para fato de que a atividade linguageira está *a serviço da atividade humana em geral* e funciona como um mecanismo que, ao possibilitar o acordo entre os agentes sociais, implementa as suas práticas verbais (os textos) se organizando em gêneros de textos que são adaptados conforme os propósitos e finalidades no quadro desta ou daquela atividade (BRONCKART, 2010b, p. 162. Grifo meu).

Esses princípios orientam a análise do objeto desta pesquisa, posto que ele se inscreve como resultado de práticas humanas socialmente situadas concretizadas em textos-discursos. Na próxima seção, discuto as condições de produção e o modelo de análise do agir comunicativo nos dispositivos semióticos.

1.6 Interpretação das condições de produção de um texto: funcionamento, modelo de análise e atualizações

Os pressupostos adotados no quadro das reorientações e atualizações do ISD discutidos na seção anterior não excluem os construtos já elaborados nas teorizações precedentes. Ao contrário, eles as complementam, principalmente no caso da presente pesquisa. Com o intento de dar sequência ao que foi tratado neste capítulo até o momento sobre a ação/atividade de linguagem, gêneros e textos, de forma mais concreta, discuto a interpretação do encontro das dimensões praxiológicas e gnosiológicas das práticas de linguagem que tem como espaço de emergência e abrangência o contexto situacional e contextual de produção dos textos-discursos. Para tanto, exponho no esquema a seguir os três elementos essenciais que permitem compreender as interfaces das representações individuais e coletivas que se constroem no agir linguageiro. Logo após, enfatizo a relevância deste aporte na apreensão dessas mesmas representações, já que elas dizem respeito ao objeto do presente estudo.

Figura 2 – Modelo de interpretação das condições de produção dos textos



Fonte: Adaptado de Bronckart (2006a, p. 146).

Os elementos ilustrados nesta figura permitem a interpretação dos aspectos extratextuais da situação acional e contextual de produção de um texto³⁴. Eles demonstram que na realização de uma ação de linguagem, os agentes verbais mobilizam as representações que eles fazem em relação aos três conjuntos de representações. O primeiro deles se refere aos parâmetros do mundo objetivo da ação que correspondem aos parâmetros físicos, os quais exercem influência sobre a ação linguageira. Neste caso, para compreender esta etapa, é preciso identificar os agentes que estão na fonte da produção linguageira, bem como o espaço temporal no qual ela se desenvolveu.

O segundo conjunto corresponde aos parâmetros do mundo social (elaborado em meio às normas, valores, regras e outros) e do mundo subjetivo (construído a partir da imagem que o agente faz de si ao agir etc) da ação verbal na qual este mesmo agente, para participar e/ou colaborar com os processos dialogais de sua comunidade, deveria mobilizar as suas representações sobre o quadro das interações sociais nas quais ele poderia estar inserido, como, por exemplo, numa reunião ou na sala de aula de uma instituição educacional, no supermercado ou em reuniões com os amigos da vizinhança. Neste parâmetro, os papéis sociais exercidos por cada um dos agentes na interação verbal são colocados em destaque e são fatores determinantes no processo das escolhas semânticas, na construção do texto por meio do qual se daria o agir comunicativo. Nesse sentido, o lugar social de onde fala os agentes verbais do texto é o ponto de encontro das representações que cada um deles faz do seu contexto e que gera o acordo, segundo Habermas (1987), que tende a organizar e colocar em funcionamento as atividades humanas (BRONCKART, 2004a, 2004b, 2006a, 2008c).

³⁴ Para uma melhor compreensão do funcionamento do modelo representado na Figura 2, consulte o capítulo 4 da tese.

O terceiro conjunto diz respeito às representações que o agente tem do conteúdo temático, em específico, em relação ao que ele sabe sobre aquilo que ele diz. Nessa situação, este mesmo agente se depararia com um conjunto de gêneros à sua disposição no arquitexto do coletivo social de onde ele enuncia. Considerando que ele possui inteligibilidade, pelo menos parcial, dos pré-construídos (dos gêneros textuais, conforme já discutidos nas seções anteriores) que circulam no contexto verbal em questão, estas entidades discursivas são portadoras de modelos que se mostram organizados em função dos objetivos, do conteúdo e de sua composição estrutural. Assim, nessa etapa, que se caracteriza por um duplo processo, ele partiria de suas próprias escolhas, ao mobilizar o modelo de um gênero que melhor se adapta à sua situação comunicativa, obedecendo às funções e à especificidade desta mesma situação, considerando-se os seus objetivos.

Com base nos aportes discutidos até aqui, foi possível apreender que os textos são produtos da atividade humana e, sendo assim, eles incidem sobre o funcionamento das formações sociais das quais emergem, em conformidade com as diversas situações de produção, necessidades e interesses dos agentes verbais envolvidos nas ações de linguagem. Porém, é oportuno observar que, devido ao caráter variável e evolutivo dos contextos sociais, diversas espécies de textos com propriedades comuns vão se constituindo ao longo da trajetória sócio-histórico e cultural (BRONCKART, 2004a, 2008c).

Este fenômeno demonstra que os gêneros de texto estão em constante evolução. Por esta razão, eles não podem ser objeto de análise, devendo esta incidir sobre os textos. Para tanto, Bronckart (1997, 1999, 2006) propõe um modelo para analisá-los, com o objetivo de melhor compreender a ação languageira que os gera e o estatuto organizacional na construção de seus sentidos, denominado pelo autor de *folhado textual*, que permite a interpretação das condições basilares para a produção de um texto, em uma dada situação comunicativa por meio de uma língua natural.

Tendo colocado em destaque, nesta parte introdutória da seção, os elementos extratextuais que possibilitam a interpretação de uma ação de linguagem, nas próximas subseções discuto como ocorre o funcionamento interno dos textos com base no referido modelo, considerando, portanto (cf. seção 1.6, Figura 1), que este construto constitui o plano da organização linguístico-enunciativa da produção languageira integrado à dimensão praxiológica e gnosiológica do agir comunicativo.

1.6.1 Modelo de análise e funcionamento dos textos: atualizações e reorientações

As proposições elaboradas no quadro teórico-metodológico do ISD sobre o funcionamento dos textos apresentam uma engenharia que possibilita compreender as suas estruturas internas e as representações neles construídas pelos seus produtores, denominada arquitetura *textual* (BRONCKART, 1997, 1999). Esse construto é considerado uma das principais contribuições deste aporte, que serve como ferramenta orientadora para o entendimento das práticas linguageiras situadas, materializadas em textos-discursos.

Segundo Bronckart (2008b, p. 76-77), o modelo da arquitetura textual proposto na obra *Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, de 1997, constitui a metodologia inicial da estruturação interna dos textos. Por se tratar de um campo de estudo suscetível à alteração e à complementação, com base nos trabalhos já realizados no quadro dos ISD e nas sugestões oriundas da obra de François Rastier (1998, 2001a), o autor procedeu a um remanejamento parcial de alguns componentes internos que compreendem a arquitetura textual e empreendeu a introdução de dimensões que, anteriormente, eram “ausentes ou subestimadas” (BRONCKART, 2008b, p. 76) no referido modelo. A propósito dessa reorientação, em entrevista concedida a este pesquisador, o autor afirma que o “modelo do folhado textual tende, entretanto, ao aprofundamento e enriquecimento de alguns temas, tanto é que, em relação ao modelo original, alguns tópicos foram alterados” (BRONCKART, 2015, p. 113).

Assim posto, as atualizações da arquitetura textual visam a uma redefinição do quadro conceitual deste construto. Os pressupostos defendidos nos aportes que orientam as suas redefinições sustentam que a produção e a interpretação dos textos podem ser apreendidas como uma forma de interação não-sequencial dos seus componentes autônomos, quais sejam: a temática, que diz respeito ao conteúdo e aos temas recorrentes; a dialética, que está relacionada aos intervalos do tempo representado na produção/interpretação textual; a dialogia, que trata das modalidades enunciativas e avaliativas; e a tática, que é disposição sequencial do significado (RASTIER, 2006, p. 21) dos textos-discursos.

Desse aporte, Bronckart retém com mais ênfase o componente *temática* para organização do conteúdo temático dos textos; já na dialética, toma o nível *agonístico*; na dialogia, as questões relativas à dimensão enunciativa e, na tática, a *planificação* e/ou progressão do significado dos temas recorrentes no texto.

A configuração atual dada pela obra de 2008b ainda mantém os três níveis (infraestrutura, textualização, responsabilização enunciativa) constitutivos do modelo de 1997

e 1999. Porém, esses níveis passaram a ser denominados de “subsistemas articulados”³⁵ (BRONCKART, 2010a, p. 30). O Quadro 2, a seguir, permite elaborar interpretações coerentes para a análise dos textos, a partir do que acabo de expor sobre esse construto no presente capítulo.

Quadro 2 – Atualização da arquitetura interna de um texto

INFRAESTRUTURA	MECANISMO DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
Organização temática Temática Agonístico Planificação Organização discursiva Tipos de discurso Modos de articulação Coesão verbal	Conexão Coesão nominal	Dimensão enunciativa Vozes e pontos de vista ///Atribuições modais

Fonte: Adaptado de Bronckart (2008b).

Com base na observação do quadro em tela, constata-se que as reorientações do modelo de análise textual proposto pelo ISD recaem, com maior ênfase, sobre a infraestrutura, que é o subsistema mais profundo da arquitetura textual (BRONCKART, 2010a, p. 30). Ela se expressa de modo muito dependente do gênero do qual o texto emerge (BRONCKART, 2012, 25). Essa instância se elabora na tessitura de dois componentes: um, centrado na organização e disposição da temática – ordem da planificação e progressão dos temas que constituem o texto –, e outro, estruturado na organização e na disposição dos discursos que atravessam a sua composição, da ordem da discursividade.

Em entrevista concedida por Bronckart (no prelo), o autor explicita como a infraestrutura foi retrabalhada. No que concerne ao componente denominado *organização temática*, esta passou a substituir a categoria intitulada *plano global*, que era utilizada no modelo de 1997. Sobre essa questão, Bronckart admite que a planificação do conteúdo temático adotada no modelo inicial carecia de um tratamento mais metodológico do que puramente teórico:

A abordagem das dimensões temáticas do modelo inicial não era satisfatória, na verdade, era inexistente [...] em conformidade com os princípios teóricos assumidos, a planificação só poderia ser de natureza semiótica ou linguística, e que tratasse, portanto, de identificar novas abordagens metodológicas que

³⁵ Do original: trois sous-systèmes emboîtés

permitissem superar o fracasso que experimentamos neste campo³⁶ (BRONCKART, 2008b, p. 77).

Do exposto, constata-se que o conteúdo temático dos textos no quadro do ISD que, anteriormente era visto apenas como um dos elementos constitutivos do plano global do texto, com a obra de 2008b, passa a ser ampliado, considerando que os temas perpassam todas as dimensões da arquitetura textual. O redimensionamento desse construto implica, doravante, encarar as unidades linguístico-enunciativas convocadas, sincronicamente, na situação e ação de linguagem como produtos dos arquitextos e temas prescritos pelo contexto sócio-histórico. Essas entidades semióticas estão intimamente relacionadas ao processo de adoção/adaptação do gênero do qual todo texto depende (BULEA, 2010, 2014b) para adquirir sentidos (RASTIER, 1998), semiotizando e atualizando os conhecimentos que são veiculados pelo texto. Esses pressupostos desvelam a relevância dessa dimensão, posto que tratar os temas de um texto focando apenas na identificação de seu plano global reduz a compreensão de sua dimensão gnosiológica.

Contudo, foi pelo reconhecimento da necessidade de ampliar esse conceito que o modelo atual da infraestrutura textual passou a agregar a temática como um dos principais componentes. Conforme já explanava Bronckart (1999, p. 107-108), qualquer ação de linguagem, ao se realizar no quadro de uma dada formação social, emerge e abrange a “exploração das formas comunicativas que nela estão em uso”, que são os temas recorrentes nas práticas de linguagem da sócio-história das comunidades.

No que se refere ao primeiro subcomponente da infraestrutura, a *temática*, conforme já mencionado anteriormente, este construto está embasado nas abordagens da semântica textual de Rastier (1989, 2001a, 2006)³⁷. A propósito de sua definição, este autor assim escreve:

³⁶ Do original: l’approche des dimensions proprement thématiques n’était pas insatisfaisante, mais en fait inexistante [...] conformément aux principes théoriques que nous assumons, cette planification ne peut être que d’ordre sémiotique ou linguistique, et il s’agirait donc d’identifier les démarches méthodologiques nouvelles permettant de surmonter l’échec que nous avons connu en ce domaine.

³⁷ Nas teorizações de Rastier (2006), para proceder o estudo da temática, é preciso colocar em destaque os temas convocados na produção de um texto, que são definidos como um conjunto estruturado por semas. O estatuto, o número dessas entidades semióticas e as relações estabelecidas entre elas, segundo o autor, variam conforme o tipo de gênero. E, dependendo do estatuto dos semas, seria conveniente distinguir temas genéricos de temas específicos (RASTIER, 2006). Assim, o tema geral de um texto se define pela recorrência de um sema ou uma estrutura de semas genéricos que definiria uma isotopia ou feixes isotópicos genéricos, isto é, uma associação de semas genéricos co-recorrentes. Essas isotopias são oriundas de domínios particulares que determinam o seu “assunto” ou induzem as impressões referenciais dominantes. Uma exemplificação concreta desses pressupostos seria o caso dos textos técnicos que, por serem produções de um domínio específico de aplicação, expressam apenas um campo semântico, de caráter mais denotativo, enquanto que os textos literários explicitariam vários. (RASTIER, 2006, p. 22) devido a sua linguagem mais conotativa. Quanto aos temas específicos, estes são entendidos como um conjunto recorrente de semas específicos denominado de “moléculas sêmicas”. Essas são independentes de uma lexicalização específica. Nos textos técnicos, as

A temática reflete o conteúdo escolhido, especialmente com relação ao domínio do universo semântico colocado em prática no texto. Ela descreve as suas unidades. Por assimilação, embora não descreva particularmente o léxico, pode-se dizer que ela acolhe o “vocabulário” textual [...] (RASTIER, 2006, p. 21).

Os princípios dessas assertivas participam das reorientações adotadas nos trabalhos analíticos sobre essa instância textual no quadro do ISD. A este respeito, Bronckart (2008b, p. 77-78) afirma que a temática autoriza “identificar os universos semânticos ou os temas escolhidos num texto”³⁸. E, por esta razão, na análise deste componente, o autor sugere que se coloque em destaque as unidades sêmicas que constituem os temas priorizados (específicos) no texto e as classes sêmicas, no caso de temas gerais. Assim sendo, para atingir estes propósitos, é preciso explicitar, por um lado, a estrutura do campo paradigmático do qual emanam e se constroem esses mesmos elementos e, por outro, as redes isotópicas por meio das quais estes mecanismos se desenvolvem e se concretizam na tática e/ou planificação da disposição efetiva das estruturas sêmicas na linearidade de um texto. A construção de sentidos na produção textual depende das referidas entidades semióticas de forma infraordenada.

Ao abordar sobre os temas recorrentes em um dado texto, Bronckart introduz o subcomponete agonístico que integra os planos da dialética de Rastier (2006), que se responsabiliza pelos intervalos do tempo representado e o desenvolvimento que neles ocorrem quando da produção temática. Nesta estão inclusas, entre outras, as teorizações da narrativa. A sua definição se dá em dois níveis: o circunstancial³⁹, que caracteriza os textos estruturados pelo componente dialético e as suas unidades básicas, que são os atores, papéis e funções no sentido de tipos representados da ação; o agonístico, que se mostra num nível hierárquico superior ao circunstancial, o qual é composto pelos agonistas e as sequências. Porém, a distinção entre esses níveis está relacionada ao detalhamento da noção de narrativa. Dessa forma, geralmente, o componente *dialética* dos textos práticos compreende apenas um nível circunstancial, enquanto que os textos fictícios redobram este nível, como é o caso do agonístico. Bronckart (2008b) explana que, neste domínio, a narrativa é decorrente da

moléculas sêmicas detêm uma lexicalização privilegiada e exclusiva, considerando-se que a disciplina dos domínios das técnicas refuta a equivocidade e a redundância (RASTIER, 2006, p. 22-23). As isotopias aí predominantes são campos semânticos de caráter denotativo. Os textos que integram o *corpus* da presente pesquisa se enquadram nesta categorização, já que eles comentam e planificam tipos de práticas isentos de uma tematização conotativa.

³⁸ Do original: identifier les univers sémantiques ou thèmes convoqués dans un texte

³⁹ Conforme já explicado e exemplificado na nota de rodapé 41, o nível circunstancial está relacionado ao caso dos textos práticos que expressam apenas um campo semântico. Os elementos (temático-discursivo-enunciativos) responsáveis pela construção do sentido de seus temas são de caráter denotativo, como, por exemplo: os textos técnicos e/ou procedimentais etc.

dialética e a narração, da dialogia (BRONCKART, 2008b, p. 55). Num trabalho mais recente, o autor tanto define quanto exemplifica a função desse subcomponente como sendo o

[...] tema real de um texto, além dos seus aspectos visíveis, o que é perceptível na narrativa literária. Por exemplo, no caso do conto "Chapeuzinho Vermelho", que fala de uma Chapeuzinho Vermelho, mas o verdadeiro tema não é a história em seu valor aparente, é o seu significado humano. (BRONCKART, 2015, p. 113).

Nesse sentido, pode-se apreender que o conceito de agonístico é a *duplicação* de um tema que integra o *real* e o *fictício* em textos narrativos, envolvendo, neste mesmo tipo de procedimento, os atores, os papéis e as funções das entidades sêmicas. Rastier (2006, p. 24) o denomina como uma espécie constitutiva de uma categoria de atores que se manifestam, mais particularmente, nos textos cuja tematização ocorre em universos e mundos que se “encontram, sobretudo, numa relação metafórica”⁴⁰. Sobre esta questão, Bronckart (2008b, p. 78) chama a atenção para o fato de que é preciso considerar que este nível diz respeito apenas aos textos *narrativos* e/ou *fictícios*. Considerando que os textos-discursos que integram o *corpus* sob análise não se inscrevem nesta categoria de textos, o referido subcomponente não será analisado no presente estudo.

No nível organizacional da temática, Bronckart procedeu a uma adaptação do subcomponente denominado *tática*. Esta se concretiza na planificação ou disposição efetiva dos elementos sêmicos na linearidade/progressão dos temas e os seus significados na composição textual (BRONCKART, 2008b). A este respeito, Bulea (2014b) traz contribuições relevantes para o entendimento das mudanças efetuadas neste nível da infraestrutura. A autora concebe esta configuração caracterizada por uma dupla face (BULEA, 2014b), constituída por uma vertente “conteúdo” e uma vertente “expressão”. Embora concebidas como interdependentes, em termos de seu funcionamento, cada uma dessas vertentes da produção linguageira possui sistemas específicos de organização.

Segundo Bulea (2014b, p. 518), a temática equivale à vertente “conteúdo”, que é o sistema de organização da planificação geral do conteúdo temático ou do plano textual, relacionados com os temas, assuntos e elementos do conhecimento que são mobilizados na produção do texto, bem como a sua progressão sucessiva (BULEA, 2014b, p. 518). Sobre a vertente *expressão*, o esquema de sua organização se dá através dos tipos de discurso compreendidos neste aporte como os mecanismos de gestão enunciativas do conteúdo

⁴⁰ Do original: se trouvent cependant en relation métaphorique.

temático, ou configurações discursivas, mobilizando cada um subconjunto específico (e identificável) de recursos linguísticos (BULEA, 2014b). Nesta pesquisa, evoco o conceito da referida autora (BRONCKART; BULEA, 2005; BULEA, 2010, 2014a) sobre os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) para analisar os temas recorrentes no *corpus* do presente estudo, em específico no que diz respeito às entrevistas semiestruturadas. E, para os demais textos sob estudo, exploro os segmentos dos eixos e da progressão temática, com base nesses aportes (cf. Capítulo 3, subseção 3.5).

No que se refere ao componente *organização discursiva*, Bronckart (2008b) afirma que a compreensão de um texto está intimamente ligada à apreensão e descrição de seu nível organizacional. A este respeito, o autor chama atenção para a necessidade de reconhecer os tipos de discursos que constituem os textos e suas articulações na construção dos sentidos.

Conforme a disposição do Quadro 4 (cf. subseção 1.6.2), este componente é constituído mais especificamente pelos tipos de discursos que atravessam a tessitura do texto. Discuto esse conceito na próxima subseção, pois é central para esta pesquisa, que toma como objeto de estudo a interpretação das representações construídas nos/pelos textos-discursos. Sobre o plano material desse nível, residem estes tipos que funcionam como “unidades linguísticas infraordenadas, segmentos introduzidos na composição dos textos de acordo com as modalidades variáveis”⁴¹ (BRONCKART, 2008b, p. 31), como, por exemplo, os tempos verbais, pronomes, tipos de frases adverbiais etc, de natureza superior à função epistêmica.

Na obra de 2008b (p. 79), Bronckart procede a um reexame desse construto e a introdução de duas modificações com relação ao modelo inicial. No primeiro momento, foi introduzido na organização discursiva o subcomponente “coesão verbal”, que no modelo de 1997, constava dos mecanismos de textualização. Em trabalho recente, o autor reafirma este posicionamento: “ integramos a questão da escolha de coesão verbal às escolhas dos tipos de discurso aos quais ela está fortemente conectada” (BRONCKART, 2015, p. 113) a definição e descrição dos tipos discursivos. Esse remanejamento se justifica devido ao reconhecimento da “insuficiência” sobre esta questão nos trabalhos anteriores que, segundo o autor, são de fato “bastante evidentes” (BRONCKART, 2008b, p. 79). Com a inserção desse subcomponente na organização discursiva, a dimensão da estruturação temporal, tendo como ponto de partida a coesão verbal, passou a ter um papel relevante na caracterização dos tipos discursivos e de seus mundos que, para tanto, convocam a organização atorial dos discursos, ou seja, o

⁴¹ Do original: des unités linguistiques infra-ordonnées, des segments entrant dans la composition des textes selon des modalités variables

reconhecimento das marcas de agentividade mobilizadas na situação da ação linguageira e as instâncias agentivas verbalizadas textualmente (BRONCKART, 2008b, p. 69).

A segunda modificação diz respeito à necessidade de empreender uma análise detalhada e complementar dos tipos de discursos, focalizando a função determinante que os processos das coordenadas que os caracterizam exercem na organização/elaboração sintática e macro-sintática dos tipos de discursos (BRONCKART, 2008b). O autor em sua obra *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, de 1999, na qual o nível macro-sintático é abordado, focalizando a diferenciação das sequências textuais propostas por Jean Michel Adam, trata tais sequências como se fossem dependentes dos construtos dos tipos discursivos. Conforme a explanação de Bronckart (2008b, p. 80), as ocorrências dessas sequências, são, *de facto*, demasiadamente raras e, por esta razão, os tipos deveriam assumir outras formas de estruturação denominada por ele de “planificação interna” (BRONCKART, 2008b). Nessa perspectiva, o propósito é conferir à dimensão discursiva o melhoramento de sua análise dando atenção especial aos aspectos sintáticos da construção dos tipos discursivos do que propriamente às referidas sequências.

No nível da coerência temática, que diz respeito aos *mecanismos de textualização*, estes auxiliam na elaboração da coerência linear ou temática do texto, além da heterogeneidade da infraestrutura na articulação dos processos isotópicos. Dois subcomponentes integram essa dimensão: a) os *mecanismos de conexão*, que desempenham papel relevante na demarcação da progressão temática e cujo funcionamento se dá pelos organizadores textuais, os quais podem ser aplicados na planificação geral do texto, nas transições que ocorrem entre os tipos de discursos, seja entre as etapas de uma sequência ou nas articulações mais limitadas, entre as frases sintáticas; e b) os *mecanismos de coesão* nominal, os quais desempenham, por um lado, a função de introduzir o conteúdo temático e a marcação de pessoa (personagens) e, por outro, assegurar a sua retomada ou a sua retransmissão na sequência do texto que se realiza na/pela organização das unidades e estruturas anafóricas.

O subsistema dos *mecanismos de responsabilização enunciativa* também sofreu algumas redefinições, principalmente no que tange à dimensão das vozes e dos *pontos de vista* que, conforme o modelo atual do ISD, ainda se configura como uma instância consideravelmente complexa propondo apenas um tratamento simplificado com as operações de distribuição de vozes e modalizações (BRONCKART, 2008b, 2015).

Esses mecanismos portam características meta, posto que eles expressam as dimensões do próprio processo de enunciação do qual um dado texto é o produto. Eles clarificam as

instâncias agentivas das quais emergem as proposições que constituem o *dictum*, ou seja, sobre aquilo que é realmente dito no texto, os critérios circunstanciais ou as razões que possibilitariam justificar sua formulação e, conseqüentemente, o grau de credibilidade a eles conferido. Nessa perspectiva, esses mecanismos são oriundos de um verdadeiro compromisso enunciativo que norteia e orienta a interpretação ou as possíveis interpretações de um texto (BRONCKART, 2008b, p. 81).

A redefinição efetuada nesse subsistema foi inspirada, também, no componente *dialógico* analisado na obra de François Rastier, já referenciada anteriormente. A partir deste posicionamento, Bronckart propõe que os mecanismos de responsabilização enunciativa sejam apreendidos como elementos semióticos que possam contribuir para “o esclarecimento dialógico”⁴², e não para a coerência pragmática, conforme o modelo de 1997. Para o autor, esta expressão deveria ser abandonada, já que esses mecanismos estão mais direcionados à orientação da interpretação dos textos, ao invés de uma pretensão à coerência.

Nesta mesma linha de raciocínio, esses mecanismos se ocupariam, mais particularmente, das finalidades relativas à clarificação do *dictum*, numa acepção que pode, por vezes, destacar pontos de vista contraditórios, conflituais e, até mesmo, incoerentes. O autor aponta, ainda, que o adjetivo *pragmático* é uma expressão insignificante, uma vez que as exposições em articulação, como por exemplo, os processos interpretativos que elas orientam ou convocam “não emanam verdadeiramente dos domínios da pragmática em sentido (estrito), geralmente, atribuído a esse termo”⁴³ (BRONCKART, 2008b).

Neste subsistema, três componentes são considerados como principais, quais sejam: a instância que se responsabiliza pelo *dictum* e corresponde à dimensão enunciativa, as vozes e as atribuições modais que, por sua vez, participam da gestão enunciativa e contribuem, essencialmente, para estabelecer o esclarecimento dialógico construído nos textos.

Esses mecanismos revelam o tipo de engajamento enunciativo que atravessa o texto, dando-lhe a coerência interativa. A distribuição das vozes visa a tornar perceptíveis as instâncias responsáveis pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto. Nem sempre as vozes que ecoam de sua tessitura traduzem as marcas linguísticas específicas, mas elas podem ser identificadas, igualmente, pelas formas pronominais, sintagmas nominais, e/ou pelas frases e segmentos frasais (BRONCKART, 1999, 2010a). As atualizações propostas na obra de 2008 ainda mantêm essas entidades enunciativas distribuídas em três categorias, quais

⁴² Do original: clarification dialogique

⁴³ Do original: ne relèvent manifestement pas du champ de la « pragmatique », au sens (étroit) généralement attribué à ce terme.

sejam: (i) A *voz do autor*, que emerge diretamente de quem está na fonte da produção do texto e que, de certa forma, intervém sobre alguns de seus aspectos, com o propósito de avaliá-los, em específico, com relação ao conteúdo enunciado verbalizado; (ii) as *vozes sociais*, que são aquelas de pessoas, grupos ou instituições sociais que não participam, enquanto agentes, no desenvolvimento temático de algum excerto textual, mas que são convocadas, enquanto instâncias externas, na avaliação de certos aspectos do conteúdo tematizado; (iii) as *vozes das personagens*: de pessoas, de entidades humanizadas (como nas narrativas literárias e fictícias) implicadas enquanto agentes nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático.

No entanto, é oportuno retomar a complexidade da análise dos subcomponentes desse subsistema já identificados em trabalhos precedentes no quadro do ISD e que, doravante, passa a ser retomada nos estudos mais recentes. Dentre as questões mais salientes, destaco, sem pretensão à exaustão, apenas aquelas de ordem da responsabilização pelo *dictum* e os mecanismos enunciativos (as vozes).

A propósito da responsabilidade pelo que é dito no texto, as suas marcas estão intimamente relacionadas com as vozes que emergem da vertente discursivo-enunciativa. Logo, a compreensão dessas entidades é necessária para reconhecer o posicionamento de quem está na origem da produção do texto – o autor – que, por sua vez, é o agente da ação linguageira que o gera. É ele quem assume ou se posiciona sobre os enunciados na formulação do *dictum*, quem toma decisão sobre o conteúdo temático a ser semiotizado (BRONCKART, 2008b). Para conferir sentido a esta ação, é ele mesmo quem realiza as operações psicológicas requeridas pela situação de produção: seleciona e organiza os tipos de discursos, gere os recursos textualizadores, adota e adapta um modelo de gênero escolhido no arquitrato, conforme as prescrições de seu contexto imediato de comunicação.

Embora o autor ou agente produtor do texto possa atribuir a responsabilidade do *dictum* a outrem ou de que ele esteja na gênese de um texto, a sua responsabilidade ocorre de forma *parcial ou aparente*. Isto deve a um conjunto de razões já abordadas em estudos anteriores (cf. BRONCKART, 1997) e que ainda carecem de maiores reflexões, nas atualizações recentes deste subsistema mais superficial da arquitetura textual. Dentre elas, a ideia de que a “identificação dos posicionamentos enunciativos [...] é um problema bastante complexo” (BRONCKART, 1999, p. 130-133), pois, quando o autor procede à produção do texto, mundos discursivos são criados automaticamente, baseados em processos de funcionamento (as coordenadas e regras), diferentemente daqueles do mundo empírico em que ele se encontra.

A esse respeito, Bronckart (2008b, p. 83) ratifica que as instâncias formais (textualizador, expositor, narrador) propostas na obra de 1999 expressam, demasiadamente, acepções de “reificação”, devendo, portanto, ser substituídas por uma “instância enunciativa formal supraordenada”⁴⁴ na regência e na distribuição das diferentes vozes recorrentes na produção textual, denominada no trabalho conjunto de Bulea e Bronckart (2008, p. 59) de *plano enunciativo* – como a sede *geradora dos engajamentos interativos*. Essa redefinição foi igualmente orientada a partir dos aportes de François Rastier. Tendo abordado a problemática do posicionamento das vozes discursivas, passo aos modalizadores.

Sobre os elementos desse subcomponente, eles participam da gestão do que é dito na textualidade. Ou seja, é das vozes enunciativas que emergem as modalizações que funcionam como entidades esclarecedoras dos julgamentos/avaliações que emanam dessas instâncias direcionadas a certos aspectos do conteúdo temático semiotizado no texto ou daqueles que participam do mesmo processo de semiotização. A verbalização dessas entidades se realiza nas/pelas unidades e/ou conjuntos de elementos linguístico-discursivos de níveis muito diversos: tempos verbais no modo condicional, verbos auxiliares modalizados, alguns advérbios, frases impessoais etc. (BRONCKART, 2010a, p. 30).

Ainda sobre o subcomponente *atribuições modais*, com relação à obra de 1999, que analisava quatro modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas), as atualizações mais recentes assumem apenas as três primeiras e que estão assim definidas:

Quadro 3 – Atribuições modais

Atribuições modais ⁴⁵	
Modalizações lógicas	Fazem menção a uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, tendo por base os critérios e/ou conhecimentos desenvolvidos e organizados no âmbito das coordenadas formais do mundo objetivo. Esses elementos são apresentados em termos de suas condições de verdade, sustentados por fatos comprovados, possíveis, prováveis, necessários.
Modalizações deônticas	Estão relacionadas a uma avaliação de certos elementos de conteúdo temático baseada nos valores, opiniões e normas constitutivas do mundo social. Os elementos que se manifestam como sendo oriundos do direito, da obrigação social ou das normas em uso pela comunidade verbal.
Modalizações apreciativas	Consistem na avaliação de elementos de conteúdo temático na óptica do mundo subjetivo da voz que está na fonte do julgamento verbalizado. Os elementos do conteúdo em questão são apresentados com sendo benéficos, infelizes, estranhos e outros, no ponto de vista de quem os avalia.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2008b, p. 84).

No que diz respeito aos valores modais dessas entidades enunciativas, Bronckart (2008b) defende que, em contrapartida aos diferentes tipos de atribuição ou avaliação que as

⁴⁴ Do original: instance énonciative formelle supraordonnée

⁴⁵ As análises desenvolvidas sobre a dimensão enunciativa dos textos-discursos investigados no capítulo 4 (cf. seções 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5) apresentam exemplos do funcionamento dos modalizadores do discurso.

modalizações possam expressar, no caso de elas não produzirem mundos identificáveis e distinguíveis na própria textualidade, em compensação, é preciso vislumbrá-las enquanto entidades que asseguram os mundos formais do conhecimento acessíveis aos autores e interpretantes.

Portanto, é com base nos critérios constitutivos desses mundos externos que são atribuídos aos elementos do *dictum*, a partir da instância enunciativa, três estatutos nos quais as modalizações se inscreveriam, quais sejam: o primeiro, com relação às condições de verdade objetivas dos fatos reais; o segundo, em conformidade com os valores sociais; e o terceiro, ligado à experiência subjetiva das pessoas. O posicionamento assumido por Bronckart (2008b), ao formular as reorientações atuais para as análises dos modalizadores dos textos-discursos, teve como fundamentação as teorizações sobre os três mundos formais postulados por Habermas (1987).

Segui essas mesmas trilhas nos procedimentos analíticos da vertente discursivo-enunciativa dos textos escritos e orais que constituem o *corpus* da presente pesquisa. Para fundamentar as análises do objeto de investigação desta tese – as representações vivenciadas por educadores na implementação do agir linguageiro – a serviço de atividades sociais (formação de pessoas, mobilidade de profissionais e estudantes, internacionalização de currículos e instituições), empreendi a sua interpretação por meio dos elementos sociodiscursivo-interativos da textualidade, como é o caso das vozes e dos modalizadores do discurso. Eles me auxiliaram na compreensão dos comentários e avaliações feitos pela PA1 e PA2 sobre os sentidos construídos em suas interações com os contextos dos mundos formais (físico-sociossubjetivo) – espaços das interações humanas, isto é, *o mundo vivido* e da interface das representações singulares e coletivas, ao experienciar a prática dessas atividades.

1.6.2 Mundos discursivos, operações e tipos de discursos

Dedico esta subseção aos tipos de discursos e mundos discursivos, por se tratar de uma das principais categorias de análise propostas no quadro de ISD e que subsidia, de forma coerente, a compreensão do funcionamento dos textos-discursos. Assim, uma apreensão mais aprofundada desses construtos aqui é necessária, considerando que, por meio deles, é possível acessar o universo textual no qual se dá a semiotização dos mundos discursivos das práticas linguageiras que, por sua vez, manifestam-se no plano linguístico desses mundos psicológicos.

As abordagens elaboradas no quadro do ISD para tratar da formação dos mundos discursivos tiveram como ponto de partida a obra de três autores que inspiraram a formulação dos principais postulados que constituem essa categoria. No que tange ao estudo do funcionamento dos tempos verbais na estrutura dos enunciados de uma língua natural, o ISD contou com os aportes de Benveniste (1976), tendo por base a noção dos dois planos enunciativos: o plano da história e o plano do discurso.

Com a obra de Weinrich (1973), o ISD retomou os estudos dos tempos do comentário e dos tempos da narração, que resultam nos conceitos e na relação entre mundo comentado e mundo narrado. Outra contribuição relevante foi o trabalho intitulado *Pour une typologie des discours*, de Simonin-Grumbach (1975), sobre a descrição das operações psicológicas subjacentes aos mundos discursivos e que deu origem ao termo *tipos de discurso* (BRONCKART, 1999, p. 150-151).

Esses autores serviram de base para inspirar as teorizações nesta direção que, no quadro do ISD, tendem a ser ampliadas com o objetivo de descrever, por um lado, “os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro lado, as configurações de unidades linguísticas” que, por sua vez, semiotizam e traduzem esses mundos, concretizando o agir comunicativo por meio de uma língua natural (BRONCKART, 1999).

Partindo desses esclarecimentos, constata-se que abordar os tipos de discurso requer compreender os processos que envolvem as operações da produção de linguagem que, em conformidade com os aportes do ISD, comportam duas vertentes: uma, de natureza linguística, da qual emergem os tipos de discursos, que definimos previamente e funcionam na forma de segmentos que constituem os textos. Esta versão situa-se no nível do observável, pois forma o plano material dos discursos que estão infraordenados na composição textual; a outra refere-se à vertente das operações cognitivas e/ou psicológicas, que são representadas pelas formas linguísticas organizadoras da composição dos gêneros textuais e que traduzem essas mesmas operações incidentes sobre a criação de mundos discursivos específicos, sobre as quais passamos a discutir nos próximos parágrafos.

Com base no exposto, constata-se que a noção de mundos discursivos esclarece que a atividade de linguagem está fundamentada pelas operações psicológicas que geram esses mesmos mundos. Sobre esta questão, Bronckart (1999, p. 51) escreve:

A atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais. Esses mundos são sistemas

de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. Por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem de mundos discursivos.

Assim, a atividade de linguagem é de natureza semiótica. Por meio dela, são construídos os mundos virtuais elaborados nas/pelas atividades languageiras, sendo, portanto, denominados de *mundos discursivos*. Por outro lado, o universo representado pelos agentes existe por meio das convenções sociais, que Bronckart denomina de *mundo ordinário*. Este conceito integra-se aos postulados de Habermas (1987) referentes às suas teorizações sobre os três mundos formais (objetivo, social e subjetivo), retomados e reafirmados nas reorientações propostas em Bronckart (2008b).

Portanto, os mundos discursivos podem ser entendidos como formatos que organizam as relações existentes, por um lado, entre as coordenadas da situação de produção de um agente e, por outro, as dos mundos representados já coletivamente construídos. Em outros termos, esses universos discursivos constituem os quadros nos quais se efetuam, durante a produção e/ou a recepção textual, *la mise en interface* (a conexão) entre as representações que têm como fonte um agente (representações individuais) e as representações que têm como nascente as instâncias coletivas (representações coletivas) (BRONCKART, 2005 p. 154).

Essas asserções trazem à tona as operações que envolvem a ação/atividade de linguagem, centrais na produção do texto que é elaborado com os recursos de uma língua e que funcionam como instrumento que permite o agente verbal agir sobre o mundo e dizer o mundo a partir dessas mesmas representações.

Os postulados e as asserções discutidas até o momento destacam duas questões essenciais para o entendimento do conceito dessa categoria. No primeiro caso, conforme exposto anteriormente, trata-se do fato de que os mundos discursivos podem ser apreendidos como representações do mundo real, onde se desenvolvem as práticas (ações) dos agentes (produtores) verbais. No segundo caso, quando estes elementos estão em processo de semiotização, eles se constroem sobre a base de dois subconjuntos de operações: a) aquelas relacionadas com as coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático, e as do mundo ordinário, onde emerge a ação languageira que dá origem ao texto (BRONCKART, 1999).

Nesse sentido, com o intento de avançar na discussão, sem provocar confusões, Bronckart (2008b, 2010a) sugere que, ao definir as categorias relacionadas às operações que

possibilitam o entendimento dos mundos discursivos, é preciso clarificar, antes de tudo, a diferença existente entre o estatuto de textos – decorrente de um gênero – e os tipos de discurso. No primeiro caso, trata-se das “unidades comunicativas globais articuladas a um agir de linguagem”. Quanto ao segundo, conforme já antecipado na subseção anterior, esses construtos são “unidades linguísticas” infraordenadas na forma de segmentos que atravessam a composição textual, segundo as modalidades variáveis (BRONCKART, 2010a, p. 30-31). Desse modo, os textos-discursos são, ao mesmo tempo, operações psicológicas e operações discursivas que caracterizam os textos, os gêneros e as atividades que os geram, como entidades gnosiológicas, praxiológicas e linguísticas, conforme já discutido na seção 1.6.

É, portanto, no nível deste subsistema (da infraestrutura geral do texto) que é colocada em funcionamento a representação de mundos discursivos, os quais se configuram por traços opostos: conjuntos ou disjuntos; implicados ou autônomos, quando da emergência da ação e produção de linguagem. Assim posto, para compreender esses universos semióticos e identificar os tipos de discursos, é necessário, segundo Bronckart (2011b, p. 24), proceder a um cruzamento das distinções dessas operações que, nas abordagens atuais propostas pelo autor, estão assim dispostas:

a) *operação temporal* – quando o agente produtor mobiliza os recursos linguísticos infraordenados de uma língua natural na organização do conteúdo temático de um texto, as suas escolhas semânticas podem revelar uma correspondência entre as coordenadas temporais do mundo ordinário de sua produção com aquelas da ação linguageira verbalizadas no texto. Esse procedimento denota uma relação de conjunção. Quando isto não ocorre, surge uma ruptura e a relação é de disjunção entre as referidas coordenadas. Essas primeiras operações demarcam, respectivamente, as características dos dois mundos discursivos: o da ordem do expor e o da ordem do narrar.

b) *operação atorial* – na organização do conteúdo temático pode ocorrer ainda uma correspondência das instâncias agentivas mobilizadas na ação de linguagem com aquelas reveladas no texto. Quando isto ocorre, a relação estabelecida é de implicação. Em caso contrário, tem-se uma relação de autonomia. A operação atorial é colocada em evidência no plano da enunciação por meio das vozes e das modalizações.

Conforme a discussão feita, os mundos discursivos se definem e se expressam por quatro tipos de configurações de unidades linguístico-enunciativas ou tipos de discursos que Bronckart descreve respectivamente: o mundo do expor implicado, que se realiza no discurso interativo; o mundo do expor autônomo, no discurso teórico; o mundo do narrar implicado, na narrativa interativa; e o mundo do narrar autônomo, em narrativas (BRONCKART, 2008b,

2010b, 2011, 2012). O quadro a seguir sintetiza as discussões feitas acerca desta vertente discursiva.

Quadro 4 – Organização dos quatro tipos de discursos

Organização atorial	Organização temporal	
Relação entre instâncias agentivas convocadas no texto e participantes da situação de produção	Relação entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e as coordenadas temporais da situação de produção	
Implicação Autonomia	Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
	Discurso interativo Discurso teórico	Relato interativo Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (2008b, p. 71).

A seguir, com o objetivo de explicitar os traços específicos de cada tipo de discurso, o Quadro 5 descreve⁴⁶ as suas características linguísticas que são úteis para identificá-los:

Quadro 5 – Características linguístico-discursivas dos tipos de discursos

Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Implicação	Implicação
Discurso interativo – este tipo configura-se pela recorrência a unidades que se referem à própria interação verbal, seja ela real ou colocada em cena e de natureza conjunta/ implicada do mundo discursivo da ordem do expor em que se elabora. O conjunto dos discursos que se inscrevem neste tipo pode trazer em sua organização espaço temporal, marcas de tempos verbais: do presente do indicativo, do passado e do futuro perifrástico, acompanhado por dêiticos temporais (agora, neste momento, em breve etc.). No que se refere à organização atorial, podem ocorrer marcas agentivas com o uso de substantivos, adjetivos e pronomes referindo-se a primeira, segunda e terceira pessoa do singular e do plural. No caso do português brasileiro: eu, tu, você, a gente, nós, vós, vocês, eles, elas.	Discurso relato interativo - pertencente ao mundo disjunto e da ordem do narrar, este tipo carrega unidades linguísticas com traços disjuntos que fazem menção à implicação; a sua organização espaço-temporal está marcada por verbos no tempo pretérito simples, imperfeito e mais que perfeito, futuro e condicional; marcadores de tempo e lugar; quanto à organização atorial, pode haver ocorrência de nomes e marcadores de pessoas.
Autonomia	Autonomia
Discurso teórico – pode ser identificado pela ocorrência de unidades linguísticas que expressam traços conjuntos-autônomos na elaboração discursiva do mundo do expor. Os tempos verbais presente do indicativo e passado são mais recorrentes em comparação com os verbos do modo condicional e do futuro. Quanto à organização atorial, este tipo se caracteriza pela ausência de unidades que se referem explicitamente ao agente responsável pelo texto e pelo espaço-temporal de sua produção. Ao contrário do discurso interativo, o teórico é marcado pela quase total ausência de nomes próprios, de pronomes, adjetivos de primeira/segunda e terceira pessoa do singular e do plural	Narração – do mundo disjunto, abriga ocorrências de unidades linguísticas com traços de disjunção autônoma; marcadores espaço-temporais das narrativas: verbos no tempo passado perfeito e mais que perfeito, condicional; ausência de menção explícita ao autor e receptor.

Fonte: Adaptado de Bronckart (1997, 1999, 2008b, 2011).

É oportuno enfatizar que esta pesquisa não visa a uma análise dos tipos de discurso, tendo por base o puramente linguístico de suas características. Isso, certamente, minimizaria o papel relevante da infraestrutura textual da qual eles fazem parte, pois o que interessa para

⁴⁶ Para um maior aprofundamento sobre as características dos tipos de discursos, veja Bronckart (1997, 1999/2009).

este trabalho é a função essencial dessas entidades semiotizantes que, em conjunção com as demais categorias dos outros níveis do folhado textual, auxiliam na construção das representações individuais e coletivas, as quais constituem o objeto maior da investigação sobre os textos de instrução, planificação e implementação de PL.

Meu intento é demonstrar que, através da análise dos tipos de discursos nesses textos, é possível apreender o encontro das representações – mundo vivido e mundo discursivo – para melhor compreender a história dos agentes empenhados a serviço das instituições responsáveis pela transmissão/mediação dos conhecimentos requeridos na contemporaneidade. Neste caso, os tipos de discursos que se manifestam por meio dos elementos do nível da textualização e da enunciação não são apenas segmentos textuais que se prestam à decodificação meramente linguística do pesquisador, pois, sendo os textos produtos das práticas de linguagem situadas, eles carregam em si a história das suas condições e contexto de sua produção (RASTIER, 1998, 2006, BRONCART, 2008a, 2008b, 2008c) e veiculam sentidos que dizem o mundo. Sendo o texto um produto das interações humanas, o seu material linguístico só adquire o funcionamento semiótico, conforme nos instrui Rastier (2001b),

[...] num conjunto de gêneros em co-evolução e um *corpus* de textos orais ou escritos decorrentes destes gêneros. Cada um destes gêneros corresponde a um modo genético, um modo mimético e um modo hermenêutico. E finalmente, quanto ao *material do discurso* é de se notar que *qualquer prática social define um domínio semântico cujos indicadores lexicográficos fornecem uma visão do domínio textual e é claro que as palavras que o compreendem não são suficientes para defini-lo*, nem mesmo os temas e as demais unidades textuais, neste caso, até mesmo as funções dialetais como as narrativas, por exemplo, participariam de sua definição⁴⁷ (RASTIER, 2001b, p. 103. Grifos meus).

Uma das teses do ISD é que a prática, a apropriação e a interiorização dos tipos de discurso podem propiciar a emergência de diversos tipos de raciocínios. Sendo eles integrantes dos processos semiotizantes da construção dos gêneros de textos, nesse quadro teórico, a apreensão desses construtos seria uma ocasião de aprendizagem social que está relacionada com a adaptação do agir com a linguagem nos diversos modos do agir e interagir

⁴⁷ Do original: un discours se définit par un ensemble de genres en co-évolution et un corpus de textes oraux ou écrits qui procèdent de ces genres. À chacun de ces genres correspondent un mode génétique, un mode mimétique et un mode herméneutique. Enfin, quant à la «matière» du discours, on relève que toute pratique sociale définit un *domaine sémantique* dont les indicateurs lexicographiques donnent un aperçu [...]. Bien entendu, les mots du domaine ne suffisent pas à le définir, et des thèmes ou d'autres unités textuelles, comme les fonctions dialectiques (narratives, par exemple), participent aussi à sa définition.

com o mundo ordinário (BRONCKART, 2008c). Nesse sentido, trata-se, no entanto, mais do que um aspecto das mediações formativas, ou seja, outro aspecto, que está relacionado com a interface das representações individuais (localizadas em) num organismo-agente e as representações coletivas (localizadas nas obras humanas). A este respeito, Bronckart (2010, p. 34) afirma que esses processos são desenvolvidos no nível do discurso, dado que estes tipos são, como já se discutiu anteriormente, os formatos obrigatórios dessa interface.

Com base nas discussões feitas sobre este construto, na (re) produção de um tipo de discurso, o agente deveria proceder a uma planificação interna dos segmentos linguístico-discursivos que os constituem. Com esta forma de agir, ele pode aprender a executar esses processos intrincavelmente mentais e verbais, como são os raciocínios práticos e implicados nas interações dialogais; os raciocínios causais e cronológicos, implicados nos relatos e narrativas e os raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica, implicados nos discursos teóricos. Neste mesmo processo, o agente aprenderia ainda a gerenciar as próprias estruturas temporárias nos tipos e se posicionar no que diz respeito a elas; igualmente, aprenderia a gerir as condições de distribuição das vozes e a situar-se, então, no contexto das diferentes posições sociais possíveis.

Neste capítulo, abordei a orientação teórico-metodológica que norteia este trabalho de pesquisa. Valho-me de seus princípios para abordar a dimensão sociopolítica das práticas de linguagem que se constroem ao longo das trajetórias que envolvem professores de línguas a serviço da organização dos programas e projetos de instituições governamentais, com vistas a atender aos imperativos das transformações nacionais, conforme ocorre no processo de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, nesta década.

Meu intento, a partir da macrovisão do funcionamento da linguagem humana que expressa os aportes do ISD, é produzir conhecimento sobre as intervenções de usos das línguas no quadro das atividades de internacionalização de instituições a serviço dos processos formativos do cidadão. Os dispositivos formais elaborados nessas formações sociais respondem às demandas de um mundo cada vez mais globalizado que, por sua vez, requer capital humano para fomentar seu funcionamento. Ciente dos desafios para este século, defendo a igualdade de direitos e o acesso ao conhecimento. A meu ver, o ensino e a aprendizagem de línguas funcionam como a via possível para o desenvolvimento holístico das sociedades, diante das transformações globais, o que na maioria das instituições responsáveis pela formação formal do cidadão no Brasil ainda não se fundou mediante práticas efetivas. Os princípios defendidos nesta parte do estudo guiam os próximos capítulos da tese.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE LÍNGUAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITUALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES - O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DE IDIOMAS

Uma instituição é em primeiro lugar uma ferramenta que serve ao interesse pessoal ou à soma de interesses individuais. A escola, nesta perspectiva, não tem nenhuma outra finalidade senão a de prover as pessoas com conhecimentos ou competências que lhes permitirão alcançar posições sociais e receber rendimentos mais ou menos elevados. De qualquer forma, percebe-se que essa posição não é rara, a instituição educacional parece existir apenas para suprir às empresas com o capital humano que elas necessitam (LAVAL; WEBER, 2002, p. 05-06).

Neste capítulo, discuto as questões que envolvem as práticas de linguagem, considerando suas manifestações nos contextos situados, como é o caso dos IFs. Posiciono-me conforme Fiorin (2009, p. 148), ao argumentar que “para discutir as relações entre língua, discurso e política, é preciso primeiro saber o que é política⁴⁸”. Porém, de minha parte, julgo necessário compreender a relação existente entre essas dimensões, sem desvinculá-las de suas interações com as formações sociais, os tipos de atividades humanas gerais e languageiras que

⁴⁸ Os estudos de Gologo (2014) apontam que *política* é um termo bastante ambíguo e gera diferentes sentidos. Principalmente, pelo fato de ser uma palavra de caráter polissêmico que sofre alteração em seu significado quando empregada no masculino e no feminino, como, por exemplo, o político, a política, e que, por sua vez, “define uma organização indispensável que permite aos humanos viverem, coletivamente, (GOLOGO, 2014, p. 06-07), atribuindo a eles uma atividade especializada que é caracterizada pela confrontação de ideias e de pessoas. As definições tradicionais do termo, como aquelas relacionadas ao poder e às decisões de governantes do Estado, são de natureza restrita e não traduzem os vários sentidos que esta palavra adquiriu na contemporaneidade, principalmente ao considerar existência de sociedades desprovidas de organizações governamentais e de Estado, mas, no entanto, “nenhuma vive sem política”, ou seja, ela existe independentemente deste tipo de instância e faz parte de um acordo que visa à convivência entre os agentes sociais (GOLOGO, 2014, p. 07). Nas asserções defendidas em sua obra, os fatos políticos são sempre uma ação social que emana de alguém ou de um grupo autorizado socialmente, e cujo objetivo está direcionado a implantar e/ou modificar algum propósito, de si ou de outrem. Nesse sentido, trata-se de uma intervenção que não ocorre no vácuo, porque pressupõe a implicação e a aceitação de um grupo de pessoas. Outra contribuição relevante acerca de conceptualização mais abrangente do termo na contemporaneidade é que os fatos sociais podem adquirir, em alguns domínios, um caráter político, isto é, “*nem tudo é política, mas pode vir a ser um dia*” (ênfase minha) como, por exemplo, no caso brasileiro, os jogos esportivos ou as festividades juninas que são eventos de natureza apolítica, mas que podem revestir-se de um caráter político quando discutidos num debate sobre direitos humanos. Tudo isso expressa que “a esfera do político é movediça, pois, domínios que outrora eram estritamente parte da esfera privada (saúde, família, orientação sexual etc.), hoje são considerados como parte da vida política” (GOLOGO, 2014, p. 07) como um tipo de “*peopleisation de la vie politique*”.

nelas se desenvolvem e suas materializações em textos-discursos que são construtos sócio-historicamente elaborados (BRONCKART; BULEA, 2008, p. 45). Por essa razão, neste trabalho de pesquisa, evito abordar a política isolando-a dos tipos de práticas e atividades nas quais esta ação social (BALL, 1994) se concretiza e das representações que os agentes verbais fazem desta mesma ação.

A este respeito, Ball (1994) observa que o maior problema enfrentado pelos analistas neste domínio é a ausência de uma conceitualização coerente ao definir *política*. Esta falha, segundo o autor, resulta do fato de que alguns pesquisadores tomam o significado do termo como algo pronto e correto, o que pode, por sua vez, conduzir a uma “análise deficiente do objeto de investigação⁴⁹”.

Com a finalidade de evitar interpretações negativas dos textos-discursos que constituem a categoria de política sob estudo, sigo os apontamentos deste mesmo autor. Para tanto, busco elaborar neste trabalho uma base conceitual que, acoplada aos aportes do ISD já revisados, possa subsidiar os procedimentos analíticos adotados no capítulo 4. Assim sendo, as discussões que integram este capítulo estão distribuídas em quatro seções: a primeira aborda a conceitualização de política e política de línguas na educação (PLE); a segunda diz respeito às contribuições das teorizações de Spolsky (2004, 2007) e Shohamy (2006, 2007, 2009) e de outros estudiosos nesse domínio; a terceira trata da relação das PLE com o contexto de internacionalização e a quarta sobre a agência desse tipo de política, tendo como ponto de partida a compreensão do papel social da docência nas tomadas de decisões nesse âmbito.

2.1 Construindo uma conceitualização em torno da Política de Línguas (PL) e da Política de Línguas na Educação

Nesta seção, discuto o que entendo por PLE que se desenvolve no seio da dimensão internacional da Educação. Para tratar dessa questão, considero como premente compreender que é da linguagem que se depreende a possibilidade do desenvolvimento do mundo, das ações/atividades sociais e culturais que constituem toda a base do conhecimento humano. Conforme esclarece Bronckart (2004b, p. 114), o pesquisador deveria encarar a pesquisa científica como um tipo de trabalho que é social, num sentido mais geral, ou seja, no

⁴⁹ Id. p. 15.

prospecto de uma investigação que tem como foco o desenvolvimento humano que se realiza nas interações com o Outro através da linguagem em uso.

É mister considerar, segundo este autor, que, em uma abordagem de cunho interacionista, o desenvolvimento do mundo dos humanos é caracterizado pela inexistência de objetivos preestabelecidos. Estes, por sua vez, são definidos coletivamente, isto é, nas/pelas relações e decisões dos grupos sociais que elaboram suas próprias normas com base em seus interesses políticos, econômicos, culturais, entre outros. Após a tomada de decisão, “nada será daí por diante a não ser o que se decidirem, coletivamente” (BRONCKART, 2004b, p. 114). Os postulados evocados trazem implicações para que se busque elaborar graus de entendimento mais amplos, ao abordar as questões envolvendo o tratamento e a organização dos conhecimentos sobre a linguagem verbal, isto é, os pré-construídos, que são a base de todo saber que constitui as línguas nos processos de formação da pessoa (cf. BRONCKART, 2005, 2008c; BULEA; BRONCKART, 2005; BULEA, 2014a).

A partir do exposto, a compreensão da atividade educacional relacionada a uma PLE nesta tese é necessária, porquanto ela trata das questões relacionadas ao comportamento das práticas languageiras nos processos formativos. Por essa razão, investigar e discutir o papel e o funcionamento da ação social, que emerge e abrange um dado sistema de educação enquanto *lócus* de investigação, é essencial para um entendimento mais amplo de como ocorre a exposição de pessoas aos pré-construídos dos mundos formais e dos impactos que eles provocam no andamento das mediações que, a depender do tipo de intervenção, podem gerar efeitos e/ou resultados positivos ou negativos ao desenvolvimento humano. Esses mesmos mundos constituem o lugar social – zonas existentes nos espaços coletivos onde as interações languageiras possibilitam e ampliam as capacidades superiores das pessoas –, contribuindo para sua autonomia e formação identitária (BRONCKART, 2012).

No caso específico da presente pesquisa, as questões de uso das línguas que estão em jogo situam-se em um contexto no qual a internacionalização, enquanto resultado das forças da globalização, gera a necessidade de uma cultura plurilíngue que se impõe devido à realidade de um mundo cuja população vive em constante mobilidade, tanto nos espaços geográficos quanto nos virtuais. Esses fatos não escapam à percepção da sociedade e correspondem a um verdadeiro desafio para o Estado e suas instituições e, do mesmo modo, para os profissionais a serviço dos programas e projetos educacionais. Dessa forma, constata-se que o papel das línguas e/ou idiomas, nesses contextos, é essencial e suas práticas desempenham função determinante nas interações e nos acordos que possibilitariam a realização das atividades (HABERMAS, 1987; BRONCKART, 2008c, 2012) nas formações

sociais. Por essa razão é que discuto, na seção 2.5.2, a interação entre PLE e os fatos sociais que as geram, como é o caso da internacionalização e as representações que os agentes envolvidos nessa ação social fazem desses processos ao desempenhar este tipo de atividade.

A relação existente entre PLE e PL se liga ao fato de que cada país, região e aglomeração e/ou comunidade dispõe de uma PL específica que, segundo Boldizsár (2004, p. 10), é “[...] codificada ou pelo menos comunicável de forma a torná-la acessível à opinião pública”⁵⁰. A este respeito, o autor chama a atenção para o fato de que nem toda política de ensino de línguas constitui uma PL. E, para identificá-la, faz-se necessário conhecer o sistema educacional, considerando ser nesse espaço que se desenvolvem os processos de ensino/aprendizagem estruturados conforme os princípios que regem os diferentes programas pedagógicos.

A especificidade do tipo de política de língua que integra o objeto do presente estudo tem como espaço de emergência e abrangência as formações sociais que constituem as instituições federais a serviço da EPCT fortemente influenciada pelos movimentos da globalização que trouxeram mudanças e desafios para essas IEPT. Diferentemente de diversos países, como França, Suíça, Canadá, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Japão e outros, onde as atividades de internacionalização e de PLE já se encontram mais avançadas e incorporadas à estrutura dos programas educacionais, as IES brasileiras ainda possuem um longo caminho a trilhar para fundar uma cultura de diversidade linguística e cultural mais intensa nos ambientes acadêmicos. Tal realidade é um dos fatores que recentemente tem feito impulsionar a emergência de PLE que se estruturam e se desenvolvem direcionadas à educação de nível superior, envolvendo, direta ou indiretamente, as IEPT pesquisadas com dois alvos principais a serem atingidos: (i) a implantação e intensificação de uma cultura multilíngue com o objetivo de proporcionar a mobilidade acadêmica incentivando mudanças no ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros (BRASIL, 2014, art. 1), (ii) desenvolvimento de ações complementares às atividades de internacionalização da educação superior e tecnológica (BRASIL, 2016, art. 2), com vistas ao incremento de capacidades “[...] voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil[...]” (BRASIL, 2011, art. 2).

Contudo, conforme Ball (1993, 1994, 2006), o sentido de uma política de língua pode variar conforme o seu contexto. Em se tratando de uma PLE integrada a uma política de internacionalização, como é o caso do objeto do presente estudo, ela pode variar, dependendo

⁵⁰ Do original: codifiée ou pour le moins communiquée de façon accessible à l’opinion publique.

da missão das instituições, das representações dos agentes nela envolvidos, da natureza dos programas, dos acordos cooperativos estabelecidos, da PLE dos países envolvidos etc. Dada a complexidade e o caráter dinâmico de uma PLE, é que envio esforços para elaborar um quadro conceitual que sirva de subsídio para analisar, de forma mais coerente, os textos-discursos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Para esse fim, destaco, dentre várias conceitualizações existentes acerca das PLE, duas orientações que dizem respeito à problemática e aos interesses da presente pesquisa: a noção e o funcionamento de PLE enquanto processo (BALL, 1992 et al., 1993, 1994, 2006) e a noção de PLE enquanto práticas e representações sobre a linguagem (SPOLSKY e SHOHAMY, 2000; SPOLSKY 2004, 2007; SHOHAMY, 2006, 2010). A opção por esses aportes é que eles se inscrevem em uma abordagem sócio-histórica e valorizam o papel da agentividade dos atores envolvidos no processo, no caso deste estudo, os professores de línguas.

2.1.1 Política de Línguas ou Política Linguística: uma síntese das (in)definições

Conforme discutido nas seções anteriores, o termo política é polissêmico e pleno de ambiguidade. Logo, seu estudo requer delimitações. Quanto ao que venha a ser Política Linguística ou Política de Línguas⁵¹ (PL), constata-se na literatura especializada da área que não há um consenso (RICENTO, 1996, 2006; BAULDAUF, 2012) acerca do seu conceito, de forma que possamos, em torno dele, elaborar um quadro conceitual mais abrangente e homogêneo para tratar da complexidade das questões sociais que envolvem o uso das línguas na sociedade.

O campo de estudo denominado Política Linguística ou Política de Línguas é uma atualização do termo Planejamento Linguístico⁵². Essas denominações são bastante recentes

⁵¹ Nesta pesquisa, adoto o termo Política Linguística como sinônimo de Política de línguas. Embora eles se complementem, dou ênfase à Política de línguas, pois este construto diz respeito mais objetivamente, a meu ver, ao objeto aqui sob estudo e que está direcionado à investigação dos textos-discursos que entendo como as manifestações concretas das intervenções e/ou escolhas languageiras feitas pelos agentes na sociedade, a partir da mobilização dos recursos estruturantes de uma língua natural em conformidade com as representações do mundo físico, social e subjetivo dos interactantes.

⁵² A noção de Planejamento Linguístico tradicionalmente utilizada na literatura remonta ao período da constituição da PL enquanto campo de pesquisa. Sua expressão iniciou-se com o primeiro modelo conforme a obra *Planning for a standard language in Norway*, de De Einar Haugen (1959), disposto em quatro fases de observação: seleção, codificação, aplicação e elaboração. Este trabalho serviu de base para que os estudiosos da época que estavam empenhados no desenvolvimento dos projetos das Organizações Internacionais direcionados à renovação das nações africanas, as quais no pós-guerra tornaram-se independentes e, a partir de então, estiveram suscetíveis a uma reconfiguração da identidade nacional. A questão das línguas foi uma constante essencial neste processo, cuja orientação foi o modelo de estado-nação (modelo de estado monolíngue) (TOLLEFSON, 2013), proposto pelos agentes dessas organizações e demais especialistas envolvidos em sua implementação (dentre eles, os linguistas). Para maiores informações sobre os

nos domínios das ciências sociais, e embora sua engenharia – o conjunto de práticas do qual as suas bases emergiram enquanto disciplina – tenha se dado nos anos que seguiram ao final da Segunda Guerra Mundial, foi somente na década de 1960 que ela passou a ter um caráter acadêmico (FISHMAN, 1968). Mas, suas origens filosóficas e práticas no mundo ocidental remontam ao século XVIII na França, quando da necessidade de uma língua única para gerenciar o Exército. Esse mesmo fato ocorreu, igualmente, com a onda de cientificismo do final do século XIX e início do século XX, no momento em que os estudiosos da Linguística de então estavam à procura de ferramentas conceituais para ajudá-los a compreender a legitimidade do nascimento do Estado nacional, que sustentou o mito de “uma nação e uma língua” (TOLLEFSON, 2013, p. 17). Esta tendência ainda é vigente nos documentos oficiais de diversos países, em programas e projetos atuais de PLE (BALDAUF, 2012).

Ao examinar a literatura especializada da área, constatee o grau de dificuldade de pesquisadores ao elaborar uma conceitualização mais precisa de PL. A definição do termo ganha destaque conforme atesta a constelação terminológica que circula nos estudos acadêmicos e nas instâncias educacionais do Estado, como, por exemplo, as denominações utilizadas⁵³ nas múltiplas correntes em desenvolvimento nesse campo de estudo. A abundância terminológica é decorrente, por um lado, das teorizações que vêm se desenvolvendo desde o início dos primeiros trabalhos inaugurais dessa área. Outra justificativa a este respeito está relacionada às inquietações de estudiosos da Linguística, em específico da Linguística Aplicada e Sociolinguística, que envidaram esforços no sentido de traçar objetivos para as investigações e delimitação de linhas de estudo (BALDAUF, 2012). Tudo isso demonstra que, mesmo com a ausência de consenso entre os pesquisadores quanto à necessidade de um quadro conceitual, teórico e metodológico que possibilitasse a sua evolução no campo das ciências sociais, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos nesse domínio.

desdobramentos desta linha de pesquisa, sugiro consultar o modelo de Joshua A. Fishman (1968, 1972, 1991, 2001) intitulado *Reversing Language Shift* (RLS), no qual é proposta a escala denominada *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS), cujo objetivo foi indicar o grau de deslocamento da língua de uma dada comunidade verbal. Indico igualmente, o modelo de Cooper (1989), que propõe o entendimento do planejamento linguístico como sendo “os esforços deliberados para influenciar o comportamento de outrem com respeito à aquisição, à estrutura ou à atribuição funcional de seus códigos de língua” [tradução minha] (COOPER, 1989, p. 45). O modelo de Cooper está dividido em três componentes, quais sejam: o planejamento do *corpus*, o planejamento do *status* e o planejamento da aquisição de línguas.

⁵³ Anglófona: *language policy, language planning, language policy and planning*; Francófona: *l'aménagement linguistique, politique des langues, planification linguistique, glotopolitique*; Hispanófonas: *normalización lingüística*; Lusófona: *políticas linguistas, políticas de línguas, política e planejamento linguístico*, dentre outros.

Ainda sobre os termos citados, é oportuno salientar a constatação da forte recorrência de seus usos como sinônimos em trabalhos de pesquisa realizados no âmbito das PL. Esta variedade terminológica provoca confusões de entendimento que, por vezes, adquire acepções diferenciadas dependendo do contexto ao qual elas se referem e/ou de como elas são usadas. Não obstante, constatei ainda na literatura casos que apresentam a tendência de uma conceitualização que visa a distinguir política linguística e planejamento como processos isolados e outros que concebem esses termos como indissociáveis, isto é, tratar-se-ia de uma forma única de planejamento. Porém, a finalidade que consiste na tomada de decisão dos pesquisadores está relacionada ao objetivo político de suas intervenções (TRUCHOT, 2008) e ao objetivo específico da pesquisa.

Nessa mesma direção, Blanchet e Boulot (2011, p. 20) opinam sobre outra tendência bastante recorrente na literatura: a conceitualização que distingue política e planejamento de gerenciamento (*aménagement*, em francês; *management*, em inglês). Para os autores, explicitar a distinção é necessário, pois os fenômenos sociolinguísticos assumem caracteres muito ativos e são decorrentes indiretos de outras esferas sociopolíticas. Assim, a planificação e a ação a serem empreendidas com vistas a colocá-la em prática “podem depender e provir” de outras intervenções que não sejam especificamente linguísticas (BLANCHET; BOULOT, 2011), tais como as políticas econômicas, educacionais, jurídicas etc.

A contribuição desses autores traz à tona implicações que sinalizam a necessidade de rever os conceitos postos na literatura que compreende desde os primórdios até os dias mais recentes, e que ainda sustentam uma definição unidirecionada de PL, como se esta existisse isolada de outras intervenções, isto é, isenta da interferência de outros tipos de políticas. Este fato atesta que uma PL é sempre híbrida, pois não se constitui sem intervenções outras (PORCHER, 1996). Revela, também, o grau de complexidade em defini-la por um único prisma, sem considerar o seu caráter interativo e mutante, porquanto a política é sempre incompleta. Por outro lado, a PL pode ser igualmente concebida como um processo contínuo que, para vir a se definir, depende das interpretações que delas se fazem (BALL, 1994), das práticas (SPOLSKY, 2007) e representações dos atores de um dado contexto social.

Além da problemática que envolve as questões terminológicas, os modelos de pesquisas no terreno das PL estão pautados por diferentes abordagens, conceitualizações e metodologias com o objetivo de estudá-las. Porém, tais abordagens ainda não apresentaram uma base conceitual e um consenso entre os pesquisadores que possibilite a elaboração de um quadro teórico-metodológico capaz de abranger as demais linhas de pesquisa desta área. Diante dessa dificuldade, como já advertiam muito bem Ricento e Homberger (1996, p. 402),

a ausência de um posicionamento coerente acerca dessas questões torna complexo seu estudo, pois não existe “nenhuma perspectiva para uma teoria unificada”⁵⁴ de Política Linguística e Planejamento.

Destarte, ao considerar que não há consenso para uma conceitualização clara e objetiva de PL, sigo as linhas de uma nova abordagem dessa atividade social propostas por Spolsky (2004, 2007) e Shohamy (2006, 2007, 2009). Suas contribuições acenam para uma integração dos termos política de línguas e planejamento de forma *interconectada*, pois um sem o outro traz entendimento menos eficiente para uma PL. Esses autores argumentam ainda que as definições anteriores são desnecessárias, posto que existem situações em que é preciso lidar com resultados suspeitos e duvidosos de uma PL não planejada. Além disso, há muitas situações inesperadas em todas as políticas e planejamentos em nível nacional (SPOLSKY; SHOHAMY, 2000; SHOHAMY, 2006). A seguir, trato mais precisamente de seus aportes.

2.2 Práticas, representações e gestão das línguas na sociedade: o aporte de Política Linguística de Bernard Spolsky

Atualmente, os estudiosos e pesquisadores de PL têm focalizado outras trilhas em suas pesquisas mapeando fronteiras, identificando elementos, espaços sociais e agentes que anteriormente não faziam parte do escopo das investigações neste domínio. Nessa direção, Spolsky (2004, 2007) e Shohamy (2006, 2007, 2009) trouxeram novos *insights* que ampliaram os conceitos de PL e que adoto no presente trabalho. Seus aportes orientam que uma PL não emerge nem é implementada apenas em espaços tradicionais, como, por exemplo, em instituições governamentais, nem mesmo são resultantes apenas de políticas que se manifestam nas declarações e intenções dos documentos oficiais.

Dessa forma, as PL são as intervenções que ocorrem em uma dada comunidade verbal com vistas a modificar suas práticas languageiras. Elas traduzem a expressão da opinião, de crenças e ideologias que constituem o mundo das representações humanas. Essa ação social (BALL, 1994) ultrapassa a esfera acadêmica, posto que seus objetivos respondem às agendas econômicas e políticas que, segundo Shohamy (2006), podem se apresentar de forma explícita ou oculta.

Na maioria das vezes, como no caso do Brasil, é no nível macro (instâncias governamentais) das decisões que uma PL é projetada. Porém, quanto ao terreno de sua

⁵⁴ Do original: no prospect for a unified theory.

implementação, na maioria das vezes, tem o contexto das práticas educacionais como espaço para o seu desenvolvimento. Portanto, são os professores os principais atores responsáveis para que ela possa vir a funcionar *na prática*⁵⁵. Nesse sentido, a PL possui caráter *descendente* e, para identificá-la, segundo Spolsky (2004, p. 05), seus traços são facilmente detectáveis por meio das declarações bem definidas em textos oficiais (explícitas). Mas, quando se manifesta de forma implícita, torna-se complexa ao ser interpretada, isto é, quando a política existe independentemente de qualquer ato oficial.

Spolsky traz uma concepção de PL enquanto fenômeno social. O foco de sua contribuição neste domínio está direcionado ao entendimento de que uma teoria de política de línguas deve levar em conta as escolhas regulares que são feitas individualmente pelos falantes (SPOLSKY, 2007, p. 01), quando confrontados aos modelos estabelecidos pela comunidade da qual eles participam enquanto atores verbais. Um dos pressupostos que orientam suas asserções é que, da mesma forma que explica as escolhas individuais, a “política linguística como os demais aspectos da linguagem (segundo os apontamentos de Saussure, 1931) é essencialmente um fenômeno social”⁵⁶ que depende dos comportamentos consensuais e crenças (da parte deste trabalho, leia-se representações) dos membros singulares de sua comunidade de práticas languageiras⁵⁷ em questão.

Com base nesse primeiro pressuposto e nas pesquisas realizadas por Fishman (1972), Spolsky amplia esses conceitos e defende o posicionamento de que cada domínio da sociedade, como as instituições escolares, as famílias, as igrejas e outros, possuem “a sua própria política, com alguns recursos controlados internamente e outras sob a influência ou controle das forças externas⁵⁸” (SPOLSKY, 2007, p. 02). Na perspectiva desse aporte, os agentes verbais não são reconhecidos como pessoas, mas pelos papéis sociais que cada um deles representa quando de suas interações e/ou relacionamentos com os demais membros da sociedade que dela participam. Com base nos pressupostos que acabo de evocar, afirmo que a via possível e mais acertada para que se edifiquem graus de inteligibilidade mais ampliados sobre os tipos de intervenções e escolhas languageiras seria a partir de contatos com as comunidades onde elas são elaboradas, conforme as normas dos ambientes culturais que se dão na sócio-história dos seus agentes verbais.

⁵⁵ Esta questão será abordada neste mesmo capítulo mais adiante.

⁵⁶ Do original: language policy like other aspects of language (as Saussure 1931 pointed out), is essentially a social phenomenon.

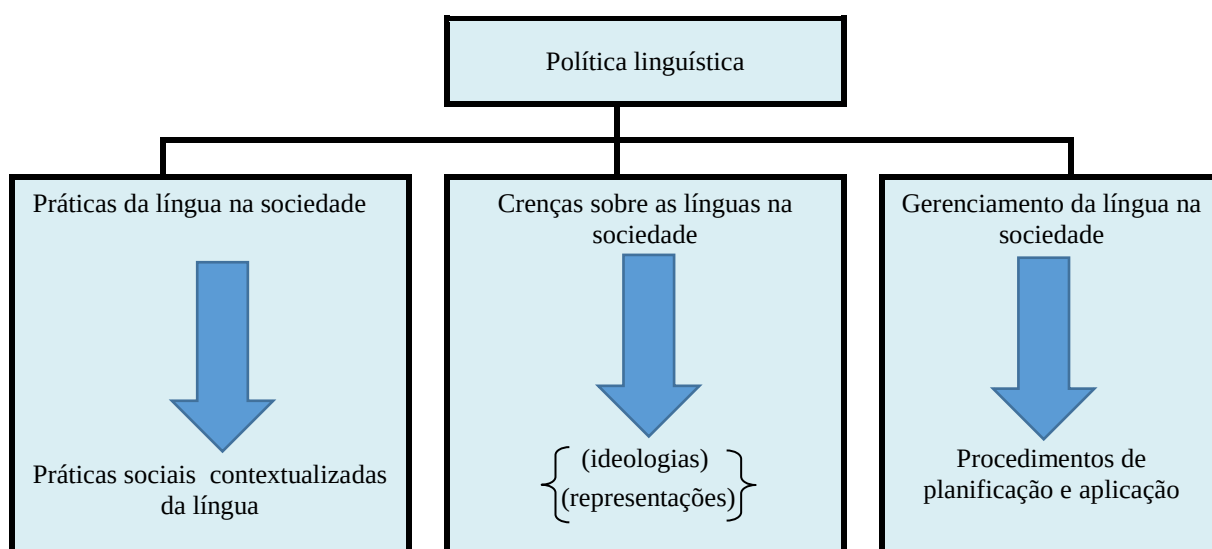
⁵⁷ Do original: Spolsky trata das práticas de linguagem como fruto das representações que os indivíduos fazem de suas comunidades verbais, por isto, adaptamos o termo “fala” utilizado pelo autor, por práticas languageiras.

⁵⁸ Do original: has its own policy, with some features controlled internally and others under the influence or control of external forces.

O quadro da teoria spolskiana inscreve-se em uma perspectiva sócio-histórica e cultural para o estudo de PL, pois valoriza os contextos situados onde elas são praticadas. Ao abordar este tipo de política, Spolsky (2004, p. 227) explana que ela trata da questão das escolhas sobre as línguas, sejam no nível de um som específico, uma expressão ou até mesmo sobre a dimensão das variedades específicas. As mesmas escolhas podem ser efetivadas regularmente pelos agentes sociais: sejam eles indivíduos singulares, um grupo constituído socialmente ou um quadro de pessoas com autoridade sobre os demais participantes de uma dada comunidade.

A este respeito, afirma o autor, uma PL abriga três componentes “inter-relacionados, mas independentemente descritíveis”⁵⁹ (SPOLSKY, 2007, p. 03) em sua formação em uma comunidade verbal, quais sejam: as *práticas da língua* em uso contextualizado, as *crenças sobre as línguas* utilizadas e as ações específicas dos agentes socialmente autorizados para modificar essas práticas e crenças que o autor prefere denominar de *gerenciamento da língua*, ao invés de planejamento linguístico. Com base na exposição gráfica da figura em destaque, discuto, logo em seguida, cada um desses componentes mais detalhadamente. Na sequência, procedo à adaptação desses construtos conforme os interesses do presente estudo.

Figura 3 – Política linguística



Fonte: Adaptado de Spolsky (2004, 2007).

Com base na Figura 3, a PL enquanto práticas são as condutas detectáveis dos agentes sociais, quando de suas escolhas nas situações de uso de uma língua em dado contexto

⁵⁹ Do original: three interrelated but independently describable.

socialmente situado com o propósito de realizar suas ações comunicativas. Esse componente está intimamente relacionado com aquilo que as pessoas “realmente fazem” e trazem as características particulares tanto das “escolhas feitas” quanto das “variedades” mobilizadas dessa mesma língua (SPOLSKY, 2007, p. 03). No que tange às crenças, da parte desta presente pesquisa, elas constituem o conjunto das representações sobre as situações práticas da linguagem verbal e dizem respeito àquilo que as pessoas “acreditam” que deve ser feito (SPOLSKY, 2004, p. 14) quando mobilizam os recursos e as variedades da língua utilizada em seus contextos imediatos.

Nessa perspectiva, os membros de uma comunidade discursiva tendem a compartilhar, do mesmo modo, *um conjunto geral de crenças* (SPOLSKY, 2004), a propósito dessas variedades languageiras que fundam suas práticas comunicativas. Tais representações, na maioria das vezes, conduzem os agentes singulares e sociais a priorizar aquelas que são consideradas as mais adequadas em suas respectivas comunidades, mas, por vezes, elas os submetem aos valores defendidos pelo grupo dominante. Isto ocorre quando esses mesmos membros promovem, consensualmente, uma ideologia, atribuindo prestígio a certos aspectos relacionados às diversas modalidades de uso da língua. Essas crenças, que são derivadas das práticas, ao influenciá-las, podem servir de base para a gestão da língua e da política, o que possibilitaria sua fomentação ou modificação.

No que se refere ao gerenciamento da língua, o modelo conceitual em discussão revela que este componente de PL traduz os esforços explícitos e detectáveis de uma intervenção empreendida por um agente ou grupo social, com pretensões ou autoridade junto aos participantes de uma dada comunidade discursiva, com o propósito de modificar os seus comportamentos languageiros e/ou suas crenças (SPOLSKY, 2009). Em outras palavras, o que é denominado de gestão, neste domínio, refere-se em geral “[...] à formulação e à oficialização explícita de um plano ou de uma política, mas não necessariamente escritos em um documento formalizado” (SPOLSKY, 2004, p. 11) e evidencia decisões sobre o uso da língua⁶⁰ que, em outros termos, são os processos organizacionais de aplicação dos construtos de uma língua, de acordo com os propósitos, objetivos e finalidades traçados e/ou planejados. Essa tomada de decisão, por meio de qual/ais língua/s e de como se comunicar através dela/s, visa a modificar o modo de agir socialmente com a linguagem verbal. O referido componente está intimamente relacionado às escolhas languageiras em sintonia com as “forças internas derivadas das práticas” de uma língua natural e com as representações que os agentes sociais

⁶⁰ Do original: the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use.

fazem desses mesmos processos em um dado contexto situado (SPOLSKY, 2009, p. 06), sem desvinculá-los.

Segundo as instruções de Spolsky (2009), há diversas modalidades de gerenciamento de uma língua e podem variar de acordo com o nível ou contexto em que a PL se encontra no processo de andamento. Neste domínio, destaca-se mais comumente a gestão empreendida no caso da/s língua/s de uma nação, das instruções nos processos de escolarização como nas salas de aula, nas famílias e entre outros, em que a situação de uso de certa língua passa por intervenções e/ou determinações de agentes socialmente autorizados. Logo, nesse ponto de vista, aquele que faz este tipo de gestão pode assumir o papel de governante, de professores, membros familiares etc., de acordo com a variedade dos diferentes contextos nos quais este componente de PL possa se desenvolver.

No que tange ainda aos processos organizacionais que constituem a *gestão da língua* e que correspondem às ações empreendidas por um agente com vistas a colocar em prática uma PL, nota-se que este componente em Spolsky configura-se tanto como evolução quanto como resposta ao modelo tradicional de planejamento linguístico que vigorou (ainda persistente em alguns contextos) nos estudos anteriores de PL. Esse fato demonstra a relevância dos aportes de Spolsky para os avanços dos estudos nesta área.

Spolsky (2004) traz, ainda, uma exemplificação do funcionamento de seu modelo conceitual que, a meu ver, mostra-se adequada e relevante para um melhor esclarecimento de como funciona uma PL. Para o autor, quando, numa dada comunidade verbal, seus agentes acreditam que sua nação é igual à sua língua, conseqüentemente, para eles, a língua transforma-se num fator unificante de seu país. A diferença existente entre as políticas e as práticas é que “a verdadeira política da língua de uma comunidade é identificada, mais provavelmente, em suas práticas”⁶¹ (SPOLSKY, 2004, p. 222) do que em sua gestão, a menos que esta esteja bem sintonizada e coerente com as suas práticas, crenças e outras forças contextuais que possam estar em jogo.

Nesse caso, opina o autor, é bem provável que a política que fora oficializada não produza mais efeito sobre as condutas languageiras, já que as atividades geradas pela cultura dos professores incitam, em vão, a escolha de uma língua considerada correta (SPOLSKY, 2004). A partir do conjunto desses componentes que, embora possam ser descritos individualmente, não podem ser interpretados isoladamente, faz-se necessário não perder de vista o papel preponderante das práticas na definição e determinação de uma PL. Esta,

⁶¹ Do original: the real language policy of a community is more likely to be found in its practices.

segundo Spolsky, é o componente “mais forte de todos”. Sua ausência acarretaria a existência de nenhum modelo a ser disponibilizado à comunidade, e nem mesmo a proficiência (SPOLSKY, 2009, p. 06) dos agentes verbais.

A apreensão de uma PL enquanto prática subverte as noções positivistas das teorizações estruturalistas de política, ainda em vigor no âmbito acadêmico, além dos pressupostos simplistas criados pelo senso comum. Defendo a visão de que esta ação/atividade social não é um produto concluído no texto declarativo de decisões tomadas por um grupo dominante que se manifesta na forma de um planejamento a ser executado. Muito pelo contrário, a ação política sobre/na/para a língua configura-se como processo dinâmico sempre fluido e contínuo, a efetivar-se através da interpretação que os atores fazem dela ao recontextualizá-la (BALL, 1994) no quadro da heterogeneidade de suas práticas e que são sempre regadas por suas próprias representações de mundo.

As discussões colocadas em pauta neste capítulo mostram que o modelo conceitual de Bernard Spolsky contempla o objeto de estudo sob investigação nesta tese que considera, conforme os seus pressupostos, a *prática* de uma PL vivenciada por seus atores no contexto situado (o educacional), os quais interpretam e recriam *mecanismos* de PLE (SHOHAMY, 2006. Grifos meus) “comprometidos com o gerenciamento de línguas” (SPOLSKY, 2007, p. 07). Esses atores estão imersos nas representações (*crenças e ideologias*) que fazem de seus mundos, ao conduzirem projetos cooperativos, com vistas ao funcionamento das atividades de internacionalização das instituições em que atuam a serviço de políticas públicas educacionais.

Com o propósito de colocar em ação os objetivos traçados neste estudo, valho-me desses construtos para delinear as fontes da PL que proponho investigar e sobre ela refletir criticamente sobre os impactos no que tange às práticas educacionais. Para tanto, convoco o trabalho conjunto de Spolsky e Shohamy (1999), que traz orientações pertinentes sobre como definir a PL e destacar os seus traços de crenças e práticas, bem como proceder a sua descrição enquanto entidades, isto é, como grupos ou pessoas individuais. Esses autores orientam sobre a necessidade de colocar em evidência as especificidades que subjazem o gerenciamento das práticas da língua objetivadas, cuja fonte de recepção são igualmente entidades, grupos ou pessoas individuais. Este tipo de abordagem é relevante para o estudo empreendido nesta tese.

Embora, na maioria das vezes, seja posto no âmbito acadêmico e educacional que a PL pertence aos domínios dos linguistas, políticos e educadores, considero a necessidade de lançar olhares mais abrangentes sobre outros agentes que nem sempre são imediatamente

identificáveis, mas que, direta ou indiretamente, estão envolvidos nas práticas de PL. Dentre eles: as famílias, as comunidades e seus líderes (SPOLSKY; SHOHAMY, 1999), bem como as escolas, academias de Letras, universidades, institutos de pesquisas, empresas, mídias etc. (PORCHER, 1996, p. 03), as organizações sindicais, o grande público (opinião pública), o sistema judiciário, os editores, os fornecedores de mercadorias e prestadores de serviços (ROUSSEAU, 2007, p. 65-66).

Dada a abrangência da PL na sociedade, saliento a premência de compreender que uma política pode ser diferente de suas práticas, principalmente no âmbito educacional em que representações são construídas sobre esta atividade, enquanto prescrições a serem cumpridas. Spolsky e Shohamy (1999, p. 36) explanam que, em um sentido estrito do termo, como, por exemplo, o caso de uma pessoa investida num papel social de autoridade tentando controlar as práticas de outros, é diferente de quando esta mesma pessoa, assumindo o seu papel de chefe de família, intervém sobre as práticas de uma língua com os seus filhos no lar ou em público.

Nesta mesma linha de raciocínio, outra situação que merece destaque, segundo os referidos autores, é a aprovação pelos legisladores ao tomar decisões sobre as línguas a serem usadas na sociedade que, por meio de declarações oficiais, passam a compor os documentos públicos que orientam o planejamento e as práticas educacionais. Esses distintos casos apontados por Spolsky e Shohamy (1999) são bastante relevantes para a elaboração de uma base conceitual de que a PL, vista enquanto práticas, assume um caráter multifacetado e abrangente, devido à heterogeneidade que todo campo prático linguageiro possui (RASTIER, 2001). Assim sendo, esses pressupostos ratificam o que já foi mencionado anteriormente de que a PL trata de um processo contínuo e não de um produto finalizado por um texto declarativo determinando o que deve ser feito. Este conceito reduz a dinâmica da política (BALL, 1992), que é uma intervenção puramente humana sobre a linguagem a merecer um tratamento mais interativo de suas propriedades.

A conceitualização proposta em Spolsky e Shohamy (1999) amplia a noção de política que tem sido comumente realizada e praticada pelos decisores das instâncias governamentais e abre horizontes para que se possa questionar sobre as múltiplas variedades de políticas que habitam nas interações e/ou relações humanas, marcadamente pelos acordos, conflitos, resistências e outras formas de ação.

2.3 Modelo conceitual de Elana Shohamy: representações, mecanismos e práticas de Políticas de Línguas

O modelo conceitual de Shohamy (2006, 2007, 2009) se inscreve como uma atualização dos construtos propostos por Bernard Spolsky (2004, 2007), conforme as discussões anteriores. É notável, neste aporte, o estatuto praxiológico e gnosiológico conferido à linguagem na produção de PL enquanto dispositivos semióticos que circulam socialmente, (re)criando representações e fundando práticas humanas linguageiras. Esta conceitualização em Shohamy (2006) está associada igualmente às teorizações de Lev Vygotsky. A esse respeito, a autora escreve que:

A linguagem é também vista como ferramenta de mediação, como parte do funcionamento mental, é linguagem assim como outros sistemas de signos que são primordiais ao comportamento humano, porém eles não podem ser entendidos isoladamente do ambiente físico e social em que ocorrem. Assim, o contexto varia desde a situação face a face individual imediata até a cultura mais ampla e a sociedade. Uma suposição básica é que a ação é mediada e não se separa do contexto social onde ela se realiza. As ações humanas, em ambos os planos sociais e individuais, são mediadas por ferramentas e signos. [...] A função primária da linguagem é social, para a comunicação, uma forma de usar signos impressos como um meio para compartilhar sentidos. A linguagem serve ainda como mediação entre os estímulos circunstanciais e como uma resposta individual às situações escolares. Assim, a linguagem medeia pensamentos e ações⁶² (SHOHAMY, 2006, p. 07-08. Grifos meus).

Esses aportes se alinham à orientação teórica de Stephan Ball (1993) e a de Bronckart (1999, 2008b, 2009) sobre os instrumentos languageiros que são produtos dos recursos da/s língua/s mobilizada/s nas situações e ações comunicativas que se concretizam e/ou manifestam na forma de textos e funcionam por meio deles. As palavras de Shohamy, no excerto citado, demonstram que a autora reconhece esses mesmos fenômenos. Ao situá-los no universo das interações humanas, entre representações do mundo e a *práxis*, de acordo com a sua orientação epistemológica e o objeto de seu estudo, ela prefere denominar as ferramentas semióticas e os signos que constituem as intervenções humanas na sociedade de mecanismos e/ou dispositivos. Com o objetivo de clarificar o emprego da terminologia utilizada por

⁶² Do original: Language is also viewed as a tool of mediation, as part of mental functioning, it is language as well as other sign systems that are primary to human behavior, yet they cannot be understood in isolation from the social and physical environment in which they occur. Thus, “context” ranges from the immediate face-to-face setting of the individual person to the wider culture and society. A basic assumption is that an action is mediated and cannot be separated from the social context in which it is carried out. Human actions, on both the social and individual planes, are mediated by tools and signs. [...] the primary function of language is social, for communication, a form of using, printed signs as the media for sharing meaning. Language also serves to mediate between environmental stimuli and individual response in school situations. Thus, language mediates thoughts and actions.

Shohamy neste aporte, antes mesmo de ir adiante com o seu delineamento, expõe brevemente alguns conceitos que se fazem necessários para o seu entendimento.

As teorizações de Shohamy (2006) e Schiffman (1996) chamam atenção para o entendimento da diferença existente entre PL declarada (*de jure*) e PL oculta (*covert*). Nesta distinção, os autores explanam que o encaminhamento para ambas pode-se apresentar de forma conflituosa e/ou contraditória, pois a primeira configura-se, explicitamente, como formalizada, isto é, na forma codificada e manifesta. As constituições, as leis, os decretos, as portarias e diversas modalidades de documentos produzidos oficialmente no âmbito governamental ou de instituições a seu serviço – como no caso da educação – e que fazem menção aos modos de como agir e interagir com a/s língua/s na sociedade são exemplos desse tipo de PL.

No que se refere à segunda espécie de PL, esta é marcadamente de natureza implícita, informal, não declarada oficialmente, mas é praticada; os seus princípios são de natureza popular e latente (SHOHAMY, 2006, p. 50). Os traços que marcam seu caráter oculto complexificam sua análise, uma vez que sua emergência é resultante das representações que os membros da sociedade fazem da/s língua/s que eles mobilizam em seus atos comunicativos, considerando que cada um deles faz escolhas de suas variedades, em conformidade com as práticas da comunidade verbal que eles vivenciam. Por esta razão, para proceder à sua apreensão, é preciso que o pesquisador tenha acesso às representações desses agentes em seus respectivos contextos discursivos.

Schiffman (1996) já tinha identificado essa distinção e a existência de uma agenda oculta. Haja vista que, diferentemente das PL declaradas e manifestas, explicitamente formuladas e publicadas em documentos ou recepcionadas e interpretadas claramente como acordos verbais, as PL implícitas que são oriundas do mundo das representações dos indivíduos, podem realmente contradizer as PL oficializadas em vários contextos e situações de práticas. De tal modo, o autor argumenta que

A política linguística implícita e latente é parte integrante da cultura de uma entidade específica sendo ela preservada e transmitida pela cultura, independentemente da política oficializada no que se refere aos vários códigos em questão⁶³ (SCHIFFMAN, 1996, p. 13).

⁶³ Do original: The implicit and latent language policy is an integral part of the culture of the specific entity and is supported and transmitted by the culture, irrespective of the overt policy about the various codes in question.

As considerações defendidas pelos autores supracitados conduzem a um entendimento mais ampliado sobre como as pessoas e o seu coletivo recepcionam, tratam, recriam a PL e resistem aos impactos da sua intervenção quando oficializada e direcionada à mudança de suas práticas, em seu contexto local. Esses pressupostos atualizam e ampliam o quadro conceitual de Spolsky (2004), que fundamentou a formulação do conceito de *mecanismos* elaborado por Shohamy e que ela denomina de “dispositivos por meio dos quais as políticas são introduzidas e integradas às agendas ocultas”⁶⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 52) e que podem funcionar “como mediadores que criam políticas de línguas *de facto*”⁶⁵ (SHOHAMY, 2007, p. 121-122), isto é, na prática. Essas asserções demonstram uma visão gnosiológica e praxiológica da língua, mencionada anteriormente, que é uma das expressões da entidade máxima de significação – a linguagem (COSERIU, 2001) – e vista pela autora enquanto instrumento de mediação que gera impactos e modifica comportamentos entre os seus interactantes socialmente situados.

Constatada a existência desses mecanismos, a autora compartilha da necessidade de investigar esses instrumentos semióticos e os seus efeitos sobre as condutas languageiras das pessoas nas diversas esferas sociais. Na maioria das vezes, a manifestação de uma PL é evidenciada apenas nas declarações dos documentos que as concretizam e na pouca atenção ao processo de sua implementação. Nesse caso, segundo a autora, para conseguir respostas sobre a verdadeira PL em uma dada comunidade discursiva, requer examinar os mecanismos de natureza explícita e implícita, buscando identificar como eles podem influenciar e controlar as situações práticas da/s língua/s (SHOHAMY, 2006, p. xv) nos contextos sociais. A autora traz orientações esclarecedoras a esse respeito ao afirmar que

A verdadeira [Política linguística] de uma entidade política e social deveria ser identificada não apenas em suas declarações oficiais, mas sim através da grande variedade de dispositivos que são usados para fazer perpetuar práticas languageiras muitas vezes de forma encoberta e implícita. Além disto, alegamos que aquelas que estão na superfície e que não podem ser vistas como dispositivos de política afetam profundamente as políticas *de facto*, dado os seus efeitos diretos e consequências sobre as suas práticas⁶⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 45-46).

⁶⁴ Do original: Policy devices, as means through which policies are introduced and incorporate the hidden agendas of language policy.

⁶⁵ Do original: as the mediators that create *de facto* language policies.

⁶⁶ Do original: LP of a political and social entity should be observed not merely through declared policy statements but rather through of a variety of devices that are used to perpetuate language practices, often in covert and implicit ways. Moreover, it is claimed that these, which on the surface may not be viewed as policy devices, are strongly affecting the *facto* policies, given their direct effects and consequences on language practice.

Essa citação convoca reflexões sobre as decisões que atravessam a PL e as representações construídas sobre certas línguas e traz implicações importantes sobre promoção ou exclusão, tanto nos itinerários formativos (currículos), quanto nas práticas de certos idiomas, em diversos contextos sociais, mais especificamente, nos processos da educação formal. Desta forma, a implementação de uma determinada PL, a sua (re)avaliação e revisão na maioria das vezes torna-se indispensável, como forma de dar respostas aos resultados esperados de uma dada política, as representações que subjazem as declarações e as crenças que os agentes verbais fazem sobre ela.

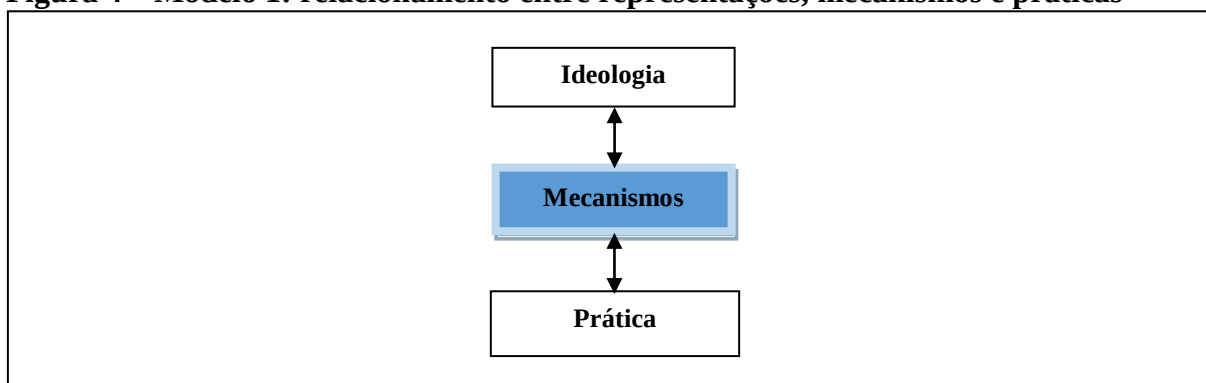
Spolsky (2004, p. 15-29), ao opinar sobre essa problemática, explana que qualquer fato social, ao afetar as práticas de uma língua e as crenças de uma dada comunidade, provoca um fenômeno que faz parte da (re)configuração sociolinguageira dos coletivos humanos e, por esta razão, a PL que dela emana é imediatamente afetada. Tendo isto em vista, logo, para uma melhor compreensão dos processos organizacionais (planificação das atividades de uma PL) de uma língua, a investigação de suas relações com essas mesmas configurações contextuais (FERGUSON, 1977), seria a via mais objetiva para a geração de conhecimentos com o propósito de compreender esse terreno.

Nesta direção, a relevância do quadro conceitual apresentado por Shohamy é que ele traz interpretações dos fatos sociais que geram os problemas levantados pelos autores citados no parágrafo anterior e como esses fatos suscitam a emergência de uma PL e dos dispositivos que são construídos em favor de sua sustentação e difusão. A esse respeito, o conceito de mecanismos e de como eles funcionam na sociedade auxiliaria na apreensão dos fenômenos que subjazem o desenvolvimento tanto da formulação quanto da implementação de uma PL.

Assim sendo, as contribuições de Shohamy (2006, 2007, 2009) estão mais direcionadas à investigação da agenda das políticas ocultas e de como os governantes e as organizações administrativas estatais tendem a manipular as PL enquanto mecanismos que criam, na prática, as políticas implícitas. O seu quadro conceitual está erigido por dois modelos que unificam e ampliam os componentes de PL – as práticas, as crenças e a gestão da língua – já delineados com base nas proposições de Spolsky (2004) e retomados pela autora na Figura 3. Valho-me desse construto como ponto de partida para identificar as fontes dos dispositivos explícitos e implícitos de PL que emanam do seio das instituições educacionais, com o intento de compreender como este tipo de ação social emerge e se desenvolve por meio dos mecanismos que aí são (re)produzidos e recepcionados.

O primeiro modelo aborda o relacionamento das representações, os processos de organização e gestão da língua em que subjazem os mecanismos e suas práticas. Este aporte permite a compreensão do caráter da PL implícita em sentido descendente e ascendente. Acerca dessa interação, a autora explana que “os mecanismos estão no cerne da batalha entre ideologias e práticas”⁶⁷ (SHOHAMY, 2006, p. 54). Este postulado faz inferir que, na produção dos dispositivos políticos, os agentes fundam práticas a partir de suas representações, ao mesmo tempo em que essas são mantidas e difundidas por aquelas. A Figura 4 ilustra este posicionamento:

Figura 4 – Modelo 1: relacionamento entre representações, mecanismos e práticas



Fonte: Adaptado de Shohamy (2006, p. 54).

Conforme explicita a Figura 4, os mecanismos são instrumentos semióticos que colocam em funcionamento uma PL. Alguns desses dispositivos existem de forma oculta e/ou encoberta, já que o público nem sempre é capaz de perceber o poder manipulativo que eles exercem afetando as práticas reais de uma política. A emergência e a abrangência dos seus efeitos, tanto nos contextos sociais de sua produção e recepção, são frutos das representações de mundo e das práticas dos recursos da língua utilizada pelos agentes verbais. Esse fenômeno sinaliza para o entendimento de que todos os membros da sociedade mobilizam dispositivos políticos em um sentido descendente e ascendente em seus respectivos contextos sociolinguageiros. Esse fato possibilita apreender que as representações sobre o idioma de sua cultura se transformam em ações concretas, ou seja, criando políticas na prática.

Porém, conforme adverte Shohamy (2006), os agentes que ocupam a posição social de autoridade são os que fazem uso mais efetivo desses dispositivos. Eles detêm o acesso aos conhecimentos neste âmbito, entendem como funcionam a maquinaria burocrática do Estado, os meios legais (leis, regras e normas), comandam o controle dos recursos financeiros que auxiliam, de diversas formas, a implementação de práticas de PL, principalmente através das

⁶⁷ Do original: mechanisms lie at the heart between ideology and practices.

instituições do sistema educacional considerado como instância de produção e difusão de mecanismos que sustentam e legitimam as decisões tomadas por aqueles que são autorizados a conduzir o processo. Essas considerações incitam a necessidade de investigar a relação existente entre representações sociais e práticas, tendo em vista os dispositivos que emanam dessas instituições e, principalmente, identificar o estatuto social dos agentes que estariam na fonte de sua emergência, bem como o grau de autonomia que lhes autoriza esse tipo de intervenção. Sobre essa questão, Shohamy (2006, p. 46) advoga que “é somente através da identificação dos efeitos desses mesmos dispositivos que a verdadeira política linguística de uma entidade pode ser compreendida e interpretada”⁶⁸.

No que concerne ao segundo modelo (cf. Figura 5), este construto coloca em destaque a lista dos dispositivos de PL priorizados por Shohamy. Nele, evidenciam-se as fontes geradoras de diversos mecanismos das quais cinco categorias de dispositivos se despontam e, por meio de cada uma delas, é possível fazer inferências sobre a especificidade do tipo de atividade social, do campo prático e das formações sociais onde são (re) criados, bem como o estatuto dos agentes que estão na fonte de sua (re) produção e difusão. Esses instrumentos carregam e veiculam a ideologia e as crenças predominantes de seus respectivos contextos. Assim, esses mecanismos são “ferramentas poderosas” (SHOHAMY, 2006, p. 55) que, quando mobilizadas em conformidade com os interesses e as necessidades desses mesmos agentes, podem, na maioria das vezes, provocar a conversão (a semiotização) dessas representações em práticas reais, conforme já mencionado no modelo 1 (cf. Figura 4). Descrevo sinteticamente esses instrumentos de PL:

- 1) As normas e regulamentações que constituem o conjunto dos documentos oficiais de um país (a Constituição, as leis, os decretos, as portarias etc.). Esses dispositivos são expressões das decisões tomadas por autoridades estatais, cujos objetivos estão direcionados a fazer “perpetuar a ideologia que subjaz às políticas linguísticas” (SHOHAMY, 2006, p. 75) formuladas nessas formações sociais e transformá-las em ações concretas por meio das línguas. Porém, é através das práticas reais que os mecanismos desse tipo de política, que, na maioria dos casos, são impostas à sociedade, podem ser confrontados, alterados, negociados e resistidos pela população.

⁶⁸ Do original: it is only through the observations of the effects of these very devices that the real language policy of an entity can be understood and interpreted.

- 2) A educação é a instância de gerenciamento e planificação das atividades de implementação das políticas oficiais do Estado, cujos dispositivos para colocá-las em prática se manifestam na forma de programas, projetos, métodos de ensino, materiais didáticos e outros que, por vezes, nem sempre são elaborados pelos educadores locais, mas por especialistas que desconhecem o contexto. Trato tanto desses mecanismos, das suas instâncias geradoras, como dos agentes que estão na fonte de sua produção e difusão no âmbito das formações sociais neste capítulo na seção 2.6.1.
- 3) Os testes e/ou exames oficiais de seleção e/ou de proficiência que priorizam determinados idiomas e/ou variedades linguísticas excluindo outros. Assim, há uma padronização das formas consideradas corretas, a manutenção das crenças sobre o estatuto da/s língua/s, se são oficiais, nacionais, internacionais etc., e o controle de seu prestígio.
- 4) A língua nos espaços públicos, que são as escolhas feitas quando mobilizada em placas de informações sobre direções nas rodovias e ruas, na nomeação dos estabelecimentos comerciais e outros.
- 5) As ideologias, mitos, propagandas e sanções são tipos de dispositivos que influenciam e modificam fortemente as práticas cotidianas, dentre elas: os anúncios, as marcas de produtos, instruções diversas no dia a dia, questões relacionadas à saúde e internet, bem como as representações que são construídas sobre esses mesmos mecanismos.

Na perspectiva do que acabo de expor, a política e seus dispositivos semióticos estão presentes nas atividades gerais e languageiras, nas ações que regem o cotidiano das pessoas, e não está restrita às intervenções de caráter puramente governamental. A Figura 5, a seguir, sistematiza o que tenho desenvolvido até este momento com relação à amplitude que devemos dar ao tratamento das políticas explícitas e implícitas e de como elas, emergindo das representações individuais e coletivas e dos processos interativos na sociedade, afetam e transformam essa mesma sociedade.

Figura 5 – Modelo 2: mecanismos de PL entre representações e práticas na sociedade

Fonte: Elaboração própria baseada em Shohamy (2006, 2007).

A figura 5, em exposição, ratifica a natureza gnosiológica e praxiológica do quadro conceitual de PL proposto por Shohamy, já referenciada anteriormente. Este modelo traz os mecanismos de PL enquanto produtos das representações e das práticas de uma língua situada e põe em evidência o papel fundador desses dispositivos na formação e difusão de práticas de PL e, do mesmo modo, como “ferramenta manipuladora na batalha contínua entre as diferentes ideologias” (SHOHAMY, 2006, p. 46), que influenciam significativamente os modos de agir e interagir com a linguagem na sociedade. É oportuno ressaltar que essas manipulações acontecem em determinados níveis e direções, mais particularmente com relação à legitimidade de uso e aprendizagem de línguas em alguns contextos sociais, como no caso específico das instituições educacionais, a seguir.

As considerações postas sobre os modelos teóricos que acabo de descrever – Figuras 4 e 5 – evidenciam que ambos trazem o mundo das representações e suas forças potenciais como fatores relevantes na determinação das ações languageiras, o que constitui a tônica desses dois construtos que caracterizam o quadro conceitual da autora. Seus pressupostos subsidiam a pauta das discussões que se seguem e, para tanto, partindo da identificação desses

mecanismos, focalizo, dentre eles, a educação enquanto espaço de produção, difusão e implementação de dispositivos de PL, bem como a relevância da agência dos professores em seus contornos no terreno da implementação em contexto de internacionalização dos itinerários formativos das IEPT brasileiras.

2.3.1 A educação como espaço de (re) produção e difusão de mecanismos de políticas linguísticas educacionais (PLE)

O quadro conceitual apresentado na seção anterior abre horizontes para o entendimento de que a educação, por se tratar de um espaço social onde as práticas de linguagem são gerenciadas (SPOLSKY, 2007), os diversos mecanismos que são produzidos e reproduzidos nesse ambiente de socialização são frutos das interpretações dos atores a seu serviço, com o propósito de responder aos interesses de grupos dominantes no controle das condutas verbais na sociedade. Por isso mesmo, eles exercem forte influência sobre as representações, tanto de profissionais atuantes nesse terreno implementador de “intenções políticas” (PÉRRISSET BAGNOUD, 2011, p. 01) do Estado quanto das pessoas em formação nos processos de mediação (ensino/aprendizagem) das línguas.

Embora a PLE que participa do objeto de investigação neste trabalho emane também desse nível – considerando que as IES que compõem o sistema educacional brasileiro estão a serviço de políticas públicas –, os meus propósitos estão direcionados ao entendimento de como esses dispositivos/mecanismos estão sendo interpretados e recriados pelos atores (professores de línguas) responsáveis pela implementação dos currículos destinados à formação de pessoas naquele contexto. Dessa forma, tendo por base a noção de representação de práticas de PLE, a partir do modelo conceitual revisado e, conforme explicita a lista dos dispositivos na Figura 5, a discussão que se segue prioriza a política linguística educacional que, segundo Shohamy,

[...] diz respeito a um tipo de mecanismo usado para criar práticas de línguas efetivas em instituições de ensino, especialmente em sistemas educacionais centralizados [...] Referem-se especialmente a levar a cabo as decisões de política de línguas nos contextos específicos de escolas e universidades em relação ao caso de língua materna, línguas estrangeiras e segunda. Essas decisões, muitas vezes, incluem questões como: qual/ais língua(s) ensinar e aprender nas escolas? Quando (em que idade) iniciar o ensino destas línguas? Por quanto tempo (número de anos e horas de estudo) deveriam ser ensinados? Por quem, para quem (quem é qualificado para

ensinar e quem tem o direito e a obrigação de aprendê-las) e como (quais os métodos, materiais, testes, etc.)⁶⁹ (SHOHAMY, 2006, p. 77. Grifos meus).

Os apontamentos da referida autora suscitam a necessidade de investigar as práticas institucionais nos diversos contextos que abragem o sistema educacional de um país. Conforme já explicitado no início deste capítulo, as instituições a serviço do Estado, nesta esfera, são espaços que desenvolvem estratégias e mecanismos para colocar em ação as declarações de intenção de autoridades centrais que funcionam como dispositivos que, na maioria das vezes, visam a legitimar os interesses do grupo dominante. Sendo assim, as escolhas feitas pelos atores em questão nem sempre contemplam todas as demandas sociais e, por vezes, silenciam algumas vozes e priorizam outras (BALL, 1994).

Shohamy esclarece que, dependendo da situação e do interesse, as autoridades centrais envidam esforços para colocar em funcionamento PLE com vistas a manipular comportamentos e usos de línguas na sociedade. Destarte, o direito de falar e de aprender, em um determinado contexto social, os seus recursos, tais como as formas lexicais ou de concordância etc. (o *corpus* da língua) que auxiliam o estabelecimento das comunicações (SHOHAMY, 2006, p. 45), passam pelo crivo das escolhas de um grupo que detém o poder de decidir como os demais devem falar e por meio de qual/ais língua/s. Porém, é oportuno ressaltar que

[...] na maioria das situações as políticas servem como o braço para a realização de agendas de políticas de língua nacional. Assim, quando certas entidades (ou seja, bairros, comunidades, cidades, nações, regiões globais), dão às línguas uma prioridade especial e status na sociedade, é no sistema educacional que esta política se manifesta⁷⁰ (SHOHAMY, 2007, p. 119).

O exerto em destaque corrobora as assertivas colocadas em discussão nos últimos parágrafos de que uma PLE se inscreve como uma espécie de mecanismo de controle da sociedade por meio das instituições do Estado. À guisa de exemplo, o Brasil é um país cujo

⁶⁹ Do original: Language education policies (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems [...] Specifically LEP refers to carrying out language policy decisions in the specific contexts of schools and universities in relation to home languages and to foreign and second languages. These decisions often include questions such as: which language(s) to teach and learn in schools? When (at what age) to begin teaching these languages? For how long (number of years and hours of study) should they be taught? By whom, for whom (who is qualified to teach and who is entitled or obliged to learn) and how (which methods, materials, test, etc).

⁷⁰ Do original: In most situations the policies serve as the arm for carrying out national language policy agendas. Thus, when certain entities (i.e., neighbourhoods, communities, cities, nations, global regions), grant languages special priority and status in the society, this policy is manifested in the educational system.

modelo de escolarização se enquadra na categoria de um tipo de educação linguística centralizada, ou seja, as decisões tomadas relativas às línguas, conforme explicita sua história, sempre favoreceram “uma política de monolinguismo” (PEREIRA, 2006, p. 43). É com esta representação sobre as línguas que suas PL são formuladas pelas autoridades do Estado e impostas por meio das entidades políticas: os parlamentos, os ministérios e conselhos de educação regionais ou locais, escolas de ensino (regular e superior) de forma descendente.

Este fato sustenta representações contra o plurilinguismo (HÉLOT, 2014) como se ele fosse uma ameaça à língua nacional e fomentasse a manutenção do monolinguismo como meio de instrução-formação (na escolaridade) da população e como identidade do Estado-nacional. Essas políticas são, então, reforçadas através das práticas docentes e pelo sistema de avaliação. Na validação e implementação de uma PLE, as pessoas ou coletividades são subordinadas aos interesses nacionais e suas escolhas linguísticas não são livres, mas estão disponíveis entre as alternativas pré-definidas e seus direitos são, de fato, restritos (TOLLEFSON, 1991).

As constatações das investigações de Hélot (2014, p. 70) corroboram as asserções defendidas em Shohamy (2006, 2007). Segundo aquela autora, conscientes ou não, as instituições que compõem o sistema educacional realizam escolhas de PLE e desenvolvem dispositivos e instrumentos de manutenção ou difusão dessas políticas. Isto se evidencia na existência de programas, projetos (sites bilíngues, unidades específicas como centros de idiomas, comitês de línguas, coordenações de apoio à recepção de alunos estrangeiros, assessorias internacionais, coordenação pedagógica) e outros dispositivos que buscam complementar e implementar currículos previamente estabelecidos.

O fato de que, no interior de uma unidade de ensino, sejam ensinadas línguas e a existência de dispositivos para atingir metas nesta direção, em algumas instituições, significa que todos esses empreendimentos não existem por acaso, mas são posições e decisões tomadas por diferentes níveis e conjunto de atores dotados de algum tipo de poder e/ou autonomia na instituição. Todos esses instrumentos simbólicos e semióticos são dispositivos e mecanismos de PL que podem fundar práticas e representações sobre a PL local. A contribuição de Hélot (2014) se mostra bastante pertinente aqui, pois, revela que as instituições educacionais são terrenos férteis desse tipo de dispositivos e que, por vezes, não são percebidos, posto que eles integram as agendas das políticas implícitas/ocultas.

Contudo, Hélot (2014) chama ainda atenção para o fato de que todas as opções relacionadas ao por que, qual língua e como ensiná-la no sistema educativo pressupõem a existência de dispositivos/instrumentos que são construídos em meio às regras impostas pela

hierarquia institucional do sistema. Desta forma, em consonância com o professor, decisões são tomadas sobre as questões que envolvem as línguas com base em um tipo de PLE pré-existente ou dominante. Corroboro as considerações da autora neste sentido, que solicita a necessidade de examinar os dispositivos que se constroem nos bastidores das instituições educacionais, as posições e decisões tomadas pelos agentes institucionais.

No caso específico de professores, estes, ao colocar em prática os programas e projetos que lhes são atribuídos por autoridades, coletivos gestores e docentes, além de (re)criá-los, produzem seus próprios mecanismos para fundamentar e justificar sua prática que, por sua vez, pode funcionar como uma contraproposta para responder aos princípios da PL oficializada, que nem sempre condiz com a sua realidade (SHOHAMY, 2006, 2009, 2010; HÉLOT, 2014). Dessa forma, infere-se que as práticas deste profissional estão incorporadas de orientações individuais e coletivas que são oriundas de forças das PL e das representações que ele faz sobre as línguas e o uso em seu contexto⁷¹.

De parte deste trabalho de pesquisa, com base nas proposições mencionadas sobre os mecanismos discursivos que se constroem nos espaços formativos de pessoas, esses instrumentos carecem ser investigados, com vistas a evidenciar quais impactos eles provocam: a) sobre os procedimentos de organização dos construtos da PLE direcionada ao andamento da mediação/transmissão dos conhecimentos através das práticas de linguagem; b) sobre as atividades educacionais desempenhadas pelos educadores (no caso desta pesquisa, o professor de línguas a serviço da implementação de projetos cooperativos); e c) sobre as representações que esses profissionais fazem de suas vivências neste âmbito *in situ* e *ex situ*.

Nesse sentido, alego, em conformidade com Shohamy (2006) e Hélot (2014), a premência de investigar os construtos dos dispositivos que são recepcionados e (re)criados nas instâncias institucionais a serviço de políticas educacionais. Argumento, igualmente, que, além dos mecanismos que são produzidos para/sobre/nas salas de aulas, onde ocorre a exposição de pessoas aos princípios e conteúdos que respondem a essas PLE (dicionários, livros didáticos, gramáticas, plano de aula, atividades de aprendizagem, páginas eletrônicas etc.), a instrução docente, os gestos didáticos do professor, as decisões tomadas no coletivo e outras instâncias responsáveis pela organização desses dispositivos, deveriam, também, integrar à agenda de pesquisas no âmbito do coletivo gestor: programas educacionais e projetos políticos pedagógicos. Esses mecanismos estão vinculados à missão institucional e podem ser as fontes que fazem gerar dispositivos diversos, enquanto estratégias que garantem

⁷¹ Esta questão será tratada mais adiante, neste mesmo capítulo.

e assegurem o repasse dos princípios e conhecimentos “aos jovens e adultos nos processos de escolarização” (BRONCKART, 2005, 2008c; DOLZ; TUPIN, 2011).

Porém, identificar e descrever como funcionam os mecanismos que são produzidos, (re)criados e (re)contextualizados considerando o papel determinante da agentividade, ou seja, dos educadores atuantes nesses contextos, com vistas a examinar o processo descendente e ascendente da PLE, ainda é um desafio e uma lacuna a ser preenchida com trabalhos na Linguística Aplicada. Com o intento de preencher este espaço vazio, na próxima seção discuto as contribuições de Stephen Ball sobre PLE enquanto processo. Na sequência, trato da agência da PLE dando ênfase ao trabalho interpretativo e recriativo do professor de línguas a serviço da concretização de PLE em contexto de internacionalização, bem como as representações que o referido docente faz ao participar das ações que integram a referida atividade social e linguageira.

2.4 Contribuições de Stephan Ball e colaboradores: Políticas de Línguas na Educação enquanto processo

Os trabalhos de Stephan Ball têm suas bases epistemológicas na sociologia da educação, nos aportes de Foucault (1971) sobre os conceitos de discurso e poder, e de Roland Barthes (1974), no que diz respeito ao discurso na recepção do texto. A partir desses princípios, o autor e seus colaboradores (BALL, 1992, 1993, 1994, 2006) propõem um quadro conceitual com o objetivo de examinar a política educacional como texto e discurso que expressam certo “regime de verdade” (VAN ZANTEN, 2004), como, por exemplo, o neoliberalismo, cuja credibilidade e consistência têm por base o trabalho de intelectuais políticos. Tendo em vista que tanto a política de internacionalização quanto a política de línguas para fins educacionais, como é o caso desta tese, inscrevem-se na mesma categoria das políticas públicas desenvolvidas no seio das instituições de ensino, o aporte de Ball subsidia coerentemente esta pesquisa. O quadro em questão permite compreender o caráter controvertido da política de educação “como um processo e não como um produto finalizado”⁷² (VIDOWICH, 2002, p. 06) pelo texto que a oficializa.

Nessa abordagem, os referidos autores refutam o modelo de política educacional que separa a fase da formulação de sua implementação e defendem que as políticas que se desenvolvem no seio do sistema educacional é um processo de gestão que não se desvincula

⁷² Do original: the complex and contested nature of education policy as a process rather than an end product.

ao longo do seu andamento e sofre acompanhamento avaliativo contínuo. A relevância desse aporte para o presente estudo é que ele traz uma concepção de política que valoriza o profissional atuante nas instituições responsáveis pela escolarização como atores que “[...] não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação” (MAINARDES, 2006, p. 50) deste mesmo tipo de intervenção.

2.4.1 PLE em uma perspectiva de processo nos/pelos textos-discursos

O quadro conceitual de política educacional proposto por Ball et al. (1992) traz um tratamento coerente do conceito de política a partir de duas conceptualizações deste tipo de ação social: “política como texto e política como discurso” (BALL, 1993, p. 10-15) com vistas a responder a pergunta central “o que é política?” em torno da qual giram as discussões dos seus estudos (BALL, 1994, 2006).

As contribuições de Ball (1993) trazem subsídios coerentes para o entendimento da emergência e desenvolvimento das políticas educacionais. A este respeito, o autor expõe que uma das representações que se faz na sociedade sobre esse tipo de política é que ela é vista como texto (BALL, 1993, p. 10). A afirmação do autor faz menção ao fato de que os textos que representam a PLE influenciam as escolhas e/ou a tomada de decisões do público ao qual ela se destina. Nesta acepção, a política pode ser apreendida como declarações autoritárias (orais/escritas) sobre aquilo que deveria ser feito, a exemplo das disposições apresentadas na constituição de um país, suas leis, os decretos, as portarias etc. Por isso, analisá-los é uma forma de construir conhecimentos sobre quem está na fonte de sua produção, a quem eles se dirigem, com quais finalidades, sem desvinculá-los das interpretações e recriações que são feitas pelos atores responsáveis pela sua recontextualização *in situ*.

Mas, além de ser texto, a PLE é também discurso porque texto e discurso não podem ser compreendidos separadamente (cf. Capítulo 1). Nessa perspectiva, “a política não é um e não é o outro” (BALL, 2006, p. 44), ou seja, os sentidos que emanam desses elementos semióticos são aspectos complementares entre si e são dependentes do seu acoplamento.

A noção de discurso em Ball mostra o caráter praxiológico da linguagem de uma dada política. Essa noção está relacionada com aquilo que pode ser dito, pensado e também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade: “os discursos incorporam o significado e uso de proposições e palavras”⁷³ (BALL, 1993, p. 14). Assim, certas possibilidades e modos

⁷³ Do original: Discourses embody the meaning and use of propositions and words.

de pensar são construídos e, em sua construção, as palavras são ordenadas e combinadas em formas particulares, enquanto outras combinações são deslocadas ou mesmo excluídas. Segundo o autor, tendo por base as teorizações de Foucault (1971), “o discurso pode ressoar como sendo de pouca importância” (BALL, 1993, p. 10-11), mas qualquer tipo de proibição acerca dele denota o grau de sua relação com o desejo de poder. Nessa visão, o discurso é visto como uma entidade irreduzível à linguagem e ao ato de falar, pois ele é mais do que isso:

Nós não falamos o discurso, ele nos fala. Nós somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não “sabemos” o que dizemos, nós “somos” o que dizemos e fazemos. Nestes termos nós somos falados pelas políticas, nós ocupamos as posições construídas por nós no âmbito das políticas⁷⁴ (BALL, 2006, p. 48).

Esta conceitualização se ancora na noção de formação discursiva elaborada por Foucault (1969), e que foi igualmente retomada por Bronckart (2005) como sendo as práticas languageiras que dão origem aos textos-discursos. Senão, vejamos:

Os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras realizadas com os recursos de uma língua natural. Eles são unidades comunicativas globais, cujos traços composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, bem como as condições históricas e sociais de sua própria elaboração (ou do trabalho de formações discursivas – Foucault, 1969). Eles se distribuem, portanto, em vários gêneros, que são socialmente indexados, isto é, eles são reconhecidos como sendo relevantes e/ou adaptados para uma determinada situação comunicativa⁷⁵ (BRONCKART, 2005, p. 115).

Com base nesses pressupostos, é possível constatar pontos de convergências entre os aportes de Ball e aqueles propostos no quadro do ISD para a análise dos textos-discursos de PLE. A partir dessa conceitualização, à qual faço minha adesão para estudar a PLE, proponho um acoplamento dos termos texto-discurso (TD) para se referir aos textos que representam a

⁷⁴ Do original: We do not speak a discourse, it speaks us. We **are** the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not 'know' what we say, we 'are' what we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies.

⁷⁵ Do original: Les textes constituent les correspondants empiriques des activités langagières, réalisés avec les ressources d'une langue naturelle. Ce sont des unités communicatives globales, dont les caractéristiques compositionnelles dépendent des propriétés des situations d'interaction et de celles des activités générales. Do original: qu'elles commentent, ainsi que des conditions historico-sociales de leur propre élaboration (ou du travail des formations discursives - Foucault, 1969). Ils se distribuent dès lors en de multiples genres, qui sont socialement indexés, c'est-à-dire qui sont reconnus comme pertinents et/ou adaptés pour une situation communicative donnée.

política enquanto processo e que se realiza nas práticas languageiras de um grupo a serviço dos sistemas de escolarização. O posicionamento tomado a esse respeito se justifica com base na conceitualização adotada nesta pesquisa sobre esses dois elementos languageiros que, em conformidade com os princípios do eixo epistemológico orientador deste estudo, o texto é produto das práticas de linguagem e o discurso é integrante dos segmentos de sua composição (Cf. Capítulo 1, seção 1.5).

2.4.2 PLE como processo e resultado

Os postulados defendidos por Ball (1993, 1994, 2006) trazem uma noção de política como resultado das práticas de linguagem por considerá-la como um processo que se desenvolve em contextos situados. Sobre esta questão, o autor afirma que a política “não deve enganar-nos em pressupostos não examinados sobre políticas como ‘coisas’; políticas também são processos e resultados”⁷⁶ (BALL, 1993, p. 10). Com base nesta conceitualização, empreendo um enquadramento dos princípios desse aporte para compreender o objeto de investigação porque entendo a política de línguas para mobilidade acadêmica enquanto processo e resultado que se desenvolve no sistema educacional.

Nessa direção, os construtos elaborados por Ball et al. (1992) orientam que, para uma apreensão mais clara de uma política que se desenvolve em um dado sistema de escolarização, é preciso que se leve em conta sua formação discursiva e o trabalho interpretativo que os profissionais atuantes nos setores desse sistema fazem ao recriá-la (recontextualizá-la) no contexto da prática, buscando identificar como eles interpretam/recriam os textos que representam a política ao praticá-la. Portanto, essas orientações revelam que a política não é um produto finalizado no texto que a oficializa. Pelo contrário, após seu lançamento, desencadeia-se um fluxo de produção de objetos semióticos (os textos) que traduzem as representações que cada ator envolvido na sua prática faz sobre ela. A política, então, não é pronta e concluída, mas “é contestada e mutante sempre em um estado de vir a ser”⁷⁷, pois é no cerne das interpretações realizadas a partir da pluralidade de leituras que os atores fazem, que ela passa a ter significado no contexto de sua recepção. Assim, ao postular a política educacional enquanto textos-discursos, o autor argumenta que essa ação social é um conjunto de

⁷⁶ Do original: should not mislead us into unexamined assumptions about policies as 'things'; policies are also processes and outcomes.

⁷⁷ Do original: contested and changing, always in a state of 'becoming' always in a state of 'becoming'.

[...] representações codificadas de forma complexa (por meio de lutas, compromissos, interpretações e reinterpretações de autoridade pública) e decodificadas de maneiras complexas (por intermédio de interpretações e significados de atores com base em suas histórias, experiências, competências, recursos e contexto)⁷⁸ (BALL, 1994, p. 16).

Considerando o exposto, a compreensão de uma PLE não é uma tarefa fácil, pois implica o entendimento de diversos conceitos que estão intimamente ligados a essa atividade: a sócio-história e a cultura dos contextos onde ela se desenvolve, as relações de poder existentes entre os atores envolvidos no seu andamento, os propósitos e objetivos que estão na fonte de sua emergência e outros mais. Sobre esta questão, Ball (1993) adverte que um dos problemas conceituais de maior ocorrência, e que passam imperceptíveis nas pesquisas neste domínio, é que os analistas falham ao elaborar definições sobre o que realmente significa uma política. Os sentidos que são atribuídos a ela afetam “como pesquisamos e como interpretamos o que nelas encontramos”⁷⁹ (BALL, 1993, p. 10). Conforme já mencionado anteriormente, tais pressupostos participam do trabalho analítico no quarto capítulo desta tese.

Outro aspecto relevante desse referencial sobre a conceitualização de uma política educacional é que ele elucida de forma coerente como questionar e refutar o conceito positivista de política que ainda é concebido como produto puramente decorrente das ações governamentais. Esta visão ainda permanece em vigor no meio acadêmico e é limitada conceitualmente e metodologicamente (FIMYAR, 2010, 2014). Contrários a esta corrente, os princípios defendidos por Ball e seus colaboradores abrem o horizonte para que se vislumbre a política como um processo de interação dinâmica e não apenas como resultante das decisões tomadas em gabinetes oficiais do Estado e das instituições a seu serviço. Ao contrário, os autores propõem que as investigações se estendam tanto sobre os materiais quanto os contextos situados nos quais uma dada política emerge.

Sobre o exposto, Ozga (2000) traz argumentações bastante pertinentes que ampliam o entendimento de que a política educacional não envolve apenas as diretrizes oficiais, mas também negociação, contestação ou luta entre diferentes grupos que se encontram fora da maquinaria das formulações políticas oficializadas. Sobre esta questão, opina Ozga:

A política educacional não está limitada aos relacionamentos formalizados e aos processos governamentais, e nem mesmo diz respeito apenas às escolas,

⁷⁸ Do original: representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors, interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context).

⁷⁹ Do original: how we research and how we interpret what we find.

aos professores e à da legislação. *A ampla definição [de política] requer que a compreendamos em seus contextos políticos, sociais e econômicos, considerando que eles também carecem serem estudados devido às formas com que moldam a política na educação*⁸⁰ (OZGA, 2000, p. 113. Grifos meus).

O posicionamento defendido no excerto traz contribuições esclarecedoras para que se possa, no caso das PLE, fazer leituras mais críticas e coerentes sobre as decisões tomadas, formuladas, planejadas e estabelecer (re)definições, (re)criações e (re)contextualizações mais justas conforme os interesses e necessidades da comunidade às quais elas se destinam. As considerações de Ozga (2000) desvelam e desmistificam representações criadas pela ideologia imposta no seio das instituições do Estado, em específico na escolarização, de que as ações que se desenvolvem nesta esfera não são determinadas *per se*, pois, nelas, fatores exteriores e outras políticas públicas (as econômicas, por exemplo, e até mesmo a agentividade a serviço de sua implementação) impulsionam as suas finalidades e resultados.

No que concerne a essas questões, Bowe et al. (1992) já argumentavam que os modelos de política do Estado são simplistas, lineares, e deixam de fora a agentividade e valorizam apenas as instituições a seu serviço. Esses autores criticam os princípios de controle estatal os quais desvinculam a geração da política do seu processo de implementação. Esta postura reforça os modelos lineares de organização e de gerenciamento. O foco da análise a partir desta abordagem é de base puramente teórica do nível macro e *silencia as vozes* (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 06) da agentividade, ou seja, as vozes das personalidades que, direta ou indiretamente, estão envolvidas no conjunto de interesses, finalidades e resultados (de gestores, professores, estudantes, pais e outros) deste tipo de ação social.

No quadro dessa mesma problemática, Bowe et al. (1992) argumentam que é preciso compreender a história e as ideologias das pessoas que recebem os textos desta política, e o que os motivam implementá-la da maneira que eles fazem. Este posicionamento é convergente e compatível com as orientações do eixo teórico-metodológico central desta pesquisa.

Nesta linha de raciocínio, Bowe et al. (1992) salientam a necessidade de compreender a política enquanto um processo que não se inicia apenas no instante mesmo da publicação do texto que a oficializa e de sua recepção pelo público (atores institucionais) designado pela sua implementação. Nesse caso, até mesmo a produção do texto oficial da política não é um

⁸⁰ Do original: Education policy is not confined to the formal relationships and processes of government, nor only to schools and teachers and legislation affecting them. The broad definition [of policy] requires that we understand it in its political, social and economic contexts, so that they also require study because of the ways in which they shape education policy.

momento estático, posto que, no processo, seus autores não têm controle sobre os significados que os leitores constroem a partir de suas próprias leituras. A política enquanto processo não é um produto finalizado no instante mesmo do lançamento do texto que a oficializa e/ou autoriza. Muito pelo contrário, após este momento, desencadeia-se uma produção fluida de textos-discursos que são elaborados pelos atores responsáveis por um processo que se inicia com a interpretação do texto institucional e que se estende ao longo do trabalho de recontextualização⁸¹.

Na visão dos autores supracitados, os textos em si mesmos são produtos de compromissos, lutas e poder, carregam em si os traços dos sedimentos sócio-históricos e políticos neles elaborados e que permitem interpretações, uma vez que veiculam representações e carregam igualmente histórias e reinterpretações. A sedimentação de uma política se constrói em torno delas, o que significa, na prática, que não existem, na verdade, políticas que sejam completamente novas (LALL, 2012, p. 04), mas compõem o mundo das obras que são elaboradas na cultura de uma comunidade.

2.4.3 Ciclos da política educacional

Ball (1992,1993,1994) instrui que o processo do qual emerge uma política educacional ocorre em um *ciclo de políticas*. Considero, portanto, que a PL dos IFs sob análise nesta tese trata de uma política de língua para fins educacionais que se enquadra na estrutura conceitual do ciclo proposto por Ball e seus colaboradores (1992). Na acepção desses autores, tal tipo de política é um campo onde se colocam em debate os discursos que emanam dos múltiplos contextos que compreendem as esferas sociais. As teorizações propostas neste quadro sugerem que, para compreender este processo, é preciso situar a política sob estudo nos contextos cíclicos em que ela se desenvolve. Mainardes (2006, p. 49) afirma que, para tanto, é

⁸¹ Utilizamos este termo que é retomado por Stephan Ball e seus colaboradores a partir das teorizações de Basil Bernstein, mais especificamente, da sua teoria do dispositivo pedagógico que orienta análises de políticas educacionais sobre as influências do nível macro sobre os microprocessos de sua implementação. As contribuições de Bernstein (1996, 2003) giram em torno da compreensão de como o poder está distribuído na sociedade e como os seus princípios podem controlar e afetar a formulação e a elaboração das políticas educacionais. Em seus trabalhos, há uma forte recorrência entre a relação dos microprocessos que envolvem a linguagem, a transmissão e a pedagogia com as questões macrocontextuais, quais sejam: os códigos culturais, o conteúdo, o andamento das etapas formativas e as intervenções nestes domínios das relações de poder e das classes sociais. O conceito de recontextualização extraído de sua obra e retomado por Ball e sua equipe de pesquisadores diz respeito de como os princípios dos textos-discursos das políticas educacionais do nível da oficialização e do pedagógico são recontextualizados no local, isto é, nas instituições, famílias etc. Para uma base conceitual sobre os trabalhos de Bernstein, confira o artigo de Jefferson Mainardes colaborador brasileiro dos estudos de Ball. MAINARDES, J. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010.

preciso considerar que esses ciclos dizem respeito aos “processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. Os autores enumeram cinco contextos inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto de estratégia política. O presente trabalho focaliza a PL em estudo nos três primeiros que abordo brevemente a seguir.

O contexto das influências é o espaço onde os grupos de interesses estabelecem seus esforços (lutas) pela construção do discurso e os conceitos políticos fundamentais são estabelecidos. As influências mais relevantes neste contexto são as redes de influências, dentre as quais estão relacionadas com os funcionários públicos e os ministérios, as micropolíticas no interior das partes envolvidas, o papel dos sindicatos, das autoridades educacionais locais onde eles estão presentes. Há, da mesma forma, o dominante contexto da sociedade democrática e a necessidade pelo apelo de um eleitorado cujas vozes a serem ouvidas são cruciais. Sobre este contexto, Ball e Bowe se posicionam que

[...] o contexto de influência é onde inicia normalmente a política pública. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e propostas sociais da educação, e o que significa ser educado⁸² (BALL; BOWE, 1993, p. 19).

Dessa forma, neste contexto, o conceito de política extrapola as noções do senso comum e passa a ser vista em uma macrodimensão que pode ser entendida como uma arena onde se articula uma rede discursiva que veicula múltiplos interesses e que influencia as representações que residem nas definições políticas elaboradas no nível dos textos governamentais.

Contexto de produção do texto da política diz respeito à produção dos textos que representam a política. O significado desses textos só pode ser apreendido a partir de uma leitura que considere a sua relação com o espaço-temporal da produção e, da mesma forma, levando em conta outros textos igualmente importantes neste mesmo contexto. A produção do texto está intimamente condicionada aos compromissos da política e, por isto, este contexto é visto como uma arena onde os discursos emergentes tendem a gerar mal-entendidos nas

⁸² Do original: The context of influence is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated.

relações de interesses entre os atores nela participantes. Tendo em vista que os autores não podem controlar os significados de seus textos, seu processo de interpretação e reinterpretação é fundamental (BOWE et.al., 1992).

Neste contexto, o que está em jogo neste momento de decisões concerne tanto às propostas a serem oficializadas com a intenção de fundar, manter e difundir concepções de educação quanto aos comentários veiculados pelos dispositivos de informação formais e/ou informais de representação. Porém, é oportuno ressaltar que os textos que representam a política, quando oficializados, não demarcam sua finalização. Muito pelo contrário, é a partir desse momento que ela faz gerar uma intensa produção de material simbólico que, na maioria das vezes, impõe um trabalho de interpretação tornando-se mais importante para alguns implementadores do que fundar as práticas que estão prefiguradas nesses mesmos textos (FIORIN, 2009). Dessa forma, após o ato de seu lançamento, a política passará ainda por um longo processo porque “os textos são intervenções que trazem consequências reais que serão experimentadas no contexto da prática. Tais consequências podem reconduzir os rumos da política” (MATHEUS, 2009, p. 32).

Assim, os textos que são produzidos nesse contexto dependem dos sentidos atribuídos a eles pelos atores responsáveis pelo contexto de implementação. A política, então, não é um produto concluído pelas declarações que são emitidas, mas é um processo em uma condição de “vir a ser”, ou seja, é no cerne das interpretações desses atores que a política se define *de facto* (MATHEUS, 2009).

O *contexto da prática* é onde o texto instrucional da política está suscetível à interpretação/recriação dos seus princípios pelos atores institucionais, os quais são responsáveis pelo trabalho de colocá-las em prática no terreno. Em geral, os textos da política colocada em ação devem ser influentes e convencionais, ou seja, ser exequíveis, caso contrário, não haverá a concretização das ações objetivadas. Outro fato que os autores ressaltam é que, nessa situação, esses mesmos textos não refletem o que fora inicialmente objetivado no contexto das influências e de produção do texto declarativo. O nível do processo das práticas subverte seus sentidos. Sobre esta questão, Bowe e Ball (1992, p. 22) advertem que os praticantes da política em questão

[...] não confrontam os textos da política enquanto leitores ingênuos, eles vêm com suas próprias histórias, experiências, valores e finalidades. Eles têm interesses diretos no significado da política. Políticas são interpretadas diferentemente conforme as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que constituem e diferem qualquer área. O ponto comum é que os

autores da política não podem controlar os significados de seus textos⁸³. Eles podem ser parcialmente rejeitados, selecionados, ignorados, propositalmente mal interpretados com respostas frívolas etc. (BOWE; BALL, 1992, p. 22).

Constata-se, portanto, que as representações dos atores responsáveis pelo tratamento e organização dos construtos de uma PLE em seu contexto são os fatores potenciais sobre sua definição e (re)configuração. Os contextos revisados integram a análise sociointeracional de produção dos textos-discursos propostos pelo quadro teórico-metodológico do ISD no que diz respeito aos “parâmetros que exercem influência” sobre a forma como os textos são organizados (BRONCKART, 2009, p. 91-93) para vir a funcionar (cf. Capítulo 4, que trata sobre as análises nesta pesquisa). Na sequência, discuto a influência dos fatos gerados pelas organizações institucionais e os fenômenos sociais que têm servido de instrumento para que os Estados nacionais respondam aos impactos da globalização (AKKARI; PAYET, 2010). Essas movências influenciam os processos formativos como um todo e, por esta razão, refletir sobre essas questões nesta pesquisa se faz necessário, já que o objeto sob investigação neste estudo tem esses lugares sociais como sua nascente.

2.5 Política de internacionalização e Política de Línguas na Educação

Após a elaboração do quadro conceitual de política educacional e política de línguas nas seções precedentes, discuto, nesta seção, a relação dessas políticas com as tendências da internacionalização buscando refletir como os fatos gerados por essas ações sociais impactam as práticas dos educadores e os itinerários formativos na EPCT. Para tanto, enfatizo o entrecruzamento dessas políticas com a política de internacionalização emergente nesta década, com o propósito de colocar em debate a necessidade de compreender a relação existente entre os fatos sociais que envolvem as tendências da internacionalização enquanto fenômeno da globalização (KNIGHT, 2004) e suas implicações para a emergência de políticas de línguas na educação (PLE) e as (re)configurações que esses processos impõem sobre as práticas de linguagem nos itinerários formativos da pessoa e sobre as atividades dos educadores com vistas à mediação e/ou repasse dos conhecimentos.

⁸³ Do original: Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they come with histories, with experience, with values and purposes of their own. They have vested interests in the meaning of policy. Policies will be interpreted differently as the histories, experience, values, purposes and interests which make up any area differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Part of their texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous etc.

Os anos que compreenderam o início deste século no Brasil intensificaram o lançamento de políticas públicas promissoras direcionadas à educação como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a Valorização dos Profissionais da Educação, que tiveram como objetivo a expansão do número de matrículas. Do mesmo modo, porém enfatizando a inclusão de pessoas ao ensino superior, o ProUni (Programa Universidade para Todos), o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias. Esta última fazendo intervenções sobre formação profissional e tecnológica como forma de suprir a carência de mão de obra especializada na realização dos serviços de produção industrial em diversos setores priorizados nas agendas governamentais. Cito essas políticas por serem as mais expressivas e abrangentes.

No que tange às PLE, elas sofrem, atualmente, reconfigurações em um cruzamento com outras políticas de interesse do Estado federal como, por exemplo, a política de internacionalização do governo federal, conforme atestam documentos oficiais mais recentes. “*As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior*” (BRASIL, 2014, art. 1. Grifos meus).

A asserção que compõe o fragmento em destaque traz implicações de diversas naturezas para a educação de nível superior, mais especificamente, no que diz respeito à atualização dos currículos, à formação de professores, à capacitação daqueles que estão na fonte do andamento destas políticas, (re)ajustes nos programas, projetos, infraestrutura institucional e outros desafios. Diante desse conjunto de problemáticas, proponho discussões, com vistas a elaborar um quadro conceitual sobre esses fatos que interpelam a comunidade acadêmica, gestores, professores, pesquisadores, estudantes, empresas etc.

A presente seção se inscreve na continuidade da onda de debates recentes desses agentes sociais e com as agendas políticas de governantes, ministérios, instituições de ensino superior (IES) nacionais e internacionais. Dessa forma, o que se segue são considerações e posicionamentos que pretendem subsidiar a rede discursiva que alimenta tanto os questionamentos quanto os procedimentos, na busca de soluções para a construção de itinerários formativos que integram as questões em torno dos idiomas, de forma mais justa, inclusiva e que encare o desenvolvimento de capacidades, como o direito de falar e interagir com outras culturas na construção de conhecimento.

2.5.1 Internacionalização: tendências e perspectivas: *campo de pesquisa, política pública e fato social da globalização*

As pesquisas sobre a internacionalização das políticas de educação são bastante recentes. A década de 90 do século passado significou um momento de ascensão dos estudos nesse campo, embora com pouco reconhecimento acadêmico e trabalhos não abrangentes teórica e metodologicamente (TEICHLER, 1996; TASKOH, 2014). A literatura existente nessa linha de pesquisa pode ser sintetizada a partir da seguinte categorização temática: a) as estratégias que abordam os tipos de procedimentos, atividades e iniciativas neste domínio; b) localidades que investigam o/s lugar/es onde a internacionalização ocorre, como por exemplo, no âmbito nacional ou no exterior; c) motivações que dizem respeito ao estudo das finalidades da internacionalização e de como ela se estabelece nas dimensões da educação superior (LARSEN, 2013).

Já no século atual, outros enfoques passaram a ser incluídos dividindo-se em três grupos: o primeiro se estrutura na elaboração do quadro conceitual de internacionalização e de sua relação com alguns conceitos relevantes, dentre eles a globalização, a educação inter e multicultural, a educação internacional, entres outros (ALTBACH; KNIGHT, 2007); o segundo trata de uma literatura crítica que lida com todos os estudos e as discussões sobre internacionalização, tais como os benefícios, as oportunidades, os desafios etc. Por último, o terceiro direcionado à compreensão da relação dos estudantes, pesquisas e estudos direcionados às experiências e percepções dos alunos (KNIGHT, 2003; DE WIT, 2011).

Contudo, embora os avanços nessa área tenham sido positivos no que diz respeito à elaboração de seu quadro conceitual, Beck (2013, p. 43) expõe que as pesquisas sobre internacionalização ainda têm focado suas abordagens apenas na conceitualização do campo de estudo. Segundo o autor, essas abordagens estão pautadas pela recorrência do entendimento puramente teórico, o que deixa um vazio nas interpretações simplistas feitas pelos pesquisadores desta linha de investigação. O foco dado por essas pesquisas está mais direcionado às razões e motivações para a internacionalização, incluídas aí as orientações do mercado predominante, pouca atenção aos currículos, quase nenhuma sobre as questões pedagógicas, a ausência da agentividade e as perspectivas dos estudantes (BECK, 2013).

A pesquisa de Li (2012) identifica que os estudos sobre internacionalização têm avançado sobre as dimensões da educação superior explorando suas implicações sobre as políticas de governo, o planejamento estratégico, a gestão institucional e a qualidade da educação que, por sua vez, envolve a internacionalização dos currículos e do papel das

línguas e da cultura como via possível para avançar nesta direção. A autora defende que, ao longo dos últimos cem anos de globalização, não houve apenas mudanças no panorama educacional, mas surgiram novos termos e terminologias, como: “‘*internationalizing higher education*’, ‘*internationalizing curriculum*’, ‘*New Englishes*’, ‘*Global English*’, ‘*global languages*’ e ‘*global literacy*’” (LI, 2012, p. 04-05).

Embora o posicionamento da autora seja otimista com relação à evolução dos trabalhos que se inscrevem nessa linha de pesquisa, a relação entre globalização, internacionalização (mobilidade, currículos, transferência de conhecimentos etc.) e sua interseção com o papel das línguas carece de ser ainda trabalhada com bastante atenção, considerando que o mundo é feito de linguagens e esses processos não funcionam sem o desenvolvimento de suas capacidades. Por outro lado, sobre esta questão, evidencia-se que a literatura especializada nas ciências sociais tem enfatizado a influência da globalização sobre a cultura, políticas e economias, mas seu impacto sobre as práticas de políticas públicas em educação, particularmente no que diz respeito ao papel das línguas nos processos formativos, “raramente tem sido tratada” (SINGH; ZHANG; BESMEL, 2012, p. 351).

Contudo, as questões e os impactos da globalização deveriam ser vistos pelas instituições como um contexto no qual o planejamento dos programas e currículos viessem a funcionar de forma proativa. A expectativa de uma educação que possa responder a esses efeitos contextuais e os serviços prestados pelo sistema educacional deveriam estar voltados para a preparação de graduandos de forma que eles venham a compreender criticamente as questões globais e seus efeitos locais sobre as pessoas e comunidades. Como muito bem sinaliza Green (2002), viver e trabalhar em um mundo onde as fronteiras nacionais são *permeáveis*, as informações e as ideias fluem em uma velocidade relâmpago, onde as comunidades, culturas, línguas, atitudes e valores teriam, através da internacionalização, uma expectativa para atingir objetivos e resultados positivos (GUO; ALFRED, 2013, p. 135). A este respeito, é preciso levar em conta que as transformações no âmbito acadêmico só seriam possíveis com o empreendimento de ações que promovessem a disseminação do conhecimento, considerando que a sua produção depende da interação humana que, por sua vez, ocorre através da linguagem.

2.5.2 Fatos gerados pela internacionalização nas formações sociais da contemporaneidade: implicações para a emergência de PLE

A internacionalização, enquanto prioridade política dos dias atuais na educação pós-secundária, começou a ter maior popularidade a partir do início dos anos 80 do século passado (KNIGHT, 2003, TASKOH, 2014). Porém, é preciso ressaltar que as decisões tomadas após a II Guerra Mundial culminaram com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Seu surgimento esteve vinculado à busca de uma reconfiguração do conceito de humanidade e unificação para os acordos de paz mundial no pós-guerra. Este fato social foi, portanto, um dos marcos do fortalecimento dos discursos que constituem os debates da política externa norteadores das políticas de internacionalização que são multiplicados com intervenções das Organizações Internacionais (doravante OI), cujo objetivo é controlar as relações internacionais entre os países signatários para os acordos firmados no final da década de 1940 (DEBEAUVAIS, 1997; CHARLIER, 2003).

A partir da década de 1990, com a expansão das práticas de internacionalização da educação superior, os fatos gerados por esse tipo de prática nas formações sociais passaram a ser tematizados em trabalhos de pesquisas, em documentos de políticas e na retórica administrativa dessas mesmas formações (TASKOH, 2014). Com esse avanço, o conceito de internacionalização⁸⁴ enquanto política que intervém sobre as decisões educacionais pode adquirir significados diferentes dependendo de quem está na fonte de sua “interpretação” e do contexto ao qual ela se aplica com o objetivo de ser concretizada (BALL, 1994, 2006; GUO; ALFRED, 2013). Embora nem todos os países tenham o mesmo entendimento de suas finalidades e resultados, constata-se recentemente uma ascensão considerável de ações que têm impulsionado a sua abrangência enquanto estratégia positiva na formação acadêmica.

A este respeito, o relatório da NAFSA - *Association of International Educators* conduzido por Hudzik (2011) traz dados recentes de pesquisas descrevendo as últimas décadas como um período marcado pela emergência de fatores sociais novos e poderosos que

⁸⁴ Embora os discursos em torno da internacionalização da educação superior na Idade Média, na mídia, nos espaços acadêmicos, nos documentos oficiais e outros verbalizem como se esta ação social fosse um fato novo, é oportuno observar que as suas origens têm raízes na Idade Média, com surgimento das primeiras universidades. Neste período, o Latim, considerado como o idioma culto e a língua franca, possibilitou a mobilidade de docentes e discentes, a criação de currículos, sistemas de avaliação uniformes, a permanência e o reconhecimento dos estudos (VEIGA, 2011, p. 09), mesmo que muito se questione na literatura especializada da educação comparada que estes fatos sociais não se caracterizam verdadeiramente casos de internacionalização. Tais afirmações não se sustentam, posto que, nos dias atuais, essas mesmas práticas integram o conjunto das estratégias para internacionalizar programas, currículos, a formação de pessoal docente, administrativo e discente em diversos países, como atestam os trabalhos de Stier (2002) e De Wit (2011).

vêm revigorando as dimensões internacionais do ensino superior, o fluxo transfronteiriço dos estudantes, pesquisadores, as ideais e a expansão do currículo acadêmico. Esses dados compilados durante o período de 2000 a 2007 sinalizam um aumento de 53% de matrículas realizadas no ensino superior de instituições estrangeiras. Esses resultados prefiguram um crescimento ainda maior pela demanda de até 150% até 2025 (HUDZIK, 2011, p. 07). Portanto, esta *nova ordem educativa mundial* (LAVAL; WEBER, 2003. Grifo meu) carrega em si práticas seculares de internacionalização em massa, como é o caso da mobilidade nas trocas de conhecimento, o comércio, as forças sociais, as trocas de ideais que impulsionaram e tornaram ainda mais significativa a internacionalização da educação (HUDZIK, 2011, p. 07) nos dias atuais.

Os estudos sobre a internacionalização da educação superior no cenário das pesquisas brasileiras ainda carecem de maiores tratamentos, principalmente no que diz respeito à forma como ela é interpretada na sociedade. Isto se justifica pelo entendimento equivocado de que a internacionalização se equivale à globalização ou estrangeirização por parte de autoridades, professores, pesquisadores ou alunos. Ressalto, ainda, o uso indiscriminado do termo para se referir à mobilidade acadêmica e aos programas. Um consenso entre pesquisadores (KNIGHT 1997; YANG, 2002; STIER, 2002) neste domínio evidencia que a terminologia em questão é vaga e se origina das invenções das formações sociais da modernidade tardia.

Em busca de uma clarificação conceitual para o termo, Stier (2002) afirma que este conceito é popular e bastante usado em diferentes contextos e finalidades. Com base na etimologia da palavra, o conceito de internacionalização traz implicações ao processo de tornar algo internacional, isto é, trata-se, portanto, reciprocamente, de um processo de trocas e influências, cujos participantes são um ou mais Estados-nacionais envolvidos. Por outro lado, a internacionalização tem sido usualmente conceitualizada como uma ideologia ou como uma forma de política. Para o autor, quando menciona os conteúdos da internacionalização do ensino superior, o termo “educação intercultural” parece mais fecundo e assevera que essa denominação implicaria uma situação de aprendizagem caracterizada pela *interação intercultural*, a qual pode ser utilizada de forma ativa enquanto recurso pedagógico (STIER, 2002).

Atualmente, o termo internacionalização tem sido amplamente usado para descrever a dimensão internacional da educação superior o que tem levado a uma série de confusões sobre o seu sentido e provocado diferentes formas de entendimento por diferentes pessoas (KNIGHT, 2004; GUO; ALFRED, 2013). Para algumas delas, o termo internacionalização significa um conjunto de atividades relacionadas à mobilidade acadêmica de estudantes e

currículos, *internacional linkages* e parcerias, novos programas estudantis no exterior e iniciativas em pesquisas, enquanto, para outras, o termo tem a acepção relacionada aos serviços educacionais com outros países através de programas (KINGHT, 2004).

Embora existam várias definições para o termo, intento neste trabalho evitar confusões terminológicas e, para tanto, nesta pesquisa, assumo o conceito de internacionalização da educação como sendo uma série de atividades e estratégias as quais visam promover uma vivência educativa de profissionais e estudantes em ambientes que integram uma perspectiva global. Dessa forma, a presente tese alinha-se ainda a uma conceitualização mais abrangente proposta por Knight (2004) que acolhe a dimensão internacional das diferentes modalidades educacionais que trata a internacionalização como “processo pelo qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global com propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária”⁸⁵ (KNIGHT, 2004, p. 11).

Esses encaminhamentos possibilitam situar os conceitos atuais sobre a dimensão internacional das políticas em educação superior. A definição supracitada porta conceitos que podem influenciar mudanças na elaboração do quadro de trabalho das IES, como, por exemplo, no que tange às razões e justificativas para internacionalizá-las, a atribuição dos agentes a seu serviço, as partes interessadas, bem como as atividades de internacionalização. Nesta visão, esta ação social é vista no nível nacional, setorial e, do mesmo modo, no plano institucional. Esta perspectiva considera ainda a relação entre as nações, culturas e países, como um processo emergente por esforços contínuos dos agentes envolvidos em suas ações e sugere que internacionalizar implica encaminhamentos de ações com objetivos (pautados por finalidades específicas, atribuições e cumprimento de metas), os quais devem ser cautelosamente definidos: o ensino, a pesquisa, as atividades curriculares, os serviços a serem prestados, a oferta de programas e cursos educacionais.

No entanto, o ponto de vista universalizante sobre as atividades de internacionalização, com o intuito de que elas possam gerar resultados positivos não é uma tarefa fácil, nem mesmo de curto prazo. Qualquer intervenção nessa direção demanda que os agentes envolvidos devam avançar de mãos dadas, de acordo com a necessidade da IES. Por sua vez, essas devem se ajustar, adaptar-se e estar atualizadas, em plena sintonia com a construção de um projeto fundamentado no conjunto dos princípios e finalidades que as levariam a aderir às estratégias de internacionalização, aos benefícios esperados, aos atores

⁸⁵ Do original: the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.

envolvidos e às partes interessadas nas ações projetadas. Esse posicionamento se alinha ao pensamento de Ball (cf. Introdução da seção 2.4), já abordado.

Nesse panorama, a integração e/ou incorporação de uma dimensão internacional e intercultural (KNIGHT, 2004, STIER, 2002), como, por exemplo, a implantação de uma cultura de ensino e aprendizagem de idiomas que respondesse à necessidade desta dimensão nas IES, seria essencial para o funcionamento dos programas de internacionalização; porém, trata-se de um processo de longo prazo. Sua efetivação se estruturaria de acordo com a missão institucional e dependeria do acompanhamento e do tratamento dado pelos atores envolvidos a seu serviço e do acolhimento do projeto enquanto meta a ser cumprida por todos os agentes institucionais.

Nesta mesma margem de reflexão, Hudzik (2011, p. 06) afirma que as atividades de internacionalização deveriam ser um processo abrangente com o propósito de fundar princípios que integrem “um compromisso assumido através de ações para implantar perspectivas internacionais e comparativas como um todo no ensino, na pesquisa e na missão dos serviços prestados pela educação superior”⁸⁶. Ela deveria abranger os *ethos* institucionais, valores, atingir a IES, completamente, e ser acolhida pela sua liderança institucional, ou seja, o coletivo gestor, docentes, administrativos, discentes, bem como as demais unidades de serviços ao apoio acadêmico. Nessa perspectiva, a internacionalização trata de um imperativo institucional e não uma possibilidade desejável.

O autor ressalta, ainda, que sua abrangência impacta não apenas a vida da IES, mas, toda a sua estrutura externa, o seu quadro de referência, as parcerias e os relacionamentos estabelecidos entre os agentes envolvidos. Hudzik adverte que a reconfiguração da economia mundial, os sistemas comerciais, a pesquisa, a comunicação e o “impacto das forças globais, na vida local, fazem expandir, de modo premente, a necessidade de uma internacionalização abrangente, motivações e propósitos para conduzi-la”⁸⁷ (HUDZIK, 2011, p. 06). Destarte, é possível inferir que, caso a internacionalização não venha ocorrer de forma abrangente, ela não passaria de uma ação incompleta. Os dizeres de Hudzik problematizam e convocam formas outras de pesquisar as práticas nesse domínio e, igualmente, suscita a necessidade de repensar as teorizações e os métodos de investigação.

Sobre esse posicionamento, no presente estudo, alega-se que a internacionalização é um desafio que requer estratégias claras e objetivas, de curto e longo prazo. Esta ação social

⁸⁶ Do original: is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education.

⁸⁷ Do original: the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.

tem sido vista, na maioria das IES e das pesquisas, como uma alternativa na formação de pessoas para o mundo do trabalho onde o mercado tende a ser cada vez mais globalizado, no que tange à produção, aos serviços e às ideias. Porém, considerando que o mundo é feito de língua(gem), para que esta ação social venha produzir resultados positivos, de forma abrangente (HUDZIK, 2011) nestas instituições, implicaria, do mesmo modo, colocar em funcionamento políticas linguísticas sustentáveis que possibilitem a geração de conhecimentos entre os parceiros envolvidos. Esta é uma lacuna a ser preenchida com mais trabalhos científicos (DOUGHTY, 2009; STALLIVIERI, 2009) que abordem o conjunto das estratégias e atividades direcionadas à implementação da política de internacionalização e suas relações com os idiomas que possibilitariam sua consecução, bem como as implicações dessas mesmas relações. A presente pesquisa pretende preencher esse espaço vazio e a próxima subseção coloca em pauta tais questões.

2.5.2.1 Motivações para a internacionalização das IES

Como uma instituição educacional de nível superior se internacionaliza depende do contexto das influências econômicas e políticas em torno dela (KNIGHT, 2006, 2008). A literatura identifica quatro encaminhamentos sobre essa questão. No primeiro momento, as IES matriculariam os seus alunos e, em seguida, os enviariam acompanhados do corpo docente ao exterior, ambos carregando expectativas e interesses pela concorrência econômica e/ou por questões de diversidade cultural difundidas por suas instituições. Em segundo lugar, as IES desenvolvem programas, conferências e cursos no exterior para motivar a mobilidade acadêmica e o compartilhamento de informações. Em terceiro, firmariam acordos de parcerias e definiriam rumos para a pesquisa e finalidades de recursos financeiros. Este fato leva a questionamentos de que a internacionalização estaria mais direcionada ao mercado e à economia do que para a formação educacional. Em quarto lugar, as IES internacionalizariam os seus currículos por meio da inclusão de elementos culturais e globais.

Tudo isto requer (re)ajustes estruturais, em todas as instâncias institucionais (JAMES; CULLINAN; CRUCERU, 2013, p. 149-150). Embora os resultados dessas pesquisas digam respeito aos contextos de outros países, eles não estão distantes das representações que se constroem nas atividades de internacionalização nas IES brasileiras. Vejamos, portanto, o que dispõe o fragmento de uma chamada pública sobre esta questão:

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) objetiva propiciar a formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e

instituições de pesquisa estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e da tecnologia nacional, estimulando estudos e pesquisas de brasileiros no exterior, inclusive com a expansão significativa do intercâmbio e da mobilidade de graduandos (BRASIL, 2014a, p. 01).

O excerto explicita que as motivações da internacionalização das IES brasileiras sofrem intervenções diretamente dos governantes e dependem de suas decisões. Este fato se justifica devido à necessidade de recursos para que possa colocar adiante qualquer projeto neste âmbito. Assim, tendo por base as instruções de Knight (2004), no caso brasileiro, as motivações que impulsionam as atividades nesse contexto não são totalmente diferentes de outros países, exceto aqueles que têm um sistema privado de educação e que concedem autonomia às suas IES para que elas se coloquem como balcão de negociação e venda de programas de intercâmbio como ocorre no Canadá, nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países.

2.5.3 Políticas de internacionalização: papel social das línguas

Diversos Estados que se constituíram Pós-Revolução francesa ainda carregam os princípios fundados por este movimento que fez ocasionar o modelo dos Estados-nacionais que defendem o lema: uma língua, uma nação (TOLLEFSON, 2013). A recorrência às línguas ditas mais expressivas de outros países nas intervenções de governantes como é o caso do Brasil, tem sido objeto de interesse para distintas finalidades. Elas compõem as agendas dos acordos e tratados internacionais, legislação, programas e projetos educacionais, empresas e outros interesses, desde os tempos da constituição do Brasil enquanto Corte portuguesa descentralizada na América do início do século XIX. A partir da leitura do excerto da Carta Imperial que reproduzo a seguir, é possível constatar a pertinência das asserções defendidas aqui:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito *grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrução pública*⁸⁸, que se crêe nesta

⁸⁸ O artigo de Buonadio Neto e Tagliavini (2011, p. 4) expõe que a política pombalina visava formar pessoas com vistas a servir “as demandas de cargos estatais que o estado oferecia com a criação de monopólios comerciais e indústrias, e engajá-los na nova ordem mundial pré-capitalista que estava surgindo na Europa”. Para a consulta de uma base conceitual do termo e do contexto sócio-histórico de sua emergência veja a íntegra do artigo destes autores.

capital uma cadeira de lingua franeza e outra de ingleza (BRASIL, 1809, p. 29. Grifos meus).

Esta decisão foi tomada em um contexto onde o Brasil precisava se afirmar como Reino descentralizado de Portugal nos tempos das invasões francesas. Dada a necessidade da mudança da sede Real para o Rio de Janeiro, D. João VI decidiu abrir negociação com outros países. Neste período, o francês e o inglês já possuíam abrangência como línguas do universo das negociações internacionais e passaram a compor, embora fragilmente, o conjunto das estratégias que possibilitassem a emergência de um quadro de inovação conforme os interesses da Coroa. Desse modo, o reino transplantado em terras brasileiras carecia de uma ordem com diversas naturezas: infraestrutura na economia com abertura dos portos, na segurança com a implementação do exército, na instrução pública através da escolaridade etc. Isto posto, o teor do documento mencionado testemunha que o discurso de inovação calcado na intervenção sobre os idiomas de outros países, com o propósito de colocar em prática uma política de internacionalização, seja por meio da mobilidade acadêmica ou através de outros interesses do Estado, não é uma atividade específica desta década no Brasil. Os documentos oficiais mais recentes sobre a internacionalização e o papel das línguas (cf. os programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras) para a sua efetivação comprovam que os idiomas integram as agendas das políticas públicas de desenvolvimento e inovação econômica do Governo Federal.

Todavia, é oportuno salientar que, mesmo que as intervenções sobre as línguas de outros países, por partes das autoridades, não carreguem propósitos puramente educacionais como atesta o excerto acima, quando os governantes definem metas intervindo sobre o uso dos idiomas, é no terreno da educação que se passa a dar tratamento e organização para que elas sejam ensinadas (SHOHAMY, 2007, 2010; TOLLEFSON, 2013). Para viabilizar os processos de mediação dos construtos que constituem os conteúdos a serem repassados, são elaborados os dispositivos que mantêm e fazem perpetuar representações do grupo dominante e dos demais decisores que estão na fonte das escolhas de qual/ais língua/as, com quais objetivos e finalidades elas são postas e/ou impostas à sociedade.

Nos dias atuais, os setores acadêmicos, os institutos de pesquisa, empresas e outros têm testemunhado um consenso sobre o reconhecimento e a relevância do papel das práticas dos idiomas como estratégias essenciais, não apenas como instrumentos de comunicação, mas para avançar na geração do conhecimento científico e tecnológico, na aproximação com os povos e culturas. Essas questões têm feito parte das agendas de debates de personalidades de

diversas esferas da atividade social: governamental, educacional, empresarial, acadêmica, midiática, cotidiana etc.

Embora as línguas tenham alcançado o centro das discussões na sociedade, nos últimos cinco anos no Brasil e, principalmente, com o lançamento dos programas Ciências sem Fronteiras (2011), Inglês sem Fronteiras (2012) e Idiomas sem Fronteiras (2014), os objetivos traçados por essas políticas ainda não contemplam os anseios de todas as vozes sociais que demandam pelo direito de se comunicar, interagir e de se desenvolver na sociedade “dita” do conhecimento. Essas asserções se justificam pela incompletude dessas políticas que, ao priorizarem áreas “definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011, art. 1), fundam a exclusão de outros campos do conhecimento, também relevantes, isto é, silenciam essas mesmas vozes (BALL, 1994).

As políticas de línguas estabelecidas no âmbito governamental para a internacionalização (BRASIL, 2014) visam à implantação de uma cultura de ensino e aprendizagem dos idiomas por competências a serem avaliadas por testes oficiais. Esta intervenção sobre linguagem e competências sinaliza para uma padronização, tanto do ensino quanto da aprendizagem, o que restringe, minimiza e reduz o desenvolvimento de outras capacidades que a linguagem pode promover.

A esse respeito, Phillipson (1996, p. 432) traz contribuições esclarecedoras quando adverte que é preciso prestar atenção na formulação de uma PL e na forma como ela é posta em prática, a fim de garantir que a produção social, comunicativa e intercultural nas diferentes hierarquias languageiras não sejam influenciadas, excessivamente, em favor de agendas particulares nacionalistas. Para Phillipson (1996), *barganhar* no reino de políticas públicas, quando se trata de questões envolvendo os idiomas, tende a favorecer aquelas que são dominantes devido às inumeráveis pressões entre seus formuladores e planejadores, os quais acabam impondo certa sensação de naturalidade, ao intervir sobre as escolhas com relação às línguas. Em suas pesquisas sobre a imposição da língua inglesa em diversos países, o autor identificou que as políticas governamentais são autoritárias e seletivas quando se trata dos idiomas.

No entanto, pesquisas realizadas em contextos institucionais de diferentes países (KNIGHT, 1997; TEICHLER, 2004; DOUGHTY, 2009) identificaram que o aprendizado das línguas é parte central no conjunto das estratégias para a internacionalização das IES. Segundo esses pesquisadores, o desenvolvimento desta cultura, quando abrangente, pode funcionar como veículo que promove não apenas a melhoria da qualidade dos setores

(educativos, pesquisas, inovação tecnológica e econômica), mas, sobretudo, como ferramenta indispensável na construção institucional.

Nesta mesma perspectiva, Doughty (2009) defende que a apropriação das línguas e de suas respectivas culturas, enquanto estratégias acadêmicas para a internacionalização da educação pós-secundária é uma questão de urgência que está sobre a responsabilidade das IES. Para atingir avanços positivos nessa direção, seria necessário desenvolver uma cultura de formação priorizando as práticas de idiomas na instituição com foco no desenvolvimento de competências interculturais e plurilíngues, bem como um “plurilinguismo societal e individual” como forma de apostar no sucesso das práticas de internacionalização (DOUGHTY, 2009).

Por outro lado, outras pesquisas (STALLIVIERI, 2009) têm evidenciado que a ausência de uma cultura de aprendizagem de línguas, em uma perspectiva intercultural, tem sido a causa do impedimento de muitos estudantes, pesquisadores e professores de se engajarem nos programas de mobilidade na busca de novos conhecimentos. Isto é bastante frequente nas instituições brasileiras e deveriam ser administradas pelas instâncias governamentais, educacionais e pelo público estudantil, pois acarreta prejuízo àqueles que, sem uma preparação prévia dos conhecimentos culturais e linguísticos do idioma alvo, sofrem consequências, antes, durante e após o seu retorno ao país de origem (STALLIVIERI, 2009, p. 22).

Todavia, é oportuno salientar que a falta de proficiência em idiomas não compromete apenas as atividades de mobilidade acadêmica de docentes ou discentes. O quadro da gestão institucional que, na maioria dos casos brasileiros, ainda desconhece o valor de uma cultura de aprendizagem de línguas para finalidades específicas enquanto requisito urgente das profissões contemporâneas é igualmente afetado. Os assuntos educacionais da atualidade, conforme atestam as demandas da sociedade, o enfrentamento dos novos imperativos deste século requer uma redefinição urgente das capacidades de seu quadro de pessoal. Nesse panorama, no que tange às atividades de internacionalização, a insuficiência de proficiência linguística impede diretamente a concretização de suas ações, à guisa de exemplificação, os termos de parcerias internacionais que são firmados, com vistas ao fortalecimento das partes envolvidas na consecução das metas objetivadas. A pesquisa de Stallivieri (2009) identificou essas consequências:

[...] um número muito expressivo de convênios, acordos, memorandos, cartas de intenções firmadas entre instituições que, no entanto, nunca

conseguiram materializar nenhum resultado fruto da cooperação firmada, principalmente a mobilidade, encontrando na falta do domínio da língua um de seus maiores obstáculos (STALLIVIERI, 2009, p. 38).

Com base no exposto, é possível constatar que o papel da linguagem é central para que se possam concretizar ações de qualquer natureza no âmbito dos programas e projetos de internacionalização. Logo, ao discutir e ao traçar metas para as estratégias e ações da cooperação internacional, é preciso que as línguas e suas respectivas culturas sejam vistas como prioritárias nos processos preparatórios, antes de qualquer tomada de decisão pelas partes envolvidas nos termos de parcerias ou acordos. Ainda no que concerne ao desenvolvimento de proficiência em idiomas, é preciso considerar, segundo expõe Stallivieri (2009), que as questões de linguagem carecem de ser tratadas não apenas no nível das negociações puramente internacionais, mas, sobretudo,

[...] a questão linguística deve ser amplamente discutida com o objetivo de, *a posteriori*, possibilitar que os acordos sigam realizando as ações previstas, colhendo os benefícios pelo envolvimento de um número cada vez maior de pesquisadores, de professores e de estudantes, que usufruem dos programas preestabelecidos entre as universidades, especialmente os programas de mobilidade acadêmica internacional (STALLIVIERI, 2009, p. 38).

Os pressupostos oriundos dessas constatações encontram respaldo em Borg (2011) que, a serviço da cooperação internacional no seio dos movimentos globais da francofonia, evidenciou, através de suas vivências e pesquisas neste domínio, a necessidade de priorizar as práticas de idiomas como forma de promover o ajuste na infraestrutura da contemporaneidade. Para o autor, a globalização, a celeridade das trocas científicas, a disseminação e o acesso à rede de conhecimento e os atrativos das IES integram, nos dias atuais, a lógica de um programa no qual a mobilidade (entrada e saída) de professores e estudantes convoca, realmente, uma série de reflexões urgentes sobre o desenvolvimento de capacidades de comunicação em outros idiomas, empreendendo a meta de integração do ensino e pesquisa.

Não obstante, Borg (2011) assevera que as demandas e os imperativos da globalização, que impulsionam a internacionalização requerem reformas institucionais profundas e, igualmente, os setores de gestão educacional. Assim, para alcançar avanços nessas dimensões, o ensino/aprendizagem de línguas deveria ser assumido com propósitos universais para que estejam à altura dos desafios fixados pela *Alma Mater* do terceiro milênio

face à globalização do saber (BORG, 2011, p. 19). Adoto totalmente, neste trabalho, essas considerações.

Ao retomar a pesquisa de Doughty (2009, p. 27), seus estudos sobre a questão da cultura e da prática languageira institucional identificaram ainda que as instituições deveriam levar em conta a relevância das línguas para a atuação profissional e considerá-las como parte de uma dimensão qualitativa das estratégias internacionais como forma de aumentar o quantitativo e promover uma reflexão mais acurada sobre os fatores relacionados à língua e cultura. Para o autor, o Estado e suas instituições deveriam priorizá-las como estratégia para o seu desenvolvimento.

Nesta mesma direção, Rajagopalan (2003, p. 70) adverte quanto à necessidade de refletir sobre a verdadeira finalidade do ensino de línguas, ao mencionar que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Esses apontamentos de pesquisas recentes apelam para a necessidade de se repensar os objetivos, as justificativas e os procedimentos para ensinar e aprender línguas de acordo com as necessidades contextuais.

As pesquisas revisadas nesta seção evidenciam a necessidade de refletir (sobre) e vislumbrar a internacionalização de forma que ela ocorra não apenas na relação entre os países envolvidos, mas que priorize estratégias que possam promovê-la, aproximando povos e culturas e respeitando o local como parte constituinte do global. A busca do conhecimento sobre os povos do mundo por meio de suas línguas e culturas podem promover a internacionalização da educação sem provocar abalos sobre a população dos países menos favorecidos e trazer soluções para os imprevistos que este século nos aguarda.

2.6 Dimensões sociopolíticas da atividade docente

Nesta seção, situo e discuto a docência enquanto atividade integrada às formações sociopolíticas (instituições, políticas públicas educacionais, agentes e suas representações) e aos fenômenos sociais (globalização e internacionalização) que a organizam e a impulsionam através dos fatos gerados por essas mesmas formações e movências, dentre eles: a economia do conhecimento, os riscos e desafios da internacionalização enquanto resposta a esses imperativos que interpelam as instituições e seus profissionais nos processos formativos nesta década.

Sem pretensão à exaustão, o que proponho discutir nesta seção não busca tecer definições sobre a docência, pois os conceitos atuais sobre o trabalho de professores são provisórios (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007), e nem mesmo expor noções com aspirações à verdade absoluta dos fatos que envolvem esta profissão no presente, posto que eles são fluidos e estão em constante transformação. O propósito principal está direcionado a colocar em pauta o papel sociopolítico da docência face aos fatos sociais recentes que se desencadeiam e põem em jogo a transformação do trabalho de professores com a emergência das políticas educacionais de internacionalização e de línguas no contexto brasileiro.

2.6.1 Faces da atividade docente nas políticas públicas educacionais

Estudos recentes direcionados aos processos formativos de pessoas em contextos escolarizados, ao longo das últimas décadas, mostram que as políticas públicas têm alterado significativamente a organização dos sistemas educacionais na maioria dos países ocidentais: Van Zanten (2004), Marcel (2005, 2009), Barrère e Saujat (2008); Bonacina (2010) e Hélot (2014), na França; Dupriez (2005), na Bélgica; Bulea e Brockart (2005); Bronckart (2006b), Périsset Bagnoud (2011), Dolz e Tupin (2011) na Suíça; Tardif e Lessard (2011), Moroy (2005), Maroy e Voisin (2013) e Borgés (2006) no Canadá; Stephan Ball (1992 et al., 1993, 1994, 2006) na Inglaterra; Menken e Garcia (2011) nos Estados Unidos; Shohamy (2006) em Israel; Barroso (2006) em Portugal; Mainardes (2006), Fonseca (2009), Machado (2007) e Rojo (2013) no Brasil. Nesta mesma esteira movente, tanto o papel social quanto a atividade desempenhada pelo professor também têm sofrido transformações.

Dentre as pesquisas citadas, destaco os trabalhos recentes de Marcel (2009), Marcel, Piot e Dupriez (2010) e Périsset Bagnoud (2011) realizados em diversos contextos educacionais, os quais identificaram que os fatos sociais dos últimos anos revelam sinais de evolução no trabalho do professor. Uma evidência clara de mudanças neste domínio é a emergência de um espaço intermediário de atuação desse profissional que extrapola a sala de aula e que se articula e se realiza em sintonia com a gestão institucional. Esse entrelaçamento (docência e gestão) – que carrega traços de avanços progressivos nas últimas duas décadas – é fruto de uma tendência generalizada no desenvolvimento, tanto do conceito de trabalho quanto de profissionalização docente e pode ser apreendido como um trabalho “híbrido” (MARCEL; PIOT; DUPRIEZ, 2010, p. 01).

Este entremeio é pouco explorado nas investigações sobre a docência no campo da educação e das demais linhas de pesquisas das ciências sociais. A sua complexidade e a

ausência de uma base teórica consistente fundamentada em estudos, com dados concretos, tem sido a causa dos impasses enfrentados pelos pesquisadores⁸⁹ de diversas áreas interessados em analisá-lo. Por isso, o espaço existente entre esses dois extremos tem sido interpretado como um “ângulo científico morto” (MARCEL; PIOT; DUPRIEZ, 2010, p. 01-02) devido à ausência de estudos e pesquisas sobre este tipo de trabalho do professor. Em conformidade com esta identificação, esses mesmos autores chamam atenção para uma fragmentação do foco das pesquisas sobre a docência como se ela fosse uma atividade totalmente desvinculada da gestão institucional.

Nesse quadro em que reside a docência nos dias atuais, constata-se uma complexificação de como analisá-la devido às reconfigurações pelas quais passam os contextos de atuação do professor, tanto no que diz respeito às demandas, quanto ao que a sociedade espera dele. Marcel, Piot e Dupriez (2010, p. 01-03) sugerem que é preciso questionar as pesquisas em educação, as suas teorizações e metodologias e “adaptar os construtos tradicionais das investigações. Convocar e, até mesmo, elaborá-las novamente permitindo apreender a emergência das novas organizações do trabalho do professor”⁹⁰. Ainda enfatizando o ângulo científico morto existente nas abordagens que tratam do trabalho do professor, os autores identificam que esta atividade social tem sido estudada com base numa visão dicotômica que não permite apreendê-la mais holisticamente.

Na verdade, poderíamos facilmente dicotomizar os quadros teóricos e metodológicos muitas vezes utilizados: alguns estão focados nas práticas de ensino se limitando principalmente ao espaço-sala de aula, os outros estudam a instituição evitando, grosso modo, tornar explícitas as práticas de sala de aula. Suas contribuições não são refutáveis, mas a sua clivagem se abre como uma espécie de “ângulo morto” científico que não permite abordar o trabalho docente em sua globalidade do modo como ele se desenvolve nas salas de aula em sua relação com a instituição⁹¹ (MARCEL; PIOT; DUPRIEZ, 2010, p. 02).

⁸⁹ No levantamento da literatura acerca da atividade docente nos bancos de dissertações e teses disponibilizados pelos meios eletrônicos da CAPEs, não encontrei pesquisas que abordassem de forma aprofundada as interfaces da docência com a gestão institucional. Isto evidencia que se trata de uma temática ainda pouco explorada nas ciências sociais no Brasil.

⁹⁰ Do original: adapter les cadres traditionnels de cette recherche ou convoquer (voire en élaborer) de nouveaux permettant d’appréhender.

⁹¹ Do original: En fait, nous pourrions aisément dichotomiser les cadres théoriques et les méthodologies les plus fréquemment mobilisés : les uns se centrent sur les pratiques d’enseignement en se circonscrivant le plus souvent à l’espace-classe, les autres étudient l’établissement en évitant, plus ou moins explicitement, les pratiques dans la classe. Leurs contributions ne sont pas négligeables mais leur dissociation ouvre comme une sorte « d’angle mort » scientifique qui ne permet pas d’étudier dans sa globalité le travail enseignant, tel qu’il se déploie dans les classes et les établissements.

Decorrente da evolução e das mudanças contextuais sociopolíticas, econômicas e culturais que envolvem este lugar intermediário de atuação do professor, o trabalho desse profissional deixa de se restringir ao ensino em sala de aula e passa a incluir outras práticas: a colaboração, a articulação por parcerias, o planejamento participativo, as concepções coletivas etc. (MARCEL, 2005, 2009; PÉRRISSET BAGNOUD, 2005). Nesse cenário, no qual se desenvolve a atividade docente nos dias atuais, constata-se graus de complexidade de como analisá-la devido às múltiplas faces que a caracterizam.

Desse modo, dada a constatação da carência de estudos que tratam do trânsito do professor entre o coletivo docente e o coletivo gestor (MARCEL; PIOT; DUPRIEZ, 2010), os aportes dos referidos autores fornecem subsídios coerentes para uma compreensão sobre esta lacuna. Por esta razão que, no Capítulo 4 (cf. seção 4.5), com o objetivo de melhor compreender as representações construídas nesse contexto de práticas sociais e linguageiras, dou voz a este profissional para que ele traga sua história e as experiências vivenciadas enquanto ator que organiza, gera e recria os princípios de políticas públicas a partir desse lugar social que ele representa.

Os estudos realizados pelos autores mencionados (MARCEL; PIOT; DUPRIEZ, 2010) identificaram que as instituições educacionais são vistas, atualmente, no interior de um processo desenvolvimental de sua autonomia e da profissionalização dos docentes. É preciso, portanto, levar em conta que esta tendência está intimamente relacionada a uma reconfiguração da maioria dos estados ocidentais. Esses avanços estão caracterizados por um deslocamento do trabalho de professores que ainda têm sido vistos enquanto agentes solitários em sua sala de aula, munidos de um saber *escolarizado* prescrito por um currículo que fora decidido no nível estatal de forma descendente e cuja prática, nos dias atuais, tende a se estender de forma mais diversificada.

No que se refere às práticas coletivas, para além da sua especificidade, elas adquiriram relevo importante na cadeia discursiva das prescrições. Os coletivos docentes desempenham papel relevante ao intercalá-las em uma perspectiva descendente e pelo fato de serem frutos de declarações imprecisas que prefiguram programas e projetos fechados na noção de competências a serem desenvolvidas com as diferentes ações e contextos do/s professor/es. Estes, na maioria das vezes, ao redefini-las, acabam elaborando contrapropostas que põem em xeque tanto as declarações iniciais da política quanto o conceito de atividade prescrita e/ou de que o trabalho docente seja orientado por prescrições. Os estudos conduzidos por Marcel (2005, 2009) evidenciam uma tendência nos dias atuais em que o próprio professor, tanto inserido em um coletivo, quanto singularmente, torne-se o prescritor de suas próprias ações.

Quando isto ocorre individualmente, ele as (re)contextualiza em favor de seu próprio coletivo em conformidade com “a especificidade de seu local” (MARCEL, 2009, p. 60).

Com base no ponto de vista exposto sobre a tendência atual do sentido dado à ocorrência (descendente/ascendente) das prescrições que sempre foram vistas como constitutivas do trabalho do professor (AMIGUES, 2009, CLOT, 1999), pode-se falar, também, de um deslocamento da função e do significado de certos elementos integradores da atividade docente atualmente, quais sejam: a sala de aula, o planejamento, o conteúdo das disciplinas, a relação professor aluno e os demais agentes educadores e outros. Ao considerar que este profissional, na consecução de sua atividade, age munido com ferramentas materiais e simbólicas (MACHADO, 2007), para uma compreensão mais ampliada da docência face às mudanças sociais deste século, seria necessário considerar que o estatuto de ser, vir a ser e agir como professor sofreu transformações nos dias atuais e, do mesmo modo, os elementos que constituem o seu trabalho.

2.6.2 Professor de idiomas no epicentro da PLE

O sistema educacional é um espaço onde se desenvolvem e realizam políticas públicas. Os profissionais atuantes nessa organização social trabalham para implementar as ações que aí são determinadas e, dessa forma, eles são igualmente agentes políticos (SHOHAMY, 2006; PÉRRISSET BAGNOUD, 2011; SIFUENTES CORTEZ, 2011) que, inseridos em suas respectivas funções, interpretam, recriam e executam instruções oficiais e elaboram mecanismos com vistas a assegurar os princípios das diretrizes e as etapas dos objetivos prefigurados. Entretanto, esses mesmos mecanismos, conforme instrui Shohamy (2006, 2007), podem servir como formas de manter, sustentar e difundir padrões, crenças e impor as ideologias do grupo dominante.

No caso específico do professor de línguas, o qual tomo como objeto para esta discussão, assume papel relevante enquanto formulador, planejador e implementador de PLE (MAKEN; GARCIA, 2011; THROOP, 2007) em contexto de atuação, podendo, inclusive, apresentar contrapropostas e fundar práticas de uma PLE que realmente dialogue com as necessidades e interesses de seu local (SHOHAMY, 2009, BALL, 2006, HÉLOT, 2014). Neste caso, considerando que o professor é um ator da interpretação e da reconstrução das instruções que orientam o seu trabalho, a noção de trabalho prescrito e trabalho realizado que vislumbra o professor apenas como executor de prescrições na sala de aula deveria ser revisada.

Explicar a atividade docente apenas no nível das prescrições não seria suficiente para esclarecer o trabalho do professor, já que este profissional é um agente político (SHOHAMY, 2010) que intervém na interpretação e na recriação das instruções que lhe são atribuídas. Como tenho afirmado neste capítulo (cf. seções 2.3 e 2.4), o professor é um ator que faz política em seu campo prático. Ao assumir o papel de (re)conceptor (AMIGUES, 2009; HÉLOT, 2014) desses textos, o docente cumpre também a função social de um ator que cria, recria, aplica e avalia os processos e resultados da PLE, o que denota posicionamento ativo do docente ao agir e interagir nas tomadas de decisões sobre o seu próprio objeto de trabalho que, no caso específico dos colaboradores da pesquisa, é a linguagem por meio dos idiomas mobilizados nas mediações formativas. Embora o seu trabalho seja controlado por normas estabelecidas de forma descendente (por ministérios, coletivos administrativos, coletivos docentes, dentre outras instâncias), ao executar cada uma das atribuições concernentes a esses diferentes papéis/funções, o seu agir está impregnado de suas representações individuais/coletivas que, segundo Hall (1977), são formas de dar significado às coisas do mundo.

As questões que envolvem a atividade do professor na contemporaneidade não estão relacionadas apenas às questões puramente didáticas e pedagógicas da disciplina de sua formação, e nem mesmo de suas capacidades languageiras, ainda que o seu trabalho tenha sido questionado na sociedade. A este respeito, Périsset Bagnoud (2005, p. 240-241) afirma que, com as recentes transformações sociais, a especificidade do trabalho e da atividade docente se inscreve em uma situação historicamente inédita, pois este ofício passa por questionamentos sobre o que é desenvolvido no seu cotidiano – na sala de aula, fora da sala de aula, no coletivo – e o que a sua atividade produz e “quais práticas plurais permitem definir a atividade docente na sua globalidade contemporânea”.

A respeito das questões levantadas, os fatos recentes gerados pela contemporaneidade, como a globalização e a internacionalização das políticas educacionais (KNIGHT, 2004; CHARLIER, 2003) interpelam tanto as instituições desse terreno quanto os educadores, mais especificamente o professor de idiomas. Os seus impactos colocam em causa os desafios de (re)apreender e (re)conceber formas de agir diante das inovações científico-tecnológicas e das reformas da educação em ascendência em uma sociedade marcada pela intensificação dos fenômenos diaspóricos e/ou migratórios, da mobilidade incessante e da diversidade ocasionada pela globalização mundial (PENNYCOOK, 2001; VERTOVEC, 2007; BLOMAERT; RAMPTON, 2011).

Sobre o exposto, o artigo de Perea e Piccardo (2009) traz argumentações relevantes que suscitam reflexões sobre os obstáculos que aguardam o professor no contexto de ensino de línguas. Por se tratar de uma atividade complexa e cheia de desafios, este domínio requer um redimensionamento da construção não apenas de saberes e de saber fazer (*savoir faire*), mas, principalmente, de saber ser (*savoir être*) diante das demandas e atribuições postas a esse profissional. Segundo os autores, da mesma forma como todo psicanalista deve passar por uma autoanálise, nesta mesma direção, o professor de línguas, dos dias atuais, não pode mais se abster de realizar um trabalho profundo sobre si mesmo, no que diz respeito a sua identidade linguística e cultural (CARRASCO PEREA; PICCARDO, 2009, p. 19-21).

Assim sendo, o professor engajado no processo da construção de sua própria identidade e de outros deveria se conscientizar de seu próprio multiculturalismo/plurilinguismo (latente ou manifesto) do lugar social que ele ocupa a serviço da formação de pessoas. Este fato suscita, do mesmo modo, compreender as implicações e os impactos que as mudanças, os choques culturais, quando de sua confrontação com o Outro (a relação professor/aluno), provocam na modelagem identitária (CARRASCO PEREA; PICCARDO, 2009, p. 20), tanto do professor quanto daqueles que têm participação direta e/ou indireta nos resultados do trabalho desse profissional.

Nesta perspectiva, o trabalho de Mathey e Simon (2009, p. 05) coloca em questão a necessidade de compreender que os professores, os futuros professores, os alunos e os demais cidadãos são atores sociais que constituem e configuram esta nova realidade. Nesta visão, o papel desempenhado pelo professor de línguas/cultura é relevante para a sociedade, posto que ele é requisitado, como ator dos processos formativos, na organização dos conteúdos concernentes à pluralidade linguística e cultural. Nesta empresa, cabe a este profissional o papel de construir itinerários que se dirijam à preparação de pessoas para que elas ocupem seus espaços na cidadania, de como viver e agir em uma sociedade inserida em contextos de constantes transformações. Como já advertia Bauman (2005), os riscos que os terrenos da sociedade líquida propõem à humanidade podem afetar a coesão societal e o *exercício dos direitos democráticos* (MATHEY; SIMON, 2009, p. 05-06. Grifo meu).

Com o objetivo de compreender o papel central que o professor assume na redefinição e recriação de PL em seu contexto, convoco as contribuições das pesquisas de Menken e Garcia (2010). As autoras reúnem pesquisas recentes com a participação de pesquisadores de diversos países no campo da educação, da sociolinguística e da LA que, a partir de resultados de suas investigações neste domínio, assumem conjuntamente o consentimento sobre a relevância do trabalho que os professores realizam e o valor de suas intervenções, quando

opinam sobre as práticas languageiras nas atividades de mediação dos construtos socioculturais nos processos formativos. Neste espaço, a língua é *onipresente* e, desta forma, ela não se trata de uma disciplina e, nem mesmo, de um meio de instrução, mas como a principal fonte de *expressão da identidade* das pessoas, bem como da construção do conhecimento que se instaura quando elas se confrontam.

A visão de linguagem das referidas autoras sinaliza para o entendimento de que o objeto de trabalho do professor é bem mais amplo do que apenas recepcionar e interpretar as declarações dos documentos oficiais, já que cabe a eles o trabalho de concretizar os princípios e os interesses que neles subjazem. É exatamente neste lugar social ocupado que as “intervenções e as ações docentes sobre as línguas têm implicações profundas para o futuro dos alunos”⁹² (MENKEN; GARCIA, 2011, p. xii).

Essas pesquisas abordam as PLE que são colocadas em práticas nos processos de escolarização ao redor do mundo e constataram que há poucos estudos sobre o complexo processo de sua implementação no contexto educacional. Ainda apontam para a necessidade de compreender que, em cada nível desse sistema, seja nas decisões tomadas na formulação de uma PLE pelos ministérios, secretarias e outros departamentos ou, até mesmo as salas de aulas, as políticas são interpretadas, negociadas e, em última instância, (re)contextualizadas no complexo processo que constitui o contexto da prática.

Nesta mesma direção, Shohamy (2006) traz contribuições esclarecedoras, ao expor que os países onde o sistema educacional é centralizado deixam as suas políticas explicitamente manifestas em documentos oficiais, e os países cujo sistema é descentralizado, suas políticas ficam encobertas. Neste terreno, o processo de implementação deste tipo de atividade social é dinâmico, tanto em si mesmo quanto da parte daqueles que integram o trabalho de (re)criá-las e colocá-las em prática, dentre eles, o professor.

Menken e Garcia (2010) ratificam o posicionamento da autora supracitada que, ao refletir sobre o lugar do professor na agência da PLE, expõe que os “educadores estão no epicentro desse processo dinâmico, agindo em seu próprio domínio transformando as várias políticas linguísticas educacionais que requerem interpretações na prática”⁹³ (MENKEN; GARCIA, 2010, p. 01). Esta asserção encontra acolhimento em Cochran Smith (2003) que considera a atividade docente realizada neste espaço como “uma complexidade imperdoável

⁹² Do original: decisions and actions educators take around language have profound implications for learners' futures

⁹³ Do original: educators are at the epicenter of this dynamic process, acting on their agency to change the various language education policies, they must translate into practice.

do ensino”⁹⁴, já que este tipo de atividade é um verdadeiro trabalho de múltiplas interpretações. No que se refere ao tipo de política ou contexto educacional, em que um dado documento oficial é recepcionado no ambiente de escolarização, esses aportes defendem o posicionamento de que sempre há a possibilidade de negociação, até mesmo no exato momento das práticas. Logo, nessa perspectiva, é na força do trabalho docente, imerso na heterogeneidade do campo prático, que se pode apreender o real sentido de uma PLE.

Os estudos de PLE constantes nos trabalhos de Shohamy (2006, 2007, 2009), Menken e Garcia (2010) orientam como uma PLE é recepcionada pelos conceptores institucionais (gestores e professores) no contexto educacional. Para abordar sobre o trabalho sociopolítico do professor de idiomas no presente estudo, sigo o mesmo tratamento dado a este profissional conforme os princípios desses aportes. Por esta razão, busco respaldo em Garcia (2010, p. 250) e defendo o posicionamento de que os educadores são “formuladores de políticas” e não “seguidores cegos” que implementam políticas apenas em sentido descendente. Do mesmo modo que Garcia (2010), investigo o trabalho do professor a serviço da cooperação internacional, como sendo um ator “que faz políticas”, já que cabe a ele a realização do trabalho de interpretação da PLE apropriando-se dela, negociando as escolhas e as decisões que são tomadas socialmente no contexto institucional empreendendo esforços para que os seus objetivos sejam, realmente, concretizados.

Com o propósito de ampliar os contributos desses aportes, evoco as considerações de Hélot (2014, p. 70) que argumenta sobre a necessidade de repensar as PLE, ao fazer menção à noção de *agência* ou de poder de ação dos professores neste domínio. A pesquisa realizada pela autora traz resultados a partir de investigações que exploraram contextos multilíngues de ensino/aprendizagem, onde o foco foi o trabalho de professores de línguas. Neste estudo, Hélot (2014) constatou, a partir da análise das práticas docentes, os desafios que são postos a este profissional ao se confrontar com as instruções do texto da PLE e a realidade do seu contexto. Segundo a autora, embora este profissional não tenha acesso direto à política de língua, quando ela é decretada no nível ministerial, bem como sua suposta aplicação, mesmo assim, ele tem “certo poder de ação” (HÉLOT, 2014, p. 70-71) principalmente, no seu contexto de implementação, imerso em seu trabalho cotidiano onde ele experiência e vivencia o confronto com a realidade e os desafios da heterogeneidade da prática que, “por vezes, pode levá-lo a questionar as orientações oficiais, porque elas, nem sempre, fazem sentido para os

⁹⁴ Do original: unforgivable complexity of teaching.

estudantes ou para o desempenho de uma atividade educacional específica”⁹⁵ (HÉLOT, 2014, p. 72).

Os estudos realizados por Menken e Garcia (2010), Shohamy (2006, 2007, 2009, 2010), Hélot (2014) abrem possibilidades para uma compreensão mais crítica sobre o trabalho de professores que extrapola o conceito tradicional de que ele é mero executor de políticas elaboradas por especialistas que desconhecem o real contexto das instituições educacionais. Acerca desta questão, essas pesquisas colocam em pauta proposições coerentes que suscitam leituras mais aprofundadas sobre a atividade desempenhada pelo professor de idiomas como um ator que, ao se apropriar das instruções que subjazem os textos-discursos das políticas oficializadas, de certa forma, as escolhas e os posicionamentos tomados pelos docentes, a partir desses mesmos textos-discursos, “transformam as ideologias impostas pelas instâncias superiores” emissoras dessas políticas (HÉLOT, 2014, p. 71). Dessa forma, o resultado das ações ficaria suscetível à refutação, à resistência e/ou à negociação com (contra)propostas que, por sua vez, aconteceriam na/pela prática. Neste caso, não se pode perder de vista que o professor, no terreno da *práxis*, é quem formula e reformula as decisões.

As alegações de Hélot (2014) são bastante pertinentes, posto que as pesquisas desenvolvidas com este foco auxiliariam, de forma mais coerente, no entendimento da natureza das PLE que, por vezes, assumem objetivos mais ou menos explícitos, mas que tendem a manifestar-se, igualmente, de forma ocultada (SHOHAMY, 2006) nas instruções que se materializam nos documentos oficiais. Logo, as práticas de linguagem predominantes nos ambientes onde ocorrem os processos de escolarização e as ações dos agentes responsáveis pelas etapas de mediação dos conhecimentos, isto é, no ensino/aprendizagem de línguas são essenciais para constatar o fenômeno do trabalho docente na construção de sentidos dos textos das políticas.

Esses estudos abrem uma discussão intensa sobre o papel de professores enquanto atores ativos, mas que são desconsiderados quando se trata de convocá-los para compor a mesa das decisões junto às autoridades estatais.

A esse respeito, Shohamy (2009) traz contribuições relevantes. A autora argumenta que, dentre as questões que deveriam ser resolvidas quando se trata de empreender ou introduzir PLE mais inclusivas, democráticas e negociáveis, seria necessário trazer para o centro deste processo os conhecimentos vivenciados por múltiplos especialistas, porém, dentre eles, os principais seriam os saberes do professor (SHOHAMY, 2009, p. 65). A

⁹⁵ Do original: parfois le mener à remettre en cause des directives officielles parce qu’elles ne font pas sens pour certains élèves ou pour la réalisation d’une activité pédagogique spécifique.

participação desse profissional, na mesa das negociações de PLE, segundo a autora, assumiria um papel relevante e necessário, pois as suas opiniões profissionais são fundamentais para a concepção de políticas sensatas e realistas”⁹⁶ (SHOHAMY, 2009, p. 46), considerando que eles detêm os conhecimentos da prática nesse terreno, sobre como ensinar e aprender línguas em situações reais, envolvendo a sala de aula, a instituição, os alunos, outros professores e os demais interessados na finalidade e no resultado do seu trabalho. A esse respeito, Shohamy (2009) argumenta que os professores

[...] são fundamentais na concretização de políticas linguísticas, mas são ignorados no processo, como criadores e conceptores dessas políticas. Defendo, portanto, o engajamento de professores que fazem política de língua na educação (PLE), e que professores se tornem parceiros ativos e tragam os seus conhecimentos educacionais, suas experiências e práticas para o processo. As recomendações de professores sobre as políticas são, verdadeiramente necessárias, uma vez que eles estão familiarizados e imersos aos conhecimentos práticos e autênticos sobre a aprendizagem de línguas que se exteriorizam, concretamente, na sala de aula, nas escolas e pessoas – professores e alunos⁹⁷ (SHOHAMY, 2009, p. 46).

O excerto citado abre horizontes para uma compreensão mais ampliada do papel social ativo que o professor assume na agência de PLE. Esses postulados sinalizam para a necessidade de refletir e intervir sobre a ausência de notoriedade sobre a relevância de sua capacidade potencial, ao tomar decisões sobre escolhas e tipo de conhecimentos a serem repassados às gerações, já que a atividade desempenhada por este profissional nem sempre se mostra, pois ela se realiza nos bastidores das práticas da sala de aula e além dela (JARTY, 2011).

A propósito da problemática evocada, dados de pesquisas têm revelado que, historicamente, as autoridades têm conferido nível insuficiente de reconhecimento às capacidades de professores ao avaliarem enquanto receptores passivos das prescrições de PLE (THROOP, 2007, p. 49) e negligenciarem o papel fundamental que eles desempenham ao (re)defini-las, e colocá-las em prática no seu contexto imediato. Nesta perspectiva, a intervenção docente não organiza apenas a sala de aula, conforme é apregoado por diversas

⁹⁶ Do original: they are treated as valuable agents whose professional views are respected and counted; it is then understood that their professional views are crucial for the design of sensible and realistic policies.

⁹⁷ Do original: who are instrumental in carrying out language policies are overlooked in the process of creating and designing these policies. I argue therefore for the involvement of teachers’ language education policy (LEP) making and for teachers to become active partners who bring their educational knowledge, experiences and praxis into the process. Teacher input about policies is in fact needed since it is grounded and embedded in actual practice and knowledge about language learning as manifested in real classrooms, schools and people – teachers and students.

pesquisas na Educação e na LA, mas trata-se de uma atividade que se estende sobre toda a instituição. A este respeito, os estudos de Machado (2007) auxiliam no entendimento do caráter interativo do trabalho do professor. Os pressupostos defendidos pela autora suscitam refletir sobre o relacionamento do professor com as demais instâncias que constituem o seu entorno: o coletivo (docente e discente) e a comunidade.

Ainda, com base nesses pressupostos, é oportuno colocar em destaque que, no âmbito das decisões tomadas sobre as línguas na educação, existe um grande descompasso entre uma política declarada por um documento oficial e aquela que é motivada pelas práticas. A compreensão deste distanciamento auxilia no entendimento do porquê de muitas políticas falharem, quando são conduzidas por desejos e interesses dos decisores, particularmente se essas aspirações estiverem relacionadas às questões políticas e econômicas que, embora possam se mostrar positivas, nem sempre são viáveis. Nessas circunstâncias, o papel dos educadores envolvidos em sua execução não seria o de obedecer às políticas, mas de questioná-las. Quando essas estão desconectadas da prática, tornam-se empecilhos, principalmente, no contexto de implementação, ao serem postas em ação, revelam-se como políticas inexecutáveis e a “situação é exclusivamente trágica, quando as políticas fracassam e a culpa recai sobre os professores”⁹⁸ (SHOHAMY, 2009, p. 47). Resultados de outros trabalhos, neste campo, também compartilham deste mesmo posicionamento demonstrando essa distância (TOLLEFSON, 1995; FISHMAN, 1996; RICENTO; HOMBERGER, 1996; 2006; BONACINA, 2010; HÉLOT, 2014).

Acredito que as questões relacionadas ao trabalho docente envolvendo as práticas linguageiras ainda precisam incluir uma discussão sobre como o profissional de ensino concebe, (re)formula e coloca em prática as PLE declaradas em documentos oficiais no contexto imediato de implementação. Nesse diapasão, seria possível trazer à luz a compreensão, as representações que residem em seu mundo de experiências, ao vivenciar, na prática, este tipo de atividade social. Embora Ricento e Hornberger (1996) asseverem que os professores estão no centro da concretização da PLE, muito pouco se conhece sobre como esse profissional (re)cria e implementa este tipo política. Para tanto, no capítulo que se segue, discuto a metodologia utilizada e, posteriormente, dou voz ao professor de idiomas a serviço do setor de assessoria internacional para que verbalize sobre seu mundo vivenciado nas práticas de PLE.

⁹⁸ Do original: situation is especially tragic when policies fail and teachers get the blame for the failure.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE 1987, p. 68).

Ao abrir este capítulo, retomo o objeto de investigação desta tese: as representações de professores de línguas sobre práticas de PLE, direcionadas ao funcionamento da mobilidade acadêmica, enquanto estratégia de políticas de internacionalização de duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Teço a seguir algumas considerações iniciais que servem como orientação para a leitura deste capítulo. Assim, exponho primeiramente as razões que me motivaram a pesquisar a atividade que esses atores desempenham em seus espaços institucionais, os aspectos do objeto de estudo, as perguntas norteadoras, os objetivos e as finalidades da pesquisa. Em seguida, apresento a justificativa e a caracterização do tipo e método de pesquisa adotados, a contextualização sócio-histórica, política e educacional das instituições onde se desenvolveram as ações dos agentes envolvidos neste trabalho, bem como o seu perfil. E por último, delinheiro os instrumentos para geração e seleção dos dados, a formação do *corpus* e os procedimentos adotados para as análises.

3.1 Realização da pesquisa: delineamento do objeto de estudo

No que diz respeito à análise das PLE, considero que pesquisá-las é uma forma de elaborar conhecimentos, não apenas sobre o trabalho que se realiza nas salas de aula das instituições educacionais, mas, sobretudo, sobre o funcionamento de suas instâncias internas e externas; a relação de poder existente entre os papéis dos agentes operantes nesses contextos; os princípios que fundam as suas práticas, que estão enraizados na história e na cultura institucionais. Além disso, enfoco os princípios dos processos formativos que são sustentados e refutados pelos dispositivos aí implantados, ou seja, os textos-discursos e as representações que emanam dos espaços físico-sócio-subjetivos que envolvem os agentes formadores e suas trajetórias, ao vivenciarem na prática este tipo de atividade.

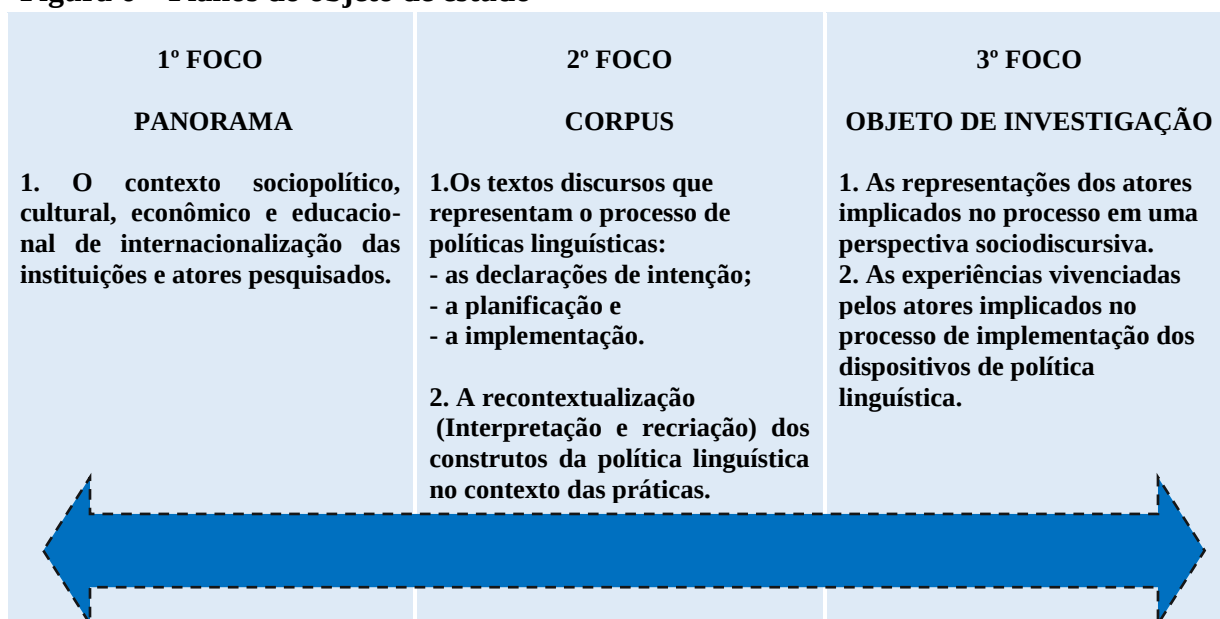
Segundo Mainardes (2006, p. 48), essa “abordagem é bastante útil no contexto brasileiro, uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é

relativamente novo” e ainda não consolidado. A ausência de dados mais consistentes que elucidem o amplo leque da complexidade que reside na análise dos construtos que constituem esta ação social e de pesquisas nesta direção constituem as razões e as finalidades para o empreendimento da presente investigação.

Meus propósitos estiveram direcionados a uma intervenção de cunho científico que, em um primeiro momento, visou à geração de dados que propiciasse e suscitasse mais estudos sobre a problemática. Em segundo lugar, com o intento de intervir, a partir de resultados concretos sobre os impactos das representações construídas, no andamento desse processo sobre as práticas de PLE para a internacionalização dos IFs, busquei apresentar propostas teórico-metodológicas, com a finalidade de subsidiar este tipo de atividade nessas instituições.

Com o objetivo de delinear os aspectos metodológicos deste trabalho, reflito sobre a emergência da PLE para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, com vistas à implementação de programas e projetos de mobilidade acadêmica internacional, que se desenvolvem no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira, aqui representada pelos IFs. Focalizei a intervenção de duas professoras de línguas, no processo que compreende a interpretação e (re)criação dos mecanismos (os textos-discursos) deste tipo de política, em seus respectivos contextos institucionais. Enfatizei as representações que elas fazem de sua própria atividade desempenhada neste domínio. Na dupla função exercida por essas profissionais, a qual é marcada pelo desafio de atuarem entre a *Docência* (professores de língua estrangeira) e a *Assessoria Internacional* (assessoras e coordenadoras de programas e projetos de cooperação e assuntos internacionais), considero este duplo aspecto da atividade que elas exercem como um trabalho híbrido e interativo que, ao vir a se realizar, articula-se com os demais contextos institucionais.

Entre essas duas faces do seu agir, enfatizo a da PA, tendo como objeto de pesquisa os textos-discursos que constituem o seu papel de (re)conceptor, (re)recriador e implementador de PLE em seu contexto de prática. Para investigar esses mesmos textos-discursos, situei a emergência e o desenvolvimento dos processos que eles comentam em seus respectivos contextos (situações de produção e a recontextualização) – sócio, histórico, político-educacional – que compreendem a internacionalização das instituições e dos atores pesquisados. No quadro a seguir, esboço o objeto do presente estudo, que está organizado por três planos inter-relacionados e interconectados às perguntas e aos objetivos orientadores da pesquisa.

Figura 6 – Planos do objeto de estudo

Fonte: Elaboração própria.

Antes de avançar neste capítulo, saliento que o termo *projetos cooperativos*, integrante da temática do presente estudo, corresponde ao conjunto das diferentes formas de cooperação, parcerias e acordos formais existentes entre as IEPT envolvidas (no contexto nacional e internacional), na construção de estratégias para a mobilidade de estudantes, direcionadas à internacionalização da EPCT. Para proceder a esta definição, considereirei que uma PLE “não é conduzida de maneira isolada. Ela sofre coerções e se processa em forma de parceria, principalmente, quando prefigura a expressão de uma língua além de suas fronteiras”⁹⁹ (PORCHER, 1996, p. 14), como é o caso atual das políticas linguísticas emergentes no Brasil, nesta década. Ademais, considerando a agência, esse mesmo termo está relacionado com os fatos gerados pelas formações sociais da contemporaneidade que trouxeram uma onda de reconfigurações sobre as práticas docentes que não se limitam apenas ao ensino (cf. Capítulo 2, subseção 2.6.1), mas, nelas, estão inclusos outros tipos de práticas como a colaboração, os acordos, o planejamento e as concepções coletivas.

Conforme o que foi mencionado, o objeto de estudo desta pesquisa situa-se no cruzamento dos domínios das ciências da linguagem, cuja linha de pesquisa é a Linguística Aplicada, com as políticas educacionais, focalizando, em específico, as PLE emergentes no contexto de internacionalização das instituições de educação profissional e tecnológica.

⁹⁹ Do original: ne se conduit pas de manière isolée. Elle est contrainte de se dérouler sur le mode du partenariat, notamment lorsqu'elle vise l'expression d'une langue hors de ses frontières

Retomo aqui à tese defendida, nesta pesquisa, já antecipada na definição do objeto de estudo (cf. discussões do Capítulo 1, seção 1.3). Assumo o posicionamento de que o sentido e a concretização de uma política linguística na atividade educacional dependem da intervenção dos educadores responsáveis pela sua recontextualização no terreno das práticas. Neste âmbito, eles são os atores da interpretação e da recriação de seus construtos e princípios. Assim sendo, neste processo, ao redefini-la, de acordo com as particularidades da oferta de formação e as necessidades do público-alvo de seus respectivos contextos, dispositivos são produzidos e/ou reproduzidos neste domínio.

Porém, esses mecanismos podem se configurar como propostas alternativas de PLE. Isto porque o local das práticas é heterogêneo (RASTIER, 2001) e as representações que nele se constroem podem reconduzir os sentidos (BALL, 1993, 1994) e as prefigurações dos textos formulados anteriormente, haja vista que a Política Linguística Educacional Brasileira (BRASIL, 1996) não contempla, em suas disposições, a especificidade deste tipo de formação.

No caso dos educadores a serviço dos projetos cooperativos de internacionalização, no presente estudo, alega-se que esses atores assumem um papel ativo e determinante na concretização deste tipo de ação social. Ao participar dessa modalidade de atividade educacional, os conhecimentos e os saberes que eles detêm, na execução dos objetivos e finalidades dos dispositivos por eles formulados e implementados, são construídos por meio de suas interações com o objeto de trabalho, que neste caso, é a linguagem. E do mesmo modo, com as múltiplas relações estabelecidas com outros (coletivos imediatos e externos) e suas experiências vivenciadas, nas/pelas práticas neste contexto situado.

Destarte, o objetivo geral desta pesquisa é examinar como está ocorrendo e se ajustando a implementação da PLE dos Institutos Federais destinada ao funcionamento do processo de internacionalização nessas instituições. Para uma melhor compreensão dessas ações sociais, elegi como objeto de investigação as representações que emanam dos textos-discursos dos atores implicados nesses processos. O desdobramento desse macro objetivo esteve direcionado à geração de conhecimentos sobre as implicações que essas representações trazem sobre as práticas institucionais. Exponho, mais adiante, os procedimentos adotados para sua realização e, no Quadro 6, sintetizo os objetivos específicos, o problema com as perguntas norteadoras da pesquisa, os instrumentos semióticos utilizados na geração dos dados e as dimensões consideradas na análise do objeto de estudo.

Quadro 6 – Itinerário da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos	Instrumentos semióticos utilizados	Dimensões consideradas na análise
1. De que maneira dois atores responsáveis pelos projetos cooperativos de internacionalização dos IFs interpretam e recriam os construtos da PL emergente nessas instituições em seus contextos de práticas?	a) Discutir o lugar e o papel social exercido pelas Professoras Assessoras enquanto atores que (re)interpretam, (re)criam e implementam Políticas de Línguas em seus respectivos contextos institucionais <i>in situ</i> e <i>ex situ</i>; b) Analisar como está tematizada a interpretação e a recriação (recontextualização) da Política de Línguas inscrita nos dispositivos elaborados pela Professoras Assessoras em seus respectivos contextos de prática; c) Investigar no trabalho de recriação de Política de Línguas graus de submissão, resistência e/ou (contra) propostas à Política de Línguas pelas Professoras Assessoras; d) Analisar, a partir dos textos-discursos desses atores, as suas representações sobre o processo de suas práticas neste domínio.	Documentos produzidos coletivamente com a participação de duas professoras assessoras de projetos cooperativos de internacionalização Questionário sociocultural Entrevistas semiestruturadas	Contexto sócio-histórico e político das instituições e atores colaboradores ↓ O tipo de atividade geral e linguageira em andamento. ↓ Os arquitextos e gêneros de textos mobilizados no contexto sociointeracional da produção linguageira, os atores implicados e suas representações na recontextualização desses construtos. ↓ O texto enquanto ação linguageira, os atores implicados em sua produção e recepção, as vertentes temático-discursivo-enunciativas.

Fonte: Elaboração própria.

3.1.1 Caracterização da pesquisa, elementos e justificativa do método adotado

Com o intuito de responder as perguntas desta pesquisa e atingir os objetivos propostos, optei por realizar uma pesquisa qualitativa de base documental, conforme exposto anteriormente, enfatizando as intervenções da Linguística Aplicada no terreno das políticas linguísticas educacionais. Para tanto, empreendi uma investigação dos textos-discursos materializados na forma de dispositivos/mecanismos – documentos institucionais enquanto ferramentas semióticas – construídos pelos atores atuantes na esfera da atividade educacional aqui representada, mais especificamente, por duas professoras de línguas (Português e inglês) responsáveis por programas e projetos de cooperação internacional das instituições pesquisadas. Adotei uma abordagem descritivo-interpretativa dos dados coletados, para que

pudesse construir inteligibilidade sobre as implicações dos processos evolutivos das instituições educativas por meio dos objetos de pesquisa sob análise.

Este tipo de pesquisa se justifica na medida em que a temática em torno da qual gira o presente estudo atravessa fatos diversos, quais sejam: históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais relacionados à globalização, internacionalização, políticas de ensino/aprendizagem de línguas para mobilidade acadêmica, capacidades dos agentes envolvidos nesses processos, entre outros. Daí a relevância de examinar os textos-discursos que são produzidos nesses contextos, uma vez que, conforme instruem Bronckart (2009) e Rastier (2001a), eles portam as impressões do *agir* e/ou das *práticas* que os seres humanos realizam ao contribuírem com as atividades sociais em um dado momento da história e da cultura de uma comunidade.

Os textos-discursos que emergem desses espaços socioculturais são obras humanas que estão abertas às interpretações diversas, posto que desvelam, comentam essas mesmas atividades e permitem apreender os contextos, as situações de produção linguageira, os mundos físico-sócio-subjetivos dos agentes e as representações que eles fazem destes mundos. Tal base de dados é essencial para esta pesquisa, que trata de seres humanos empenhados em atividades eminentemente sociais, com vistas ao desenvolvimento de pessoas através da linguagem, conforme o princípio central da atividade desempenhada pelos agentes participantes desta pesquisa e dos textos-discursos da PLE sob análise.

Desta forma, os documentos aos quais me refiro são os textos que registram os fatos históricos formais e informais dos processos de elaboração e reelaboração de representações que se constroem no seio das instituições responsáveis pelos processos formativos da pessoa, por meio do repasse de conhecimentos e saberes – os arquitextos e/ou repertórios dos modelos textuais – que são gerados ao longo da sócio-história e cultura das gerações (cf. subseção 1.4., Capítulo 1). Encontrei na literatura que versa sobre a pesquisa qualitativa respaldo que ratifica a relevância por esta opção e o tipo de pesquisa. A este respeito, Gil (2002, p. 45) expõe que a pesquisa qualitativa de base documental se inscreve na fonte primária de dados, posto que ela é constituída de documentos que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No entanto, os documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa são textos elaborados na esfera educacional e expressam as decisões tomadas nos domínios de autoridades e das influências dos coletivos, conforme discutimos no capítulo anterior. Para alguns pesquisadores (LUDKE e ANDRE, 1986, por exemplo), esses documentos são considerados como sendo materiais que veiculam apenas relatos e informações de leis,

regulamentos, cartas, memorandos, livros, estatísticas e outros. Esta visão tradicional de documento enquanto um tipo de manifestação do escrito é ampliada por Gonçalves (2003, p. 32), ao mencionar que esta categorização vai além do verbal e que “corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável”. Embora este conceito transponha o nível da ordem da escritura, considero que essas definições deixam de fora a historicidade que todo texto carrega, conforme discutido no capítulo 1 (cf. seção 1.4) a partir de Rastier (1998, 2001a) e Bronckart (2008b, 2008c).

Tendo por base o exposto, entendo por documentos todo e qualquer dispositivo que registra ações concretas e abstratas humanas, verbal e não verbal para diversas finalidades: estudo, pesquisa, arquivo, história, cultura e ciência, tecnologia, etc., dependendo do interesse da esfera social. Eles participam do repertório textual-discursivo que é construído ao longo das gerações e, por esta razão, não funcionam apenas como materiais que portam informações, mas são obras que transmitem conhecimentos e saberes das ações e das atividades sociais e linguageiras. Esses são os conceitos que integram os princípios do presente estudo para a análise da rede discursiva que constitui a PLE em estudo no capítulo 4.

Assim sendo, munida dos instrumentos apresentados no quadro 6, esta tese segue duas pistas de investigação: a exploratória, que visa conhecer as práticas docentes de PLE no contexto de internacionalização das instituições pesquisadas; e o de intervenção, assumindo o compromisso de apresentar base teórico e metodológica que sirva de subsídio para os avanços dos estudos de PLE e das práticas institucionais no âmbito da rede da EPCT. Nas próximas seções, descrevo os três focos de investigação deste trabalho (cf. Figura 6).

3.2 Contextualizando o panorama da pesquisa: formações e fatos sociopolíticos de influências

Para a realização da presente pesquisa, vali-me de minha relação profissional com os professores de línguas que respondem pelos setores de assessoria e coordenação de relações, assuntos e projetos de cooperação internacional das instituições pesquisadas. Visitei os setores e mantive uma interlocução ativa com esses profissionais, estendendo formalmente a eles a proposta de participação nesta pesquisa. Após a autorização dos seus respectivos diretores institucionais, procedi a uma série de diálogos e entrevistas em diferentes fases do estudo, coletando e analisando documentos.

Mantive contatos com outros profissionais dessas instituições que, direta e indiretamente, estiveram/estão envolvidos no trabalho de implementação de programas e projetos de ensino-aprendizagem de línguas no contexto do processo de internacionalização dos IFs, dentre eles, diretores de relações institucionais, pró-reitores, professores e funcionários técnico-administrativos. A interlocução com esses atores possibilitou a identificação de pistas e direcionamentos para que eu pudesse apreender uma base conceitual das práticas institucionais em andamento nesse domínio. Desta forma, a metodologia da presente pesquisa é a expressão do que foi desenvolvido com/sobre/nas/para as instituições educacionais, objetivando a construção de conhecimentos no âmbito da PLE, a partir dos fatos sociais que as geraram, bem como daqueles em andamento. Nas próximas subseções, delineio esses percursos, tendo como ponto de partida as trajetórias sociopolíticas dessas instituições.

3.2.1 Contexto sociopolítico e histórico das instituições pesquisadas: por que os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia?

As instituições educacionais compõem o quadro das formações sociais e suas produções fomentam e geram os fatos sociais, através das atividades coletivas que são realizadas pelos agentes nelas atuantes. Elas organizam as relações entre os indivíduos e o seu contexto imediato. No que tange à instituição educacional, esta esfera da atividade humana é o *locus* onde se desenvolvem as mediações dos pré-construídos e, por isto, seus agentes os (re)interpretam, (re)criam, tratam (RASTIER, 1998, 2001a; BRONCKART, 2008a, 2008b, 2008c), os recontextualizam (BALL, 1993, 1994) e, a partir deles, (re) produzem mecanismos (SHOHAMY, 2006), seguindo as normas que são construídas ao longo da tradição, da história e cultura da produção dos conhecimentos (conteúdos e saberes) escolarizados. Logo, essas instituições são as zonas onde os dispositivos são criados como forma de assegurar a transmissão dos conhecimentos e saberes priorizados, conforme os valores e a ideologia dos grupos dominantes nessas organizações sociais.

Tendo isso em vista, considero que para traçar qualquer linha de estudo nesse campo é preciso construir uma base de compreensão das relações entre as formações sociais com “os processos que as constituem e os fatos sociais que elas geram (instituições, valores, normas)”¹⁰⁰ (BRONCKART, 2004a, p. 99). Sendo a linguagem a engrenagem que possibilita o funcionamento dessas dimensões, a compreensão dos pré-construídos praxiológicos e

¹⁰⁰ Do original: les processus qui les constituent et les faits sociaux qu'elles génèrent (institutions, valeurs, normes).

gnosiológicos que se desenvolvem na esfera educacional, assume papel essencial para uma apreensão mais clara e objetiva do funcionamento dos processos gerados neste campo de práticas. Por esta razão, valorizo as trajetórias e as culturas institucionais ao tratar do terreno da EPCT a seguir.

Os IFs são Instituições de Ensino Superior (IES) e oferecem cursos nas modalidades de bacharelados, licenciaturas, cursos tecnológicos, cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, Educação para Jovens e Adultos, e compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT) do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Os IFs são resultados da unificação das Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros de Educação Federais e Tecnológicos (CEFETs)¹⁰¹ que, atualmente, integram os 38 institutos espalhados pelas cinco regiões brasileiras.

A criação dessa rede tem raízes no desfecho das questões sócio-políticas e econômicas com o fim da mão de obra escrava e o surgimento das indústrias nas últimas décadas do século XIX. Segundo dados do MEC, o Brasil contava com 636 fábricas instaladas que acumulavam aproximadamente 54 mil trabalhadores no ano da Proclamação da República (BRASIL, 2009a, p. 02). A população total do país chegava a 14 milhões de habitantes e a maior problemática enfrentada, na época, era a escassez de mão de obra qualificada.

Os desafios intensificavam-se, devido à “economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (BRASIL, 2009a, p. 02), enquanto emergia uma grande demanda de trabalhadores nas fábricas que deram origem à cultura industrialista da época. Diante desse contexto pleno de complexidade e conflitos ocasionados por constantes greves de trabalhadores e sindicalistas das fábricas, com o apoio de movimentos anarquistas e outros movimentos sociais, na primeira década do século XX, deu-se a criação das primeiras instituições a serviço do ensino profissionalizante (CUNHA, 2000). Mas, foi o Decreto n. 7.556, de 23 de setembro de 1909, que oficializou a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, sendo uma em cada estado, que vieram a funcionar, especificamente, com o ensino primário profissional público, dando então início às trajetórias da Rede Federal de Educação Profissional.

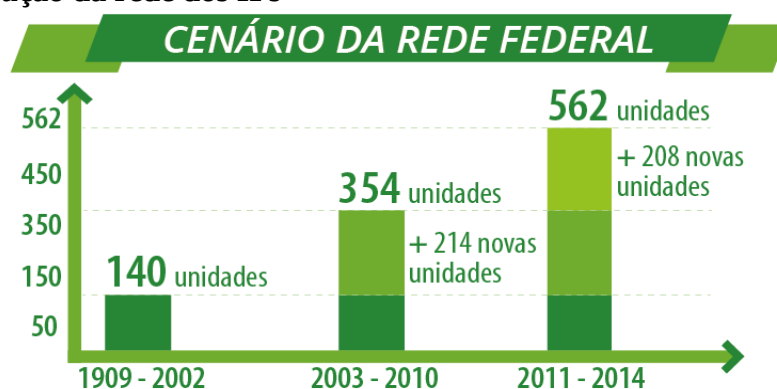
A configuração desta rede hoje está fundamentada nos princípios da lei Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a rede EPCT, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esta nova institucionalidade integra 31 CEFETs, 75

¹⁰¹ Com exceção dos CEFET dos Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que ainda permanecem como integrantes da rede EPCT, porém, não são institutos, são centros federais. Integram também esta mesma rede a Universidade Tecnológica do Estado do Paraná.

unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades e, desta forma, todos esses estabelecimentos passaram a integrar os IFs.

A rede que compreende essas instituições está configurada, atualmente, por 38 institutos federais, dois CEFETs, o Colégio D. Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná. Desde o ano de 1909 até 2002, apenas 140 unidades escolares compunham esse quadro institucional. Porém, a partir de 2003 constata-se, conforme o gráfico na Figura 7, uma expansão vertiginosa, com o aumento desse número para 562 *campi* em todas as regiões brasileiras, em 2014.

Figura 7 – Evolução da rede dos IFs



Fonte: Brasil (2016).

A seguir, a cartografia da distribuição dessas instituições no território nacional explicita a sua abrangência:

Figura 8 – Cartografia da distribuição dos IFs nas regiões brasileiras



Fonte: Brasil (2016).

Com o surgimento dos IFs, a formação de profissionais de nível superior no Brasil recebeu um aumento significativo de vagas e da oferta de distintas modalidades de cursos em todas as áreas do conhecimento, principalmente, das ciências exatas. Este novo cenário que se apresenta na formação de pessoas para o mundo trabalho, demonstra uma reconfiguração da educação profissional e tecnológica no país, nunca antes vivenciada na história da educação e sinaliza o surgimento de novos desafios, no que diz respeito à implementação de currículos com base nas políticas públicas formuladas pelo Estado, visando ao desenvolvimento estratégico de áreas “consideradas prioritárias”.

A implantação dos IFs propõe novos tempos para a formação de profissionais¹⁰², com vistas a uma formação que extrapole a visão simplista e mecanicista de formação para o mercado de trabalho, buscando fundar um modelo de formação que contemple o mundo do trabalho (KUENZER, 1997). Para se atingir metas nessa direção, é preciso considerar um conjunto de processos de redimensionamento de suas bases para a formação profissional de nível de superior, em específico, no que tange à construção de metodologias e itinerários formativos do profissional que proporcionem o desenvolvimento de capacidades conforme as necessidades contextuais.

A literatura que aborda essas questões evidencia que a formação de profissionais de nível superior no Brasil ficou sob a responsabilidade das universidades desde quando elas foram criadas. A educação brasileira não conta ainda com grandes escolas de engenharia e institutos universitários de tecnologia como os demais países europeus (França, Alemanha, Inglaterra e outros) e da América do Norte (Canadá e Estados Unidos), ou mesmo da Ásia (Japão e China), embora, recentemente, tenha havido avanços nas universidades tecnológicas. Porém, mesmo com a expansão dos IFs, ainda são as universidades que formam os engenheiros, os médicos, os dentistas, os assistentes sociais, os jornalistas (SILVA, 2009) e os professores. Com relação às finalidades e características desses institutos, o Art. 6º da lei que oficializa a política pública de sua criação dispõe:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

¹⁰² Além dos IFs, outras instituições, tais como o Sesi/SENAI, formam e/ou qualificam operários e empregados para as indústrias, enquanto que o Sesc/SENAC se ocupam da formação de trabalhadores para o comércio.

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, art. 6).

Conforme explica esse excerto, o projeto que compreende os IFs visa a que essas instituições sejam um espaço de mudanças e transformações da EPCT brasileira. O texto em questão prefigura uma nova cultura na formação de profissionais para o mundo do trabalho. Fruto de uma política de expansão da oferta do ensino superior e profissionalizante, a criação dos IFs está integrada às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e aliada a programas como o Brasil Profissionalizado, o Pronatec, dentre outros. Contudo, observa-se que, no conjunto dessas finalidades, há um princípio que se liga aos propósitos das políticas direcionadas não apenas à formação de trabalhadores, mas a formar e qualificar “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico, local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, art. 6).

Nesta visão, nota-se que a formação profissional dispensada pelos IFs está intimamente alinhada à criação de recursos humanos para atender ao mundo da economia, em conformidade com as orientações do Estado, através do PDE e este, por sua vez, com as Organizações Internacionais. Dessa forma, essas instituições são espaços onde se desenvolvem políticas públicas do governo nacional conduzidas por “constelações de agentes, em parte explicitamente buscados pelo Estado, [...] pelo alto nível de internacionalização das políticas públicas em educação” (PARREIRA AMARAL, 2010, p. 41). Os objetivos e as finalidades da lei de criação dos IFs explicitam claramente o foco na formação de mão de

obra em diferentes níveis e modalidades de ensino, atividade de pesquisa e extensionista com o objetivo de atender aos imperativos de um mundo globalizado. Senão, vejamos:

Dos Objetivos e finalidades

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008, arts. 7-8).

3.2.2 Dimensão internacional dos IFs: política de internacionalização como espaço e emergência de PLE

Os IFs compõem o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que faz parte dos acordos firmados com os organismos internacionais, especialmente a UNESCO. Embora a lei de criação das bases para a Educação Profissional e Tecnológica não mencione explicitamente a dimensão internacional dos programas e currículos, o PDE (BRASIL, 2007) reconhece que o modelo do catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia se baseou

[...] nos moldes da experiência internacional, assumiu um papel decisivo na ordenação da oferta de cursos, antes desorganizada na medida em que criou um padrão de referência para os estudantes que buscam formação profissional e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 34).

A busca deste modelo está direcionada à avaliação desses cursos pelo SINAES. É por meio desse dispositivo de avaliação que são planejadas as expectativas e os itinerários formativos para a formação profissional de nível superior.

Contudo, constata-se que o PDE é um plano que se baseou em modelos de avaliação internacionalizada em outras modalidades de ensino e que visa a atingir metas com base no índice de outros países. A avaliação realizada pelo Índice Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB, 2005, p. 21) reconheceu que

O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE¹⁰³), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada.

Depreende-se, da leitura do trecho acima, que o projeto político de criação dos princípios que regem os IFs é fruto de decisões tomadas conforme os modelos sugeridos pelas Organizações Internacionais (OI). Sobre esta questão, retomamos as interferências da

¹⁰³ Embora a OCDE não mantenha relações estreitas com o Brasil, os modelos de políticas educativas (em específico, metodologias e currículos) dos países que fazem parte destas organizações – notadamente dos países europeus e da América do Norte – têm sido adotadas por instituições brasileiras.

UNESCO que, conforme o decreto de Lei nº 9.290¹⁰⁴, de 24 de maio de 1946, atesta que os compromissos do Brasil firmados com esta OI datam de mais de meio século e o oficializa como Estado membro da ONU (na época do governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra), logo após o fim da 2ª Guerra Mundial. Desta forma, a UNESCO é um dos organismos internacionais que têm orientado as políticas educacionais brasileiras, conduzindo a agenda de eventos, a tomada de decisões e os acordos neste domínio.

A referida OI tem sido responsável pelas assinaturas de convenções mundiais direcionadas ao projeto da internacionalização dos currículos para a educação superior que estabelecem objetivos que acolhem os princípios da Declaração Mundial de Ensino Superior para o século XXI: Visão e Ação. Uma das metas deste documento, no tocante à missão da educação formal, da formação e da pesquisa nesta modalidade de ensino é que a qualidade da

[...] educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais (UNESCO, 1998, art. 11).

A Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 2009, realizada também em Paris, ratificou e manteve esses mesmos princípios e considerou que as instituições de ensino superior “ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos” (UNESCO, 2009, art. 25), como forma de encontrar soluções que propiciem a difusão do saber. Sendo os IFs instituições que se enquadram nesses mesmos pressupostos, devido aos seus programas de cursos superiores de tecnologias, bacharelados, licenciaturas em diversas modalidades, as políticas públicas de internacionalização orientadas pelos organismos internacionais desde a sua criação têm integrado o desenvolvimento das suas atividades nesta dimensão.

O ano de 2009 foi o marco inicial das atividades relacionadas aos programas e projetos de internacionalização no contexto da EPCT, os quais têm como estratégias a cooperação por meio de parcerias e a mobilidade internacional, com a criação do Fórum de Relações Internacionais dos IFs (FORINTER). Este fórum conta com a participação de 38 Assessores

¹⁰⁴ Este decreto dispõe sobre o ato que aprova a Convenção de uma Organização Educativa, Científica e Cultural com as Nações Unidas e um Acordo Provisório, que instituiu a Comissão Preparatória Educativa, Científica e Cultural, concluídos em Londres em 16 de novembro de 1945 e assinados na mesma data pelo Presidente da República de então, o general Eurico Gaspar Dutra.

Internacionais que são os atores responsáveis pela condução dos trabalhos de assessorias, coordenação dos assuntos, programas e projetos relacionados à cooperação internacional, com vistas ao desenvolvimento institucional.

Neste mesmo ano, foi realizado o 1º Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, durante o qual também foi comemorado o 1º Centenário da rede dessas instituições e deu-se a oficialização da Política de Internacionalização dos IFs, com a aprovação do Documento Base de Políticas de Relações Internacionais. Este ato contou com a participação de representantes do Ministério de Educação e Cultura (MEC), do Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais (CONIF) e dos 38 representantes de suas respectivas Assessorias Internacionais. Esse documento é parte do *corpus* analisado nesta tese.

Do exposto constata-se, portanto, que os IFs são instituições munidas de disposições e dispositivos (BOYER, 2012) que visam colocar em prática, ativamente, a internacionalização como política. Para tanto, como já afirmei, seus profissionais e alunos estão experienciando o desenvolvimento desse tipo de política, conforme atestam os documentos e os atores representados pelas duas PAs a serviço de sua implementação.

No Quadro 7, elenco os principais eventos que atestam a oficialização e a emergência da dimensão internacional dos IFs.

Quadro 7 – Evolução da dimensão internacional da Educação Profissional e Tecnológica

2007
- Assinatura do protocolo Brasil/Canadá – Programa Mulheres Mil Brasil/Canadá.
2008
- Implementação do Projeto Mulheres Mil nos IFs; assinatura protocolo Projeto Brasil França; - Missão de gestores dos IFs ao Canadá – Ação do Projeto Mulheres Mil; - Fortalecimento da Cooperação Brasil/Estados Unidos.
2009
- Criação da Câmara de Relações Internacionais do CONIF; ¹⁰⁵ - Visita de delegações francesas e lançamento do Projeto Franco-Brasileiro de Ensino Profissionalizante; - Criação do Fórum de Relações Internacionais dos IFs (FORINTER); - Criação do Documento Base de Políticas de Relações Internacionais dos IFs; - 1º Seminário Franco-brasileiro de EPCT; - 1º Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica - Aprovação e lançamento da Política de Internacionalização dos IFs.
2010
- Criação e aprovação do Documento de Estratégias de Internacionalização dos IFs: Cultura e Língua pelo FORINTER – Regional Norte; - Missão de educadores dos Institutos Federais ao Canadá – ação do Projeto de Mulheres Mil; - Consórcio de instituições canadenses com os IFs; - Missão brasileira de representantes dos IFs no 2º Seminário Franco/ Brasileiro em Paris.
2011
- Programa de Estagiários Franceses para ensino/aprendizagem de francês; - Realização das atividades dos estagiários franceses; - Missão da delegação dos IFs no 3º Seminário Franco Brasileiro em Paris, França; - Encontro de representantes dos IFs como instituições canadenses, novembro em Montreal, Canadá; - Lançamento do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF).
2012
- Início das atividades do CsF; - 2º Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica realizado de 28 de maio a 1º junho, Florianópolis/SC; - Recepção de delegações francesas na área de Turismo e Hospitalidade; mecatrônica, eletrônica, saúde pública e mecânica; - Lançamento do Programa Inglês sem Fronteiras.
2013
- Implementação das ações do CsF; - Parcerias com o Conselho Britânico e capacitação de aplicadores de testes de proficiência.
2014
- Implementação das ações do CsF; - Lançamento do Projeto E-TEC Idiomas sem Fronteiras pelo IFSUL; - Capacitação de pessoal docente e técnico no E-TEC Idiomas sem Fronteiras pelo IFSUL; - Implementação do Programa Professores para o futuro: Finlândia; - Início dos cursos do Projeto E-TEC Idiomas sem Fronteiras pelo IFSUL; - Lançamento do Programa Idiomas sem Fronteiras.
2015
- Implementação das ações do CsF e IsF; - Desdobramentos das ações do Programa Professores para o futuro: Finlândia; - 3º Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica; - 1º Encontro Internacional de Educação Profissional.
2016
- Inclusão das instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica no Programa Idiomas sem Fronteiras do Governo Federal (cf. Portaria nº 30 de 23 de janeiro de 2016).

Fonte: Elaboração própria.

¹⁰⁵ Conselho Nacional dos Reitores dos IFs.

Com base no exposto nesta seção, constata-se que os colaboradores deste estudo, ou seja, as duas PAs atuantes na rede dessas instituições vivenciam, na prática, o entrecruzamento de diferentes políticas públicas educacionais em andamento, sem perder de vista que o campo interacional de suas práticas são “lugares de operacionalização de intenções políticas em termos de educação¹⁰⁶” (PERISSET; BAGNOUD, 2011, p. 01). Dentre elas, destacam-se aquelas do contexto imediato ou interno: as ações de criação e expansão dos IFs; a de internacionalização dessa mesma rede, empreendida pelo fórum do gestores e assessores internacionais; as do entorno, tais como as políticas linguísticas tradicionais do Estado e as de acesso ao ensino superior e inclusão social.

Há ainda as políticas governamentais econômicas e de inovação, envolvendo a internacionalização e os idiomas, como é o caso dos programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras que, embora sejam oriundos de intervenções externas ao contexto dos IFs, exercem forte influência sobre as suas práticas institucionais.

No entanto, é oportuno ressaltar que, embora essas mesmas PAs estejam a serviço do gerenciamento de políticas públicas declaradas oficialmente, elas vivenciam, na prática, a implementação de uma PLE para internacionalização, proposta coletivamente com base nas necessidades do contexto imediato em que elas atuam, isto é, *in situ*. É exatamente esta modalidade de política que investiguei em seus textos-discursos. Este é o terreno no qual se realizou a pesquisa que constitui a presente tese. A seguir, abordo os colaboradores do estudo e, na sequência, os instrumentos de geração dos dados.

3.3 Participantes da pesquisa: papel social

Os primeiros estudos realizados nesta pesquisa se iniciaram com a investigação dos documentos institucionais que versam sobre as atividades de políticas públicas, elaborados no quadro social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para avançar nesta direção, contei com a colaboração de duas professoras de idiomas (português e inglês) a serviço do setor de assessoria internacional de suas respectivas instituições de atuação, sendo uma da região Nordeste e outra da região Sul do Brasil. Por uma questão de ética e conforme acordo entre as partes (pesquisador e participantes), mantenho o anonimato e a privacidade de seus nomes, bem como a razão social de seus estabelecimentos de trabalho. Portanto, para me referir às colaboradoras, denomino-as de Professoras Assessoras (PA), e quanto às instituições

¹⁰⁶ Le lieu de l’opérationnalisation des intentions politiques en matière d’éducation

onde trabalham, utilizo as siglas IF/IFs/IEPT (Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia). A seguir, descrevo o contexto sociopolítico e histórico de suas formações sociais.¹⁰⁷

Minha opção pelas referidas PAs está relacionada, em primeiro lugar, ao fato de que elas são professoras de idiomas vivenciando esta prática por mais de uma década. Na função de assessoras e coordenadoras de assuntos e projetos de cooperação internacionais, essas profissionais têm atuado ativamente nas reuniões e fóruns nacionais, regionais e internacionais, em seminários, grupos de estudo e de trabalho, nos quais vem se discutindo com os agentes ministeriais os encaminhamentos para a concretização dos programas e projetos da política de internacionalização da EPCT.

Nesses espaços de debates sociais, elas integram, com os demais assessores internacionais dessa rede, os grupos de trabalhos responsáveis pela criação e disseminação de uma cultura que valorize as práticas de idiomas como estratégia que possibilite que a internacionalização neste âmbito se efetive de forma mais abrangente. Logo, isto revela que elas vêm vivenciando os delineamentos sócio-históricos e políticos de seus respectivos contextos na rede das IEPT.

Em segundo lugar, as referidas PAs demonstraram interesse e disposição em colaborar com esta pesquisa. Colocaram-se à disposição para diferentes formas de interlocução, como por exemplo os preparativos para as entrevistas, conversas informais por telefone, *skype* e *e-mail*. Esses diversos contatos estabeleceram uma convivência entre pesquisador e participantes, na troca de informações que foram essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos da pesquisa.

Além das razões apresentadas, outro fato me chamou a atenção: essas profissionais são membros com participação ativa no Fórum de Relações Internacionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FORINTER)¹⁰⁸, que constitui o coletivo dos assessores internacionais na EPCT, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sendo este fórum um espaço de discussões e atualização sobre as questões das políticas públicas que se desenvolvem nessas

¹⁰⁷ Cf. Termo de esclarecimento livre e esclarecido, (cf. Apêndice A) e Protocolo 0394/14.CAAE:33349613.5.0000.5188 referente à certidão de autorização do Comitê de Ética, Anexo 1.

¹⁰⁸ Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. Este fórum está composto por 38 professores assessores sendo um de cada IF. O Forinter foi criado em 2009 pelos próprios assessores internacionais juntamente com a Assessoria Internacional da SETEC/MEC e outros representantes do Ministério da Educação. Atualmente o FORINTER é um coletivo assessor do Conif (Conselho Nacional dos Institutos Federais que é composto pelos reitores destas instituições) na construção das políticas para internacionalização da EPCT.

instituições, parti dos pressupostos de que esses mesmos assessores possuísem conhecimentos (uma base atualizada de dados) sobre os propósitos e projetos em andamento.

Quanto ao grau de autonomia dessas profissionais em seus respectivos setores de atuação, tomei conhecimento de que elas foram nomeadas por portarias institucionais. Este dispositivo confere autorização para que elas possam intervir, mesmo que de forma limitada, sobre as decisões e orientações concernentes à implementação dos projetos políticos e pedagógicos que envolvem a questão das línguas e da internacionalização nos IFs.

O setor de assessoria internacional que cada PA representa já se encontra em funcionamento desde o ano de 2008. Trata-se, portanto, do mesmo ano da criação dos IFs. Em seguida, percebi que o lugar social representado por estas profissionais é um espaço onde reside um repertório de conhecimentos e saberes construídos com base em suas experiências vivenciadas na dupla função exercida, isto é, entre os saberes da docência e do gerenciamento de projetos internacionais. Por esta razão, envidei esforços, a partir de entrevistas, para que elas comentassem sobre como se constituem as atividades desempenhadas na dimensão internacional de suas respectivas instituições. Minhas pressuposições, inicialmente, foram as de que os dados provenientes desses setores pudessem ser essenciais para esta pesquisa.

Constatei, por meio dos documentos coletados e dos diálogos estabelecidos com as colaboradoras, que elas são profissionais com experiências teóricas e práticas neste domínio. Isto ficou evidenciado, desde os primeiros contatos com os seus textos-discursos, os quais apresentam uma natureza ativa de suas intervenções no gerenciamento das práticas de idiomas nos contextos de internacionalização de suas respectivas instituições.

3.4 Instrumentos e procedimentos para geração dos dados

Conforme já discutido no Capítulo 1 (seção 1.3) e no capítulo 2 (seções, 2.3, 2.4, 2.6.2), dependendo do estatuto social de quem conduz o processo de intervenção de uma PLE, os seus mecanismos podem implantar representações positivas ou negativas na prática. Por esta razão, a análise das situações de mediação e apropriação dos construtos dos programas e projetos de cooperação internacionais que orientam as práticas de idiomas das IEPT mostra-se justificável e relevante na compreensão dos impactos das PLE sobre o desenvolvimento de pessoas para o mundo do trabalho.

Cientes do papel relevante desses mesmos construtos (textos/gêneros de textos) para o entendimento das atividades e das relações humanas existentes nas formações sociais, posto que são obras abertas que, ao comentar essas mesmas atividades, desvelam a história e a

cultura das práticas dos atores que delas participam, esses TDs trazem à tona as suas representações individuais e coletivas e traduzem a participação e/ou a colaboração dos agentes nas atividades sociais (BRONCKART, 2008c; BULEA, 2010, 2014a). Tomei esses mesmos pressupostos como ponto de partida para a geração dos dados. Para tanto, mobilizei os textos que melhor comentassem e descrevessem os tipos de atividades da PLE (formulação, planificação, implementação) em processo nas instituições pesquisadas, de acordo com os interesses do estudo empreendido.

Com o intento de elaborar uma organização mais detalhada desses textos para, em seguida, proceder à organização do *corpus* do presente trabalho, retomei as orientações de Ball (1992, 1994) (cf. Capítulo 2, subseção 2.4.3), a propósito da política educacional.

Considereei esses fatos e a natureza do foco desta pesquisa que, por se tratar da investigação dos textos-discursos (TDs) que foram elaborados nas relações sócio-históricas e políticas das instituições educacionais, com vistas a repassar a base dos conhecimentos elaborados nessas formações sociais às gerações humanas desta década, procedi conforme essas mesmas orientações, o trabalho de identificação da especificidade da modalidade dos TDs. Para tanto, coletei, no âmbito das instituições pesquisadas, três TDs de natureza escrita, oriundos de três distintos contextos de produção. Cada um desses dispositivos semióticos (cf. Quadro 8) corresponde a um nível da atividade de PLE em que foram gerados.

Com o objetivo de apreender as (re) interpretações e as (re) criações dos mecanismos dessa PLE, valorizei as vozes dos agentes responsáveis pelo setor de assessoria internacional que gerenciam os programas e projetos de idiomas para a internacionalização nesse domínio. Desta forma, vali-me de entrevistas semiestruturadas como forma de acessar as representações que elas fazem, ao vivenciar, na prática, este tipo de ação social. Com o objetivo de identificar o perfil sociocultural das participantes da pesquisa, utilizei um questionário¹⁰⁹ que foi respondido pelas PAs anteriormente às entrevistas (cf. Apêndice B). Os propósitos com este procedimento foram construir uma base de entendimento sobre a pessoa que as PAs representam, suas trajetórias de formação e atuação profissional e suas práticas no âmbito da EPCT. A seguir descrevo, sucintamente, os documentos analisados¹¹⁰.

¹⁰⁹ Este instrumento foi utilizado apenas para ter acesso às informações referentes ao perfil sociocultural das participantes e, portanto, ele não consta da análise.

¹¹⁰ Todos os documentos institucionais preexistentes e coproduzidos utilizados na presente pesquisa estão disponíveis (cf. os anexos e apêndices em CD-R) na versão impressa do trabalho.

1. O texto intitulado Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais (cf. Anexo 2), ao qual denomino de Política de Internacionalização dos IFs (PIF). Este TD se inscreve como sendo as declarações de intenção que prefiguram objetivos, estratégias e finalidades de internacionalização dos IFs. Este documento dispõe sobre o tipo de acordo assumido pela equipe conceptora e decisora (cf. Capítulo 4) a propósito dos encaminhamentos para colocar em práticas as ações prefiguradas.
2. O texto intitulado Estratégias para Internacionalização dos IFs: Cultura e Língua (EICL) - (cf. Anexo 3). Este TD é o conjunto de propostas que representa o plano e/ou a planificação de uma PLE, com o propósito de implantar uma cultura de práticas de idiomas enquanto estratégia para a implementação da internacionalização da rede dos IFs.
3. O Projeto intitulado e-Tec Idiomas Sem Fronteiras (cf. Anexo 4), denominado Projeto Centros de Idioma (PCI). Esse TD representa o andamento das práticas da PLE formulada e planificada.
4. Os TDs de natureza oral das entrevistas realizadas com as PAs (cf. Apêndices, C, D, E, F). Esses textos-diálogos consistem nas representações que esses agentes fazem ao vivenciarem, na prática, os processos que constituem o conjunto das atividades que envolvem a emergência e o andamento da PLE a serviço dos programas e projetos de internacionalização no âmbito dos IFs.

Empreendendo uma visão de conjunto, integro no quadro a seguir esses TDs, que compõem o *corpus* em estudo, de acordo com os contextos e o nível do tipo de atividade que constituem as fontes em que foram gerados:

Quadro 8 – Contextos e atividades de geração dos textos discursos da PLE dos IFs

Contexto e nível da atividade	Textos discursos	Modalidades
Formulação da política	Política de internacionalização dos IFs (PIF)	Escrita
Planificação da PLE	Estratégia de internacionalização cultura e língua (EICL)	Escrita
Implementação da PLE	Projeto Centro de Idiomas (PCI)	Escrita
Atividade representada	Entrevistas semiestruturadas	Oral
	Questionário sociocultural	Escrita

Fonte: Elaboração própria.

Tendo identificado o quadro das atividades e os contextos que deram origem a esses TDs, para uma melhor compreensão de como eles estão articulados aos objetivos desta tese, sintetizo, no próximo quadro, a utilidade de cada um deles e o período no qual foram mobilizados enquanto instrumentos de geração de dados.

Quadro 9 – Objetivos e utilidade dos textos discursos de PLE dos IFs na pesquisa

Instrumentos/Dados	Período	Objetivos e utilidade
Declaração de intenção: PIF	Coletado em março de 2013	Identificar os fatos sociais que geraram a política de internacionalização dos IFs e suas implicações para a criação de política de línguas.
Plano de estratégias: EICL	Coletado em março de 2013	Identificar como estão tematizadas as representações dos PAs que subjazem aos seus dispositivos de política de línguas no contexto de planificação.
Projeto: PCI	Coletado em agosto de 2014	Identificar como estão tematizadas as representações dos PAs que subjazem os seus dispositivos de política de línguas no contexto da prática
Entrevistas	Realizadas em outubro de 2013 e maio e setembro de 2014	Apreender as representações que subjazem as experiências vivenciadas no terreno das práticas de política de línguas no processo de internacionalização.
Formulário sociocultural	Produzido em outubro de 2014	Obter informações sobre a vivência profissional e sociocultural de cada PA.

Fonte: Elaboração própria.

3.4.1 Procedimentos para a realização e análise da entrevista

Nesta fase da pesquisa, utilizei um roteiro (cf. Apêndice G) com perguntas elaboradas previamente, de acordo com os propósitos da pesquisa, as quais orientaram e direcionaram a interlocução na geração de diálogos, entre pesquisador e participantes. Este instrumento suscitou a emergência das vozes das PAs colaboradoras deste estudo. Na elaboração do referido roteiro, considerei como temática central a experiência vivenciada desses agentes educacionais, os saberes relacionados à sua atividade de forma que pudessem verbalizar as “suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu agir vivido” (BRONCKART, 2008c, p. 98). Assim, propus a entrevista enquanto ferramenta que permitisse trazer à tona os seus dizeres sobre as diferentes faces de seu agir, mediado pelos dispositivos que constituem a sua atividade.

A opção por este instrumento de análise de práticas é que ele faz gerar a produção de um texto de caráter oral que se enquadra no “gênero entrevista” (BULEA, 2010, 2012). Assim sendo, este gênero de texto serviu como um dispositivo que me possibilitou apreender as faces do agir deste profissional, a partir de situações contextualizadas e situadas. Por meio deste instrumento de geração de dados, foi possível ter acesso às palavras dos atores envolvidos na PLE. Considerando que as verbalizações não aparecem no vazio, foi necessário construir, de algum modo, uma situação de interlocução, de forma que eu pudesse acessar um quadro

enunciativo por meio de procedimentos que possibilitassem uma interação ativa, em uma atmosfera real e natural de conversações entre o pesquisador e os referidos colaboradores em diversos momentos da realização da pesquisa sobre o mundo de suas práticas. Assim sendo, a entrevista *vis à vis*, isto é, personalizada (PLAZAOLA GIGER; FRIEDRICH, 2004) serviu-me de instrumento de geração de dados para o estudo das representações destes mesmos atores.

Por meio deste dispositivo, foi possível estabelecer uma aproximação mais objetiva e concreta com o objeto de estudo em questão e, igualmente, empreender séries de diálogos entre as partes envolvidas na pesquisa, em níveis elevados de interação na co-construção do conhecimento, neste trabalho. As entrevistas semiestruturadas realizadas possibilitaram evidenciar a contribuição essencial dos atores envolvidos nessa interlocução, pois seria impossível realizar a presente pesquisa sem a participação dos colaboradores. Dito isto, considero que esses mesmos atores são os co-construtores do presente estudo.

Quanto à realização das entrevistas, duas foram realizadas presencialmente, uma vez que a PA reside na mesma cidade do pesquisador. A outra entrevista foi realizada por meio eletrônico, através *Messenger Plus for Skype*. Esse programa possibilitou a geração de diálogos autênticos à distância, com gravação em áudio de alta qualidade. Desta forma, foi possível trabalhar “[...] digitalmente com dados, técnicas e métodos ligados à pesquisa qualitativa [...] de contextos que permitem interpretações densas de fenômenos sociais, revitalizando a perspectiva etnográfica, de história oral e os estudos de recepção” (BRAGA; GESTALDO, 2011, p. 06).

Ademais, a utilização do *Messenger* permitiu a economia de tempo e recurso financeiro com deslocamentos geográficos, ofereceu mais comodidade ao diálogo e inibiu a possibilidade de constrangimento do entrevistado diante do pesquisador. Este dispositivo virtual foi bastante útil, pois facilitou e viabilizou a interlocução com os participantes da pesquisa. Cada entrevista teve a seguinte duração: presenciais - PA2 Entrevista 1 00:19:06 e Entrevista 2 00:40:49 e virtuais - PA1 Entrevista 1 00:28:38 e Entrevista 2 00:37:5. Após sua realização, as entrevistas foram transcritas (cf. normas de transcrição, Anexo 5) e mantidas em arquivos de pesquisa. Posteriormente, este material serviu para que eu pudesse comparar e relacionar as representações que emanam dos textos-discursos das entrevistas com aquelas dos demais dispositivos textuais de modalidade escrita que compõem o *corpus*.

No que se refere ao tratamento dado às entrevistas, priorizei e focalizei a relação do dizer do PA com os demais textos que compõem o *corpus* sob estudo. Neste instante, rememorei (cf. BRONCKART 2008a, 2008b, 2008c, RASTIER, 1998, cap. 1) que todo texto possui a sua história, que é também a história dos seus agentes produtores, tendo em vista que

as suas ações constituem os seus próprios modos de participação nas atividades sociais. Na sequência, passo à descrição dos procedimentos analíticos.

3.5 Tratamento e procedimentos de análise dos dados

Para uma melhor compreensão da organização do *corpus*, disponho, a seguir, uma síntese da temática dos textos que o constituem, de acordo com os propósitos da pesquisa. Para analisá-los, perguntas específicas complementares às questões centrais da pesquisa (cf. seção 3.1) para cada TD foram formuladas, com o objetivo de apreender a tematização destes construtos. O quadro a seguir sintetiza a temática de cada um deles:

Quadro 10 – Procedimentos para análise do *corpus*

TD1. Documento de Políticas de Internacionalização dos IFs (PIF)	
Ordem do contexto das declarações e intenções:	
Temática central	Internacionalização dos programas de formação dos IFs
Problemas e questões	1. De que modo a política de internacionalização dos IFs está representada neste documento? 2. Que implicações estas representações trazem para a formulação e implementação de PLE?
TD2. Documento de Estratégias internacionalização dos IFs: Cultura e Língua (EICL)	
Ordem do contexto da planificação	
Temática central	O processo de organização e planificação da Política de Línguas dos IFs
Problemas e questões	1. Que representações sobre PLE são tematizadas neste documento? 2. Que dispositivos de implementação de PLE são tematizados como centrais neste documento? 3. Que implicações estas representações e os usos desses dispositivos trazem para implementação?
TD3. Projeto Centro de Idiomas (PCI)	
Ordem do contexto da implementação	
Temática central	Práticas adotadas
Problemas e questões	1. Que representações sobre práticas de PLE são tematizadas neste documento? 2. Que mecanismos são priorizados como centrais? 3. Que implicações estas representações e esses mecanismos trazem para implementação de PLE?
TD4. Entrevistas semiestruturadas	
Ordem do mundo representado das práticas	
Temática central	Representações sobre práticas de PLE em contexto de internacionalização
Problemas e questões	1. De que modo as PAs representam a PLE enquanto estratégia de internacionalização no âmbito dos IFs? 2. Que implicações estas representações trazem sobre as práticas das referidas instituições?

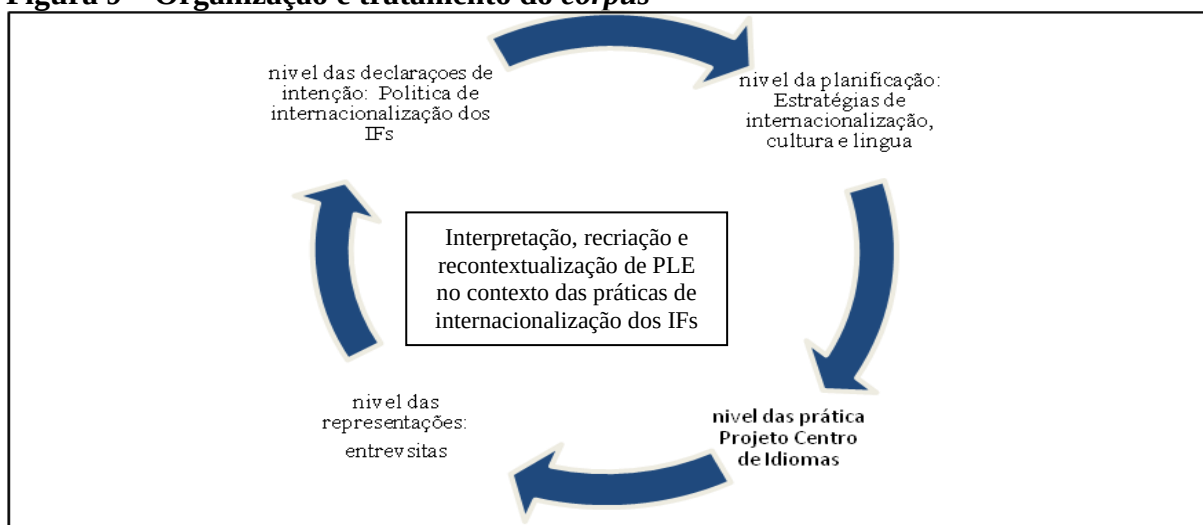
Fonte: Elaboração própria.

Conforme explicita a temática dos textos dispostos no quadro em destaque, eles formam um conjunto que Rastier (1998, 2001a) denomina de *corpus* textual, ou seja, o sentido dos comentários que eles veiculam só adquire coerência quando analisados no cerne deste mesmo conjunto, pois eles se correlacionam. Conforme orienta Bakhtin (1986), todo texto é sempre a resposta de um já dito. Bronckart (2008b) corrobora esse posicionamento, ao propor o modelo da arquitetura textual (cf. subseção 1.6.1) e admitir que os gêneros são

múltiplos e evoluem continuamente. Por esta razão, eles só podem ser analisados quando situados nas práticas languageiras que se materializam na forma de textos.

A seguir, exponho a formação do *corpus* na forma de ciclo (BALL, 1994), considerando que os textos que o formam são construídos do entrecruzamento das políticas públicas educacionais aqui em estudo: a PIF, EICL e os PCIs, o que, a meu ver, trata-se de um processo contínuo interconectado:

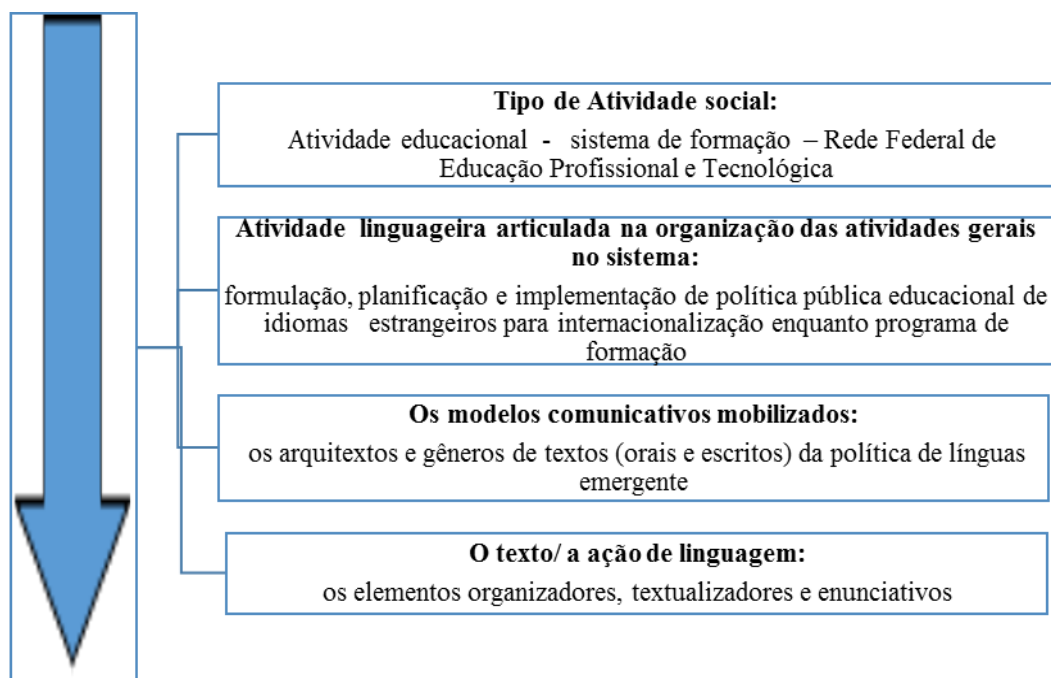
Figura 9 – Organização e tratamento do *corpus*



Fonte: Elaboração própria.

Para proceder à análise deste ciclo, considerei o modelo descendente de investigação dos pré-construídos textuais da ordem do fazer (praxiológicos) e da ordem das representações (gnosiológicos) proposto pelos aportes do ISD (cf. capítulo 1 seções 1.5 e 1.6). Seguindo essas orientações, o estudo dos textos-discursos de PLE perpassou a identificação e a descrição do tipo de atividade social que caracteriza o sistema educacional pesquisado: as atividades de linguagem organizadoras das atividades gerais neste domínio (os dispositivos discursivos organizadores reguladores, planificadores e implementadores; as intervenções dos atores locais e externos); os modelos comunicativos (gêneros de textos), ou seja, os mecanismos de PLE mobilizados no intertexto; o texto enquanto ação de linguagem e os seus elementos organizadores (conteúdo temático, tipos de discurso), textualizadores (coesão e coerência nominal) e enunciativos (vozes e modalizações). A figura colocada em destaque sintetiza e ilustra o sentido descendente dessa abordagem.

Figura 10 – Abordagem descendente da produção dos textos-discursos



Fonte: Elaboração própria.

Com base nesses aportes, a análise dos TDs elegidos nesta tese se pautou por uma visão de conjunto dessa hierarquia, enquanto processo de um fenômeno interconectado e girou, em torno das três dimensões textuais evocada no capítulo 1: praxiológica, a gnosiológica e a linguística no reconhecimento dos pré-construídos sociopolíticos das instituições integrantes dessas formações sociais. Os próximos parágrafos sintetizam o percurso dos aspectos analíticos dos dados, conforme as considerações teórico-metodológicas apresentadas no presente capítulo.

No que concerne aos procedimentos analíticos dos textos que compõem o *corpus* sob estudo, na prática, procedi conforme instruem Bulea e Bronckart (2008 p. 57-58): no primeiro momento, analisei “as condições externas de produção” dos textos escritos e orais. O objetivo foi apreender as particularidades do *campo prático* da atividade, ao modo da praxiologia proposta pelos aportes de Rastier (2001a, p. 230-231), isto é, de como esses mesmos textos foram produzidos, o tipo da atividade específica por meio da qual eles estão articulados e que eles comentam, regulam e planificam; a situação física que se refere à inscrição espaço-temporal e social do agente produtor e dos agentes receptores da ação de produção textual, ou seja, os papéis sociais que eles assumem. Nesta etapa, foram considerados o estatuto social

assumidos por eles, o modelo e a reconfiguração do gênero solicitados no arquiteyto e explorados em cada etapa de recriação do texto da PLE.

Em seguida, foram analisadas as características linguístico-discursivas desses textos, tendo como referência a arquitetura textual. Em seu subsistema mais profundo, isto é, na infraestrutura, focalizei a “vertente conteúdo” (BULEA, 2014b, p. 518) desses textos, que é o sistema de organização da planificação geral do conteúdo temático e que, por sua vez, corresponde aos temas convocados e priorizados, ou seja, os assuntos e elementos constitutivos dos conhecimentos mobilizados na produção textual. Assim, foi possível acessar as informações fornecidas pelos textos e identificar os segmentos, por meio dos quais foi possível evidenciar e comparar os temas mais recorrentes em relação aos menos privilegiados e aos ausentes, aqueles de sentido geral e específico.

Partindo desse aporte, para explorar a organização temática dos TDs que integram o corpus textual construído sob a ordem dos fenômenos influenciadores do contexto de produção escrita, como é o caso da PIF, EICL e do PCI, a dimensão de suas infraestruturas foram fragmentadas em dois planos de interpretação. No primeiro, o eixo do conteúdo temático (ECT), considerado como a instância demarcadora dos temas e subtemas recorrentes nesses textos. No segundo, o plano dos segmentos de tratamento do conteúdo temático (STCT), que discorrem sobre esses mesmos temas ou subtemas na progressão e planificação textual desses dispositivos. Para interpretá-los, convoquei os contributos de Bulea (2014a, 2014b) e Bronckart (2008a, 2008b), a propósito das reorientações desses construtos, com base na semântica interpretativa de Rastier (1989, 2001a, 2001b, 2006, 2009).

No que concerne aos TDs que formam o *corpus* textual sob a ordem dos fenômenos influenciadores do contexto de produção oralizada, ou seja, os diálogos construídos nas entrevistas semiestruturadas, essa modalidade de TD se inscreve numa continuidade dos discursos de forma co-construída nos/pelos turnos de verbalizações dos enunciados entre o entrevistador e o entrevistado. Com base no roteiro das questões das entrevistas semiestruturadas realizadas com as PAs (cf. Apêndices C, D, E, F), delimitei os tópicos temáticos priorizados nesses textos dialogados. Seguindo Bulea (2010, p. 90-91), adaptei o seu modelo de análise de entrevista, de acordo com as metas objetivadas nesta pesquisa.

Desta forma, visando a apreender como as representações que as PAs fazem sobre as práticas de PLE estão tematizadas em suas vozes, delimitei os tópicos temáticos das entrevistas em dois segmentos interativos: a) os temas introduzidos pelo pesquisador no instante mesmo de sua interlocução com o entrevistado, que Bulea (2010, 2014a) denomina de segmentos de orientação temática (SOT); b) os segmentos de tratamento temático (STT)

construídos nesta mesma ação linguageira pelo entrevistado, que correspondem às suas interpretações (representações), ao verbalizar o tratamento dado por ele sobre o tema introduzido. Para tanto, procedi conforme Valezi (2014 p. 212-213), utilizando a *nomeclatura* dessa ferramenta que possibilita a investigação da organização temática das entrevistas. Elaborei e dispus os SOT e os STT dos TD orais em um quadro que possibilitou identificar a progressão dos segmentos na construção dos sentidos nesses textos. A interpretação dos TDs seguiu reorientações do ISD, já discutidas no Capítulo 1.

Ainda sobre este nível, além da estruturação temática, privilegiei as articulações dos tipos de discurso, já que eles constituem a infraestrutura dos textos e traduzem os seus mundos discursivos. Meu intento esteve direcionado à identificação de marcas linguístico-discursivas que explicitassem o grau de implicação e/ou autonomia dos parâmetros da situação de produção e, igualmente, aquelas que apresentassem disjunção e/ou conjunção concernentes ao contexto desta mesma situação. Este procedimento possibilitou apreender o grau de implicação/autonomia e disjunção/conjunção que compreenderam o contexto e situação de produção no universo do trabalho interpretativo e recreativo das instruções (princípios) dos textos de PLE realizado pelas PAs.

Assim sendo, seguindo este direcionamento, foi possível apreender a posição ocupada (de proximidade ou de distanciamento) pelos enunciadores, ao fazer escolhas linguísticas na mobilização temática de acordo com o gênero de texto solicitado pelo contexto e a situação da prática conforme Bronckart (2009, 2011), Bulea e Bronckart (2008) e Rastier (2001a).

Neste nível da análise, busquei compreender as relações existentes entre os agentes envolvidos no processo de enunciação estabelecido pelos textos, com o objetivo de identificar as vozes e os responsáveis pelo *dictum* (BRONCKART, 2008b, p. 81-82), ou seja, aquilo que é dito, apreendido, pensado nos TDs sob análise. Para tanto, foram mobilizados os recursos de textualização (coesão e coerência verbal e nominal), como forma de ter acesso às marcas de pessoa e espaço-temporais do agir linguageiro. Esta etapa favoreceu o acesso às modalizações que permitiram identificar com mais clareza a responsabilização enunciativa, ou seja, aqueles que estão na fonte do dizer dos textos investigados. Tendo apresentado os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa, o próximo capítulo trata da análise dos dados.

CAPÍTULO 4

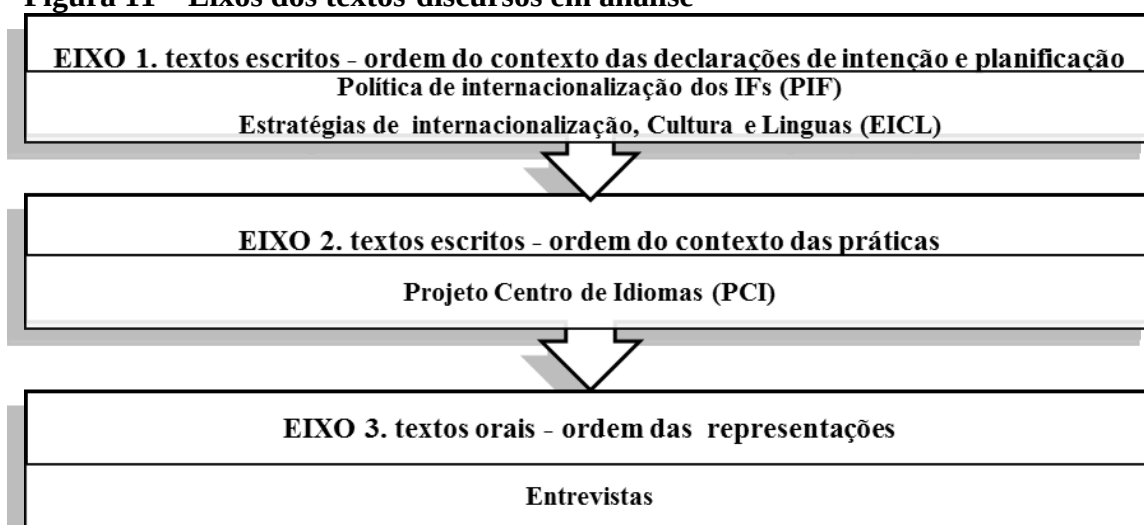
FACES DO AGIR DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE PLE EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Não sendo o sentido imanente ao texto, mas às práticas de interpretação, ele é estabelecido por elas (RASTIER 2001a, p. 118).

Neste capítulo, teço uma análise sequencial dos dispositivos textuais que constituem o *corpus* desta pesquisa. No primeiro momento, enfatizo os aspectos da exterioridade textual que determinam os traços languageiros elaborados nas práticas: as propriedades físicas e sociointeracionais, tanto dos parâmetros quanto das condições/situações do contexto de produção desses elementos semióticos. Em seguida, coloco em destaque a descrição da organização temática e discursiva, priorizando os conhecimentos que eles expressam sobre as práticas de PL, bem como as representações que os atores responsáveis por essas mesmas práticas fazem dos processos educacionais no contexto investigado.

Considero, igualmente, os segmentos linguísticos infraordenados – os enunciados – que entram na composição textual, dos quais emanam os tipos de discursos que, ao semiotizarem os mundos discursivos, por meio dos dispositivos de textualização, autorizam as vozes e modalizações a revelarem as representações daqueles que estão na fonte da produção e recepção dos textos de PL. Para iniciar a análise, sigo os procedimentos já discutidos no capítulo 3. Para uma melhor clarificação da sequência dos procedimentos analíticos, classifico, a seguir, os TDs sob estudo em três eixos de categorias, priorizando as instâncias que instruem, prefiguram/planificam e comentam o processo de desenvolvimento de PL e as representações dos atores a seu serviço:

- a) Eixo 1 – os TDs do contexto das declarações de intenção e planificação, que instruem e prefiguram as estratégias de internacionalização que, por sua vez, implicam a emergência de dispositivos de uma PL;
- b) Eixo 2 – o TD do contexto da prática, que funciona como mecanismo implementador (projeto de centro de idioma) da PL planificada no contexto anterior;
- c) Eixo 3 – os TDs orais (entrevistas), que trazem as representações dos responsáveis pela condução desses processos nos IFs. A figura 11 esquematiza essa disposição:

Figura 11 – Eixos dos textos-discursos em análise

Fonte: Elaboração própria.

Com o propósito de responder às perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo, conforme os delineamentos dados no capítulo anterior, fiz uso de materiais semióticos e persegui objetivos. O quadro a seguir traz o percurso dos procedimentos adotados na análise apresentada neste capítulo:

Quadro 11 – Procedimentos para análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Materiais utilizados	Objetivos	Procedimento de análise
1. De que maneira dois atores responsáveis pelos projetos de cooperação e mobilidade internacional dos IFs interpretam e recriam a PL emergente nessas instituições em seus contextos de práticas?	Texto de PIF Texto de EICL Texto PCI Entrevistas	1. Discutir o lugar e o papel social exercido pelo Professor Assessor enquanto ator que (re)interpreta, (re)cria e implementa Políticas de Línguas em seu contexto institucional <i>in situ</i> e <i>ex situ</i> ; 2. Analisar como está tematizada a interpretação e a recriação (recontextualização) da Política de Línguas inscrita nos dispositivos elaborados pelo Professor Assessor em seu contexto de prática;	Comparação do processo que se estende do contexto das declarações ao contexto da prática com a construção dos mecanismos de PL
a) Quais representações desses processos emanam dos textos-discursos desses atores?	Entrevistas	3. Investigar se no trabalho de (re)criação de Política de Línguas há graus de submissão, resistência e/ou contra propostas de Política de Línguas pelo Professor Assessor;	Confrontação dos construtos e princípios adotados com os mecanismos de PL elaborados
b) Que implicações essas representações trazem sobre as práticas institucionais?	Entrevistas	4. Analisar a partir dos textos-discursos desses atores as representações que eles fazem, tanto deste processo quanto de suas práticas neste domínio.	Comparação do dizer representado com os dizeres escritos

Fonte: Elaboração própria.

4.1 Eixo 1: Ordem dos fenômenos influenciadores sobre o contexto de produção dos textos escritos: as declarações de intenção (PIF) e a planificação (EICL)

Os TDs que compõem este eixo de análise são de modalidade verbal escrita e funcionam como documentos complementares, principalmente no que tange ao tipo de atividade que eles organizam, planificam e comentam. Esses textos integram os princípios das discussões e decisões tomadas a partir dos dispositivos preexistentes nas políticas públicas de internacionalização da educação brasileira no âmbito do FORINTER, que envolveu profissionais (professores de línguas investidos na função de assessores internacionais) em articulação com a secretaria ministerial responsável pela Educação Profissional e Tecnológica brasileira (SETEC/MEC). Os TDs, então, emergem desses espaços discursivos.

A principal motivação geradora da ação de linguagem que deu origem a esses TDs foi a ausência de uma ação social específica para a rede das instituições que compõem essas formações sociais. Os documentos em questão são desdobramentos do conjunto de ações sociais que respondem à Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reconfigurou os princípios de uma nova institucionalidade e unificou – como discutido no Capítulo 3 – as unidades institucionais da EPCT (antigas escolas técnicas e CEFETs) existentes no país, transformando-as em IFs. Os fatos oriundos dessa regulamentação influenciaram o coletivo dos assessores internacionais dessas instituições para que se articulassem junto à Assessoria Internacional da SETEC/MEC para a criação de dispositivos que pudessem regulamentar, autorizar e/ou tornar reconhecíveis as práticas de internacionalização em curso, bem como aquelas já em andamento e direcionadas às diversas celebrações do 1º Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao longo do ano de 2009.

Esse período foi fortemente marcado pela expansão da educação profissional, caracterizada pela política de ensino profissionalizante, do governo Luis Inácio Lula da Silva e da formulação de diversos acordos internacionais (cf. Capítulo 3, subseção 3.2.2, Quadro 7), convocando e colocando essas instituições como instâncias implementadoras. As parcerias firmadas já preconizavam o desenvolvimento de uma dimensão internacional no plano institucional e nos regimentos internos dos IFs. Em face desse contexto sociopolítico da EFPT, foi preciso remanejar pessoal de outros setores (em específico, professores de línguas), com capacidades de interagir com agentes de instituições estrangeiras e conduzir os programas e projetos para cooperação e mobilidade acadêmica. Esse fato justifica a presença do professor de línguas na agentividade dessa política pública.

No quadro que segue, sintetizo os aspectos físicos e observáveis que permitem caracterizar esses textos (cf. Anexos 1 e 2), de acordo com o contexto mais imediato que os geraram:

Quadro 12 – Características da PIF e da EICL

Característica	Política de internacionalização dos Institutos Federais (PIF)	Estratégias de Internacionalização, cultura e língua (EICL)
Nº de páginas	9	8
Formato	Folha A4	Folha A4
Suporte de veiculação	Forma impressa (papel A4) e eletrônica	Forma impressa (papel A4) e eletrônica
Caracteres	Símbolo e razão social do Governo Federal	Símbolo e razão social do Governo Federal
Idioma	Português brasileiro	Português brasileiro
Título central	Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	Estratégias para Internacionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: cultura e língua

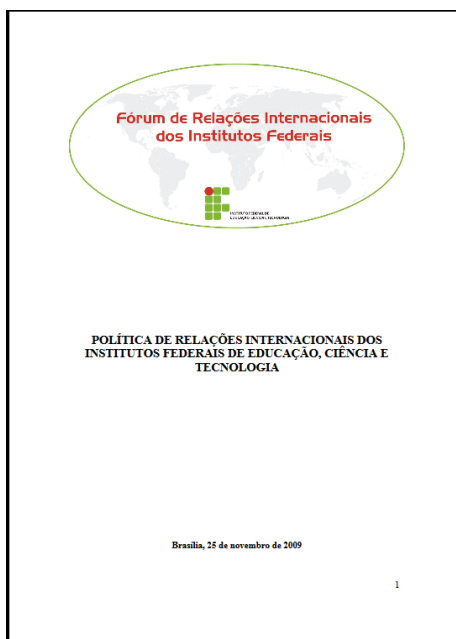
Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados acima, contata-se que ambos os textos possuem formatos semelhantes, conforme atestam o número de páginas, a formatação, o suporte, a razão social, o idioma no qual foram elaborados, bem como apresentam o mesmo quadro de interação. Para uma melhor compreensão da emergência e abrangência desses textos, no âmbito das instituições pesquisadas, na seção 4.2 analiso o TD que constitui a PIF e, na 4.3, procedo ao mesmo tratamento com o TD que implanta a EICL.

4.2 Contexto situacional e sociointeracional de produção e recepção da Política de internacionalização dos Institutos Federais (PIF)

Com base no exposto na seção anterior, inicio a análise da PIF (cf. Anexo 2), tendo como ponto de partida a folha de rosto do documento que a materializa, em exposição logo adiante, que dispõe os símbolos institucionais, os quais explicitam que este texto trata de questões relacionadas às políticas públicas envolvendo instâncias governamentais, instituições formadoras e um fórum cujos membros são educadores e outros agentes da mesma rede institucional. O título antecipa a temática em foco, explicitando as entidades envolvidas na ação de linguagem que deu origem a esses dispositivos, ou seja, o governo federal é o espaço físico das formações sociais no qual se desenvolveram os fatos que deram encaminhamento para a produção e o lançamento da PIF (cf. figura a seguir):

Figura 12 – Folha de rosto PIF



Fonte: Brasil (2009b).

Esta exposição gráfica do documento sob estudo permite apreender que sua fonte emissora é um coletivo de educadores reconhecido e autorizado institucionalmente, a serviço das atividades de cooperação internacionais na rede EPCT. Eles foram também os responsáveis pelo seu lançamento que, depois de discutido e analisado, em várias reuniões ao longo dos meses que antecederam o consenso pela sua validade enquanto documento, teve sua aprovação na plenária realizada no I Fórum de Educação Profissional e Tecnológica¹¹¹, sediado em Brasília, no dia 25 de novembro de 2009. Os receptores desse dispositivo são igualmente profissionais das diversas instâncias das instituições que compõem a rede do mesmo segmento.

Embora a PIF não tenha sido publicada no diário oficial, como as demais decisões tomadas no âmbito das instituições a serviço do governo federal, o ato de aprovação e lançamento do documento base que a instituiu, no referido fórum mundial, atesta o reconhecimento social das declarações e acordos que constituem e justificam a produção do texto. Foi esse mesmo ato que ratificou e autorizou seu caráter de diretriz institucional, orientando os encaminhamentos para que cada IF pudesse elaborar seus projetos de

¹¹¹ O 1º Fórum de Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorreu simultaneamente à comemoração do 1º Centenário da Educação Profissional no Brasil e contou com aproximadamente 15 mil participantes, dentre eles autoridades e representantes de diversos países. Este evento aconteceu quase um ano após o lançamento da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os IFs, bem como da promulgação do Decreto n. 7.022, de 2009, que lança as medidas para a organização *de caráter excepcional*, completando esta mesma lei como forma de legitimar e apoiar o processo de implantação da RFEPT.

internacionalização. Em decorrência, o texto da PIF passou a circular – tendo como suporte o formato impresso e eletrônico – na rede dessas instituições, por intermédio dos setores de assuntos e projetos internacionais, que são conduzidos por professores de línguas na função de Assessores Internacionais (PA), e que possuem papel relevante nas instâncias de agentividade dessa política e nos seus desdobramentos nestas instituições. A partir de 2010, o FORINTER passou a integrar a Câmara de Relações Internacionais do Conselho de Reitores dos IFs (CONIF), conforme explicitado em seu sítio eletrônico:

O FORINTER, ao lado da Câmara de Relações Internacionais do CONIF, pretende ser o interlocutor legítimo para dialogar com as diversas instituições nacionais e internacionais e propor políticas de apoio às atividades de cooperação e intercâmbio internacionais de todos os seus integrantes. Dessa forma, as estratégias de Relações Internacionais, adotadas em conjunto pelos Institutos e pelo CONIF, possibilitarão que essas instituições ocupem um papel de destaque na construção de ações solidárias e sustentáveis (FORINTER¹¹², 2016, *on-line*).

A integração do FORINTER com o CONIF trouxe uma tônica ao papel social de seus membros, que passaram a ser reconhecidos como atores relevantes nas discussões e estudos de políticas públicas, com vistas a conduzir os programas e projetos na implantação das atividades de internacionalização, dentre elas, a cultura de práticas de idiomas, que visava a possibilitar a mobilidade acadêmica e a comunicação entre as instituições signatárias dos acordos estabelecidos.

Evidenciadas as características de ordem do mundo físico de produção deste texto, passo a interpretá-lo a partir das representações que regem a sua dimensão social (o mundo das ideologias, normas e valores), enfatizando os aspectos dos parâmetros sociointeracionais de sua emergência e abrangência.

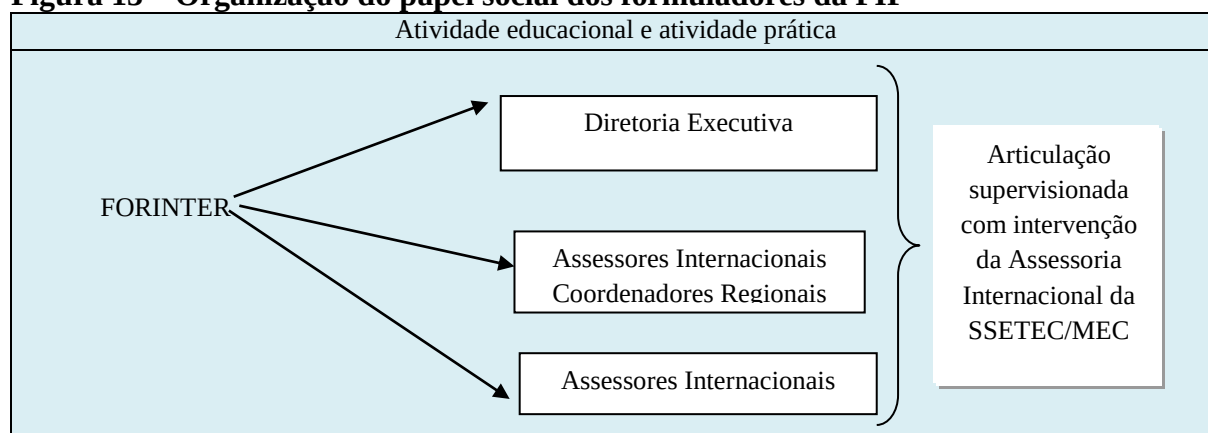
O texto em questão carrega os traços específicos do tipo de atividade e do campo prático que deram origem à sua existência. Esse TD coloca em evidência o estatuto social dos educadores que procederam à sua formulação/emissão e revela que as proposições elaboradas pelo documento foram construídas com intervenção de um órgão do Governo Federal. O excerto a seguir ratifica as asserções feitas e evidencia as marcas do contexto situado de sua geração, a função social do espaço físico de onde ele emana, bem como o papel social multifacetado exercido por aqueles que estiveram na fonte do processo que o institui enquanto política pública educacional:

¹¹² FORINTER E A CÂMARA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DO CONIF. Disponível em: <<http://forinter.conif.org.br/pt/forinter/forinter-e-a-c%C3%A2mara-de-rela%C3%A7%C3%B5es-internacionais.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

Este documento faz parte de um processo de discussão coletiva, desenvolvida no âmbito do Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em interação com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), por intermédio da sua Assessoria Internacional (BRASIL, 2009b, p. 02. Grifo meu).

Com base no exposto, evidencia-se que a produção desse dispositivo-semiótico é resultante do trabalho de uma equipe, como já explicitado anteriormente, sendo, portanto, produto de uma ação coletiva. Uma vez que o presente trabalho toma como objeto de estudo tanto o desenvolvimento de uma política pública educacional, quanto as representações daqueles que estão na fonte do andamento de seu processo, a identificação desse aspecto suscita colocar em evidência a organização e a divisão das atividades dos profissionais que tomam decisões junto a um órgão do Governo Federal. A título de ilustração, para uma melhor compreensão do papel social desse coletivo, elenco no quadro a seguir a organização e a função (referente ao campo prático) das atividades (cf. Capítulo 1, seção 1.5) que eles exercem na formulação e planificação da PIF:

Figura 13 – Organização do papel social dos formuladores da PIF



Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 13 descreve a organização e a divisão do tipo de atividade prática a que os PAs colaboradores desta pesquisa estiveram expostos e que deram origem tanto ao texto da PIF quanto ao texto da política de língua (EICL), que analiso mais adiante. Esses atores, conforme já tratado no capítulo metodológico, são professores de idiomas investidos na função de Assessores Internacionais e foram subsidiados pelos agentes da assessoria internacional da SETEC/MEC. Esse dado atesta a participação de agentes governamentais nas

discussões e decisões dessa política e que é, ao mesmo tempo, a instância reguladora das atividades desenvolvidas e das práticas de linguagem nesse contexto.

A PIF é fruto do quadro das relações e/ou interações estabelecidas por profissionais educadores no âmbito de um fórum que congrega instituições diversas. Tendo em vista que, na análise das situações contextuais de produção dos textos, é preciso se valer de inferências (BRONCKART, 2009; BULEA, 2014a), infiro, portanto, que as diversas vozes dos agentes (comunidade interna e externa), direta e indiretamente envolvidas nessas discussões sociais, também tiveram repercussões decisivas sobre as representações construídas na ação de linguagem que gerou a formulação dessa política.

Nesta perspectiva, tanto a PIF quanto a EICL têm como nascente as agendas de debates, sugestões e escolhas da multiplicidade de agentes que concorreram (e ainda concorrem) pelos resultados de suas finalidades (BALL, 2006) no terreno da EPCT. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, evidencia-se que a PIF, enquanto ação social de um grupo institucionalmente autorizado, cumpre o papel de implantar práticas de internacionalização que, por sua vez, podem trazer implicações diversas sobre as atividades gerais e languageiras dos agentes (pessoal gestor, docente, técnico e discente) das instituições às quais essa política se destina. Assim sendo, a finalidade e o propósito de interação da PIF para com seus receptores, que são gestores e educadores dos IFs, é que seu documento sirva como

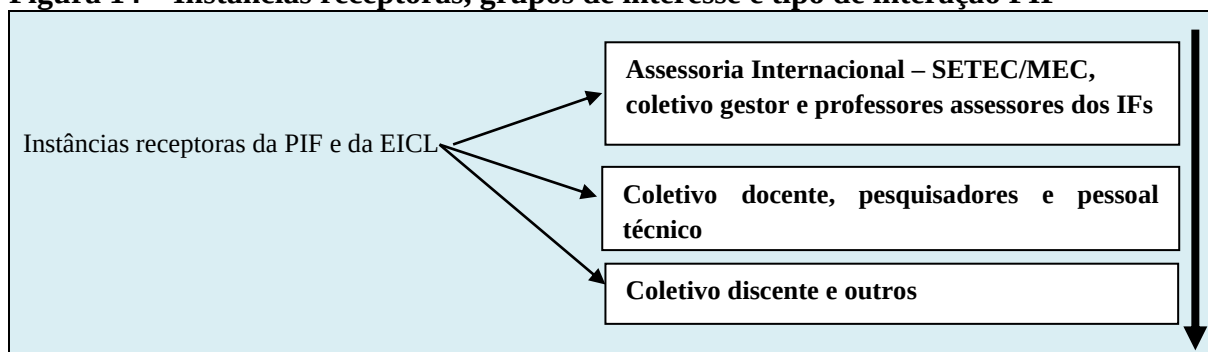
[...] norte para a implementação das políticas de relações internacionais dos Institutos Federais, de forma mais articulada e dentro de uma estratégia de concepção nacional [...] espera-se construir uma unidade em torno das ações estratégicas [...] otimizando todo o potencial que existe no relacionamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com as Instituições de outros países (BRASIL, 2009b, p. 02-03).

Os receptores desse dispositivo são profissionais educadores das diversas instâncias das instituições da EPCT. Esses agentes constituem o coletivo dos responsáveis pela sua recepção, recriação e recontextualização e, ao mesmo tempo, integram, também, o grupo daqueles que mantêm expectativas nos possíveis resultados dessa ação social. Além da finalidade da intervenção/ação de linguagem da PIF, os segmentos citados atestam que o tipo de relação e interação estabelecidas entre as partes (instância social enunciativa e receptora) é assimétrica (descendente), ou seja, do ministério para a rede dos IFs. Este dado é relevante para esta pesquisa, pois coloca em evidência a atuação de professores de línguas para além da sala de aula, integrando ações sociais no nível macro das decisões, revelando o papel ativo

desse profissional quando convocado para participar da mesa das discussões e decisões sobre políticas que dizem respeito ao seu local de atuação.

A representação gráfica a seguir esclarece as asserções aqui defendidas sobre o papel social dos grupos de interesses sobre os possíveis resultados da PIF:

Figura 14 – Instâncias receptoras, grupos de interesse e tipo de interação PIF



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à interlocução, circulação e recepção social da PIF, o coletivo dos PAs dos IFs assume o papel de “interlocutor legítimo para dialogar com as diversas instituições nacionais e internacionais e propor políticas de apoio às atividades de cooperação e intercâmbio internacionais de todos os seus integrantes” (BRASIL, 2009b, p. 09). Este posicionamento atesta a intervenção do PA na recriação e na difusão de dispositivos de política pública em seus respectivos contextos de práticas (trato dessa questão mais adiante), bem como na implantação de seus princípios juntos aos coletivos gestores (reitoria, pró-reitorias, diretorias e outros), pessoal docente (professores, coordenadores), pessoal técnico, discentes e comunidades, por meio de reuniões de trabalho, palestras, de aulas e eventos.

Diversos documentos como, por exemplo, o regimento geral interno, a organização didática e o plano de desenvolvimento institucional têm sido elaborados por um número expressivo de IEPT, tendo por base a PIF. Isso atesta a recepção, apropriação, recriação e o funcionamento de seus discursos. A título de exemplificação, os excertos de documentos produzidos nessas formações sociais comprovam essas asserções:

O FORINTER elaborou um documento no qual apresenta a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, documento este passível de mudanças. Porém, será o norte para as Assessorias Internacionais (AI) dos IFs elaborarem a política de internacionalização de cada um dos institutos. Pensando nas relações internacionais na educação profissional e tecnológica, cada IF necessita considerar sua condição no contexto das políticas de desenvolvimento regional e local, peculiaridades dos cursos, currículos, formação dos professores, dos técnicos administrativos e dos discentes, referenciando-se

na busca da garantia da qualidade do ensino. Além disso, é necessário pensar nos princípios norteadores do papel dos IFs e nas políticas públicas de educação. “Devemos pensar na internacionalização como intercâmbio de conhecimentos e aprimoramento de estudantes, professores e técnicos administrativos, como estratégia de desenvolvimento, promoção da solidariedade entre os países, difusão das atividades dos Institutos Federais, formação completa do indivíduo, cooperação internacional, entre outras coisas. É importante destacar o trabalho em rede, porém é imprescindível estabelecer prioridades, desenvolvendo estratégias próprias de cada Instituto (BRASIL, 2010, *on-line*).

As políticas propostas pelo IFRN na área de Relações Internacionais se pautam pelas discussões e práticas de internacionalização da SETEC/MEC, do CONIF e seu Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER). A partir daí, busca-se desenvolver atividades de interesse desta Instituição, visando seu processo de internacionalização. O processo de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma proposta da SETEC/MEC e começa suas atividades, concretamente, a partir da criação do FORINTER e da Câmara de Relações Internacionais do CONIF, embora ações isoladas já viessem acontecendo em diferentes unidades/escolas da Rede (BRASIL, 2014b, p. 117).

Desta forma, fica evidenciado que a circulação da PIF vai além do suporte na versão impressa e eletrônica, mas participa, igualmente, da rede discursiva que tece e complementa as políticas públicas de abrangência local e nacional da rede dos IFs que têm se integrado às políticas de internacionalização do Governo Federal desde 2011, com a implementação do Programa Ciência sem Fronteiras e do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Neste nível da análise, foi possível apreender o processo de intervenção da ação de linguagem da equipe produtora, na formulação do texto que deu origem à PIF e revela, explicitamente, as marcas do formato comunicativo adotado, isto é, o modelo de gênero do qual ela emana e depende (BULEA, 2010), o tipo de atividade prática na construção dos sentidos (RASTIER, 2001b; BRONCKART, 2008b) e de seus propósitos. Esse fato se explica devido à exposição da equipe responsável, quando da ação de linguagem, ao repertório textual (arquitextos) que é a base dos conhecimentos previamente construídos e disponibilizados pela sociohistória das políticas públicas nacionais e internacionais que são reproduzidas nas atividades educacionais do sistema brasileiro a serviço de sua implementação.

Na sequência, os princípios que regem essa política e os arquitextos que serviram de moldes para sua emergência evidenciam que seu estatuto, enquanto gênero de texto, que cumpre a função sociopolítica de matriz complementar funcionando como dispositivo que responde, sustenta e dá continuidade aos preceitos das decisões tomadas nas agendas de

políticas públicas educacionais em vigor¹¹³ com os Organismos Internacionais, em específico junto à UNESCO nas conferências mundiais sobre educação desde os anos 1990:

Na construção deste documento teve-se presente os princípios estabelecidos pelas declarações da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, Paris 2009 e Paris 1998, da Conferência Regional de Educação Superior, IESALC-UNESCO, Cartagena de Indias, 2008, pelo Plano do Setor Educativo do MERCOSUL (2006-2010) e pelo documento Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, SETEC-MEC, 2008 [...] Em todos os momentos, a concepção de que a educação é um bem público está presente nas propostas deste documento (BRASIL, 2009b, p. 02).

O excerto coloca em evidência que a intervenção que deu origem à formulação da PIF é uma produção que dependeu tanto dos princípios políticos quanto dos formatos comunicativos de textos preexistentes oriundos de debates e discussões das agendas governamentais para cumprir com os propósitos da interação com as instituições receptoras. Isto fica evidenciado nos segmentos temáticos da PIF (sobre os quais trato mais adiante) que comentam, planificam e regulam modos de agir, seguindo a mesma organização dos textos produzidos nessa esfera para essa mesma finalidade. Desse modo, a PIF partilha traços prototípicos dos textos instrucionais que complementam as diretrizes educacionais.

Os princípios elencados são desdobramentos dos discursos apregoados sobre a *Educação para todos* e a *Educação para o século XXI*, que têm exercido fortes influências (positivas e negativas) sobre as representações que são (re)criadas nas diretrizes educacionais de países emergentes (CHARLIER, 2003; AKKARI; PAYET, 2010; AMARAL, 2010), como é o caso do Brasil, e cuja visão de escolarização é a de acumular o capital humano como meio de produção econômica. Essas organizações compõem o conjunto das diversas instâncias sociais (para além dos educadores, discentes e comunidade) interessadas nos resultados concretos que a educação pode trazer em termos de recursos humanos e econômicos e são, (cf. Capítulo 3, subseção 3.2.1) “os novos agentes e novas constelações de agentes” buscados pelo Estado brasileiro, devido à tendência em curso da internacionalização das políticas públicas em Educação.

Dessa forma, ao identificar as influências dos arquitextos mobilizados com a produção da PIF, evidencia-se que, na elaboração do dispositivo, nele foram incorporados os valores

¹¹³ Refiro-me aos documentos reguladores da Educação Superior que sofreram influências da Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998 e Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 – As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009).

ideológicos adotados e reproduzidos pelo sistema educacional que têm como base as orientações de decisores internacionais. Sintetizo, no Quadro 13, os aspectos extratextuais da situação acional e contextual de produção da PIF.

Quadro 13 – Parâmetros sociopolíticos de interação da PIF

Tipo de atividade social  Atividade educacional	
Quadro social de interação	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Campo de atividade prática	Setor de Assessoria de assuntos, projetos e cooperação internacionais
Ação	Produção/formulação textual
Tipo de produção	Coletiva
Agentes produtores	Docentes/agentes ministeriais do setor de assessorias internacionais
Agente receptor	Coletivo gestor, coletivo docente e técnico e assessores internacionais dos IFs
Objetivo da intervenção	Implementação de estratégias da política de internacionalização
Lugar e momento da produção	No âmbito da rede federal de EPT em novembro de 2009
Tipo de interação	Assimétrica/descendente – do ministério para os IFs
Grupos sociais de influências	Agentes governamentais, organismos internacionais, educadores, estudantes
Espaço de circulação	Âmbito dos IFs por meios eletrônicos e impresso
Gênero	Declaração de intenção
Texto	Política de relações internacionais dos Institutos Federais

Fonte: Elaboração própria.

Estes parâmetros serviram de ponto de partida para que eu pudesse identificar como o contexto sociointeracional de produção, tratado nos parágrafos anteriores, influenciou/determinou a organização dos eixos temáticos priorizados. Esses, articulados com os tipos discursivos, a textualização e a dimensão enunciativa, permitem estabelecer as configurações prescritas pelas normas sociais do gênero textual que, por sua vez, possibilitam o seu uso enquanto instrumento de comunicação junto aos receptores. Nas próximas subseções, descrevo essa dimensão textual e os eixos que constituem o seu conteúdo.

4.2.1 Dimensão organizacional e textualizadora da PIF: os temas e os tipos discursivos

Com o propósito de possibilitar uma melhor compreensão do teor da tematização por parte do leitor, já que todo texto comenta, planifica e regula as ações de linguagem (BULEA e BRONCKART, 2008), exponho, do modo como foi definido (cf. Capítulo 3, subseção 3.5, p. 163-164), os segmentos de organização dos conteúdos temáticos (ECT) desenvolvidos pelos segmentos de tratamento do conteúdo temático (STCT), inspirado em Bronckart e Bulea (2006); Bulea (2014b). Esses traduzem a *vertente conteúdo* dos textos, que são os temas convocados e priorizados na textualização e possibilitam a compreensão da *vertente expressão*

(os tipos de discursos) (BULEA, 2014b). Valho-me dessa ferramenta para explorar o teor dos comentários centrais de cada tópico temático, priorizando aqueles que respondem aos propósitos desta pesquisa.

Coloco em destaque os princípios praxiológicos e gnosiológicos que todo texto produzido e recepcionado nos contextos das atividades educacionais, a partir de pré-construtos elaborados socio-historicamente, dizem e revelam sobre as instruções, a planificação e as práticas da política sob estudo, bem como as representações dos agentes que estiveram na fonte de sua formulação e recepção. É por essa razão que priorizo na análise os STCT, haja vista que eles tratam da base dos conhecimentos das práticas humanas que todo texto comenta. Para a consecução desta tarefa, sigo Bronckart (1999, p. 108), considerando que na “realização efetiva de uma ação de linguagem o quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso”.

Tendo como ponto de partida a premissa citada, os dados sob análise nesta tese evidenciam os ECT e os STCT da PIF, colocados em destaque no Quadro 14, mais adiante, demonstrando que esse texto é uma versão que veicula as representações construídas pelo coletivo dos PAs ao participarem da atividade social à qual eles estiveram expostos. Assim, essa dimensão textual traz à tona a verbalização dos conhecimentos interiorizados e organizados (BRONCKART, 1999) pelos PAs, antes e durante da sua formulação e revela que os eixos temáticos tratam de questões específicas – internacionalização dos IFs, estratégias, programas e projetos – relacionadas a temas maiores, ou seja, globalização e políticas de relações internacionais.

Ao acessar a dimensão organizacional do conteúdo temático mobilizado na produção deste TD, foi possível apreender que ele carrega os traços linguísticos convocados sincronicamente à situação e à ação de linguagem que o fez gerar. O fenômeno fica evidenciado na seleção dos temas e subtemas recorrentes na PIF, os quais possibilitaram a sua origem. Como pode ser observado no quadro mais adiante, esses mesmos temas se ligam àqueles que estão na ordem do dia, os quais já foram discutidos neste trabalho: globalização, internacionalização, cooperação internacional, práticas de idiomas, mobilidade acadêmica, etc., introduzidos no sistema educacional brasileiro com o lançamento das políticas públicas mais recentes.

O Quadro 14 confirma essas asserções. Por meio dele, é possível apreender a organização temática da PIF, a planificação e a progressão linear do conteúdo temático mobilizado pelos formuladores do texto. Os conhecimentos nele verbalizados estão construídos em conformidade com os propósitos comunicativos e o estatuto social dos

receptores do documento. A assertiva se justifica a partir da observação dos temas recorrentes que, por sua vez, estão ajustados ao modo das prescrições do contexto sociohistórico, das decisões tomadas, dos interesses estabelecidos nas/pelas formações e grupos sociais, bem como pelo tipo de atividade dos seus produtores que, nesse caso, é a IEPT.

Quadro 14 – Organização dos eixos e tratamento do conteúdo temáticos da PIF

Organização temática da PIF		
1. Temática global	2. Eixo dos ECT	3. Segmentos de tratamento do conteúdo temático (STCT)
Política pública educacional de internacionalização Ordem do contexto das influências das declarações de intenção	1. Razão social	1. Identificação e filiação institucional ao governo federal
	2. Título	2. Síntese da temática geral do documento
	3. Apresentação	3. Apresentação do documento, agentes e instituições envolvidos e princípios adotados
	4. Introdução	4. Contexto atual da EPT com a criação dos IFs e seu papel social; 5. Desafios da globalização e as suas implicações para a formação de trabalhadores, 6. Internacionalização da educação e trocas de conhecimentos com IES estrangeiras; 7. Internacionalização vista como melhoramento da EPT; 8. Exigência do mercado de trabalho e suas aplicações sobre os projetos educacionais de formação de trabalhadores para atuação no contexto global; 9. Relevância da mobilidade na busca de expertise para o mercado profissional; 7. Expectativas na construção de estratégias para o desenvolvimento através dos laços estabelecidos com países fronteiriços; 10. Integração regional e desenvolvimento; 11. Função dos IFs como agentes de políticas específicas de cooperação e mobilidade de fronteiras.
	5. Os objetivos	12. Gestão integrada dos IFs com a SETEC/MEC e a sua Assessoria Internacional; 13. Reconhecimento das atividades dos IFs em nível nacional/internacional; 14. Cooperação internacional nos domínios do ensino, pesquisa e extensão; 15. Cooperação com vistas ao aprimoramento de pessoal (discente, docente e técnico); 16. Realização de eventos, debates, cursos e oficinas com vistas a capacitação; 17. Desenvolvimento de ações (projetos, programas) destinadas aos demais setores dos IFs; 18. Disseminação de uma educação global (currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação, extensão e gestão administrativa); 19. Conhecimento e práticas de políticas públicas da EPT outras culturas e idiomas
	6. A relevância da Internacionalização	20. Internacionalização enquanto troca de conhecimentos e desenvolvimento de pessoal discente, docente e administrativo; 21. Internacionalização da educação como estratégia de desenvolvimento econômico; 22. Internacionalização da educação como diálogo entre os países através da mobilidade; 23. Internacionalização como meio de difusão das atividades dos IFs nos âmbitos local e global.
	7. Ações para Cooperação e	24. Relacionamento com instituições Latino-americanas, com ênfase no MERCOSUL;

	Intercâmbio	25. Relacionamento dos IFs com instituições de países de Língua portuguesa da CPLP; 26. Relacionamento com instituições de países africanos e desenvolvidos.
Organização temática da PIF		
1. Temática global	2. Eixo dos ECT	3. Segmentos de tratamento do conteúdo temático (STCT)
Política pública educacional de internacionalização Ordem do contexto das influências das declarações de intenção	8. Estratégias de internacionalização	27. Implementação de infraestruturas (criação de Assessorias Internacionais); 28. Capacitação do pessoal das assessorias internacionais (professores e técnicos); 29. Instrução para os acordos – parcerias internacionais; 30. Instrução de projetos cooperativos com países latino-americanos e africanos; 31. Conceitualização de mobilidade acadêmica; 32. Considerações sobre trocas de conhecimento nas atividades de pesquisa e extensão; 33. Difusão das atividades de relações internacionais; 34. Fomento à cultura das práticas de idiomas e da mobilidade cultural; 35. Atuação dos assessores em conformidade com as diretrizes da SETEC-MEC; 36. Interlocução com agências e organismos nacionais/internacionais para cooperação.
	9. Conclusão	37. Disposição do fórum enquanto interlocutor nos diálogos com as instituições nacionais e internacionais para a proposição de políticas de apoio aos projetos de cooperação e mobilidade no âmbito da EPT

Fonte: Adaptado de Bulea (2010, 2014b).

Com base no quadro 14, nota-se que o dispositivo apresenta 9 ECTs, desenvolvidos em 37 STCTs, que priorizam as políticas públicas de internacionalização direcionadas à EPCT. A partir de um gesto interpretativo (RASTIER, 1998) do quadro, é possível apreender que o seu campo semântico está erigido por marcadores temático-discursivos denotativos que colocam em relação outras unidades significativas dos enunciados, enquanto referentes. Embora eles não se apresentem como pertencentes à mesma esfera de atividade, no universo do texto sob análise, esses lexemas isotópicos, que se repetem na progressão linear da planificação da PIF, são os responsáveis pela homogeneidade do conteúdo temático desenvolvido nos STCTs.

À guisa de exemplificação, o sintagma “políticas de relações internacionais”, no título do texto, antecipa e sintetiza a ideia central do documento. Porém, através da análise dos STCTs no Quadro 15, mais adiante, constatei que a semiotização dessa dimensão textual está construída por um encadeamento de lexemas de diferentes campos semânticos distribuídos na hierarquia temática, concorrendo para a equivalência de sentidos. Esse fenômeno fica evidenciado pela ocorrência de *iterações*¹¹⁴, ao longo do texto, do lexema

¹¹⁴ Adoto este termo de acordo com a acepção dada por Tamba-Mecz e Rastier (1987, p. 93), ou seja, a repetição e/ou a redundância de unidades linguístico-discursivas que constituem as formações isotópicas.

“internacionalização”, que funciona como um marcador temático-discursivo articulado a outros, como, por exemplo, “cooperação internacional”, “mobilidade” “intercâmbio”, “educação”, “instituições”, “estratégias”, etc., fazendo menção tanto ao tema global “a complexidade do contexto global/ novo panorama mundial, relacionado ao processo de globalização” (BRASIL, 2009b, p. 03) quanto a temas mais específicos, como “a mobilidade promove o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, formação e educação”. (BRASIL, 2009b, p. 08). Essas duas categorias temáticas justificam e dão coerência ao título e ao texto em questão.

A partir de uma leitura atenta da tessitura da PIF, é possível constatar ocorrências de repetições desses marcadores temáticos e suas articulações nos enunciados da planificação dos STCT que concorrem para estabelecer o sentido e a coerência temática. Com o propósito de melhor compreender e interpretar esses elementos isotópicos, retomo os pressupostos (cf. Capítulo 1, subseção 1.4) de que o “contexto” de suas respectivas ocorrências desempenha papel central na apreensão do “sentido de uma unidade” linguístico-discursiva, sem perder de vista que o “contexto é todo o texto” e a “microsemântica textual depende, por conseguinte, de sua macrosemântica” (RASTIER, 2009, p. 04). Desse modo, as unidades textuais, mesmo as mais elementares, não são as palavras isoladamente, mas os excertos que, por sua vez, possuem como “expressão um extrato e como conteúdo um fragmento” (RASTIER, 2009) do texto. Com base nessa orientação exponho, no Quadro 15, a seguir, os STCT dos ECT 4, 5, 6, 7 e 8, com a interpretação dos feixes isotópicos que semiotizam a sucessão/progressão dos temas priorizados na formulação da PIF:

Quadro 15 – Interpretação do conteúdo temático da PIF

ECT 4 - Introdução		Interpretação
STCT6	<i>Internacionalização da educação e trocas de conhecimentos com IES estrangeiras</i>	Internacionalização e formação
STCT7	<i>A internacionalização vista como melhoramento da EFPT</i>	Estratégia de desenvolvimento
STCT9	<i>A relevância da mobilidade na busca de expertise para o mercado profissional</i>	Estratégia de desenvolvimento
STCT10	<i>A construção de estratégias para o desenvolvimento com países fronteiriços</i>	Estratégia de desenvolvimento
STCT12	<i>Os IFs na agência de políticas específicas de cooperação e mobilidade fronteiriça</i>	Internacionalização cooperação
ECT 5 - Objetivos		Traço semântico
STCT13	Reconhecimento das atividades dos IFs em nível nacional/internacional	Internacionalização estratégica
STCT14	<i>Cooperação internacional</i> nos domínios do ensino, pesquisa e extensão	Estratégia de desenvolvimento
STCT15	<i>Cooperação internacional</i> e aprimoramento de pessoal discente, docente e técnico	Estratégia de internacionalização
STCT18	Currículos, pesquisa, avaliação, certificação, acreditação, extensão e gestão	Internacionalização estratégica

STCT19	Conhecimento e práticas de políticas públicas da EPT outras culturas e idiomas	Estratégia de desenvolvimento
	ECT 6 - A relevância da Internacionalização	Traço semântico
STCT20	<i>Internacionalização</i> para trocas de conhecimentos entre docente/discente/técnico	Estratégia de desenvolvimento
STCT21	<i>Internacionalização da educação</i> como <i>estratégia</i> de desenvolvimento econômico	Estratégia de desenvolvimento
STCT22	<i>Internacionalização da educação</i> , diálogo entre os países através da <i>mobilidade</i>	Estratégia de desenvolvimento
STCT23	<i>Internacionalização</i> como meio de difusão das atividades dos IFs no local e global	Estratégia de desenvolvimento
	ECT 7 - Ações para Cooperação e Intercâmbio	Traço semântico
STCT24.	O relacionamento com <i>instituições</i> latino-americanas com ênfase no MERCOSUL	Estratégia de desenvolvimento
STCT25	Parcerias dos IFs com <i>instituições</i> de países de Língua portuguesa da CPLP	Estratégia de desenvolvimento
STCT26	O relacionamento com <i>instituições</i> de países africanos e desenvolvidos	Estratégia de desenvolvimento
	ECT 8 - Estratégias de internacionalização	Traço semântico
STCT29	A capacitação do pessoal das assessorias internacionais	Estratégia de desenvolvimento
STCT30	A instrução de projetos cooperativos com países latino-americanos e africanos	Estratégia de desenvolvimento
STCT31	A conceitualização de <i>mobilidade acadêmica</i>	Internacionalização estratégica
STCT33	A difusão das atividades de <i>relações internacionais</i>	Estratégia de desenvolvimento
STCT34	O fomento à cultura das práticas de idiomas e da <i>mobilidade cultural</i>	Internacionalização estratégica
STCT36	Parcerias com agências, organismos nacionais/ internacionais para <i>cooperação</i> .	Cooperação estratégica

Fonte: Elaboração própria.

Com base na interpretação apresentada neste quadro, o campo semântico dos STCTs da PIF está construído pela recorrência e/ou retomada de séries isotópicas (iterações) de sintagmas sinonímicos, com traços semânticos equivalentes na construção do sentido. Esses elementos linguístico-discursivos representam, na enunciação, os conhecimentos semiotizados e elaborados pelos PAs, a partir da interpretação que eles fazem do contexto sociopolítico, econômico e educacional. A ação de linguagem empreendida traz à tona o funcionamento dos mecanismos isotópicos, que semiotizam os temas priorizados e prescritos pelo contexto social da ação e da atividade às quais eles estiveram expostos. Dessa forma, os sintagmas temáticos: *relações internacionais*, *internacionalização*, *mobilidade*, *cooperação internacional*, *intercâmbio*, *educação global*, *fomento às práticas de idiomas* e outros, conforme o quadro em estudo, evocam temas que estão intimamente relacionados ao ato estratégico de possibilitar o funcionamento da política pública educacional empreendida no nível dos governantes desta década, os quais convocam as instituições educacionais da formação social a serviço de sua implementação.

Neste sentido, a PIF, enquanto ação social de um grupo, é uma versão delimitada da atividade educacional, em curso nesta década, que traz em sua tessitura temática os valores e as crenças adotados no momento sociopolítico e cultural, materializados nos conhecimentos priorizados no instante de sua produção. Esse aspecto revela o caráter praxiológico e gnosiológico desse texto, por se revelar como um produto das práticas humanas que comentam como os agentes responsáveis pela escolarização/formação de pessoas para o mundo do trabalho organizaram, planejaram e/ou prefiguraram os conhecimentos a serem transmitidos nessas formações sociais. Nesse sentido, a função social deste dispositivo está direcionada a implantar e/ou “modificar os propósitos de outrem” (cf. GOGOLO, 2014, capítulo 2), isto é, a fazer agir. Nesse caso, refiro-me às instituições, aos educadores e aos demais agentes envolvidos na ação social da PIF, ao recepcioná-la.

A partir desse mesmo quadro, observei ainda que a PIF é um texto que, ao tematizar a internacionalização dos IFs, convoca outros temas a ela relacionados. O caráter multitemático se liga à natureza da dinâmica das políticas públicas (BALL, 1994; VAN ZANTEN, 2005) que perpassam todas as atividades que se desenvolvem nas formações sociais. Constatada a diversidade de temas e subtemas que um texto pode comportar, delimito os eixos temáticos que dizem respeito aos propósitos desta pesquisa.

Com base nos quadros 14 e 15, constatei que, do total de 37 segmentos priorizados, apenas dois tratam das implicações para a implementação de uma PLE, enquanto outros dois priorizam a agência da PIF, fazendo menção, parcialmente, à função do professor atuante nesse domínio, quais sejam:

Exemplificação 1: o STCT 19, que diz respeito aos objetivos da PIF.

Conhecer e divulgar diferentes práticas de políticas públicas da Educação Profissional e Tecnológica, além de outras culturas e idiomas.

Exemplificação 2: o STCT34, que dispõe sobre as estratégias de internacionalização dos IFs.

As relações internacionais se estabelecem por meio da comunicação em diversos idiomas. Por isso, o conhecimento de línguas estrangeiras é fundamental. Assim, é necessária a criação de Centros de Idiomas que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades nas línguas de maior interesse institucional, bem como o ensino de português para estrangeiros. Na organização desses Centros de Idiomas poderão ser estabelecidas parcerias com diversas instituições (BRASIL, 2009b, p. 08-09).

Os ECTs /STCTs evidenciados integram objetivos (ECT 5 e STCT 19) e estratégias (ECT 8 e STCT34) da PIF. Ambos revelam representações construídas sobre a internacionalização dos IFs pelos PAs: as “relações internacionais se estabelecem por meio da comunicação em diversos idiomas. Por isso, o conhecimento de línguas estrangeiras é fundamental” (BRASIL, 2009b, p. 08). Esse STCT revela o reconhecimento, por parte dos formuladores da PIF, de que a concretização daquela implica igualmente uma cultura de práticas de idiomas enquanto “práticas de políticas públicas” da EPT, isto é, que seja de forma institucionalizada, vista como uma ação governamental.

Para tanto, estabelece a criação de dispositivos e disposições (BOYER, 2012) para dar encaminhamentos às ações “Centros de Idiomas que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades nas línguas de maior interesse institucional”. Considerando o teor temático global do texto, averigui que a relação desses segmentos com aqueles dos demais ECTs e STCTs, as metas a serem atingidas e prefiguradas pela PIF dependem do desenvolvimento das capacidades comunicativas. Neste sentido, os STCTs esclarecem que as questões linguageiras assumem papel determinante na organização e funcionamento das atividades neste domínio sendo, portanto, uma das principais estratégias para a sua consecução.

O STCT27 dispõe sobre o campo prático da atividade educacional desempenhada pelos PAs: o setor de assessoria internacional. Este lugar social ocupado pelo PA está representado na PIF como “unidades, de fundamental importância estratégica, [...] dotadas de infraestrutura e recursos humanos adequados para o cumprimento dos objetivos de cooperação e intercâmbio internacionais” (BRASIL, 2009b, p. 07). Esse STCT mostra que a atividade prática do PA na implementação desta política não ocorre isolada de intervenções coletivas e, portanto, assume o caráter de um formato social organizador e regulador das interações entre os seus participantes e o meio onde ela se desenvolve “orientada por uma finalidade determinada” (BRONCKART, 2004, p. 346). O próximo segmento textual atesta essas asserções:

Exemplificação 3:

Considerando as experiências de outras instituições de ensino superior e o objetivo de internacionalização dos Institutos Federais, faz-se necessária a implantação de Assessorias de Relações Internacionais, ligadas diretamente às Reitorias dos Institutos. Essas unidades, de fundamental importância estratégica, devem ser dotadas de infraestrutura e recursos humanos adequados para o cumprimento dos objetivos de cooperação e intercâmbio internacionais (BRASIL, 2009b, p. 07).
--

O STCT 28 prefigura a organização da atividade que, para se concretizar, depende de uma agência implementadora dotada de capacidades de linguagem:

Exemplificação 4:

Recomenda-se que a equipe técnica das Assessorias de Relações Internacionais seja composta por professores e técnicos administrativos com perfil adequado para atuação na área internacional. Para atingir estes objetivos é preciso que sejam alocados servidores que contemplem o perfil adequado a esta área, incluindo a fluência em idiomas estrangeiros. Além disso, recomenda-se a participação de estagiários com qualificação na área. Por fim, deve-se incentivar a qualificação continuada da equipe (BRASIL, 2009b, p. 07).

Por meio da leitura do STCT 28, no que tange à agência da PIF, é possível perceber a ausência de um tratamento mais detalhado sobre o papel do professor de língua. No documento sob análise, este é o único segmento que tematiza esta questão parcialmente, embora a representação construída sobre este profissional faça menção a um “perfil adequado a esta área”, com capacidade de “fluência em idiomas estrangeiros”. Desse modo, a PIF traça um retrato do professor como um agente estratégico na implementação da política. O referido excerto prefigura o agir do professor atuante no contexto de assessoria internacional, o que sinaliza para a introdução de novas atribuições aos docentes, a serviço do assessoramento e da coordenação dos programas e projetos de cooperação internacional.

Os fatos gerados pelas formações sociais trouxeram implicações de naturezas diversas, alterando o papel social do professor de línguas, face às políticas públicas do Governo Federal emergentes nesta década. As razões que justificam a intervenção e o envolvimento de professores nessas ações estão intimamente relacionadas à realidade de que se trata do único profissional dotado de conhecimento (didático/pedagógico) capaz de se expressar em outros idiomas, fazendo a ponte entre gestão, docência e sala de aula.

Esta análise demonstra o que já foi referenciado em Bronckart (2008b), de que a temática abrange toda a composição textual, superando a noção periférica de plano global do texto. Foi por meio da identificação dos recursos linguístico-discursivos que penetram nos enunciados dos segmentos organizadores e de tratamento do conteúdo temático, que me foi possível acessar a vertente *expressão* (BULEA, 2014b). Refiro-me à organização discursiva, que se responsabiliza pelo funcionamento e entendimento da interface entre as representações construídas pelos PAs, no mundo ordinário da ação de linguagem, e aquelas do mundo virtual (discursivas), que autorizam o funcionamento do texto. Para abordá-las nos próximos

parágrafos, considero o seu entrelaçamento com os aspectos temáticos já discutidos, textualizadores e enunciativos.

Tendo ainda por base o Quadro 14, a vertente *expressão* da PIF erige-se no eixo do mundo do expor autônomo, semiotizado pelo discurso teórico – discurso principal – e está evidenciada pela mobilização de recursos linguísticos que expressam traços conjuntos-autônomos na elaboração discursiva do mundo do expor. Estas marcas trazem em si características dos arquitextos que serviram de modelo comunicativo e do conteúdo temático prescrito pela situação contextual de produção.

Dentre as características mais salientes do mundo virtual criado pela atividade de linguagem na PIF expressas pelo discurso teórico em questão, destacam-se os seguintes aspectos: na organização atorial, que mostra a relação existente entre as instâncias agentivas convocadas no texto e aquelas imersas na situação de produção, desponta a ausência da deixis de 1ª e 2ª pessoas e de unidades desinenciais do verbo que se referem explicitamente ao agente responsável pela sua formulação (cf. Quadro 16). Quanto ao espaço e à duração da produção, o primeiro é dado a ler: “no âmbito” de instituições federais (BRASIL, 2009b, p. 02). Quanto ao segundo, sigo Bronckart (2008b, p. 79-80), considerando sua reorientação sobre a infraestrutura textual (cf. as atualizações e reorientações do modelo de análise, Capítulo 1), que coloca a coesão verbal “completamente inserida na definição e na descrição dos tipos de discursos.”¹¹⁵

Assim sendo, no que tange à duração da ação formal ou psicológica denominada de *eixo da referência temporal* (BRONCKART, 2008b, p. 63-64) do tipo de discurso verbalizado pela PIF, a sua apreensão se dá através da identificação de formas verbais predominantes neste texto: o presente do indicativo (na 3ª pessoa singular/plural) e verbos no presente, com sentido genérico, marcando simultaneidade. Porém, constatei, igualmente, traços de anterioridade: “este documento *faz* parte de um processo de discussão coletiva, *desenvolvido* no âmbito” (BRASIL, 2009b, p. 02) de um fórum de instituições federais. Há ainda marca de posterioridade, que faz menção ao “processo” com relação ao momento da produção: “espera-se construir uma unidade em torno das ações estratégicas/é fundamental que sejam criados laços fronteiriços com os diversos países da região/servirá de base para que este fórum cumpra com os seguintes objetivos” (BRASIL, 2009b, p. 03-04).

O fenômeno de articulação entre segmentos temáticos e segmentos discursivos na PIF mostra o que está explicitado em Bronckart (2008b): a temática e os tipos de discurso,

¹¹⁵ Do original: totalement intégrée à la définition et à la description des types de discours.

enquanto organizadores dos textos, estão intimamente conectados. Neste estudo, evidenciei que as suas respectivas manifestações são interdependentes.

Para uma clarificação mais objetiva a respeito da organização discursiva do texto sob análise, o quadro a seguir esboça traços de enunciados semiotizados pelo discurso teórico, as marcas linguísticas que constituem sua textualização, possibilitando a organização das relações (interfaces) entre mundo ordinário e mundo virtual e as representações que emergem desse entremeio. Na sequência, passo a descrever a dimensão enunciativa das questões relacionadas ao esclarecimento *dialógico* que colaboram para a interpretação do texto sob análise (cf. Capítulo 1, seção 1.6.1):

Quadro 16 – Organização discursiva da PIF

Organização discursiva da PIF		
Ordem do mundo conjunto/expor semiotizado pelo discurso teórico (discurso predominante)		
Traços das escolhas semânticas (linguístico-discursivas) mais recorrentes na construção do texto, com relação à conjunção e autonomia enunciativo-discursiva		Segmentos enunciativo-discursivos semiotizados pelo discurso teórico
Organização atorial	Organização temporal	
➤ Ausência da dêixis de pessoa referente aos formuladores do texto ➤ Centração no conteúdo temático verbalizado ➤ Ocorrência de frases declarativas ➤ Forma monologada da escrita ➤ Ausência de agentes implicados no discurso	➤ Verbos no presente genérico ➤ Verbo no presente do indicativo ➤ Verbo na forma passiva	1) <i>Buscar</i> mecanismos para disseminar a visão internacional no âmbito das instituições de ensino profissional e tecnológico (BRASIL, 2009b, p. 4). <i>Trabalhar</i> as similaridades existentes entre os países da América Latina é um elemento importante para o avanço das ações de cooperação internacional (BRASIL, 2009b, p. 6). 2) A cooperação internacional <i>necessita estar baseada</i> em solidariedade e respeito mútuo, e na promoção de valores humanísticos e diálogos interculturais, sendo constantemente encorajada (BRASIL, 2009b, p. 5). 3) As relações internacionais <i>se estabelecem</i> por meio da comunicação em diversos idiomas. Por isso, o conhecimento de linguas estrangeiras é fundamental. Assim, é necessária a criação de Centros de Idiomas que <i>possibilitem</i> o desenvolvimento de competências e habilidades nas línguas (BRASIL, 2009b, p. 8).

Fonte: Elaboração própria.

4.2.2 Dimensão enunciativa

A propósito dos mecanismos de responsabilização enunciativa, procedo do mesmo modo, conforme Bronckart (2008a, 81), seguindo as atualizações do subsistema. Para tanto, enfatizo os três componentes principais: o *engajamento da responsabilidade pelo dictum* do texto, que constitui a dimensão enunciativa e, levando em conta a situação contextual da ação de linguagem, a sede de sua gestão, que ocorre na verbalização do *dictum*. Essa, por sua vez, concretiza-se em duas instâncias: as *vozes enunciativas* e as *atribuições modais*, as quais

contribuem, essencialmente, para estabelecer o esclarecimento dialógico construído nos textos.

No que concerne à responsabilização, sobressai a voz do autor na análise realizada sobre essa dimensão da PIF, destacando-se, primeiramente, o posicionamento enunciativo do coletivo produtor, que assume o estatuto de textualizador, já que se mostra revestido de impessoalidade e mantém o distanciamento do objeto discursivizado, conforme atesta o predomínio de verbos na 3ª pessoa do singular e a ausência de dêixis de 1ª pessoa. Portanto, a voz que ecoa desse espaço enunciativo ressoa em um tom declarativo, expressando aspectos do conteúdo temático verbalizado. Isso se justifica devido à característica da voz do tipo discursivo dominante que, no caso da PIF, emana do mundo do expor (o discurso teórico), do estatuto social dos receptores, bem como dos propósitos e das finalidades do ato comunicativo da PIF. Os segmentos linguístico-discursivos, em itálicos no excerto a seguir, explicitam o distanciamento da voz do autor, quanto à responsabilidade pelo *dictum*, ao fazer menção ao seu referente.

Exemplificação 5:

Este documento faz parte de um processo de discussão coletiva/ não se constitui em um documento definitivo/ Pretende-se que seja dinâmico e constantemente atualizado/ a concepção de que a educação é um bem público está presente nas propostas deste documento (BRASIL, 2009b, p. 02).

Em relação às vozes sociais, constatei a presença da voz coletiva de profissionais a serviço da EPT (voz predominante), que agrega valor ao conteúdo verbalizado em conformidade com o teor de legalidade das diretrizes educacionais em vigor, e que compõem, como já afirmado anteriormente, os arquitextos. Desse modo, observei que os princípios que regem o *dictum* textual estão fundamentados nas vozes de instituições nacionais e internacionais que tecem as políticas públicas educacionais da contemporaneidade.

Exemplificação 6:

Na construção deste documento teve-se presente os princípios estabelecidos pelas declarações da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, Paris 2009 e Paris 1998, da Conferência Regional de Educação Superior, IESALC-UNESCO, Cartagena de Indias, 2008, pelo Plano do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010 e pelo documento Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, SETEC-MEC, 2008 (BRASIL, 2009b, p. 02).

O *dictum* que emana do texto repercute como um dizer social, direcionando instruções às instâncias receptoras, em um ato de relacionamento que, ao colocá-las como ponto central da tematização textual, instrui, prefigura, planifica e comenta tipos de atividades, práticas de internacionalização e, igualmente, modos de agir e instrumentos semióticos (objetivos, estratégias, programas, projetos, práticas de idiomas, e outros) que possibilitem a realização efetiva das atividades, na implementação da PIF. O próximo segmento traduz, objetivamente, essas asserções.

Exemplificação 7:

A articulação das Assessorias de Relações Internacionais dos IFs com o Ministério das Relações Exteriores, a Agência Brasileira de Cooperação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e as Agências de Cooperação Internacionais *é de fundamental importância para o efetivo desenvolvimento* das Relações Internacionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dessas vozes enunciativas emanam as atribuições modais. No que concerne às entidades, foi evidenciada, na tessitura da PIF, a predominância considerável de ocorrências de modalizadores lógicos. Por se tratar de um texto que prefigura objetivos e estratégias de uma política pública, as avaliações nele construídas têm como foco os elementos do conteúdo temático que, por sua vez, estão elaborados com base em critérios e conhecimentos (re) elaborados sob a óptica das condições de verdade – fatos atestáveis, possíveis, prováveis e necessários – no quadro das coordenadas formais do mundo objetivo. Com base nesses elementos colocados em pauta na PIF, foi possível apreender, a partir da interpretação dos próximos segmentos, o propósito do texto de justificar e assegurar a relevância do documento para com as instâncias receptoras.

Exemplificação 8:

- Os Institutos Federais estão ligados a uma determinada área geográfica, mas também estão comprometidos com projetos e programas mais amplos (BRASIL, 2009b, p. 5).
- Considerando as experiências de outras instituições de ensino superior e o objetivo de internacionalização dos Institutos Federais, faz-se necessária a implantação de Assessorias de Relações Internacionais (BRASIL, 2009b, p. 5).
- É necessário que as ações conduzam à construção de um sentimento global, a partir de uma identidade de pertencimento territorial (BRASIL, 2009b, p. 5).
- A cooperação internacional necessita estar baseada em solidariedade e respeito mútuo, e na promoção de valores humanísticos e diálogos interculturais, sendo constantemente encorajada (BRASIL, 2009b, p. 5).
- [...] considerando o nível de desenvolvimento alcançado pelo Brasil, é papel dos IFs colaborarem nos processos de desenvolvimento dos países que demandarem essa cooperação (BRASIL, 2009b, p. 8).

Os modalizadores deônticos, mesmo com baixa ocorrência nesse TD, também participam das avaliações de certos elementos do conteúdo temático. Eles expressam na PIF julgamentos que emanam da conformidade com as normas em uso nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, da ciência e da cooperação internacional. O próximo excerto dá conta dessas asserções.

Exemplificação 9:

- Os Institutos Federais *devem desenvolver a cooperação científica e tecnológica no sentido de ampliar a qualidade da pesquisa*. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia *sempre ocorreu no âmbito da cooperação internacional*
- As ações das Assessorias de Relações Internacionais *devem estar de acordo com as diretrizes e políticas estabelecidas pela SETEC/MEC, sem deixar de considerar a autonomia institucional dos IFs*.

A análise da PIF possibilitou o entendimento da implicação de uma PLE para o seu funcionamento. Tanto os parâmetros do contexto de produção, quanto os demais elementos do folhado textual priorizados enfatizaram o papel relevante dos educadores na elaboração das declarações de intenção de uma política pública educacional. Os ECTs 5 e 8 da PIF priorizam em seus STCTs o desenvolvimento de uma cultura e prática de idiomas enquanto estratégia de internacionalização.

Considerando os pressupostos (cf. Capítulo 2, a propósito dos aportes de Stephan Ball, seção 2.4), uma política é um processo dinâmico, que não se encerra no texto de sua declaração, visto que se trata de um processo em uma condição de “vir a ser”, cujo sentido não está em si mesma, mas depende das interpretações dos atores que a recepcionam, interpretam, recriam e aplicam seus princípios, no contexto de implementação. Tendo analisado a PIF conforme os objetivos da pesquisa, na próxima seção, passo ao abordar a EICL que evidencia como essas políticas foram recepcionadas, interpretadas e recriadas por um grupo de trabalho (GT) dos PAs designados para proceder à formulação de uma proposta de estratégia de internacionalização, tendo como foco o desenvolvimento de dispositivos de PLE direcionados à implantação de uma cultura de práticas de idiomas.

4.3 Contexto situacional e sociointeracional de produção da EICL: ordem dos fatores de influência da atividade de planificação

No que diz respeito ao texto das Estratégias para Internacionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: cultura e língua (EICL, cf. Anexo 3), ele é fruto

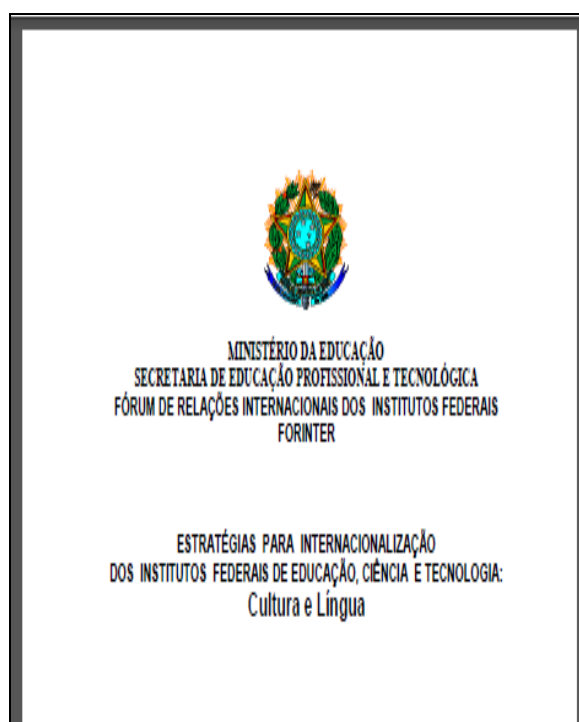
dos desdobramentos da PIF e responde aos objetivos e às estratégias desta política (BRASIL, 2009b, p. 4, 7, cf. Anexo 2). Mediante as discussões ocorridas nas plenárias entre os PAs e a Assessoria do SETEC/MEC, ficou estabelecido que, dentre as estratégias mais urgentes para a internacionalização, de acordo com o contexto específico dos IFs, seria importante a implantação de uma cultura de práticas de idiomas, conforme versa a PIF.

Assim, resultou desses debates a atribuição aos integrantes do Grupo de Trabalho (GT) dos IFs da Região Norte a formulação de uma proposta, com base em estudos das políticas educacionais, para a implementação de programas e projetos destinados à fomentação de uma política de línguas (PL) que servisse de estratégia para o funcionamento sustentável da política de internacionalização. Após os estudos e discussões realizados por esse GT, a EICL foi formulada no mês de novembro de 2010 e aprovada em plenária do FORINTER, subsidiada pelos agentes da Assessoria Internacional da SETEC/MEC, no mês de março de 2011, em Brasília.

Esse ato validou a produção do texto, que passou a integrar o acervo dos documentos orientadores das práticas de elaboração e formulação de programas e projetos de idiomas conduzidos no âmbito do referido Fórum, com vistas a subsidiar as atividades de internacionalização dos IFs. Isso fica evidenciado com a análise dos Projetos Centro de Idiomas (PCI), na próxima seção.

As características físicas do documento EICL já foram delineadas na introdução da seção 4.1, neste mesmo capítulo. A sua circulação está restrita ao coletivo dos PAs que integram o fórum desses profissionais. Neste nível da análise, interesse-me, em específico, pela dimensão sociointeracional na qual ocorreu a produção textual, o papel social desempenhado, tanto pelos produtores responsáveis por sua construção, quanto dos receptores e, sobretudo, os efeitos objetivados sobre eles. Vejamos, a seguir, como esses elementos podem ser evidenciados.

A partir da leitura do símbolo federativo brasileiro, o nome das instituições, o título do documento – que antecipa o conteúdo temático – na folha de rosto do texto em exposição, é possível apreender o estatuto das formações sociais que caracterizam o quadro de interação, o tipo de atividade e de prática que deu origem à EICL:

Figura 15 – Folha de rosto da EICL

Fonte: Arquivo de estudos realizados no Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais.

Com base no exposto e na análise dos parâmetros que constituem as condições situacionais e contextuais da ação de linguagem que gerou as EICL, foi possível apreender que o texto em questão se mostra como um dado relevante, pois se trata de um trabalho de reconcepção, recriação e adaptação que amplia tanto o conteúdo temático quanto os princípios da PIF, funcionando como uma ramificação do documento. A integração dos dispositivos revela o papel essencial da linguagem na realização das atividades neste domínio e seu caráter organizador e planificador das práticas humanas prefiguradas em suas declarações. O excerto da EICL confirma esse pressuposto, colocando em evidência o papel social do GT a serviço de sua formulação, o campo prático da atividade (intervenção) que gerou a política, as instâncias receptoras, o objetivo, os propósitos e o tipo de interação:

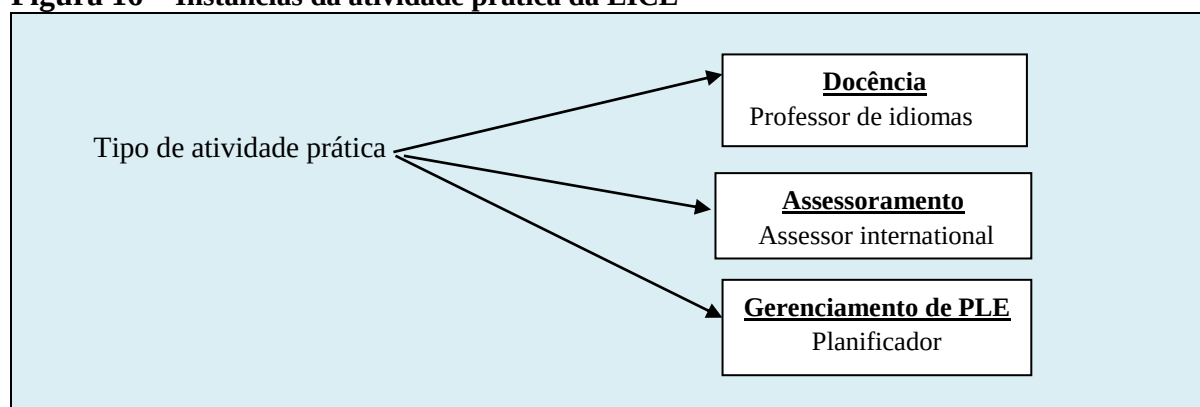
[...] o Grupo de Trabalho do Fórum de Relações Internacionais – GT/FORINTER dos Institutos Federais da Região Norte – em conjunto com a Assessoria Internacional da SETEC/MEC, otimizando o potencial existente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, procurará desenvolver ações estratégicas de internacionalização dos Institutos com instituições de outros países. Para tanto, coube ao GT/Norte elaborar um documento, a ser encaminhado à Diretoria Executiva do FORINTER de forma que suscite discussões entre os assessores da Rede *acerca das estratégias para Internacionalização dos IFs, relacionando a questão do ensino-aprendizagem*

de línguas e culturas, tendo por base as potencialidades e necessidades de cada instituição na implantação desse processo, amplamente discutidas em encontros regionais (EICL, 2011 p. 01-02. Grifo meu).

No que tange às instâncias receptoras e aos propósitos da interação, o excerto citado esclarece que o documento tem a finalidade de subsidiar as discussões no âmbito do FORINTER e SETEC/MEC “sobre o ensino-aprendizagem de línguas e culturas, tendo por base as potencialidades e necessidades de cada instituição na implantação desse processo” (EICL, 2011 p. 02. Grifo meu).

Relevante ressaltar, a partir do mesmo excerto, que esse documento revela o triplo estatuto do tipo de atividade que deu origem a esse texto e que, do mesmo modo, caracteriza o papel social dos integrantes do GT responsáveis pela produção textual da EICL. Na ilustração a seguir, é possível observar as diferentes faces da atividade que influenciou as condições situacionais e contextuais da formulação desta política:

Figura 16 – Instâncias da atividade prática da EICL



Fonte: Elaboração própria.

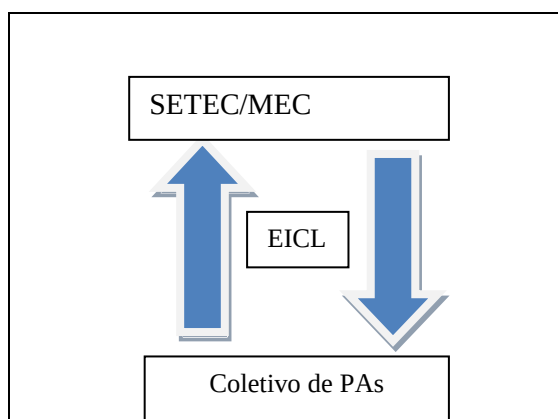
A Figura 16 demonstra que o quadro específico da atividade prática, que gerou a EICL, está atravessado pela intervenção dos saberes da docência, que é o campo prático que fomenta o desenvolvimento dos conhecimentos escolarizados (didático-pedagógicos) e pelos construtos da atividade de gestão dos assuntos e projetos cooperativos de internacionalização, bem como pelas orientações dos estudos das políticas públicas efetuados pelo GT responsável pela sua formulação. A PIF e a EICL são produtos e expressões das agendas e das representações construídas pelos PAs no quadro desses tipos de atividade (cf. seção 4.5)

Os campos práticos esboçados na ilustração em foco desvelam, do mesmo modo, as faces do papel social da atividade desempenhada pelos integrantes do GT. Esses atores acumulam, simultaneamente, diferentes funções que se cruzam e se complementam na

realização de suas atribuições: são professores atuantes no ensino/aprendizagem de idiomas (português e estrangeiros) e, investidos na função de assessores internacionais, representam suas respectivas instituições junto ao FORINTER e ao GT regional (grupo de trabalho ligado a este mesmo Fórum), em que são responsáveis pela revisão de políticas públicas e elaboração de documentos (dispositivos) diversos, com vistas a orientar programas e projetos de internacionalização dos IFs. A análise efetuada sobre o quadro das atividades que deram origem à EICL revela que o seu terreno é constituído por múltiplas práticas que, por sua vez, têm impactos sobre as produções gerais e languageiras que nele se desenvolvem, bem como sobre o agir dos agentes nelas implicados.

As constatações feitas ratificam as asserções defendidas a partir dos aportes teórico-conceituais (cf. SHOHAMY, 2009; MENKEN e GARCIA, 2010, capítulo 2) sobre o papel ativo de docentes no *epicentro* da (re)criação e recontextualização de PLE, bem como sobre as reconfigurações pelas quais passam a docência (MARCEL; DUPRIEZ; BAGNOUD, 2007; MARCEL; PIOT; DUPRIEZ, 2010), com o advento das tendências globalizadoras que impulsionam a internacionalização das políticas educacionais. Na seção 4.5, as colaboradoras da pesquisa verbalizam acerca desses processos.

No que diz respeito ao estatuto de relação/interação estabelecida entre as partes (instância social emissora e receptora) interessadas nas finalidades e resultados da PLE, nota-se um sentido assimétrico: de baixo para cima. Essa asserção se justifica pelo fato de que a EICL foi construída enquanto proposta advinda de uma instância que se situa na intersecção da docência com a gestão de projetos internacionais de um Fórum que, embora a sua participação seja autorizada nas discussões da agenda das políticas públicas da SETEC/MEC, não tem poder de decisão, sendo, portanto, o MEC o setor que legitima as decisões tomadas pelos demais grupos de trabalhos. Esta PLE tem, ainda, um sentido de cima para baixo, pois suas declarações de intenção foram aprovadas no âmbito do FORINTER e da Assessoria internacional da SETEC/MEC e essas entidades são responsáveis pelos encaminhamentos que emanam do ministério. A figura abaixo ilustra esta relação:

Figura 17 – Assimetria da interação linguageira da EICL

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao modelo desse texto em relação ao repertório textual que subjaz à esfera de sua atividade prática, a EICL porta, em sua tessitura, as marcas da interpretação e recriação de textos preexistentes que serviram de modelo para a sua emergência. Por meio dessa identificação, apresentada no Quadro 17, é possível constatar que esse texto se enquadra no cerne dos modelos de dispositivos instrucionais de práticas e elaboração de programas e projetos educacionais fundamentados nos construtos de diferentes fontes (documentos oficiais, textos produzidos coletivamente e científicos). No quadro a seguir, estão elencados categorias e segmentos dos arquitextos que atestam a materialização da interpretação/recriação dos construtos que serviram de moldes no processo de semiotização (adoção/adaptação de modelo comunicativo) e formulação da EICL:

Quadro 17 – Repertório textual de influências na produção da EICL

Arquitextos da EICL	
Textos preexistentes mobilizados na produção da EICL	Segmentos de textos preexistentes interpretados na EICL
Textos oficiais de governo Federal	(1) A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural (PDE, 2008 citado na EICL, p. 1) (2) O ensino de línguas estrangeiras nas instituições das redes pública e privada do Brasil está norteado por documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB) [...] que regulamentam e dão abertura para a implantação de programas e projetos, os quais podem auxiliar o processo de internacionalização dos currículos estudantis (EICL (p. 4) (3) Da mesma forma, os PCNs (1998) e as Organizações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (2006) sinalizam o desenvolvimento de habilidades em LE como forma de perceber e de significar o mundo.
Texto construído coletivamente	(1) [...] torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da Paz” (Doc. Política de Relações Internacionais dos IFs -p.3 citado na EICL).
Textos científicos	(1) Pesquisas realizadas na sociedade brasileira atestam a necessidade do domínio efetivo de um segundo idioma focado na oralidade, no saber falar EICL (p. 4). (2) Partindo do ponto de vista desses autores, que defendem o respeito à cultura local já constituída ao longo de sua história em seu espaço geográfico, este documento ressalta a importância do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (3) [...] a ampliação dos conhecimentos já adquiridos na língua materna [...] a reafirmação de sua identidade (EICL, p. 4).

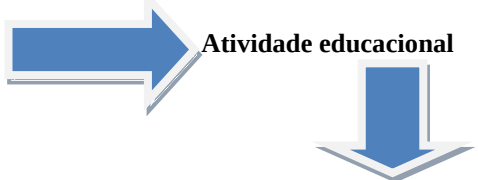
Fonte: Elaboração própria.

O quadro em destaque revela que a equipe produtora da EICL não agiu desprovida de conhecimentos previamente construídos ao intervir sobre as questões de linguagem da contemporaneidade. Para tanto, mobilizou construtos elaborados sócio-historicamente que serviram de modelos para fazer escolhas (de natureza linguístico-temático-discursivas) de um gênero, a partir de sua interação com as situações contextuais da ação de linguagem e de conhecimentos prévios do repertório textual já elaborado nas trajetórias da rede que compreende o sistema educacional profissional e tecnológico brasileiro.

Conforme explicita o seu título e timbre (cf. Figura 15 na introdução desta seção), a EICL filia-se à rede dos demais documentos produzidos nas instâncias institucionais do Governo Federal. Tendo isso em vista, outro dado relevante a esse respeito é que a ausência de uma PLE oficializada em nível nacional, especificamente para as IEPT, torna a EICL um dispositivo que supre o vazio e complementa a rede dos mecanismos que são produzidos nas instituições desse segmento.

O Quadro 18 sintetiza as discussões concernentes à análise dos aspectos extratextuais do contexto sociopolítico interacional de produção da EICL. Na sequência, trato de suas questões internas com base na infraestrutura textual:

Quadro 18 – Contexto sociointeracional de produção da EICL

Tipo de atividade social  Atividade educacional	
Quadro social de interação	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Campo de atividade prática	Setor de Assessoria de assuntos, projetos e cooperação internacionais
Ação	Produção/formulação textual
Tipo de produção	Coletiva
Agentes produtores/emissores	Professores de idiomas a serviço do setor de assessorias internacionais
Agentes receptores	Coletivo de assessores internacionais dos IFs e da SETEC/MEC
Objetivo da intervenção	Formulação de propostas de uma PL para internacionalização dos IFs
Lugar e momento da produção	No âmbito da rede federal de EPT em novembro de 2010
Tipo de interação:	Assimétrica: <i>top down/up down</i> SETEC/MEC/IFs – IFs/SETEC/MEC
Grupos sociais de influências	Agentes governamentais, educadores, Assessores internacionais
Espaço de circulação	No âmbito do FORINTER e Assessorias internacionais dos IFs
Gênero	Declaração de intenção
Texto	Estratégias de Internacionalização: Cultura e Língua

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 Dimensão organizacional e textualizadora da EICL: temas e tipos discursivos

Após situar esse documento no contexto e nas condições de sua produção, foi possível ter acesso à sua organização temática. O título do texto (cf. figura 15, na introdução desta seção) antecipa a ideia central dos temas priorizados. A partir deles, é possível perceber que esta dimensão está sedimentada pelo entrecruzamento de temas mais amplos (política pública educacional e estratégia de internacionalização) e outros específicos (Cultura e Língua, enquanto estratégias de internacionalização dos IFs). O recorte da justificativa do documento atesta, precisamente, o encadeamento da tematização de questões globais/loais:

[...] a necessidade de estimular a *comunicação intercultural* (para permitir o *progresso institucional integrado com o mundo*) tem levado os gestores, professores, técnicos administrativos a questionamentos de como poder contribuir para o processo de *desenvolvimento da nova institucionalidade em que se inserem os IFs* Todos os Institutos Federais, de forma consciente ou não, vem ampliando seus horizontes na direção de *uma nova adaptação cultural/social no processo de Internacionalização que perpassa o globo, nos dias atuais* (EICL, 2011, p. 02. Grifos meus).

A citação acima é uma produção que atesta a recepção da PIF por parte dos PAs que integraram o GT encarregado da formulação das propostas da EICL e demonstra, igualmente, que esta equipe executou um trabalho de interpretação, recriação e adaptação dos princípios da PIF em conformidade com os temas recorrentes e prescritos pelo contexto sócio-histórico e político da rede dos IFs. Por esta razão, enfatizo os tópicos que foram priorizados e aqueles ausentes, quando da formulação do documento pelos PAs no GT.

Meu intento aqui é identificar e comparar o desenvolvimento das escolhas temáticas da EICL com aquelas da PIF, com o propósito de apreender como esta política está sendo interpretada e recriada pelos PAs no nível da organização (planificação) dos procedimentos para a implementação da PL proposta pela EICL. A tematização e as representações construídas no texto sobre esses processos integram o foco central da análise desta parte da pesquisa. Para tanto, procedo do mesmo modo que na seção anterior, explorando os ECTs e STCTs (cf. procedimentos de análise, Capítulo 3) que permitem, de forma abrangente, o acesso à planificação e progressão dos temas convocados, priorizados e ausentes na ação de linguagem, possibilitando compreender a emergência e abrangência dessa PLE.

Conforme já foi antecipado, a EICL situa-se na ordem do nível da planificação e organização dos procedimentos da política de internacionalização dos IFs, cujo foco específico gira em torno da elaboração de propostas direcionadas ao encaminhamento para a implantação de uma cultura de ensino/aprendizagem de idiomas enquanto ação estratégica, com vistas a viabilizar o funcionamento dos programas e projetos de mobilidade acadêmica.

Para não perder de vista a dinâmica discursiva dos textos de política pública educacional (cf. BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, no capítulo 2), retenho, nesta análise, os pressupostos de que, depois de declarada uma política educacional e de idiomas, o seu funcionamento depende das interpretações daqueles que estão na fonte de sua recriação e recontextualização. Por essa razão, decorrente de sua formulação, surge uma rede fluida de dispositivos textuais discursivos, que são elaborados no processo que se instaura após o seu lançamento, com o propósito de colocá-la em prática.

A EICL traduz objetivamente os pressupostos retomados no parágrafo anterior por se tratar de um dispositivo construído a partir da interpretação/recriação de uma equipe especializada de profissionais capacitados e autorizados socialmente em um quadro de interação entre o nível institucional (micro) e ministerial (macro), cuja intervenção é de caráter instrucional e organizacional, que planifica modos de agir e de interpretar o mundo com/por meio da linguagem. Essas asserções estão muito bem tematizadas e representadas no documento: “O desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras significa uma porta

aberta para o diálogo entre as culturas do mundo internacional das ciências, do trabalho e das novas tecnologias” (EICL, 2011, p. 04).

Nesse sentido, a EICL assume a função social de dispositivos e disposições (SHOHAMY, 2006; BOYER, 2012), que são os procedimentos organizacionais mobilizados para por em funcionamento as prefigurações de uma política pública, planificando objetivos práticos, ações e atividades para atingir resultados através da modificação de comportamentos sociais, práticas e representações sobre as línguas (SPOLSKY, 2007, 2009).

Considerando que o conteúdo temático desse texto-discurso é o conjunto dos conhecimentos semiotizados a partir da interação de seus produtores com o ambiente social da atividade prática e com os construtos preexistentes sócio historicamente elaborados, para proceder à análise desta dimensão textual, convoco os aportes de Spolsky (2004, 2007) e Shohamy (2006), já discutidos no Capítulo 2. Os seus pressupostos teórico-conceituais possibilitaram leituras objetivas dos ECT e STCT da EICL e, assim, me auxiliaram a perceber que, ao tematizar a proposta de implantação de uma cultura e práticas de idiomas nos IFs, esse dispositivo informa especificamente três aspectos relevantes que desvelam as representações que os PAs fazem, tanto do processo quanto das atividades em desenvolvimento da política em seus respectivos contextos: as práticas languageiras prefiguradas, isto é, aquilo que eles acreditam sobre o quê e como devem ser realizadas as ações/atividades, bem como sobre os procedimentos organizacionais de gestão desses encaminhamentos. Após apresentar o Quadro 19, faço considerações mais detalhadas a esse respeito:

Quadro 19 – Organização dos eixos e tratamento do conteúdo temáticos da EICL

Organização temática da EICL		
1. Tema global	2. ECT	3. Progressão dos STCTs
Política pública educacional de internacionalização Ordem do contexto das influências da planificação da PL	1. Razão social	1. Cabeçalho com o timbre da instituição vinculada a instância do governo federal
	2. Título	2. Sintetize do teor das estratégias para internacionalização, cultura e língua dos IFs
	3. Apresentação	3. Concepção das diretrizes de políticas públicas para EPT 4. Fundamentação e propósitos da elaboração do documento 5. Agentes envolvidos e objeto de trabalho
	4. Justificativa	6. Fundamentação das estratégias para a internacionalização dos IFs 7. Contextualização e perspectivas, 8. Estratégia de internacionalização com foco no ensino/aprendizagem de línguas
	5. Os objetivos:	9. Geral: promoção de ações para a internacionalização e aproximação entre culturas, conhecimento, economia, tecnologia e igualdade humana 10. Específicos: implantação de centros de idiomas; 11. Abertura institucional à interculturalidade; 12. Implementação de projetos que contemplem ensino/pesquisa/extensão; 13. Promoção da mobilidade de pessoal (discente, docente, técnico e gestor)
	6. Instruções e Ações	14. Desenvolvimento de programas e projetos (ensino/aprendizagem de línguas; 15. Adequação curricular 16. Reconhecimento e convalidação de estudos no exterior 17. Eventos e debates sobre a relevância da aprendizagem de línguas 18. Atividades interculturais 19. As capacidades de linguagem a serem desenvolvida 20. O ensino a distancia de idiomas
	7. Atividades Complementares	21. Regulamentação da mobilidade 22. Recepção de estrangeiros 23. Reformulação curricular de ensino de línguas 24. Criação de centros de idiomas - ensino de línguas outras e português para estrangeiros
	8. Equipe formuladora	25. Identificação dos integrantes do GT produtor do da EICL
	9. Referências	26. Citação das fontes consultadas.

Fonte: Adaptado de Bulea (2010,2014b).

O quadro em foco dispõe sobre a *vertente conteúdo* (BULEA, 2014b) da EICL, ou seja, a planificação geral dos temas, assuntos e elementos dos conhecimentos mobilizados na progressão textual. Essa dimensão do documento em questão está construída no cerne de uma tematização global: “Política pública educacional de internacionalização” (cf. coluna 1) no quadro em tela. Na sequência, 9 ECTs e 27 STCTs (cf. colunas 2 e 3) colocam em evidência o funcionamento dos enunciados semiotizados na produção languageira.

Com base nessa configuração, a *vertente conteúdo* revela a mesma complexidade interpretativa encontrada no trabalho analítico efetuado na PIF. A EICL explicita a operacionalização da dimensão do enunciado representado situadamente (o local) e a dimensão do texto de forma global. A interação existente entre esses dois elementos se mostra de forma descendente, ou seja, “*le global détermine le local*” como afirma Rastier (2001a, p. 13), uma vez que os temas estão construídos e determinados numa disposição hierárquica. Isso fica evidente na sistematização da organização textual que se dá por meio de uma tática/planificação progressiva do conteúdo dos conhecimentos verbalizados.

Retomando o Quadro 19, a organização do conteúdo temático da EICL está erigida pela iteração de sintagmas organizados e articulados em estruturas linguístico-temático-discursivas em sua progressão. Eles são de natureza denotativa e suas ocorrências se

manifestam ao longo do texto e apresentam caracteres marcadamente semiotizadores da disposição linear dos segmentos, ou seja, uma tática de construção e homogeneização do sentido nos temas priorizados.

A partir de uma leitura atenta do texto, essas asserções se sustentam, já que o dispositivo prioriza uma forte recorrência de repetições de sintagmas nominais em sua tessitura temática, sintetizando a ideia central do documento conforme evidenciam as seguintes ocorrências: “internacionalização” (16)¹¹⁶, “processo” (16), “desenvolvimento” (12), educação (10), culturas (10), instituição (9), todos eles relacionados à cultura e práticas de idiomas. A título de exemplificação, sem pretensão à exaustão, o Quadro 20 coloca em evidência os STCT que discorrem sobre o uso situado desses marcadores temáticos no cerne dos enunciados em funcionamento. Para proceder à sua interpretação, retomo o mesmo procedimento utilizado na seção anterior, subsidiado (cf. Capítulo 1, subseção 1.4, Capítulo 3, seção 3.5) quando da análise dessa mesma categoria:

Quadro 20 – Interpretação do conteúdo temático da PLE na EICL

STCT2	Cultura e língua	Interpretação dos temas
STCT5	<i>Internacionalização dos IFs, relacionando a questão do ensino-aprendizagem de línguas e culturas, tendo por base as potencialidades e necessidades de cada instituição</i>	Internacionalização como práticas culturais
STCT6 STCT7 STCT8	<i>aprendizagem de línguas, de forma eficiente, que permita os trabalhos de cooperação com as instituições estrangeiras, é ainda um desafio para os IFs/ definições de estratégias envolvendo língua e cultura, entre as demais medidas necessárias dentro da instituição é imprescindível observar as necessidades cada IF, de acordo com os objetivos consensuais no Plano de Metas das instituições/ língua estrangeira, cultura e compreensão institucional internamente/ orientação sobre cursos de língua estrangeira para futuros cometimentos/ estratégias de internacionalização: ênfase no ensino de línguas/ ensino de línguas estrangeiras nas instituições das redes pública e privada do Brasil, legislação e obrigatoriedade/ contexto da globalização e a relevância de competências em línguas estrangeiras/ línguas estrangeiras enquanto diálogo com culturas do mundo internacional (ciência, trabalho, novas tecnologias e letramento global.</i>	Tematização da PLE enquanto via possível para a implementação das metas de internacionalização
STCT9 STCT10 STCT11	<i>ações para a internacionalização dos Institutos Federais, aproximando as culturas e unindo forças para permitir o progresso científico, cultural, econômico e tecnológico de forma igualitária entre os povos/ implantar e/ reativar um Centro de Línguas/Idiomas no âmbito dos IFs/ promoção da cultura de práticas de idiomas como meio de integração, socialização do conhecimento e interculturalidade/ ensino-aprendizagem de línguas e acesso a cultural/atividades extracurriculares de práticas de idiomas como acesso às culturas.</i>	Tematização da PLE como estratégia de desenvolvimento cultural, econômico e tecnológico
STCT14 STCT15 STCT18 STCT19	<i>desenvolvimento de programas e projetos de ensino-aprendizagem de línguas que permitam a participação de servidores e discentes em intercâmbio de conhecimento/ interdisciplinaridade no ensino das línguas, visando a aspectos interculturais na formação do aprendiz / valorização do ensino de língua estrangeira enquanto disciplina curricular/ ensino/aprendizagem de línguas e suas culturas por meio do desenvolvimento de habilidades básica (falar, ouvir, ler e escrever)</i>	Tematização dos mecanismos semióticos de PLE para o desenvolvimento de pessoas por meio da mobilidade acadêmica e das capacidades de linguagem.
STCT23 STCT24	<i>Trocas de conhecimentos metodológicos na construção de novos currículos para o ensino-aprendizagem de línguas/ projetos de criação de Centros de Idiomas/ Centros de Línguas / projetos de ensino-aprendizagem de “Português para Estrangeiros”</i>	Tematização dos mecanismos-semióticos de PLE na implantação da cultura de práticas de idiomas

Fonte: Elaboração própria.

¹¹⁶ Esta pesquisa não visa a uma análise de cunho quantitativo das ocorrências linguísticas. Os números colocados em destaque visam apenas a dar uma ideia da forte recorrência das iterações/repetições dos marcadores temáticos mais frequentes na tematização da EICL.

Conforme explicita o Quadro 20, há uma forte densidade de tematização entrecruzando a internacionalização dos IFs como um processo, cuja via possível de concretização dar-se-á por meio do desenvolvimento de uma cultura de práticas de idiomas (STCT5, STCT6, STCT7, STCT8).

No documento, o entrelaçamento de cultura, língua e internacionalização está tematizado e representado enquanto “uma estratégia de desenvolvimento social, econômico e político e, sobretudo institucional” (EICL, 2011, p. 01). Nesta acepção, a língua é vista pelos formuladores como “arte de alcançar resultados” (op.cit, p. 2), conforme os STCT 9, STCT 10, /STCT 11. Esse dado revela que, embora os PAs se mostrem como atores na formulação dessa política, eles recriam, a partir de suas representações, os valores defendidos nas políticas públicas governamentais de internacionalização que dispõem sobre a aprendizagem de idiomas, enquanto ferramenta de desenvolvimento econômico. Os documentos oficiais mais recentes (cf. *Ciência sem Fronteiras* e *Idiomas sem Fronteiras*) atestam as asserções postas aqui.

Porém, conforme ficou evidenciado através da análise da EICL nesta seção, esse texto tematiza a proposta de uma PLE que prefigura novos rumos para os programas e projetos educacionais dos IFs. Por esta razão, requer mudanças de naturezas diversas: introdução e construção de novos instrumentos e espaços de aprendizagem (novos currículos, centros de idiomas, mobilidade e outros). Os STCT 14, STCT 15, STCT 18, STCT 19, STCT 23, STCT 24 evidenciaram os desafios ainda não vencidos e que requerem uma PLE que seja sustentável, como muito bem dispõe o documento: “[...] empreender esforços para implantar hábitos institucionais na promoção de mudanças positivas, permitindo universalizar as práticas exercidas no âmbito dos IFs como processo de internacionalização” (EICL, 2011, p. 02).

Acredito que, para tanto, o maior empreendimento a ser feito é a preparação de pessoal especializado, como é o caso do professor de línguas que, segundo Shohamy (2009), constitui a categoria principal dos agentes a conduzir a elaboração e a implementação de dispositivos de PLE, devido ao fato de este profissional conhecer plenamente, mais do que qualquer outro, tanto as necessidades quanto o terreno onde se pode por em prática as declarações e metas objetivadas de políticas destinadas à mudança de comportamentos linguageiros na sociedade.

Conforme ficou evidenciado nos quadros 19 e 20, a EICL tematiza a relação dos idiomas enquanto estratégia positiva na realização das diversas atividades e interesses sociais. Enquanto conjunto de propostas que visam à implantação de uma cultura com foco nas

práticas de idiomas, o dispositivo se enquadra nas três categorias de PLE já referenciadas (cf. aportes de SPOLSKY, 2004, 2007 e SHOHAMY, 2006) no capítulo 2. O texto em questão trata de uma produção coletiva de um grupo reconhecido institucionalmente para tomar decisões sobre modos de agir com a linguagem, conforme afirma o seu contexto sociointeracional de produção. Os quadros 19 e 20 já analisados atestam, igualmente, o teor das representações construídas no documento.

Ao tratar dos elementos organizacionais da infraestrutura desse texto, ficou constatado que a *vertente conteúdo* e a *vertente expressão* são “interdependentes” no quadro de seu funcionamento (BULEA, 2014b), haja vista que uma depende da outra, na geração das representações e dos sentidos a serem veiculados. Porém, ambas possuem esquemas diferenciados de organização.

No que diz respeito às operações psicológicas e discursivas da EICL, com base na análise da situação de produção da vertente conteúdo do dispositivo, ficou evidente que se trata da realidade de uma produção caracterizada pela ênfase dada aos aspectos gnosiológico e praxiológico, posto que veicula representações sobre o mundo da atividade prática na esfera educacional. Em específico, sobre a organização de instrumentos semióticos enquanto gestão de dispositivos de PLE, (cf. quadro conceitual de SHOHAMY, 2006, SPOLSKY 2007, capítulo 2) direcionados à mudança de comportamentos e práticas languageiras de comunidades acadêmicas.

Entretanto, esses dois aspectos se revelam através da vertente “expressão” (BULEA, 2014b, p. 518), cujo esquema de organização na EICL gira em torno do mundo do expor autônomo, semiotizado pela predominância do discurso teórico que, neste caso, é “o mecanismo de gestão enunciativa do conteúdo temático” (BULEA, 2014b) mobilizado. As suas configurações observáveis estão elaboradas por segmentos linguístico-enunciativos – prescritos pelos parâmetros da situação de produção – que atravessam a sua composição exatamente como ficou descrito na análise da vertente conteúdo nos Quadros 19 e 20.

A ausência de parâmetros espaço-temporais atribui ao discurso uma autonomia com relação ao ato de produção. A tessitura discursivo-enunciativa da EICL se configura por uma construção das coordenadas gerais da situação de produção, conjuntamente, com aquela da ação languageira, conferindo ao texto um modo discursivo com enunciados identificados como verbalizações teóricas, ou seja, na ordem do expor autônomo.

Esta configuração se dá pela verbalização de acontecimentos desprovidos da *dêixis* de pessoa, tempo e espaço na verbalização do mundo virtual, embora nomes próprios dos formuladores estejam dispostos no anexo do documento seguidos das fontes bibliográficas

consultadas. Foi encontrada apenas uma única ocorrência da manifestação de implicação dos produtores no segmento “Ressaltamos que este documento não é um conjunto de propostas prontas e acabadas” (EICL, 2011, p. 02) construído em um tom monologado.

Nesse caso, o conjunto dos enunciados revela que a ação se refere à exposição dos fatos e se constitui a partir de um tom declarativo de posicionamentos embasados em fundamentações dos arqutextos de caráter prioritariamente teórico. Fortemente descontextualizado, o eixo de referência temporal está constituído pela exposição em si mesmo e os tempos verbais utilizados são o presente genérico e o indicativo (3ª pessoa singular/plural).

Esse dado mostra claramente que o tipo discursivo predominante no texto está relacionado ao ato das escolhas efetuadas por parte da equipe responsável pela elaboração do documento que se configura de forma condicionada à interpretação que eles fizeram, tanto da situação quanto da finalidade comunicativa na qual o texto foi gerado. Embora haja fortes ocorrências de autonomia, a EICL não nega a sua relação com o contexto de produção e recepção, já que todo texto carrega um propósito comunicativo/interativo e pressupõe a presença do outro situado em um espaço-temporal. O quadro a seguir traz uma interpretação com exemplos que acabo de expor, sintetizando o que foi discutido acerca dessa dimensão:

Quadro 21 – Organização discursiva da EICL

Organização discursiva da EICL		
Ordem do mundo conjunto/expor semiotizado pelo discurso teórico (discurso predominante)		
Traços das escolhas semânticas (linguístico-discursivas) mais recorrentes na construção do texto, com relação à conjunção e autonomia enunciativo-discursiva		Segmentos enunciativo-discursivos semiotizados pelo discurso teórico
Organização atorial ➤ Forma monologada do discurso ➤ Ocorrência de frases declarativas ➤ Ocorrências de unidades focadas na interação ➤ Ausência da dêixis de pessoa referente aos formuladores e receptores do texto ➤ Centração no conteúdo temático verbalizado ➤ Ausência de implicação do agente no discurso	Organização temporal ➤ Verbos no presente genérico ➤ Verbo no presente do indicativo ➤ Verbo na forma passiva	(1) A concepção e as diretrizes dos Institutos Federais estão pautadas em um novo olhar para a Educação Profissional, que extrapola o dicotômico e dual preconceito de formação intelectual e manual (EICL, 2011, p. 01). (2) Sob essa ótica a necessidade de estimular a comunicação intercultural (para permitir o progresso institucional integrado com o mundo) tem levado os gestores, professores, técnicos administrativos a questionamentos de como poder contribuir para o processo de desenvolvimento da nova institucionalidade em que se inserem os IFs. (EICL, 2011, p. 02). (3) implantar e/ou reativar um Centro de Línguas/Idiomas em âmbito interno aos Institutos (EICL, 2011, p. 05). (4) planejar e desenvolver iniciativas institucionais integradas às mudanças como criação de Programas e Projetos (EICL, 2011, p. 05). (5) Criar protocolo de recepção de visitantes estrangeiros (EICL, 2011, p. 06).

Fonte: Elaboração própria.

4.3.2 Dimensão enunciativa

Retomo Bronckart (2008b, p. 81), a propósito dos mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para estabelecer o “esclarecimento dialógico”, e não a coerência pragmática, tendo em vista que estão direcionados à orientação da interpretação dos textos. Desse modo, a dimensão textual tem como gestão as vozes e as modalizações. Por essa razão, nesta análise, exponho, primeiro, o posicionamento enunciativo, a distribuição das vozes e, na sequência, as atribuições modais. Para interpretá-las, procedo ao modo da seção anterior, quando da análise desta mesma categoria no texto da PIF.

No que concerne à responsabilização pelo *dictum*, a EICL é um texto que permite identificar facilmente as marcas do posicionamento enunciativo que, do mesmo modo que na PIF, seus produtores assumem o estatuto de textualizadores, comentando aspectos do conteúdo temático. Porém, mantêm distanciamento do objeto verbalizado:

[...] coube ao GT/Norte elaborar um documento, a ser encaminhado à Diretoria Executiva [...] não é um conjunto de propostas prontas e acabadas, mas são apontamentos que visam direcionar o foco em busca de contribuições e sugestões que possam elucidar o caminho a ser percorrido pelos Institutos Federais no seu processo de internacionalização (EICL, 2011, p. 02).

Esse fragmento atesta o caráter impessoal do discurso teórico erigido por unidades linguístico-enunciativas com verbos na 3ª pessoa do singular/plural e ausência de dêixis de 1ª pessoa. A voz se mostra caracterizada por um tom de autonomia e emerge do processo de semiotização das referidas unidades que traduzem aspectos conjuntos do mundo do expor autônomo. Os parâmetros sociointeracionais e as condições de produção, o estatuto social dos receptores e o propósito comunicativo integram o conjunto das determinações desse posicionamento enunciativo.

O Quadro 22 coloca em evidência que o texto em questão está construído a partir de uma forte interveniência de múltiplas vozes exteriores ao conteúdo temático que conferem ao *dictum* um caráter predominantemente social:

Quadro 22 – Dimensão enunciativa da EICL

Segmentos enunciativos discursivos das vozes recorrentes na EICL	
Voz do autor	
(1) Ressaltamos que este documento não é um conjunto de propostas prontas e acabadas, mas são apontamentos que visam direcionar o foco em busca de contribuições e sugestões (EICL, 2011, p. 02).	
Vozes sociais convocadas na EICL	
Vozes das teorias	
(1) Extraído dos estudos de Administração, o significado de Estratégia está relacionado à arte de alcançar resultados (EICL, 2011, p. 02). (2) Segundo KNIGHT (2004), a internacionalização é um “processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação” (EICL, 2011, p. 02) (3) Vygotsky (1989a, 1989b) e Bakhtin (2002), chamam atenção para o papel constituidor e organizador que a linguagem estabelece na consciência e no pensamento do sujeito.	
Vozes das políticas públicas e diretrizes oficiais	
(1) A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural (BRASIL, GOVERNO FEDERAL. MEC.PDE, 2008, p. 27). (2) há o Termo de Acordo de Metas, que estrutura e organiza a atuação dos IFs, dentro de uma nova institucionalidade estabelecendo, entre outros compromissos (EICL, 2011, p. 03). (3) O ensino de línguas estrangeiras nas instituições das redes pública e privada do Brasil está norteado por documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que tornam o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série (Art. 26, § 5º) que regulamentam e dão abertura para a implantação de programas e projetos, os quais podem auxiliar o processo de internacionalização dos currículos estudantis (EICL, 2011, p. 04). (4) os PCNs (1999) apontam que a meta para o ensino de LE deve estar centralizada na comunicação oral e escrita (EICL, 2011, p. 04). (5) Da mesma forma, os PCNs (1998) e as Organizações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (2006) sinalizam o desenvolvimento de habilidades em LE como forma de perceber e de significar o mundo (EICL, 2011, p. 04).	

Fonte: Elaboração própria.

Neste nível da análise, é possível evidenciar que, embora a equipe produtora do texto não assuma a responsabilidade do *dictum*, devido à tomada de posição enquanto textualizador, a intervenção da ação de linguagem empreendida coloca em palavras as suas práticas através de modalizações lógicas. O Quadro 23 expõe ocorrências dessas entidades reveladoras, tanto de posicionamentos enunciativos, quanto das avaliações sobre o conteúdo temático:

Quadro 23 – Modalizadores da EICL

Segmentos enunciativos-discursivos do <i>Dictum</i>	Marcas modalizadoras	modalizações
[...] as diretrizes dos Institutos Federais estão pautadas em um novo olhar para a Educação Profissional, que extrapola o dicotômico e dual preconceito de formação (EICL, 2011, p. 01).	[...] estão pautadas em um novo olhar [...]extrapola o dicotômico e dual preconceito	Lógica (Construção baseada em fatos possíveis e prováveis)
Todos os Institutos Federais, de forma consciente ou não, vem ampliando seus horizontes na direção de uma nova adaptação cultural/social no processo de Internacionalização que perpassa o globo, nos dias atuais (EICL, 2011, p. 02).	[...] de forma consciente ou não, vem ampliando seus horizontes [...]	Lógica (Construção baseada em fatos detectáveis do mundo objetivo)
O ensino de línguas estrangeiras nas instituições das redes pública e privada do Brasil está norteado por documentos oficiais (EICL, 2011, p. 02).	[...] está norteado por documentos oficiais [...]	Lógica (Construção baseada em fatos prováveis)
Implantar e/ou reativar um Centro de Línguas/Idiomas em âmbito interno aos Institutos, para promoção da cultura das línguas como meio de integração, socialização (EICL, 2011, p. 05).	[...] para promoção da cultura das línguas como meio de integração [...]	Lógica Com relação aos fatos necessários
Criar protocolo de recepção de visitantes estrangeiros (EICL, 2011, p. 05).	[...] protocolo de recepção [...]	Lógica Com relação aos fatos necessários

Fonte: Elaboração própria.

A análise da EICL atesta um trabalho interpretativo e recreativo da PIF, conforme ficou evidenciado a partir do percurso da análise. O contexto de produção de ambos os textos

explicita o papel relevante das PAs nos grupos de trabalho junto à SETEC/MEC na formulação e planificação de políticas públicas.

Nessa parte do estudo, os dados analisados, a partir dos dois textos, respondem aos objetivos propostos na pesquisa: mostraram as várias faces da docência no âmbito das práticas de PLE dos IFs. Esses TDs revelam que o papel social do professor, neste domínio, se inscreve conforme Marcel, Piot e Dupriez (2010, p. 01-03), “no entremeio” de um espaço intermediário de atuação deste profissional, que extrapola a sala de aula, se articula e se realiza em sintonia com a gestão institucional. Esse entrelaçamento entre docência e gestão de assuntos e projetos no setor de assessoria internacional revela que as PAs assumem função relevante na agência das PLE (SHOHAMY, 2009; MENKEN; GARCIA, 2010), em específico, na (re)criação de propostas, trabalhando em equipes em contexto institucional *in situ* e *ex situ*, formula, planeja e toma decisões para si e para outros envolvendo instituições nacionais e internacionais, grupos de gestores, docentes, discentes e pessoal técnico.

No que diz respeito ao trabalho interpretativo e recreativo (recontextualização) desenvolvido na EICL em resposta à PIF, ficou evidenciado que os PAs construíram propostas em conformidade com as necessidades do contexto específico dos IFs. O contexto sociointeracional de produção e recepção do texto analisado nesta seção, bem como as suas vertentes temático-discursivo-enunciativas, se configuram como dados relevantes que revelam a natureza social da EICL enquanto proposta alternativa às diretrizes oficiais para o ensino/aprendizagem de línguas em vigor. Esses documentos não versam sobre objetivos e estratégias de desenvolvimento de capacidades comunicativas em outros idiomas especificamente direcionadas à formação profissional e tecnológica.

No que diz respeito a essa mesma (contra) proposta, a EICL tematiza, no STCT 23 (cf. Quadro 23), a *reformulação curricular de ensino de línguas*, isto é, reformas nos itinerários formativos que compreendem os conteúdos e/ou conhecimentos que deveriam ser mobilizados na promoção da cultura de práticas de idiomas no âmbito dos IFs: “[...] adequação da estrutura curricular voltada para a interdisciplinaridade no ensino das línguas, visando a aspectos interculturais na formação do aprendiz” (EICL, 2011, p. 05). Para atingir metas nessa direção, os PAs formuladores do documento intervêm com propostas de criação de dispositivos de PLE que venham a modificar esse quadro, conforme dispõe o STCT 24 (cf. Quadro 19), que tematiza a criação de centros de idiomas - ensino de línguas outras e português para estrangeiros: “[...] implantar e/ou reativar um Centro de Línguas/Idiomas em âmbito interno aos Institutos, para promoção da cultura das línguas como meio de integração, socialização do conhecimento e promoção da interculturalidade” (EICL, 2011, p. 05).

Nesse sentido, a EICL supre a carência e a inexistência de uma PLE que corresponda à identidade do contexto das IEPT. Na próxima seção, passo à análise dos desdobramentos da referida (contra) proposta empreendida neste TD, investigando o funcionamento desses dispositivos construídos na ordem dos fatores de influência do contexto da implementação da PLE em andamento nessas instituições.

4.4 Eixo 2: Ordem dos fenômenos influenciadores sobre os contextos de produção dos textos escritos: nível da atividade de implementação – Projeto Centro de Idiomas (PCI)

Nas duas primeiras seções deste capítulo, o trabalho analítico focalizou o nível das declarações de intenção da PIF e da planificação da EICL. A análise aqui empreendida está voltada à compreensão do ciclo (BALL et al., 1992, 1994) da PLE prefigurada e planificada no contexto das práticas institucionais. A ênfase dada ao TD do presente eixo de investigação é a identificação das representações construídas e materializadas nos dispositivos semióticos produzidos para colocar em prática, isto é, recontextualizar a PLE empreendida nos textos já analisados.

4.4.1 Representações sobre PLE: recepção, recriação e aplicação no contexto das práticas

Nesta seção, analiso o PCI (cf. Anexo 4) que se inscreve como um projeto piloto fruto dos esforços empreendidos nas articulações dos profissionais da rede dos IFs, conforme já tratado nas análises dos textos do eixo 1. Com a aceleração do processo de internacionalização após o lançamento do Programa Ciências sem Fronteiras e com a efervescência dos preparativos para a Copa Mundial de Futebol (2014), foi constatada a deficiência no conhecimento e na prática de idiomas que permitissem comunicação imediata. Diante dessa circunstância, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) intervieram atribuindo a um dos IFs da região sul com experiência em EaD e mobilidade internacional de pessoal discente e docente, a incumbência para conduzir ações direcionadas à mudança desse quadro.

No que tange ao contexto situacional e sociointeracional de produção do PCI, a equipe responsável pela formulação do projeto piloto foi constituída de profissionais de diferentes instâncias do IF a serviço da implementação dessa PL, quais sejam: o Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE, professores pesquisadores de dois IFs da região Nordeste e

a colaboração do coletivo de assessores internacionais integrantes do FORINTER. Eles procederam aos ajustes e à reformulação do PCI. Após o trabalho, o PCI foi apresentado à comunidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e SETEC/MEC. Os possíveis receptores do documento são os profissionais a serviço do mesmo segmento federal de educação (gestores, assessores internacionais, coordenadores, docentes, pedagogos, pessoal técnico) e, mais especificamente, discentes das diversas modalidades de formação ofertadas por essas instituições.

As diferentes personalidades interagem, tanto na fonte da produção, quanto da recepção do PCI, constituem os grupos de interesses (BALL, 1994, 2006 cf. Capítulo 2) sobre os resultados dessa política e, por essa razão, os interactantes influenciam diretamente nos sentidos dos textos-discursos, posto que a relação existente entre produção e recepção constituem e determinam a comunicação. A ação social empreendida na construção do projeto, além de atender à agenda da política de internacionalização do Governo Federal desta década, implanta, como alternativa, uma (contra) proposta a essa política, conforme evidencia a parte da análise que trata das entrevistas (cf. seção 4.5).

Com relação aos propósitos centrais dos objetivos e finalidades da intervenção/interação do PCI para com a comunidade à qual ele está direcionado, o excerto a seguir revela que as metas a serem alcançadas estão intimamente relacionadas com a identificação da recente demanda por aprendizagem de línguas, em específico, para fins de mobilidade acadêmica, tendo por base os estudos realizados pelos PAs:

O FORINTER, em 2011, dividido em equipes regionais de trabalho, preparou alguns documentos de orientação para as instituições da rede federal, dentre eles, um estudo sobre cultura e língua. De acordo com esse estudo, [...] o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras significa uma porta aberta para o diálogo entre as culturas do mundo internacional das ciências, do trabalho e das novas tecnologias [...] (PCI, 2014, p. 02).

O lançamento do PCI foi seguido de uma capacitação do pessoal envolvido em sua implementação. A ação consistiu em repassar conhecimento de como os agentes envolvidos na efetivação das atividades pudessem “trabalhar com as ferramentas” do projeto. Para tanto, a formação dos coordenadores (conduzida pela PA1 e auxiliares do IF promotor da ação), atuantes nos cursos dos referidos idiomas (espanhol, inglês e português para estrangeiros), ocorreu em três etapas. O início das atividades de ensino/aprendizagem se deu a partir de agosto

de 2014 em todo o país e os cursos ofertados foram compostos de três módulos, cada um com a carga horária de 200 horas. A meta da oferta inicial foi de 1220 vagas/matriculas (PCI, 2014).

Os instrumentos (ambiente virtual de aprendizagem e material didático) necessários que possibilitaram a realização dos cursos do PCI foram desenvolvidos pelo NPTE que contou igualmente, com a intervenção do setor de assessoria internacional, que é representado, conforme mencionado anteriormente, por professores de idiomas. Por meio da leitura desse dispositivo de prática, é possível apreender a presença ativa e criativa da categoria de docentes no “epicentro” (MENKEN; GARCIA, 2010 cf. Capítulo 2) da atividade de PLE dos IFs em seu local. Esse fato revela um professor de línguas investido de uma função que trabalha em equipe, interage, coopera e toma decisões com agentes de diferentes instâncias: macro (ministérios), meso (entre instituições de sua rede) e micro (com o pessoal discente). Os dados ratificam os pressupostos (cf. Capítulo 2, seção 2.6.1) de que as políticas públicas das últimas décadas introduziram atribuições aos professores que anteriormente não faziam parte de sua atividade.

Isso atesta que a PLE materializada no projeto não trata apenas da interpretação e recriação das orientações dos textos da declaração de intenção, abordados anteriormente no eixo 1, mas toma, portanto, a forma de um dispositivo de PLE “na prática” (cf. SPOLSKY, 2007 e SHOHAMY 2006, capítulo 2) que põe em funcionamento e em circulação uma cultura de práticas de idiomas prefigurada na EICL em conformidade com os traços do local onde foi recontextualizada. Isso revela a dinâmica do agir languageiro (textos discursos) que interpretados e recriados neste projeto, organizam as atividades fornecendo encaminhamentos para que elas sejam implementadas. Nesse sentido, observo aqui o caráter praxiológico e gnosiológico destes textos que, recontextualizados (BALL, 1994, 2006), fundam e difundem práticas de linguagem e possibilitam o desenvolvimento de capacidades através do conhecimento, conforme atestam os propósitos do PCI.

Os cursos que integram o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras [...] “buscam complementar a formação de estudantes e servidores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). [...] “capacitá-los à comunicação eficaz em uma língua estrangeira e prepará-los para a realização de provas de proficiência, a fim de que estejam aptos a participar de programas de intercâmbio, bem como facilitar sua inserção no espaço geográfico-ambiental e sócio-histórico-cultural, despertando ou ampliando conhecimentos sobre a cultura dos países onde irá se realizar o intercâmbio (PCI, 2014, p. 03).

Esses propósitos estão relacionados à democratização ao acesso de cursos gratuitos de Inglês, Espanhol e Português para Estrangeiros, na modalidade a distância, reconhecidos como sendo de qualidade. A ausência de práticas interativas com outros idiomas tem sido a causa da exclusão de muitos estudantes das possibilidades de serem beneficiados pelas ações em desenvolvimento de programas de mobilidade lançados pelo governo federal, como por exemplo, o Ciência sem Fronteiras. Com essa ação, pretende-se ainda colocar em prática a questão da certificação prefigurada nos objetivos da PIF (2009, p. 04) que autoriza a participação nos programas e o reconhecimento de saberes para a inserção no mercado de trabalho.

Com base nas fundamentações utilizadas pela equipe produtora, o PCI pode ser encarado como um dispositivo semiótico, que funciona como instrumento que põe em circulação os princípios de uma rede discursiva de políticas públicas previamente construídas e que se entrelaçam com outras em emergência (como o caso do CsF e IsF). Desse modo, o PCI serve, igualmente, como uma ação social que complementa políticas de porte macro oficializadas pelo Governo Federal.

Na sequência, o Quadro 24 coloca em destaque os segmentos que traduzem os princípios dos textos previamente construídos (os intertextos) que estão na base das representações construídas e recriadas nesse dispositivo-semiótico:

Quadro 24 – Repertório textual de influências na produção do PCI

Arquitextos do PCI	
Textos preexistentes mobilizados na produção do PCI-1	Segmentos de textos preexistentes interpretados no PCI-1
Diretriz da Educação à distância	Registra-se também a adequação dos cursos na modalidade Educação a Distância - EaD deste Instituto à legislação vigente.
Grupos de estudos do FORINTER	A demanda por oferta de cursos de idiomas surgiu de um estudo do Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), vinculado à Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif) (PCI, 2014, p. 01).
Fragmento da EICL	[...] o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras significa uma porta aberta para o diálogo entre as culturas do mundo internacional das ciências, do trabalho e das novas tecnologias (PCI, 2014, p. 01-02).
Lei nº 9394/96: art. 22	o ensino de línguas, é permitir a ênfase na construção de currículos mais significativos que assegurem o sucesso para a formação de profissionais mais completos (PCI, 2014, p. 03).
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR); a utilização de temas transversais; o uso da abordagem comunicativa; a utilização de temas transversais; o uso da abordagem comunicativa (PCI, 2014, p. 04).

Fonte: Elaboração própria.

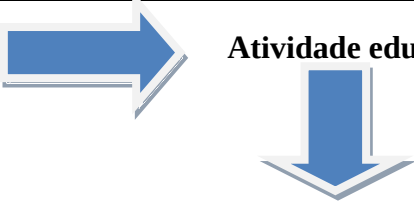
Essas políticas, previamente elaboradas, constituem a base dos princípios orientadores na produção do PCI. Desse modo, seu modelo comunicativo se aproxima do gênero textual Projeto Político Pedagógico (PPP) que, no âmbito da EPT, é o conjunto de propostas

elaboradas por comissões instituídas por portarias institucionais com publicação oficializada no Diário Oficial da União. Isto atesta que o PPP é uma produção controlada por instâncias superiores e o ato da publicação confere legalidade e validade ao trabalho realizado pela equipe e, por conseguinte, ao documento elaborado. Logo, o PCI enquanto PPP de cursos e idiomas se inscreve na continuidade das ações que complementam e “integram o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, propostos pelo Ministério da Educação, buscando complementar a formação de estudantes e servidores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (PCI, 2014, p. 03).

Esse dado traz à tona que, na produção do PCI, a equipe formuladora (re) criou representações dos textos-discursos de políticas públicas educacionais, mais especificamente das PLE já elaboradas no âmbito nacional e internacional. Isto revela que os produtores, ao colocá-los em palavras, recorreram a um duplo procedimento inscrito em um campo prático da significação “a adoção/adaptação de um modelo de gênero” (BRONCKART, 2004a, p. 105). O duplo agir com a linguagem revela a dinamicidade dos pré-construídos na construção de sentidos que, em cada prática de linguagem, emerge outra produção textual, inscrevendo-se em um tipo de gênero que o caracteriza em termos temáticos, atualizando, desta forma, o repertório das práticas.

Após ter tratado dos aspectos da exterioridade textual que determinam os traços específicos elaborados no campo das práticas de linguagem: as propriedades físicas e sociointeracionais, tanto dos parâmetros, quanto das condições/situações do contexto de sua produção, o quadro a seguir sintetiza a interpretação da ação linguageira que deu origem ao PCI. Na sequência, passo à sua organização temática:

Quadro 25 – Contexto sociointeracional de produção do PCI

Tipo de atividade social  Atividade educacional	
Quadro social de interação	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Campo de atividade prática	Setor de Assessoria de assuntos, projetos e cooperação internacionais
Ação	Produção/formulação textual
Tipo de produção	Coletiva
Agentes produtores/emissores	PAs (FORINTER); Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE; professores pesquisadores
Agentes receptores	Assessores internacionais dos IFs e da SETEC/MEC, gestores, docentes, pessoal técnico, discentes
Objetivo da intervenção	Formulação de propostas de uma PL para internacionalização dos IFs
Lugar e momento da produção	Produzido num IF da região sul em maio de 2014
Tipo de interação:	Assimétrica/ <i>top down/up down</i> - SETEC/MEC/IFs – IFs/SETEC/MEC
Grupos sociais de influências	Agentes governamentais, gestores, pessoal técnico, educadores, Assessores internacionais, discentes
Espaço de circulação	No âmbito do FORINTER e Assessorias internacionais dos IFs
Gênero	Projeto Político Pedagógico
Texto	Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas Sem Fronteiras na modalidade de educação a distância, no âmbito da Rede e-Tec Brasil

Fonte: Elaboração própria.

4.4.2 Dimensão organizacional e textualizadora da PCI: temas e tipos discursivos

Com o propósito de conferir maiores esclarecimentos sobre o processo no PCI, após a exposição do Quadro 26, a seguir, dedico-me, nos próximos parágrafos à descrição do delineamento de sua organização temática. Essa instância – que constitui a planificação geral dos temas e é articulada à organização discursiva - põe em funcionamento os assuntos e elementos dos conhecimentos mobilizados na progressão textual (BROCKART, 2008a, 2008b; BULEA, 2014b) desse texto.

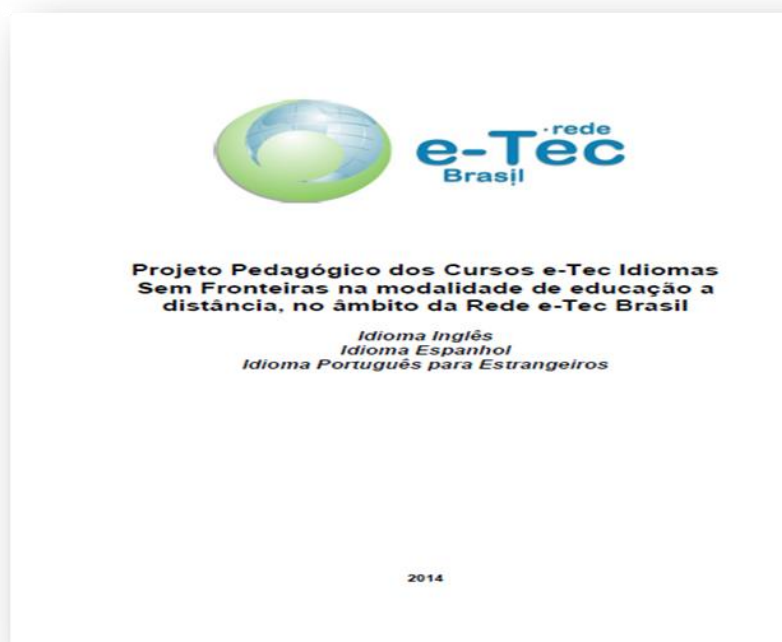
Quadro 26 – Organização dos eixos e tratamento do conteúdo temático do PCI

Organização temática do PCI-1		
1.Tema global	2. ECT	3. Progressão dos STCT
Política pública educacional de internacionalização Ordem do contexto das influências da implementação da PL	1.Timbre	1.Verbal e não verbal
	2.Título	2. Síntese e natureza do projeto, das políticas públicas e dos idiomas tematizados
	3.Razão social	3. Nome da instituição federal de ensino, ciências e tecnologia (IEPT)
	4.Apresentação	4. Apresentação da instituição implementadora 5. Fundamentação da autônoma institucional e apresentação do projeto 6. Menção à legislação em vigor 7. Organização didática e na elaboração de projetos políticos institucionais; 8. Caracterização do projeto enquanto elaboração conjunta 9. Instituições e agentes envolvidos 10. Função do projeto e a sua intitulação enquanto política pública de idiomas
	5.Justificativa.	11. Fundamentação da demanda de oferta de idioma (inglês/espanhol); 12. Mobilidade e desenvolvimento de estudantes para o mundo do trabalho 13. A posição geográfica do Brasil e as novas políticas de internacionalização da Rede Federal; 14. Resultados dos estudos realizados sobre cultura e língua no âmbito <i>do</i> FORINTER (2011) os quais motivaram a elaboração do projeto 15. Fundamentação da introdução das novas tecnologias e nos trabalhos de internacionalização dos IFs, 16. Identificação da relevância das línguas face a necessidade de mobilidade devido à globalização e interações com culturas de outras países e realização do trabalho; 17. Entendimento do ensino de idiomas como inclusão no letramento global da linguagem.
	6. Objetivos	18. Complementação da formação discentes, docentes e pessoal técnico dos IFs 19. Capacitação e comunicação em outras línguas com vistas aos testes de proficiência e mobilidade acadêmica; 20. Acesso a outras culturas e conhecimento sobre os países de destino.
	7. Público alvo	21. Pessoal discente, docentes e técnico dos IFs; 22. Discentes das instituições estaduais e municipais; 23. Início do curso 24. Numero de vagas
	8. Metodologia	25. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR); 26. Princípios das abordagens transversais; 27. Abordagem comunicativas da linguagem; 28. A criação de uma história vinculada aos conteúdos das aulas; 29. Aplicação do conceito de transmídia; 30. A flexibilidade e a interatividade dos materiais e a autonomia do estudante de educação a distância.
	9. Estrutura	31. Elaboração de módulos conforme os níveis iniciais propostos pelo Quadro Europeu Comum para Línguas; 32. Duração do módulo
	10. Avaliação	33. Autoavaliação 34. Acompanhamento de tutoria 35. Avaliações formuladas com base na escala de competências do Quadro Europeu Comum de Referência; 36. Atividades de autocorreção; 37. Quatro habilidades são contempladas: : Recepção e produção oral e escrita.
	11. Materiais	38. Guia do estudante; vídeos nos formatos '.avi' e '.swf'; cadernos de conteúdos que poderão impressos; atividades e mídias digitais
	12. Temáticas	39. Tratamento dos conteúdos de cada módulo dos idiomas inglês/espanhol e português para estrangeiros

Fonte: Adaptado de Bulea (2010,2014b).

Conforme explicita a Quadro 26, o PCI está organizado por 12 ECTs, desenvolvidos em 39 STCTs, que priorizam as atividades de implementação de PLE caracterizada por cruzamentos com outras políticas. A este respeito, o STCT2 referente ao título se revela como um dado interessante, sintetizando a temática e a natureza do projeto:

Figura 18 – Folha de rosto do PCI, STCT2



Fonte: <file:///C:/Users/Riva/Downloads/Res_106-2014_anexo.pdf>.

A partir de uma leitura da folha de rosto do PCI, é possível identificar o tipo de projeto e a temática através da qual ele se constrói. Conforme versa o seu título, elaborado por segmentos articulados entre o verbal e o não verbal, ele faz menção a um teor multitemático evocando a rede discursiva das políticas públicas governamentais mais recentes (EaD, CsF e IsF). Para uma melhor compreensão do que acabo de expor, e com o propósito de identificar como está configurada e tematizada a interpretação e a (re) criação da PLE dos IFs nesse entrelaçamento com outras políticas no contexto das práticas, os próximos parágrafos trazem uma interpretação do STCT2. Para tanto, dou ênfase às unidades linguístico-temático-discursivas organizadas em sequências sintagmáticas numeradas na disposição do título do PCI-1 a seguir. Eles semiotizam os conhecimentos que este texto-discurso comenta: (1) Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec; (2) Idiomas Sem Fronteiras; (3) Modalidade de educação à distância, no âmbito da Rede e-Tec Brasil; (4) Idioma Inglês/Idioma Espanhol Idioma Português para Estrangeiros.

O sintagma (1), de natureza nominal, é um marcador oriundo dos domínios da política da rede federal de EPT que faz menção à oferta de cursos públicos a distância. Esta tem suas origens nas políticas de expansão da formação profissional de nível técnico que emergiu, ao longo do governo Luis Inácio Lula da Silva, com o propósito de aumentar a mão de obra

qualificada para o mundo do trabalho. Tal dado revela a incorporação de princípios e representações oriundos do contexto sociopolítico no PCI.

O sintagma (2) também carrega aspecto nominal. A introdução do marcador no título mostra claramente que ele é fruto das vozes das macro-políticas públicas (de internacionalização e línguas) que estão na ordem do dia: o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF, 2011) 2011 e o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF, 2014) interpretadas e recriadas no PCI.

Assim, o sintagma (2) auxilia a compreensão de que o PCI é um dispositivo de PL (SHOHAMY, 2006), resultante da intervenção de uma ação de linguagem empreendida no quadro de interação de múltiplas vozes sociais (grupos de interesses de diversas personalidades) que concorrem para os resultados que as práticas de idiomas possam trazer. Dentre essas personalidades, destacam os decisores governamentais que, em conformidade com o teor daqueles textos oficiais, o desenvolvimento de capacidades comunicativas de pessoas em outras línguas está restrito às “áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011), aos interesses do Estado vistas como estratégias de desenvolvimento científico, econômico e tecnológico deixando de fora os interesses de “outras vozes” (BALL, 1994).

Essas constatações sinalizam para o entendimento de que esse texto-discurso, ao se inscrever no movimento pela implantação de uma cultura de prática de idiomas, com vistas ao funcionamento da internacionalização, precisa se precaver para que os impactos sobre o local não façam perpetuar tão somente os valores defendidos pelos decisores externos ao contexto de implementação.

O sintagma (3), de caráter nominal e adverbial, complementa o sentido construído no entrecruzamento temático do projeto que está elaborado com base na política de modalidade de educação a distancia que é regida por dispositivos de regulação (Decreto n. 5.622/2005) e redefinida conforme o planejamento educacional da Rede e-Tec Brasil.

O sintagma (4) auxilia apreender que a tônica temática central do PCI está elaborada pela exploração das iterações (séries isotópicas) de sintagmas nominais como, por exemplo, “idioma”, que, associado aos outros sintagmas (Inglês/espanhol, português para estrangeiros), gera uma organização de temas priorizados: cultura e desenvolvimento de prática de três línguas que o STCT11 comenta acerca do interesse e o caráter dessa intervenção:

A partir desse estudo, observou-se a carência de oferta de línguas estrangeiras e conhecimento de idiomas estrangeiros na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), principalmente das línguas espanhola e inglesa, idiomas essenciais para desenvolver programas de mobilidade e capacitação dos estudantes para o mundo do trabalho, considerando a posição geográfica do Brasil e as novas políticas de internacionalização da Rede Federal (STCT11, PCI, 2014, p. 01).

A análise do STCT2 se mostrou bastante relevante para a compreensão de como está organizada a disposição dos temas convocados/priorizados na progressão da textualização do PCI. As representações construídas e materializadas nesse segmento revelaram a influência determinante das políticas governamentais sobre os fatos situacionais e contextuais de produção do PCI, além dos textos formulados no coletivo das duas PAs colaboradoras desta pesquisa. As intervenções são igualmente constitutivas das representações/interpretações construídas por esses atores na construção do projeto.

Conforme já exposto no Capítulo 2, a propósito do contexto das práticas de PLE, os textos-discursos do contexto das declarações e dos procedimentos organizacionais quando recontextualizados se disperssam, assumem outras interpretações (BALL, 2006) e se mesclam a outras, já que toda política pública é um processo dinâmico que atravessa todas as esferas da atividade humana.

Com base no exposto, o PCI responde às estratégias de internacionalização, cultura e línguas prefiguradas pelos TDs do eixo 1. A sua existência atesta a recepção e recriação (da PIF e EICL) no contexto de implementação e, conforme mencionado no parágrafo anterior, se mescla às políticas oficializadas mais recentes (o CsF e o IsF). A presença das vozes desses dispositivos no PCI se mostram como diretrizes, servindo como fundamentação, justificativa e orientação na elaboração do projeto. Isto fica ainda mais evidente quando os protagonistas da produção desse TD interpretam, recriam e aplicam os princípios norteadores da PIF/EICL no PCI. O STCT 14 explicita as marcas das orientações da EICL, retomadas na justificativa do PCI:

A demanda por oferta de cursos de idiomas surgiu de um estudo do Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), vinculado à Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif). A partir desse estudo, observou-se a carência de oferta de línguas estrangeiras e conhecimento de idiomas estrangeiros na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), principalmente das línguas espanhola e inglesa, idiomas essenciais para desenvolver programas de mobilidade e capacitação dos estudantes para o mundo do trabalho, considerando a posição geográfica do Brasil e as novas políticas de internacionalização da Rede Federal (STCT14, PCI, 2014, p. 02).

A tessitura temática do PCI comprova um trabalho de interpretação e recontextualização na prática de representações construídas a partir dos construtos elaborados da ordem de dois contextos sociointeracionais de produção: o da ordem das declarações de intenção que prefigura uma política de internacionalização (a PIF) e o da ordem da planificação (EICL), que traça o conjunto de procedimentos para a implementação de uma cultura de práticas de idiomas. Ambos os contextos estão situados no quadro social de interação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esta, por sua vez, está inserida no âmbito das formações sociais, cujos grupos que tomam decisões sobre as atividades coletivas que introduzem e prescrevem valores e normas que são tematizados nas práticas languageiras das comunidades. Isto fica evidente nos STCTs priorizados pelo ECT5 que, ao tematizar as justificativas e a fundamentação da introdução de novas tecnologias nos trabalhos de internacionalização vozes intervenientes dos decisores de instâncias superiores se manifestam.

[...] a própria Rede EPCT encontra-se em um processo de internacionalização e, com a criação da Câmara de Relações Internacionais no CONIF, foram demandadas ações estratégicas de formação em idiomas, sendo a Educação a Distância, uma das ferramentas sugeridas para este trabalho (STCT15, PCI, 2014, p. 02).

Tendo em vista esse contexto, o PCI é um dispositivo de PLE, fruto das representações adotadas no seio das atividades que se desenvolvem na educação profissional e tecnológica (SHOHAMY, 2006). E, por se tratar de um espaço onde as *práticas de linguagem* são gerenciadas (SPOLSKY, 2007), os mecanismos elaborados nesse domínio são resultantes de interpretações dos atores a serviço dos interesses de grupos dominantes que tomam decisões sobre o controle das condutas verbais na sociedade.

E, por esta razão, enquanto mecanismo textual-discursivo, além de comentar as representações e os temas sobre as práticas de idiomas, o texto veicula os conhecimentos e

valores priorizados pelos grupos decisores e, por conseguinte, ele pode funcionar também como um dispositivo destinado a perpetuar esses mesmos valores (SHOHAMY, 2007). Logo, infiro que o presente projeto exerce forte influência sobre as representações tanto de profissionais implementadores quanto dos receptores expostos na atividade de formação e mediação (ensino/aprendizagem) dos idiomas priorizados nesta PL. Tais assertivas ficam evidenciadas nos excertos das entrevistas realizadas com a PA1 e PA2, cujos conhecimentos verbalizados acerca dos demais STCT do PCI serão explorados no Capítulo 4, tendo por base as representações construídas pelas participantes deste estudo, ao implementá-lo em seus respectivos campos de prática.

4.4.3 Organização discursiva

No que diz respeito à organização discursiva do PCI conforme a situação da ação de linguagem que deu origem ao texto, sua produção obedeceu aos parâmetros situacionais e contextuais do mundo físico, social e subjetivo de produção, os quais exerceram influências determinantes sobre sua emergência. Os segmentos compostos de unidades linguístico-enunciativas mais recorrentes revelam marcas de conjunção-enunciativo-discursiva autônoma da ordem do mundo do expor, semiotizado pela predominância do discurso teórico. Dentre os traços desse tipo, destacam-se as formas verbais no presente do indicativo e também no sentido genérico; verbos na forma passiva com ausência da dêixis de pessoa, forma monologada do discurso, ocorrências de unidades focadas na interação e no conteúdo temático.

No entanto, os fatos teóricos declarados estão atravessados e sustentados pela recorrência em sua tessitura de traços (não de forma exaustiva) disjuntos enunciativos autônomos. Isto se evidencia por algumas ocorrências de segmentos construídos no passado simples e da dêixis temporal. O cruzamento desses tipos de discursos está relacionado ao teor do conteúdo temático priorizado nos ECT4 e ECT5 e seus respectivos STCTs (instâncias de maior frequência dessa interrelação) que dispõem sobre as finalidades da interação e dos receptores. Estes, em conformidade com o contexto de produção, são gestores, docentes, pesquisadores, pessoal técnico que, por conseguinte, aguardam, na recepção de um projeto, justificativas e fundamentações sobre os fatos que o geraram. O Quadro 26 em destaque sintetiza o tratamento dado a essa categoria de análise:

Quadro 27 – Organização discursiva do PCI-1

Organização discursiva da PCI		
Ordem do mundo conjunto/expor semiotizado pelo discurso teórico (discurso predominante)		
Traços das escolhas linguístico-discursivas (semânticas) mais recorrentes na construção do texto, com relação à conjunção, disjunção e autonomia enunciativo-discursiva		Segmentos enunciativo-discursivos semiotizados pelo discurso teórico
Organização atorial ➤ Forma monologada do discurso ➤ Ocorrência de frases declarativas ➤ Foco na interação ➤ Ausência de dêixis de pessoa referente aos formuladores e receptores do texto ➤ Foco no conteúdo temático verbalizado ➤ Ausência de implicação de agentes no discurso	Organização temporal ➤ Verbos no presente genérico ➤ Verbo no presente do indicativo ➤ Verbo na forma passiva	(1) uma política educacional brasileira deve preparar o sistema educacional para ofertar um conhecimento linguístico mínimo para que o estudante desenvolva a competência necessária de maneira eficaz em língua estrangeira nas diversas situações comunicativas (PCI-1, p. 1) (2) Ao oferecer o estudo de línguas [...] o Programa busca atender, de forma qualificada, uma demanda significativa da educação profissional, seja entre estudantes ou servidores. O ensino de idiomas é uma forma de inclusão e letramento global da linguagem (PCI-1, p. 3) (3) As questões transversais foram pensadas para estimular a autonomia [...], auxiliando os estudantes a lidarem com as diferenças culturais ao reconhecerem aspectos [...] culturas locais e regionais e a atuarem em interações sociais de maneira contextualizada. (PCI-1, p. 5)
Marcas com relação à disjunção-autonomia enunciativo-discursiva	Organização temporal	Segmentos enunciativo-discursivos semiotizados pelo discurso narrativo
Presença exclusiva de frases declarativas	Verbos no passado simples Advérbio de tempo	(1) A demanda por oferta de cursos de idiomas surgiu de um estudo do Fórum de Relações Internacionais (PCI-1 p. 1) (2) A partir desse estudo, observou-se a carência de oferta de línguas estrangeiras (PCI-1, p. 1) (3) O FORINTER, em 2011, dividido em equipes regionais de trabalho, preparou alguns documentos de orientação para as instituições da rede federal, dentre eles, um estudo sobre cultura e língua (PCI-1, p. 1)

Fonte: Elaboração própria.

4.4.4 Dimensão enunciativa

Na análise dessa dimensão, foi possível evidenciar o mesmo posicionamento enunciativo dos demais textos estudados. Por se tratar de uma produção conjunta, ao verbalizar o conteúdo temático que constitui a base dos conhecimentos que o texto comenta, a ausência de elementos agentivos põe em evidência o distanciamento do autor com o objeto discursivizado. Este fato confere ao texto um tom de impessoalidade que pode ser observado pelo predomínio de verbos na 3ª pessoa do singular, ausência de dêixis de pessoa e a recorrência dos pronomes demonstrativos (cf. Quadro 28). A voz central está verbalizada com marcas do discurso teórico numa construção declarativa dos aspectos do conteúdo temático prescritos pelos parâmetros extralinguísticos da produção textual. Tendo em vista que o autor se dirige a um auditório social, devido ao estatuto dos receptores e dos propósitos da ação comunicativa, o autor do texto assume o papel de textualizador, já que faz referências aos aspectos do conteúdo temático colocado em palavras. O STCT5 traz uma exemplificação a esse respeito, explicitando a voz do autor.

Este projeto, uma elaboração conjunta [...] do Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional – NPTE – [...] com o grupo de trabalho composto por professores pesquisadores [...] com o Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER), apresenta o projeto pedagógico dos cursos de idiomas a distância, que serão elaborados e produzidos por Institutos Federais indicados pela SETEC/MEC via Rede e-Tec Brasil, doravante denominado e-Tec Idiomas Sem Fronteiras (STCT5, PCI, 2014, p. 01).

Assim sendo, a voz do autor/textualizador não assume o *dictum* e não mostra autonomia, já que o texto é povoado por múltiplas vozes sociais de diversos horizontes. A ocorrência dessas vozes serve como referência da equipe produtora que visa a fundamentar e justificar o teor de relevância do PCI em conformidade com os princípios legais das diretrizes educacionais em vigor (os arqutextos). O Quadro 27 exemplifica como essas vozes estão pulverizadas no PCI.

Quadro 28 – Distribuição das vozes no PCI

Vozes sociais	Segmentos enunciativos-discursivos das vozes recorrentes
Vozes das diretrizes oficiais	(1) Registra-se também a adequação dos cursos na modalidade Educação a Distância – EaD [...] (PCI, 2014, p. 01). (2) [...] programas de mobilidade e capacitação dos estudantes para o mundo do trabalho, considerando a posição geográfica do Brasil e as novas políticas de internacionalização da Rede Federal (PCI, 2014, p. 01). (3) Os cursos que integram o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, propostos pelo Ministério da Educação, buscam complementar a formação de estudantes e servidores da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) (PCI, 2014, p. 03).
Vozes do coletivo gestor dos IFs	A demanda por oferta de cursos de idiomas surgiu de um estudo do Fórum de Relações Internacionais [...] vinculado à Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif) (PCI, 2014, p. 01).
Vozes do Coletivo dos PAs (FORINTER)	(1) O FORINTER, em 2011, dividido em equipes regionais de trabalho, preparou alguns documentos de orientação para as instituições da rede federal, dentre eles, um estudo sobre cultura e língua.
Vozes de organizações internacionais	O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) estabelece uma hierarquia para categorizar o conhecimento dos estudantes nas diversas etapas da aprendizagem de língua estrangeira/segunda (PCI, 2014, p. 04).
Vozes das metodologias	A metodologia dos cursos do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras foi definida de acordo com as seguintes diretivas: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR); a utilização de temas transversais; o uso da abordagem comunicativa (PCI, 2014, p. 04).

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere às atribuições modais, o PCI é um texto que verbaliza vozes modalizadas com a predominância de modalizadores lógicos. Isto se justifica devido ao fato de que, por se tratar de um texto da prática, as avaliações estão direcionadas aos elementos do conteúdo temático com fundamentações baseadas em critérios, conhecimentos já (re) elaborados e (re) organizados no quadro das coordenadas formais do mundo objetivo das interações. A ótica das condições de verdade, fatos atestáveis, possíveis, prováveis e necessários constituem o teor principal desse modalizador das vozes que fazem a gestão do conteúdo temático verbalizado. O Quadro 29 coloca em evidência as suas manifestações:

Quadro 29 – Marcas modalizadoras do *dictum* no PCI

Segmentos enunciativo-discursivos do <i>Dictum</i>	Modalizações
A demanda por oferta de cursos de idiomas surgiu de um estudo do Fórum de Relações Internacionais (PCI, 2014, p. 01).	Lógica (construção baseada em fatos possíveis e prováveis)
[...]das línguas espanhola e inglesa, idiomas essenciais para desenvolver programas de mobilidade e capacitação dos estudantes para o mundo do trabalho [...] (PCI, 2014, p. 01)	Apreciativa (construção baseada em julgamentos subjetivos)
Somando-se a essas considerações , a própria Rede EPCT encontra-se em um processo de internacionalização [...] (PCI, 2014, p. 02).	Lógica (construção baseada em fatos prováveis)
Para o 2º semestre de 2014, é prevista a oferta inicial de 1220 vagas /matrículas de cursos de idiomas na modalidade de educação a distância (PCI, 2014, p. 03).	Lógica (construção baseada em fatos prováveis)

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da análise efetuada dos aspectos sociointeracionais do PCI, de sua organização temático-discursivo-enunciativa, foi possível apreender que este projeto ratifica o mesmo posicionamento da EICL enquanto dispositivo de PLE que implanta uma cultura de práticas de idiomas em conformidade com a demanda e necessidade de um contexto situado não priorizado pelas políticas públicas educacionais no que concerne ao desenvolvimento de capacidades comunicativas em outros idiomas de pessoas em formação na EPT.

Os dados colocam em evidência, por meio do conteúdo temático priorizado no PCI, que este dispositivo de prática de PLE é fruto da (re) interpretação/(re)criação, isto é, das representações de uma equipe docente, cuja orientação e participação foram de uma professora de língua estrangeira a serviço dos projetos de cooperação internacionais. Esta PA vivenciou na prática a recontextualização dos princípios da PIF, da EICL e dos demais textos (documentos dos Programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras) que tratam dessa mesma questão que circulam na ordem do dia e que inspiraram e prescreveram o título adotado no PCI. Esse dado revela a dinâmica do agir languageiro mobilizado e materializado no PCI que traduz/comenta as práticas em curso de internacionalização dos IFs mediadas pela linguagem, sua principal estratégia de funcionamento.

As representações que emergem desse texto da prática de PLE se inscrevem como reveladoras de mudanças de como agir com a linguagem na sociedade dita nos/pelos discursos veiculados na contemporaneidade como sendo do “conhecimento”. Tendo em vista os valores e os imperativos das formações sociais desta década, que demandam o redimensionamento das práticas institucionais, conforme postulado por Perea e Piccardo (2009) e Mathey e Simon (2009) (cf. Capítulo 2, subseção 2.6.2), tanto o profissional docente quanto os discentes estão suscetíveis a uma reorientação dos usos da língua(gem) na sociedade contemporânea.

Com o propósito de dar voz aos atores responsáveis pela condução do movimento em favor de uma PL específica para os IFs, na próxima seção dou voz a PA1 e a PA2 que vivenciaram, na prática, a implementação dos dispositivos investigados no Eixo 1 e Eixo 2.

Para que, assim, por meio da interpretação de suas representações construídas nesses processos, eu possa mais adiante responder às perguntas e aos objetivos (cf. Quadro 11, na introdução do presente capítulo) desta pesquisa.

4.5 Eixo 3: ordem dos fenômenos influenciadores sobre o contexto de produção dos textos discursos orais/entrevistas semiestruturadas: nível da atividade representada

Nesta etapa da pesquisa, analiso as entrevistas (cf. Apêndices C, D, E, F) realizadas com as colaboradoras do presente estudo. Conforme já adiantado no Capítulo 3, elas são integrantes da equipe responsável pela formulação, planificação e implementação de dispositivos formais direcionados à implantação de uma cultura de práticas de idiomas para a internacionalização dos IFs. Ambas atuam na gestão e implementação dos projetos pilotos cooperativos destinados ao desenvolvimento da internacionalização em seus respectivos contextos locais e nos demais IFs adeptos a essa ação social. O propósito central aqui é elaborar conhecimentos a partir das representações das duas PAs sobre o andamento desse processo e as implicações que essas representações trazem sobre as práticas efetivas de PL. Procedo em conformidade com Bulea (2010, p. 88-89), e tomo como “ponto de partida o texto enquanto unidade comunicativa englobante e articulada” com as diversas atividades humanas.

Para realizar a análise, após a descrição dos aspectos extralinguísticos e dos parâmetros que determinaram a geração desses textos-discursos orais, examino a organização temática. Ao abordar sobre essa dimensão, serão considerados os segmentos temáticos articulados à vertente discursivo-enunciativa que atravessam a composição das entrevistas (cf. aportes de BULEA, 2010, 2014b, capítulo 1, seção 1.6.1 e capítulo 3, seção 3.5). Os referidos segmentos são as instâncias que revelam o desencadeamento do curso da interação verbal estabelecida entre as partes colocando em evidência a semiotização do conhecimento co-construído na explicitação das representações. No curso da análise, são considerados, igualmente, os demais elementos constitutivos do folhado textual sem desintegrá-los do foco de investigação que, no caso específico dos textos-diálogos sob estudo, é a relação temático-discursivo-enunciativa.

4.5.1 Contexto situacional e sociointeracional de geração das entrevistas

As entrevistas evidenciam o quadro interacional da atividade prática das PAs em andamento no setor de assessoria internacional de suas respectivas instituições de ensino.

Nesse domínio, as ações realizadas sob a responsabilidade das referidas colaboradoras estão direcionadas à organização e implementação dos dispositivos das práticas de idiomas objetivando a concretização da mobilidade internacional enquanto programa de formação profissional e tecnológica.

Com o propósito de delinear os traços do contexto sociointeracional de geração dos textos-dialogados, retomo aqui, brevemente, algumas disposições já antecipadas no Capítulo 3 (subseção 3.4.1). As entrevistas foram produzidas pela interlocução à distância (Pesquisador e PA1) e presencial (Pesquisador e PA2). Independentemente do lugar social de interação – presencial ou à distância –, as interlocuções mantidas com as duas PAs trataram das questões sociopolíticas que envolvem instituições e coletivos de agentes de distintas instâncias (gestores, docentes, pessoal técnico, discentes e outros). Os dispositivos utilizados permitiram diálogos e trocas de conhecimentos entre as partes. Para tanto, um roteiro com questões semiestruturadas (cf. Apêndice G) serviu de guia possibilitando, desse modo, a apreensão das experiências vivenciadas pelas duas PAs no campo prático da atividade de PLE em andamento e as representações que cada uma delas faz ao participarem da mesma atividade.

Quanto à finalidade da interação, essa ação conjunta de produção linguageira, teve como foco a geração de dados que possibilitassem responder as perguntas da presente pesquisa, complementando as constatações feitas a partir das análises dos textos do Eixo 1 e Eixo 2. Este fato constitui os propósitos que me levaram a mobilizar, no repertório de dispositivos semióticos elaborados sociohistoricamente, um modelo adequado ao objetivo da ação aqui empreendida: uma entrevista semiestruturada implicando a participação de três agentes sociais: um pesquisador e duas professoras de idiomas (Português/Inglês) responsáveis por projetos cooperativos de internacionalização no âmbito da EPCT que, por sua vez, representa o quadro social de interação de geração dos textos-diálogos investigados. No que segue, o quadro em tela sintetiza o contexto sociointeracional de produção dos referidos TDs:

Quadro 30 – Contexto sociointeracional de produção das Entrevistas

Tipo de atividade social → Atividade científica ↓	
Quadro social de interação	Academia científica de estudos em Linguística
Campo de atividade prática	Pesquisa acadêmica
Ação	Geração de dados mediante entrevistas semiestruturadas
Tipo de produção	Conjunta: pesquisador e participantes da pesquisa
Produtor e coprodutores	Pesquisador e dois participantes da pesquisa
Agentes receptores	Coletivos da academia universitária
Objetivo da interação	Geração de dados sobre elaboração e implementação de políticas de línguas em contexto de internacionalização dos Institutos Federais
Lugar e momento da produção	Espaço virtual/ entrevista 1 (outubro de 2013); entrevista 2 (maio de 2014), entrevistas 3 (outubro de 2013), entrevista 4 agosto de 2014
Tipo de interação:	Simétrica: produtor e co-produtor de conhecimento
Grupos sociais de influências	Academia científica, IFs, grupos de pesquisa, conselho de ética em pesquisa
Espaço de circulação	Âmbito acadêmico
Gênero	Entrevista
Texto	Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaboração própria.

Tendo apresentado o contexto situacional e sociointeracional de produção das entrevistas, antes de passar ao tratamento da organização temática, sistematizo as questões a serem respondidas através da análise dos textos-discursos orais. Estas funcionam como ramificação das perguntas orientadoras da investigação:

De de que maneira a PA1 e PA2 interpretam e recriam os construtos da PLE ao recontextualizar os dispositivos do Eixo 1 e Eixo 2 no contexto de prática? De que modo esses processos estão representados em seus textos-discursos? Que implicações as representações construídas nesses mesmos processos trazem sobre as práticas institucionais?

Para responder a estas questões, sigo os mesmos objetivos já apresentados nos procedimentos adotados (cf. subseção 3.5) no capítulo metodológico. Elejo como ferramentas de interpretação dos dados gerados o modelo de identificação dos segmentos de orientação temática (SOT), como sendo a voz do pesquisador e os segmentos de tratamento temático STT representando as vozes das PAs sobre os seus conhecimentos interiorizados ao vivenciar a implementação dos dispositivos de PL em seus respectivos contextos institucionais (cf. Quadro 31, mais adiante). Na sequência, priorizo os STTs que dizem respeito aos propósitos desta pesquisa e aqueles que melhor respondem aos questionamentos supracitados e às perguntas orientadoras da investigação.

4.5.2 Organização temática das Entrevistas

Esta dimensão está elaborada na ordem da disposição dos temas privilegiados no contexto sociopolítico e histórico da formação profissional e tecnológica que gerou os textos-diálogos e assume o estatuto de referente (BRONKART, 2008b, 2010a), ou seja, a instância que abriga a semiotização dos conhecimentos que são veiculados e/ou mediados pelo próprio texto-discurso direcionados aos receptores. Desse modo, conforme ilustra o Quadro 31 mais adiante, os TDs orais aqui em investigação estão erigidos a partir de uma composição multitemática. Este fato se liga à natureza da dinâmica das políticas públicas (BALL, 1994, VAN ZANTEN, 2005) que perpassam todas as atividades que se desenvolvem nas formações sociais.

Com o propósito de melhor aprender as representações construídas pelas PAs ao vivenciar na prática a recontextualização dos dispositivos formais de PLE em contexto de internacionalização na formação profissional e tecnológica, foi integrado no Quadro 31 os SOT e os STT que constituem todas as entrevistas realizadas com as duas PAs. O conjunto das verbalizações desses textos-diálogos colocam em destaque cinco categorias temáticas mais recorrentes nos discursos das colaboradoras, as quais denomino: (i) *elementos e recursos mobilizados nas práticas de PLE*, (ii) *Arquitextos e textos mobilizados no contexto imediato*, (iii) *Textos das políticas públicas do entorno*, (iv) *Papel social dos agentes implicados no processo*, (v) *campo prático da atividade*. Cada uma dessas categorias será descrita mais adiante. As cores amarelo, azul, verde, bege e cinza representam no quadro 31 a cartografia da abrangência de cada uma delas nas falas das PAs. Entre essas categoriais foram selecionados os segmentos que dizem respeito aos interesses do estudo.

Quadro 31 – Abrangência e predominância temática nas entrevistas (continua)

PA1 - Entrevista 1	
Segmentos de orientação temática (SOT) PA1	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA1
1. Campo prático de atividade da PA1	1. Início na função 2. Atuação no assessoramento de projetos cooperativos internacionais
2. Os arquitextos mobilizados e os textos orientadores	3. Cnstrutos orientadores da prática 4. Ferramentas materiais e semióticas da prática 5. Interação com os textos-discursos orientadores 6. Documentos produzidos coletivamente 7. Produção dos Grupos de trabalho (GT) 8. Dispositivos do contexto imediato e do entorno institucional
3. Avaliação dos dispositivos do contexto imediato	9. Representações sobre os dispositivos do contexto imediato
4. Gerenciamento dos projetos cooperativos de idiomas para a internacionalização	10. inadequação das PLE tradicionais no contexto da EPT 11. Motivações para a implantação dos PCI 12. Iniciativas de implantação do PCI

Quadro 31 – Abrangência e predominância temática nas entrevistas (continuação)

PA1 - Entrevista 1	
Segmentos de orientação temática (SOT) PA1	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA1
5. Desenvolvimentos dos projetos de idiomas	13. Práticas de PL em andamento 14. Função da EaD no centro de idiomas 15. Papel das parcerias internacionais no ensino de idiomas 16. Construção do Projeto e-Tec Idiomas 17. Projetos em andamento com instituições estrangeiras
6. Contribuição dos projetos cooperativos de internacionalização	18. Mudanças em curso advindas dos projetos cooperativos 19. A mobilidade acadêmica nas trocas de conhecimento
7. Finalidade específica dos projetos cooperativos	20. Desafios e mudanças no currículo 21. Mudanças em curso com a implantação dos PCI
8. Público alvo dos projetos	22. Diferentes integrantes do público alvo.
9. Avaliação do andamento dos projetos cooperativos de idiomas para internacionalização	23. Avaliação do fomento às políticas públicas governamentais 24. Resultado das ações 25. Desafios enfrentados na execução das ações 26. Motivações e impasses na implementação
10. Avaliação das condições de realização das atividades práticas: recursos materiais e humanos	27. Avaliação da infraestrutura 28. Avaliação da atividade (docência e gestão de projetos cooperativos) 29. Contribuição dos saberes docentes na gestão dos projetos
11. Desafios da dupla função: docente e assessor de projetos cooperativos	30. Confronto e desempenho da dupla função 31. Papel social do professor de idiomas na gestão
12. Desafios na conciliação das atividades	32. Dificuldade na conciliação entre pesquisa, ensino e gestão
PA1 - Entrevista 2	
Segmentos de orientação temática (SOT) PA1	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA1
13. Textos orientadores da produção do PCI	33. Recepção e interpretação da EICL 34. Implicação da PA na recriação dos dispositivos de PL
14. Processos da atividade prática no contexto sociopolítico das instituições de implementação	35. Contradições da política governamental de idiomas 36. Interpretação dos fatores de incoerência 37. Resistência e contraposição de uma PL 38. Andamento das ações
15. Papel social da agência na implementação da PL	39. Atuação da PA na capacitação dos formadores implicados no processo
16. Produção dos dispositivos da prática de PL	40. Produção do PCI
17. Base metodológica do PCI	41. Quadro Europeu de Referência para as línguas: Metodologia e abordagem: 42. Metodologias da EaD no Ensino de idiomas 43.. Organização dos dispositivos de práticas de idiomas
18. Diretriz norteadora do PCI	
19. Papel social do PCI com relação aos Programas: Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras	
20. Impactos das políticas públicas de idiomas sobre a atividade docente	44. Programa Ciências sem Fronteiras e o ensino de idiomas 45. Contribuição das políticas de mobilidade para o ensino de idiomas 46. Mudanças e avanços no ensino de idiomas no contexto dos IFs 47. O papel social dos IFs no ensino de idiomas
21. Impactos das políticas públicas de idiomas sobre a atividade discente	48. Efeitos de tradições institucionais sobre ensino de idioma 49. Efeitos de tradições institucionais sobre o professor
22. Interpretação das políticas públicas de idiomas em contexto de implementação, textos do entorno	50. Resultados e efeitos burocráticos 51. Expectativas institucionais
	52. Quebra dos paradigmas 53. Introdução de novas metodologias e ensino de idiomas

Quadro 31 – Abrangência e predominância temática nas entrevistas (continuação)

PA1 - Entrevista 2	
Segmentos de orientação temática (SOT) PA1	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA1
23. EaD e ensino presencial de idiomas	54. Avaliações da EaD de idiomas 55. Impactos da diretriz oficial da EaD sobre os idiomas
24. Empreendimento de soluções para os espaços de práticas de idiomas	56. Adequação do Projeto Político Pedagógico 57. Espaços das atividades de aprendizagem
25. Reorientação das práticas de ensino de idiomas	58. Ações e reconcepções das práticas de idiomas
26. Características dos programas governamentais de idiomas	59. Identificação de pontos frágeis 60. A incipiência das PL da educação básica
PA2 - Entrevista 1	
SOT - PA2	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA2
27. Os arqutextos mobilizados e os documentos orientadores	61. Dispositivos do contexto imediato e do entorno institucional 62. Avaliação dos textos orientadores do contexto imediato
28. Gerenciamento de projetos cooperativos de idiomas para internacionalização	63. Organização dos recursos humanos, materiais e semióticos (dispositivos) de práticas de idiomas para a internacionalização
29. desenvolvimento dos projetos cooperativos internacionais em andamento	64. Projetos e convênios: características e condições de realização 65. Áreas dos projetos e países envolvidos nas parecerias
30 O papel social dos idiomas na realização dos projetos cooperativos para mobilidade internacional	66. Desafios diante da ausência da cultura de práticas de idioma 67. Função determinante das línguas na formação e cooperação 68. Impactos da ausência de proficiência em idiomas estrangeiros 69. Avaliação das práticas de idiomas no local de implementação
31. Finalidades e contribuições dos projetos Centros de Idiomas	70. Papel social da mobilidade para aprendizagem de idiomas 71. Papel social do PCI na formação de alunos e servidores
32. Avaliação das ações em andamento dos projetos	72. Andamento das ações de implementação do PCI 73. Desafios enfrentados 74. Idiomas priorizados e público alvo
33. Avaliação das condições de realização das atividades práticas: recursos humanos, materiais e semióticos	75. Conciliação de tempo e espaço de realização das atividades 76. Os recursos humanos envolvidos no campo prático da atividade 77. Andamento das atividades de internacionalização e languageiras 78. Desafios na realização das atividades (gestão de projetos-docência) 79. Interface da atividade docente com a atividade gestora de projetos 80. Atividade vivenciada na interface – docência-gestão de projetos
PA2 – Entrevista 2	
Segmentos de orientação temática (SOT) - PA2	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA2
34. Implementação de PL para mobilidade enquanto estratégia de internacionalização	81. Avaliação das PL governamentais na formação básica 82. Desconexão da PL tradicional entre educação e mobilidade 83. O PCI como dispositivo orientador das práticas extencionistas 84 CsF como fator de influência na elaboração dos PCI. 85 Recursos (materiais e humanos) de implementação dos PCI 86. Ações concretas dos PCI 87. Interesse governamental no investimento das práticas de idiomas 88. o papel do PA na mediação das políticas públicas 89. Andamento do processo, fatores intervenientes, desafios e resultados. 90. Resistência à política e à tradição institucional
35. Inexistência de instruções formais para a implementação do PCI	91 Fatores intervenientes na implantação de centros de idiomas 92. Papel social do professor de línguas na concretização das práticas 93. Busca de alternativas para o funcionamento dos PCI
36. Impactos do PCU e das políticas governamentais de internacionalização sobre as	94. Mudanças no comportamento da comunidade institucional 96. Influências e motivações sobre as práticas docentes e discente 97. Avaliação sobre a ausência de proficiência

práticas institucionais	98. PCI como dispositivo orientador das práticas de internacionalização
PA2 – Entrevista 2	
Segmentos de orientação temática (SOT) - PA2	Progressão dos Segmentos de tratamento temático (STT) PA2
36. Impactos do PCU e das políticas governamentais de internacionalização sobre as práticas institucionais	99. PCI como proposta alternativa de política linguística 100. As línguas demandadas e razões das escolhas 101. Resistência às inovações tecnológicas no aprendizado de idiomas 102. Gerenciamento das atividades (internacionalização e idiomas)
37. Avaliação da proficiência em idiomas	103. Certificação da proficiência em idiomas
38. Escolha da língua estrangeira nos currículos	104. Línguas predominantes 105. Parceiros internacionais como alternativas no ensino de idiomas 106. Elaboração de estratégia para a mobilidade

Fonte: Adaptado de Bulea (2010, 2014a).

Conforme explicita o Quadro 31, o conjunto das entrevistas em questão está desenvolvido por 38 SOTs e 106 STTs. Todos giram em torno da atividade desempenhada pelas duas PAs no quadro sociopolítico de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo é colocar em prática uma PL que possibilite o funcionamento desse processo nas instituições que integram esse segmento institucional, quais sejam, os IFs.

Considerando (cf. Capítulo 1, subseção 1.4 e seções 4.2, 4.3 do presente capítulo) que os segmentos temáticos e seus sentidos são elaborados e determinados na textualidade por uma progressão hierárquica do conteúdo dos conhecimentos explicitados pelos actantes no momento da interação, a análise desses dados, até o momento, permitiu apreender uma visão de conjunto dos temas mais recorrentes e abrangentes em uma perspectiva decrescente nas vozes das duas PAs: do geral para o específico. Devido às diferentes situações físicas e sociointeracionais de produção dos textos-diálogos e, mais especificamente, das condições contextuais de realização das atividades práticas de PLE das colaboradoras, as representações que emanam de seus dizeres revelam tratamento diferenciado quando ambas discorrem sobre a mesma temática. Elas priorizam certos conteúdos temáticos, com maior ou menor abrangência, em suas declarações. A Tabela 1 dá conta do que foi apresentado até aqui sobre a organização temática das entrevistas:

Tabela 1 – Categorias temáticas recorrentes nas entrevistas

Elementos tematizados	STT		Abrangência temática
Eixos de Categorias temáticas (CT)	PA1	PA2	Por categoria
1. Elementos e recursos das práticas de PLE	24 STT	32 STT	56
2. Arquitextos e textos do contexto imediato	15 STT	5 STT	20
3. Os textos das políticas públicas do entorno	11 STT	3 STT	14
4. Papel social dos atores implicados no processo	8 STT	3 STT	11
5. O campo prático da atividade	3 STT	3 STT	6
Total dos segmentos verbalizados			106

Fonte: Elaboração própria.

A tabela em exposição coloca em destaque a configuração da predominância temática nas verbalizações das duas PAs. Os dados apresentados mostram a CT1 como a categoria mais abrangente de todas nos discursos das colaboradoras e demonstram o grau de implicação desses dois atores no processo. Ela integra o maior número de sequências temáticas enquanto referente do objeto discursivizado. A tabela mostra ainda que nas discussões propostas pelo roteiro das entrevistas (cf. Apêndice G), a PA2 deu maior tratamento interpretativo (com 32 STT) às questões relacionadas às práticas de PLE com relação à PA1 (com 24 STT). Já no nível das CT2, CT3, CT4, a PA1 evidenciou maiores representações sobre os fatos relacionados aos arquitextos imediatos (15 STT), políticos (11STT) e os papéis sociais dos implementadores (8STT). E a PA2 (5STT, 3STT, 3STT respectivamente). Ambas abordam com igual teor os temas da CT5.

Embora haja descompasso no número de sequências temáticas nesses textos orais, os dados apresentados no Quadro 31 e na Tabela 1 mostram que os STT que constituem a CT1 estão intimamente entrelaçados e articulados com os STT das demais categorias, construindo os sentidos desses textos-diálogos em uma relação complementar e interconectada.

Constatada a diversidade de temas e subtemas que estes textos-dialogados comportam, levo em conta na análise as articulações e interações entre os seus STT na construção dos sentidos do dizer neles representado. Para tanto, das cinco categorias identificadas, priorizo as sequências temáticas que possibilitarem a compreensão das representações dos atores implicados no processo de implementação dos dispositivos de PLE em seus respectivos campos práticos da atividade educacional - nas instituições da rede EPCT.

4.5.3 Implementação dos elementos e recursos do agir languageiro: Representações construídas na/sobre a prática de PLE na formação profissional e tecnológica

O desenvolvimento das práticas de PLE, tanto no contexto da PA1 quanto da PA2, configura-se por uma série de inovações na implementação do agir languageiro enquanto referente no quadro social de interação das instituições pesquisadas. A disposição dos STT das duas PAs no quadro (32) traz revelações de como essas colaboradoras interpretam e recriam os construtos da PLE e como elas os recontextualizam, de acordo com as demandas do contexto sociopolítico e cultural em que estão inseridas. As três dimensões que geram as representações analisadas nos TDs de natureza escrita (PIF, EICL, PCI), e aqui retomadas na ordem do dizer, revelam que as práticas de PLE nesse contexto estão interconectadas aos elementos e recursos mobilizados no campo da atividade prática em sintonia com os *critérios*

de compartilhamento do trabalho e trocas interpessoais (cf. Capítulo 1, subseção 1.5). Os dados apontados pela CT1 revelam que toda prática pressupõem um espaço físico, instrumentos materiais e semióticos, agentes implicados no processo e um público alvo das ações projetadas. Após dispor no esquema, a seguir, os segmentos que integram essa categoria, passo à discussão das configurações temático-discursivo-enunciativas que caracterizam o universo representado nos dizeres dos atores implicados no processo dessas mesmas práticas.

Quadro 32 – Interpretação e recriação da PLE no contexto das práticas

Segmentos revelando representações sobre a implementação dos elementos do agir linguageiro		
Recursos mobilizados	STT do dizer representado PA1	STT do dizer representado PA2
Eixo 1: Recursos semióticos da prática de idiomas Os dispositivos produzidos na prática	STT13 Bom, os <i>projetos de cooperação</i> envolvendo línguas [...] nós estamos, assim é: com várias ações, né? Nós somos aplicadores hoje do teste IELTS do Conselho Britânico, então, já temos , é: <i>projetos é:: cursos preparatórios para testes de proficiência</i> (L 75-79) STT40 [...] a gente tá falando do <i>projeto E-TEC idiomas</i> correto? [...] ele tá embaSAdo metodologicamente [...] com abordagem comunicativa [...] nas competências do Quadro Europeu Comum, então essa é a base né? Pra::/pra construção [...] dos cursos (L25-30).	STT86 elaborei um/um/um:: <u>plano</u> , para fomentar o ensino de línguas estrangeiras [...] um <i>projeto de Centro de Línguas</i> nos Institutos, esse <i>projeto</i> tá sen::do colocado em prática, é aos pouquinhos né? [...] foi elaborado no ano de dois mil dez e [...] começou realmente a funcionar, depois do Ciências sem Fronteiras (E1, L 27-31).
Eixo 2: Recursos materiais Dispositivos virtuais e infraestrutura física	STT13 [...] usando a: as ferramentas de educação à distância [...] essa é uma ação, por exemplo, dentro do centro de idiomas [...] <i>instituição</i> (L82-84).	STT85 [...] a gente não tinha espaço físico, hoje já temos espaço físico em alguns campi [...] <i>Centro de Línguas</i> (L29-31).
Eixo 3: Recursos humanos Agentes implicados no processo	STT13 [...] outra ação seria a parceria, né? Com instituições do exterior, com: <i>é: faculdades técnicas, escolas e liceus</i> , de onde nós recebemos estagiários de línguas estrangeiras [...] que passam de seis meses a um ano no instituto. [...] (Entrevista 1, L 75-92) STT58 [...] nós envolvemos agora além:: dos professores, [...] <i>as pessoas que trabalham com Educação a Distância, da pedagogia da educação à distância</i> , [...] (E2, L 287-289).	STT86 [...] eu tenho uma pessoa que trabalha comigo como coordenadora do Ciências sem Fronteiras né? E Inglês sem fronteiras, tem um <i>estagiário</i> , [...] né? (Entrevista 2 PA2 L 30-32) STT86 [...] já temos alguns professores que se dedicam aos centros de línguas (L31-32) STT105 [...] no âmbito de línguas também, principalmente os colleges né? Mas do Canadá né? <i>Eles têm insistido, pra que vá grupos pra fazer um mês de inglês intensivo</i> (Entrevista 2 linha 353-355).
Eixo 4: Objetivos e finalidades das ações	STT13 [...] estritamente para ensinar né? [...] <i>Seja francês, inglês, espanhol, alemão, é: e isto vai promovendo uma cultura, né? Sempre de ensino de línguas dentro da instituição</i> [...] (L 89-91).	SST71 [...] preparar o docente, o servidor, o técnico administrativo e o aluno [...] para a mobilidade estudantil e acadêmica [...] <i>preparar essa comunidade interna</i> [...] <i>que os alunos [...]</i> e os servidores sejam preparados para as oportunidades que surgem (E1, L 102-110).
Eixo 5: Público alvo das ações	STT13 [...] isso gera uma;uma demanda por:: preparar pessoas, da instituição [...] (L79-81).	STT71 [...] o docente, o servidor, o técnico administrativo e o aluno [...] <i>os servidores</i> (L102-103).
Segmentos semiotizados pela vertente discursiva interativa marcas de implicação no discurso e no processo das ações Segmentos semiotizados pela vertente discursiva teórica modalizadores lógicos/modalizadores lógicos Recursos e agentes mobilizados objetivos, finalidades e público alvo		

Fonte: Elaboração própria.

Os STT colocados em destaque mostram como as duas PAs põem em palavras as suas interpretações ao vivenciarem, na prática, a recontextualização dos elementos do agir linguageiro solicitados na implementação da PLE a serviço da internacionalização de suas respectivas instituições. Ao mesmo tempo, é possível apreender, em seus discursos, que esse

tipo de atividade é multidimensional e, por conseguinte, multifacetada devido aos distintos tipos de práticas que são requeridas para proceder à consecução das ações prefiguradas (cf. conforme já tratado nas análises da PIF, EICL, PCI).

O plano da vertente expressiva da enunciação dos STT que integram o Quadro 32 está erigido pelo discurso interativo (discurso predominante cf. eixos 1, 2 e 3), articulado ao discurso teórico (cf. eixo 4 e 5). Desse conjunto de comentários sobre o universo representado das PAs, despontam os elementos da organização atorial do discurso verbalizado por meio de ocorrências consideráveis de unidades linguístico-discursivas (de caráter agentivas e outras) destacadas na cor vermelha no Quadro 31 que marcam e conferem à tônica interativa da ação comunicativa. Na ordem do dizer representado, esses marcadores explicitam que PA1 e PA2 estão implicadas na responsabilização pelo *dictum* em seus respectivos comentários. Ao expor suas avaliações sobre o conteúdo temático, a autoria pelo que é dito é manifestada por escolhas semânticas que expressam grau de envolvimento coletivo - *estamos, somos, recebemos* (PA1), *elaborei, sabemos, a agente não pode* (PA2). Embora vozes individualizadas (*elaborei, eu tenho*) desponham, com é o caso do STT85 e do STT86, o lugar de onde enunciam é o coletivo institucional, expressando a participação do autor empírico nas atividades em andamento.

Essa forma de semiotização da vertente temático-discursivo-enunciativa declara o estatuto social das vozes coletivas que comentam essas mesmas atividades na ordem processual da implementação de PLE, atestando forte grau de engajamento das PAs nas ações de gerenciamento dos recursos colocados em práticas. Esses dados explicitam as interpretações da participação das colaboradoras na organização desse lugar pluridimensional (assessoria, gestão de projetos, docência, parcerias cf. análises seções 4.2, 4.3 e 4.4) que constitui suas práticas e que, por sua vez, delineia o caráter híbrido de seus respectivos papéis sociais ocupados na instituição que elas representam. O estatuto mencionado se relaciona ao fato de que as dimensões do agir-referente que, por sua vez, é o agir linguageiro neste contexto, não estão isentas de motivos, objetivos e finalidades, conforme explicitam os STT do eixo 4 do quadro 32 e as múltiplas interações estabelecidas pelo comprometimento ativo das PAs na implementação do processo de uma PLE em favor do público alvo (cf. STT dos Eixos 1, 2, 3, 4 e 5).

As vozes coletivas identificadas têm como instância de interpretação e avaliação do andamento das práticas evocadas na CT1 os modalizadores lógicos (em negrito) recorrentes em todos os eixos da tabela sob análise. Eles modalizam o conteúdo temático do *dictum* revelando por meio do plano da expressão os conhecimentos interiorizados pelas

colaboradoras sobre os elementos e recursos de implementação do agir linguageiro em seus respectivos contextos fundamentados pelos critérios daquilo que é necessário, de forma que ocorra a efetivação das práticas projetadas (a implantação de uma *cultura* de práticas de idiomas na *instituição para a mobilidade*, cf. eixo 4).

Por meio das entidades gerenciadoras do dizer aqui representado, é possível apreender que o conjunto dos comentários integrantes da CT1 trata dos elementos de implementação do agir linguageiro situadamente. Na tessitura das sequências temático-discursivo-enunciativas existe um apelo recorrente à linguagem fortemente associada aos diversos elementos do mundo físico e objetivo (recursos materiais mobilizados), social (os agentes convocados/implicados nas ações, objetivos, finalidades e seus possíveis receptores) e subjetivo (representações e os conhecimentos interiorizados) mobilizados pelos atores implicados no processo. Essas assertivas se sustentam, tendo por base as interpretações das PAs a propósito dos eixos analisados que traduzem o mundo objetivo das ações em favor da implementação dos projetos cooperativos no âmbito das instituições pesquisadas em uma perspectiva de que os idiomas adicionais constituem o referente essencial na formação de pessoas no contexto de internacionalização já referido. As verbalizações das PAs sinalizam para o entendimento de que, para a consecução das ações projetadas, novos modos de agir e interagir com a linguagem nas mediações formativas são requeridos no contexto sociopolítico e cultural das formações sociais da contemporaneidade.

À guisa de exemplificação, as vozes que emanam dos STT13, STT40, STT86, no Eixo 1, têm como instância interpretativa e avaliativa os modalizadores lógicos. As escolhas semânticas são feitas com base em fatos atestáveis e necessários do mundo objetivo e social, pois a implementação dos projetos de internacionalização introduziu práticas de PLE que subverteram os padrões tradicionais do agir do professor, como, por exemplo, levando o docente a atuar como avaliador e aplicador *do teste IELTS do Conselho Britânico* e cursos preparatórios *para* o desenvolvimento do nível de proficiência requerida, o que *gera* uma demanda diferenciada do usual na formação de pessoas (PA1). O mesmo ocorre na elaboração de dispositivos formais - *projeto E-Tec Idiomas* e *projeto de Centro de Línguas* - destinados às práticas dos idiomas objetivando a operacionalização de políticas do contexto imediato (interno) e do entorno, como é o caso do *Ciências sem Fronteiras*, conforme (PA2). Outras atualizações dessa mesma natureza são tematizadas nos eixos subsequentes da CT1.

No eixo 2, os STT13 e STT85, STT86 dispõem que, para a efetivação do ensino aprendizagem de idiomas nesse contexto, recursos materiais inovadores são requeridos: *ferramentas da educação a distância* nas práticas de idiomas (PA1) e espaços físicos

diferenciados da sala de aula tradicional na infraestrutura das instituições *com centro de idiomas* (PA2).

No eixo 3, os STT13 e STT85, STT86 e STT105 discorrem que a efetivação das práticas inovadoras convoca agentes que antes não faziam parte dos programas formativos no domínio dos idiomas: *as parcerias, as instituições no exterior, estagiários de línguas estrangeiras* (PA1); *os colleges canadenses* (PA2).

No eixo 4, os STT13 e SST7 revelam que, para proceder à realização dessas mesmas práticas, os objetivos e as finalidades são igualmente redimensionados: a implantação de uma *cultura de ensino de línguas dentro da instituição* (PA1), *para que os alunos e servidores sejam preparados para as oportunidades que surgem* (PA2).

E no eixo 5, os STT13 e STT71 evidenciam que o público alvo, isto é, o grupo de receptores e/ou dos possíveis interessados nos resultados que essas práticas podem produzir, se estende para além do grupo de interesse tradicional: *o aluno*, mas incluem, do mesmo modo, outros integrantes – a comunidade interna – que segundo a PA2 são as outras pessoas *da instituição* (PA1); *o docente, o servidor, o técnico administrativo* (PA2).

O quadro (33) sintetiza a dinâmica do contexto sociopolítico e cultural representado nos textos-diálogos das participantes deste estudo. As suas interpretações sobre o processo de recriação e recontextualização dos dispositivos (PIF, EICL e PCI) demonstram que as práticas do tipo de política que elas implementaram, reconfiguraram e atualizaram o ambiente de formação em seus respectivos contextos institucionais. Isto porque a rede discursiva desses mecanismos se inscreve na continuidade dos movimentos das reformas sociais da contemporaneidade (cf. Capítulo 2, seção 2.6.1) que, por sua vez, têm alterado as configurações dos sistemas educacionais e, do mesmo modo, redimensionado a atuação dos educadores.

Quadro 33 – Atualização das práticas de PLE na formação profissional e tecnológica

Recontextualização (interpretação e recriação) de PLE no contexto das práticas	
Redefinição dos itinerários formativos	Projetos cooperativos de idiomas; cursos preparatórios e testes internacionais de proficiências
Redefinição dos instrumentos e ambientes de aprendizagem	Usos dos recursos da EaD no ensino de idiomas; implantação de centros de línguas
Outros agentes e instituições implicados na formação	Parcerias internacionais com faculdades técnicas, liceus, escolas e <i>colleges</i> ; estagiários para ensino de idiomas estrangeiros; especialistas e pedagogos da EaD; coordenador do Ciência sem Fronteiras; professores específicos de centros de idiomas;
Redefinição dos objetivos e finalidades da formação	Desenvolver uma cultura de prática de idiomas diversos; preparar pessoas para a mobilidade internacional
Diversidade do público alvo	Docentes, discentes e pessoal técnico e outros da comunidade interna

Fonte: Elaboração própria.

4.5.4 Fatores de influência do contexto imediato e do entorno: interpretação e recontextualização dos arquitextos e textos mobilizados nas práticas de PLE

Em conformidade com o caráter das práticas em curso, verbalizadas pelas duas colaboradoras, é possível constatar que a linguagem assume, neste domínio, um papel determinante na realização das atividades, já que ela é o princípio organizador do agir geral humano (BRONCKART; BULEA, 2006, 2008). As sequências temáticas que integram a CT2 no quadro 34, e que dispõem sobre a relação das colaboradoras com os textos orientadores do contexto imediato e do entorno de suas práticas, confirmam essas asserções.

Quadro 34 – Interpretação e recriação dos arquitextos da PLE (continua)

STT revelando representações sobre os arquitextos e textos mobilizados no contexto imediato de implementação da PLE	
Configuração temático-discursivo-enunciativa do dizer representado	
PA1 e PA2	
PA1: Em 2009 com a criação, do Fórum de Relações Internacionais da re:de federal, e:: onde coletivamente se construiu um <u>documento</u>, né? De/de/de /.../ um <u>documento base</u> que nós chamamos de <u>documento de políticas de relações internacionais</u>, da rede, é:: eu diria que <u>este documento</u>, também norteia né? Orienta o meu trabalho dentro da instituição (Entrevista 1 STT5, L 12-16). PA1: [...] foi feita uma divisão em grupos regionais desse fórum, então eu diria que:: é: outro/<u>outros documentos coletivos</u> construídos que também nortearam o meu trabalho foram documentos relacionados é:/a:/a: um estudo sobre a relação de cultura e língua, , e a/e a relação desses aspectos com a internacionalização que foi desenvolvido pelo grupo de uma regional, né? A regional norte [...] (Entrevista 1, PA1 STT6, L 21-26). [...] <u>o projeto</u> ele tá embaSado metodologicamente é:: na::/na construção né? De um ensino de idiomas, com <u>abordagem comunicativa</u>, e:: nas competências no Quadro Europeu Comum, então essa é a base né? Pra::/pra construção dos conteú::dos do dos cursos [...] na verdade o/o/o/o as <u>diretrizes da/da Educação a Distância</u>, eu acho que influenciaram bastante esse projeto, na <u>construção metodológica desse projeto</u>, (Entevista 2 PA1 –STT41, L 27-42). [....] outro documento que também foi um marco nesse processo, foi o <u>arTIgo</u> escrito pelo grupo da região norte, sobre a questão de língua e cultura, tá? Então esse artigo inclusive ele norteu, ele deu base, sustentação pra <u>escrita do projeto E-TEC Idiomas</u>, que nós chamamos de E-TEC Idiomas sem Fronteiras, (Entevista 2 PA1 STT33, L219-223).	Abrangência discursivo-interativa
PA2: bom, nós temos o regimento geral [...] que é destinado a assessoria internacional, esse <u>regimento geral</u> foi revisto, já esse ano, de acordo com:: as atribuições e:: deveres, o papel do assessor internacional <u>segundo o documento elaborado no Fórum de Assessores Internacionais, da rede dos institutos federais, no PDI</u> que é o:: <u>Plano de Desenvolvimento Institucional</u> também tem lá um item falando sobre a internacionalização e a importância desta para a instituição, então nós estamos pautados em cima de:: <u>documentos tanto institucionais</u>, como os que são <u>elaborados no Fórum</u> [...] (Entrevista1, PA2 STT 61, L 8-16).	Articulação discursivo-interativo-teórica

Quadro 34 – Interpretação e recriação dos arquitextos da PLE (conclusão)

STT revelando representações sobre os arquitextos e textos mobilizados no contexto imediato de implementação da PLE	
Configuração temático-discursivo-enunciativa do dizer representado	
PA1 e PA2	
PA2: [...] então eu fiz um projeto, certo? Esse projeto a princípio, eu mostrei só pra o campus xxxxx né? As professoras e, as professoras gostaram, deram sugestões, eu refiz o projeto e:: a gente /.../ eu enviei para os diretores dos outros campus... eu lembro que na época somente dois campi, , campus xxxxxxx começou a implementar na extensão, abrir uma turma de básico um, depois de básico dois em inglês, pra a comunidade né?. (Entrevista 2 STT83, L 24-29) PA2: [...] assim que:: chegar a nova gestão os novos diretores, sera apresentado de novo esse plano...todo vez que eu reformulo /.../ a última vez que eu reformulei /.../ eu já reformulei em cima do evidente, que é o Ciências sem Fronteiras que tá aí, são os vinte convênios que agente têm .../ (Entrevista 2 – STT98, L 153-155).	Abrangência discursivo-interativa
■ Responsabilização pelo <i>dictum</i> e grau de implicação no discurso ■ Grau de recorrência aos arquitextos do contexto imediato Negritos Interpretações dos arquitextos do contexto imediato	

Fonte: Elaboração própria.

Os STT elencados na cor cinza nesse esquema chamam atenção pela forte recorrência nos discursos das PAs sobre os arquitextos e textos por elas recepcionados, interpretados, recriados e/ou reproduzidos no curso de suas práticas. Eles são oriundos de diferentes contextos e apresentam distintos propósitos com relação às práticas de PLE. Esses dados revelam a força potencial e o papel interveniente dos pré-construídos da ordem do fazer – da *práxis* - e da ordem dos conhecimentos e representações – da *gnosis* - (cf. Capítulo 1, seção 1.1.1) na implementação desse tipo de ação social. O Quadro 35 sistematiza o estatuto dos arquitextos recorrentes nos STTs da CT2.

Quadro 35 – Especificidade dos arquitextos recontextualizados

Estatuto dos arquitextos mobilizados		Contexto	
PA1	PA2	PA1	PA2
Política de relações internacionais	Regimento geral	Imediato	Imediato
Estudos de cultura e idiomas	Atribuições do assessor internacional	Imediato	Imediato
Documentos coletivos	Documentos do Fórum dos assessores	Imediato	Imediato
Projeto E-Tec-Idiomas	Plano de desenvolvimento institucional	Imediato	Imediato
Abordagem comunicativa	Projeto de Idiomas	Entorno	Imediato
Quadro Europeu Comum	Ciências sem Fronteiras	Entorno	Entorno
Diretrizes da Educação a Distância	Convênios internacionais	Entorno	Imediato

Fonte: Elaboração própria.

O conjunto desses construtos se revela como fonte de dispositivos que organizam, planificam, regulam e orientam o agir referente em seus respectivos contextos mais imediatos e adjacentes, conforme o Quadro 35. Este dado confirma que os atores implicados, na PLE sob estudo, estiveram imersos em um triplo processo de sua implementação - *apropriação* e

adaptação - que constituem a capacidade de interpretação e recriação das propriedades desses construtos, tais como: os de ordem das atividades práticas e languageiras e aqueles de ordem dos saberes e representações coletivas (cf. Capítulo 1, seção 1.2), para, em seguida, proceder à *recontextualização* das bases e princípios que subjazem os dispositivos formais e informais de implementação.

Assim sendo, é possível afirmar que esses elementos habitam o mundo objetivo, social e subjetivo das duas PAs e que lhes serviram de matéria-primas em suas produções, possibilitando fazer escolhas dos modelos e/ou formatos de práticas gerais e languageiras (gêneros de textos) já elaborados e reelaborados pelas gerações precedentes e na/pela articulação entre as múltiplas e diferentes tipos de atividades sociais em desenvolvimento no contexto sociopolítico em que estão inseridas. Desse modo, suas produções e reproduções se inscrevem no repertório das obras sócio-históricas e culturais que fomentam a geração dos dispositivos formais que são entidades sociais indexadoras da cultura institucionalizada que caracteriza o tipo de atividade das quais as duas PAs participam.

Os arquitextos mobilizados neste quadro específico de interação, conforme atesta a análise dos textos de natureza escrita nas seções anteriores, e agora representados nos segmentos temáticos dos textos orais, esclarecem que os três processos vivenciados na prática pelas PAs (interpretação, recriação e recontextualização) de PLE no contexto da internacionalização das IEPT estão mediados por dispositivos languageiros produzidos de acordo com os fatores determinantes internos (contexto mais imediato das instituições pesquisadas) e externos (os textos das políticas públicas oriundos do entorno, cf. CT3). E desse modo, os referidos dispositivos se mostram adaptados de acordo com as decisões tomadas nas formações sociolinguageiras dos fatores mencionados (cf. análises realizadas nas seções 4.2, 4.3 e 4.5).

A propósito das representações construídas pelas PAs nos processos de apropriação e adaptação dos construtos que fomentam suas práticas de PLE, o Quadro 34 explicita as configurações temático-discursivo-enunciativas dos comentários avaliativos que essas colaboradoras fazem ao vivenciarem o processo de aprendizagem social ao qual elas estão expostas em seus respectivos contextos. As diversas escolhas semânticas (marcas agentivas e outros traços da interação) marcadas, na cor vermelha, e pulverizadas no conjunto dos exemplares do dizer representado no quadro, demonstram o grau de interatividade discursiva e implicada colocada em palavras. Embora, as escolhas dêiticas pessoais *eu* (voz empírica), *agente* (voz coletiva), *nós* (voz coletiva) possam significar graus diferenciados de envolvimento na autoria do *dictum*, nota-se que elas estão integradas na construção da

macrosemântica (cf. RASTIER, 2009, capítulo 1, seção 1.4) denotando que a referida autoria é conjunta, isto é, de forma coletiva, já que o lugar da enunciação são as coordenadas do mundo objetivo e social. Isto posto, no âmbito dessas atividades práticas, constata-se que cada uma das PAs representa e constitui tanto a pessoa singular quanto o grupo de pessoas que “produzem linguagem” no âmbito da organização e compartilhamento do trabalho (cf. capítulo 1, a propósito da praxiologia e produção linguageira, subseção 1.5, p. 51).

Já os STT marcados em negrito trazem os modalizadores lógicos que emanam dessa voz identificada e traduzem as interpretações e/ou avaliações feitas sobre o conteúdo temático verbalizado com base em elementos atestáveis e comprováveis do mundo objetivo e social da enunciação. Os modalizadores autorizam compreender que o campo prático da atividade que a PA1 e PA2 intervêm e participam é atravessado e organizado por dispositivos discursivos construídos “coletivamente” (cf. STT5, STT6) e que esses mesmos construtos fundam práticas de PLE (cf. STT33, STT41), regulam e organizam essas práticas (cf. STT61), fazem os agentes implicados agir e interagir, difundindo práticas de PLE (cf. STT83, STT98) que, por sua vez, fomentam o repertório das mesmas práticas, dos conhecimentos e saberes construídos a partir delas e que se acumulam (cf. FOUCAULT, 1969; BRONCKART, 1999; RASTIER, 2005, capítulo 1, seção 1.4) permanecendo, desse modo, à disposição das comunidades discursivas¹¹⁷ a título de modelos nos construtos que vão se elaborando ao longo da sócio-história no arquitexto da rede das instituições pesquisadas.

Com base nesses dados, observo que esses fenômenos linguageiros marcados em cor cinza no esquema com diversas iterações do sintagma “documento” e “projeto” fazendo menção aos mecanismos formais produzidos em conformidade com as normas institucionais: *“documento de política de relações internacionais”, “estudo sobre a relação de cultura e língua”, projeto E-TEC Idiomas sem Fronteiras “regimento geral”, “PDP”,* se revelam como produtos dinâmicos da criação verbal. Eles funcionam como mecanismos que implementam as relações estabelecidas no agir coletivo que constituem e materializam o acordo (HABERMAS, 1987; BRONCKART, 2006) para que as atividades prefiguradas/designadas nesse contexto sejam concretizadas.

Em se tratando de políticas públicas, os dados comprovam que os referidos textos agrupados e etiquetados em diferentes séries (gêneros de textos) de modelos comunicativos, permitem agir, conforme atestam os STT verbalizados na voz das duas PAs (cf. STT33 e STT83 do Quadro 33). Munidas com dispositivos semióticos implantaram diferentes tipos

¹¹⁷ Refiro-me às formações sociolinguageiras.

práticas em seus respectivos contextos institucionais. Para além do que foi mencionado, esses instrumentos são ainda produtos dos compromissos assumidos, nas lutas e poderes (cf. BOWE; BALL; GOLD, 1992, cf. capítulo 2, seção 2.4.2) ao concretizar os objetivos e finalidades prefigurados (cf. PIF, EICL, PCI e eixo 5 da CT1) de uma política como ação social. Isto porque o referente desses textos é a implantação de uma cultura de práticas de idiomas direcionada ao funcionamento das atividades gerais na formação de pessoas com o propósito de atender os imperativos dos processos de internacionalização já referidos. Destarte, os textos já interpretados, recriados, escritos, reescritos (cf. capítulo 1, RASTIER, 1998, seção 1.4) enquanto fenômenos da produção linguageira, operam a *serviço das atividades gerais e/ou humanas* (cf. BRONCKART, 2008b, seção 1.5) nessas formações sociais.

Com base nessas asserções e na confrontação das interpretações feitas pelas colaboradoras acerca de suas representações ao interagir com os textos-discursos de seu contexto imediato, é possível apreender que esses dispositivos se inserem no universo das obras que tecem a rede discursiva da cultura do coletivo institucional no qual elas estão inseridas. A esse respeito, o STT9 e STT62 ratificam o exposto, discorrendo sobre a avaliação interpretativa das duas PA sobre o papel fundador da linguagem sobre as suas práticas na realização de suas atividades:

PA1: STT9 [...] os documentos, talvez por serem construídos coletivamente, eles são mais orientadores do que limitadores, é:: eles/eles ajudam, né? No sentido mais de orientar mais do que limitam, é: nesse/nesse aspecto, eu diria que sim, eles são orientadores (Entrevista1, L 44-47).

PA2: STT62 – olhe, eu diria que orientadores, porque na realidade eles são abrangentes, e ali dentro você pode /.../ você tem muita possibilidade de ir por um meio, ou por outro meio, então eu não acho que eles sejam limitadores não, eles são bastante abrangentes (Entrevista 1, L19-21).

Essa avaliação remete à relevância da compreensão do contexto situado das práticas de linguagem. Isto é relevante para colocar em questionamento os textos de PL declaradas no âmbito governamental que, no caso desta pesquisa, compreendem os textos-discursos oriundos dos fatores de influência do entorno (cf. os STT da CT3), e cujos decisores não levam em conta esta questão. Por estão razão, as propostas de uma PL nem sempre são exequíveis e permanecem apenas como meras declarações (SHOHAMY, 2006). A próxima subseção dá conta das asserções que acabo de formular.

4.5.5 Fatores de influências do entorno: as políticas públicas governamentais

A propósito da questão levantada, coloco em destaque os STT que trazem as representações da PA1 e PA2 sobre os fatos sociais de seu tempo (globalização e políticas de internacionalização) e seus impactos sobre o espaço social de interação das colaboradoras ao implementarem seus projetos cooperativos com a finalidade de atender às demandas do contexto sociopolítico em que se inserem as práticas institucionais e linguageiras situadas (docência e assessoramento em contexto de internacionalização da EPCT). Nos excertos a seguir, as vozes das duas PAs despontam do campo prático da atividade que ambas participam. Elas avaliam a inadequação das políticas linguísticas estabelecidas pelo Estado direcionadas à formação básica que, por sua vez, não dão conta do nível de proficiência requerido para a mobilidade acadêmica quando os alunos ingressam nos cursos superiores das IEPT. Senão, vejamos:

Quadro 36 – Fatores de influências do entorno na produção dos dispositivos de PL

Segmentos revelando representações sobre as políticas públicas do entorno	
Configuração temático-discursivo-enunciativa do dizer representado	
PA1 e PA2	
PA1: STT60 A política [...] de idiomas, como ela tá nos PCN [...] ela vem realmente como eu te falei só pra atender uma demanda mais tradicional de ter aquilo na escola e ponto final né? Não se visava, por exemplo, preparar a pessoa pro mercado de trabalho, não se visava assim, não se tinha a menor: possibilidade do aluno aprender uma língua pra fazer um intercâmbio né? (L224-229). PA1: STT10 [...] através da rede iniciamos uma grande discussão sobre a questão do/de/da necessidade de se repensar o ensino de línguas nas instituições de educação profissional visto que:::, historicamente e culturalmente o ensino de línguas nessas instituições, ele era visto primeiramente [...] para o profissional atuar no mercado de trabalho, mas ainda com muitas limitações, a/a devido a pouca carga horária, pouca atenção dada a esta área, né? (L50-56). PA2: STT81 quando eu assumi a Assessoria Internacional em 2010, eu vi:: que pra a gente ter mobilidade, precisava de: investir no ensino de línguas, porque nós sabemos que o ensino que é dado hoje no Ensino Médio, não é suficiente para que o aluno tenha uma proficiência em, uma língua estrangeira (L11-14). PA2: STT82 [...] hoje pra nós termos mobilidade temos que ter um centro de idiomas, um núcleo de aprendizagem de idiomas, um Centro de Línguas, mas algo que favoreça aos estudantes de Ensino Médio e principalmente da graduação”, porque nossa mobilidade é mais focada na graduação pra que eles estudassem, a parte né::? Inglês principalmente e:: depois espanho::l, francês, pra poder fazerem mobilização, intercâmbios... (L19-24).	
	Discurso interativo
	Discurso teórico
	Discurso misto (interativo-teórico)
	Marcadores da interação e responsabilização enunciativa
	Densidade de modalização apreciativa no discurso
Negritos	Densidade de modalização lógica no discurso

Fonte: Elaboração própria.

Esses segmentos, tecidos pelo entrelaçamento do discurso interativo-teórico, colocam em evidência as questões geradas pela ausência de uma PL de idiomas estrangeiros, especificamente direcionada aos currículos das IEPT. Essas representações trazem à tona os efeitos desse vazio. Conforme explicitam os modalizadores lógicos articulados aos modalizadores apreciativos das vozes individualizadas do STT60 e coletivas do STT10, evocadas pela PA1; individualizadas e coletivas do STT88 e do STT82 na fala da PA2 que

emergem dos marcadores da interação (cf. Quadro 36), os IFs são caracterizados tradicionalmente por uma visão mecanicista da linguagem. Isto devido a *pouca atenção* conferida à sua relevância enquanto área de conhecimento, em comparação com aquelas que são prioritárias.

Este fato, somado à questão da *pouca* carga horária do ensino de línguas, tem sido tema de pesquisas que refletem sobre o problema em busca de soluções ao longo das últimas décadas. Os textos oficiais mais recentes das políticas de línguas ainda mantêm em suas declarações representações dos idiomas como uma ferramenta que sirva apenas para atuar *no mercado de trabalho* (cf. Ciência sem Fronteiras, BRASIL, 2011, e Idiomas sem Fronteiras art. 2; 2014, art, 2). Sobre essa questão, os aportes do capítulo 2 seções 2.3 e 2.4 subsidiam a compreensão de que os dispositivos formais das políticas governamentais tendem a sustentar e difundir representações que mantêm os interesses, valores e ideologias dos estados nacionais e dos mercados capitalistas.

O grau de densidade e/ou ocorrências de modalizadores no plano discursivo-enunciativo revelados pelos STT permitem identificar, nas interpretações feitas pelas PAs, um posicionamento crítico sobre as políticas públicas governamentais que permeiam o entorno das atividades que elas vivenciam. As avaliações de PA1 são evidenciadas por meio de uma recorrência dos modalizadores lógico-apreciativos que fazem menção a uma apreciação dos fatos comprováveis de que a política linguística “*tradicional*” do Estado oficializada pelos “*PCN*” não confere a menor *possibilidade* ao desenvolvimento de capacidades comunicativas em outros idiomas.

Já na voz da PA2, averigui uma avaliação do referente do seu dizer com forte ênfase nos fatos objetivos de suas experiências (cf. STT81, STT82 *quando eu assumi, eu vi que pra gente ter mobilidade, temos que ter um centro de idiomas*) no terreno da implementação, posto que a política linguística oficial do Ensino Médio não é *suficiente*, isto é, não garante a efetivação do processo de mediação formativa e emergência de capacidades superiores: o nível de *proficiência* requerido em idiomas (inglês, francês, espanhol), visando a atender à demanda gerada pelos fatos sociais supramencionados, ou seja, a mobilidade acadêmica enquanto estratégia de internacionalização. Esses dados ratificam o que já foi mencionado anteriormente, quando as políticas não condizem com as necessidades de seus receptores no contexto de implementação, elas se tornam inexecutáveis, o contexto das práticas pode tanto redefini-las, questioná-las quanto refutá-las (cf. Capítulo 2, seção 2.62, p. 130-132).

Nesta mesma esteira de interpretação das avaliações, os STT27 e STT28 desvelam as representações feitas pela PA1, ao identificar os pontos frágeis das políticas governamentais

mais recentes que demandam políticas de línguas para atingir as metas e os interesses do Estado. Dentre elas, o Programa Ciência sem Fronteiras e a sua desconexão com os possíveis alicerces para a sua sustentabilidade. As vozes (coletiva e singular) manifestadas pelos elementos modalizadores do discurso interativo (de natureza lógico-apreciativa cf. **negrito e cor azul**) na fala da PA1 trazem avaliações que, embora as universidades e os institutos federais possam conduzir o processo de *preparar pessoas* para a mobilidade acadêmica, a sustentação da política de internacionalização depende do *fortalecimento* da educação básica.

Exemplificação 1:

PA1: STT27 [...] **nós precisamos** achar estratégia pra fortalecer essa política, a SISU, tá trabalhando uma política que eles também querem **que seja, sustentável permanente**, [...] **Eu vejo assim que a discussão deles tá muito na demanda ainda agora né?** Da/do/do Ciências sem Fronteiras, **mas eu vejo** que eles também estão **rediscutindo isso né?** [...] a outra questão que **eu gostaria de acrescentar** com essa questão das políticas **é que os institutos, as universidades elas podem trabalhar nesse sentido, pra preparar pessoas, mas::** [...] **tem a grande lacuna ainda da Educação Fundamental né?** Então essa **política ainda tá muito frágil, não há qualquer assim deslumbre né?** Da **nossa parte** assim que possa num futuro próximo ser resolvido **né?** Na Educação Fundamental de idiomas na Educação Fundamental (Entrevista 2, L194-204).

A análise realizada até aqui demonstrou que, além dos arquitextos imediatos e aqueles do entorno das práticas de PLE, os textos-diálogos sob estudo revelam a influência dos construtos de uma rede de distintas políticas públicas que, direta ou indiretamente, atravessam as atividades em andamento nas instituições pesquisadas influenciando as práticas dos atores nelas implicados. A este respeito, as interpretações e avaliações das duas PAs nos próximos segmentos põem em evidência o entrecruzamento dessas políticas que intervêm sobre a produção e reprodução dos seus dispositivos, ao recontextualizarem e implementarem os objetivos e as finalidades prefigurados (cf. a PIF, EICL e PCI). Dentre elas, destacam-se, com maior grau de influência, as políticas de internacionalização do Governo Federal, a certificação da proficiência em idioma estrangeiros e as políticas oriundas dos mecanismos reguladores oriundos da legislação destinados à formação geral.

4.5.6 Papel social dos agentes implicados na (re) criação de PLE

Constatada nas vozes da PA1 e da PA2 a insuficiência/ausência de PL governamentais condizentes com a especificidade dos currículos da EPCT, dispositivos de PL são criados, em conformidade com a necessidade das instituições dessa rede, com o propósito de suprir esta incompletude. É justamente nesta empreitada, enquanto integrantes de um coletivo, que a PA1 e PA2 intervêm com propostas alternativas mobilizando movimentos a favor da implantação de uma cultura de práticas de idiomas. A este respeito, a PA1 traz as seguintes avaliações.

Exemplificação 2:

PA1: STT11 - Então, a rede também se debruçou **sobre um projeto, é:/é de implantação de centros de idiomas nos Institutos Federais**, [...] **nós** estamos pondo em pauta no fórum, é:: de ensino, da rede federal, **inclusive [...] foi motivado pelas relações internacionais**, a/a discussão e o/e o repensar da/do/do:: ensino de inglês curricular é: do/dos institutos, **né?** **Então, tá sendo um movimento muito forte**, agora, **nós**, no xxxxx¹¹⁸ **por exemplo**, como de outros institutos, **eu posso dizer que há diversas** iniciativas de projetos já implantados ou de implantação de centros de idiomas (Entrevista 1, L56-63).

Ao confrontar os STT60, STT10, STT81 e STT82 do quadro 36 com o STT11, é possível constatar que a tematização das questões relacionadas à carência de dispositivos de uma PLE, que possibilitem instaurar uma identidade institucional, está colocada numa construção de implicação ativa da PA1 no processo. Isto fica evidente através da semiotização dos temas erigidos por elementos do discurso interativo, como “iniciamos/ nós estamos pondo em pauta no *fórum*/ muito forte/ nós, no xxxx” e, desses enunciados emergem vozes sociais modalizando o *dictum* que revela os fatos reais e concretos dos IFs, buscando acordo por meio da linguagem organizada em signos verbais: no “fórum” e projeto “centro de idiomas”, que neste caso, constituem tanto o dispositivo (meios autorizados institucionalmente) e o espaço de socialização das discussões e das línguas para que as metas objetivadas sejam, realmente, concretizadas.

No processo de implicação com as questões relacionadas aos procedimentos organizacionais e gestão dos projetos, sobressai, igualmente, a voz individualizada da PA1, modalizada com elementos dos fatos atestáveis do mundo ordinário: *eu posso dizer que há*

¹¹⁸ Por uma questão de acordo de ética, o nome da instituição foi omitido.

diversas iniciativas de projetos *já implantados ou de implantação* de centros de idiomas (STT12). Esse segmento põe em destaque a experiência vivenciada da PA1 no andamento das iniciativas empreendidas para colocar em prática a implantação de dispositivos de PL: “projetos” / “centros de idiomas”.

O STT99 verbalizado pela PA2, a seguir, confirma as afirmações feitas pela PA1 sobre o andamento de ações em favor da implantação de uma política de línguas específica para os institutos federais com a implantação dos *Centros de idiomas*. Porém, a implementação desta (contra) proposta no contexto da referida colaboradora, se apresenta tematizada por interpretações fortemente afetadas pelos fatores de influência das políticas públicas do entorno - a demanda do contexto social da política de internacionalização do Governo Federal e da política para certificação de proficiência em idiomas. As representações construídas pela educadora é que essas ações sociais trazem oportunidades que geram, nos receptores, expectativas e objetivos que os motivam a agir. Essas mesmas representações afetam a produção dos seus dispositivos, suas práticas de PLE e fundamentam suas justificativas.

Exemplificação 3:

PA2: STT99[...] o aluno **que vem estudar inglês hoje** /.../ **eu digo** inglês, mas espanho::l, francês, **ele tem um objetivo, ele sabe que se ele conseguir ser proficiente na língua ele tem possibilidades reais de ter uma BOLsa**, pra fazer seis meses um ano no exterior, de estudos, então assim, **eu acho que o nosso ponto principal, dentro das políticas de línguas, é implementar o Centro de Línguas de uma forma sistêmica, com resolução, que a gente tenha todos os níveis**, básico, intermediário e avançado, porque agora mesmo o edital da Finlândia, do Ciências sem Fronteiras pra professores, nós aqui no xxxxx, nós não podemos certificar dois professores que têm conhecimento de línguas comprovado, assim que um passou três meses no Canadá recentemente, o outro tem um certificado de uma instituição lá FOra, no exterior de um curso que ele fez de inglês (Entrevista 2 L160-170).

A avaliação feita no STT99 está fundamentada no discurso interativo, cujas marcas agentivas e verbais (*eu digo, eu acho, nosso, a gente tenha, nós*) expressam forte implicação coletiva na responsabilização pelas afirmações feitas. Delas, emanam vozes sociais exteriores ao contexto mais imediato convocadas no discurso da PA2 que exercem influências determinantes sobre a sua visão de mundo neste terreno: *o aluno [...] sabe que se ele conseguir ser proficiente na língua ele tem possibilidades reais de ter uma BOLsa*. E do

mesmo modo, a voz da política de internacionalização do governo federal, materializada na forma dos dispositivos formais: o *edital da Finlândia, do Ciências sem Fronteiras pra professores*. As representações que fundamentam suas justificativas quanto à (contra) proposta de PLE defendida pela educadora estão embasadas nos princípios interiorizados em suas interações com os coletivos institucionais diretos e indiretos e com os mecanismos oficiais mencionados que constituem os determinantes internos e externos, cujas vozes atravessam o seu posicionamento [...] eu acho que o nosso ponto principal, dentro das políticas de línguas, é implementar o Centro de Línguas de uma forma sistêmica, com resolução [...].

A voz coletiva modalizada com elementos deônticos (cf. enunciados sublinhados) revela que, embora a PA2 demonstre liberdade na recriação da PLE para a internacionalização em curso no seu contexto, sua proposta se inscreve como uma política que opera na informalidade desprovida do reconhecimento burocrático das políticas governamentais que possa reconhecer os saberes adquiridos alhures. Por essa razão, em sua avaliação, o projeto que institui o centro de idiomas deveria ser *sistêmico*.

Este dado faz referência à experiência vivenciada pela PA2 no tipo de atividade educacional do qual ela participa, cujo campo prático é afetado pelas normas e regras que regem as instituições governamentais. Contudo, o quadro esboçado na fala da colaboradora desvela a implementação real do dispositivo formulado por ela em seu local - o projeto Centro de idiomas, enquanto uma política linguística alternativa *de facto* - diferentemente das políticas linguísticas declaradas oficialmente (cf. SHOHAMY, 2006 e HÉLOT, 2014, capítulo 2 subseções 2.61. e 2.6.2). Esses mesmos dados comprovam que este tipo de política educacional ganha significados quando implementada por agentes que vivenciam *in situ* os desafios, coerções e impactos que as suas práticas podem trazer sobre as atividades sociais e languageiras.

O STT97 confirma essas asserções, e figura como os conhecimentos (representações) interiorizados e construídos pela PA2, na prática da política linguística alternativa que ela defende e implementa, estão incorporados em seu modo de agir e interagir com os referentes de sua intervenção: o objeto de seu trabalho, que é a mediação dos construtos dos idiomas requeridos na formação, os agentes colaboradores no processo, os objetivos e as finalidades do desenvolvimento das capacidades languageiras de um público alvo em seu contexto (cf. análises, seção 4.4 e subseção 4.5.3).

Essa sequência temática tecida pelos elementos discursivo-interativos (cf. destaque em cor vermelha) expressa implicação nas afirmações feitas. A voz coletiva (*nós temos*) que

sobressai desse segmento modalizada por marcadores semióticos lógico-apreciativos (cf. destaque em negrito e cor azul) traduzem o plano objetivo e social do terreno de implementação e conclama os fatos necessários para que ocorra, por meio do desenvolvimento de capacidades comunicativas do público alvo, a efetivação dos objetivos e finalidades de acordo com os propósitos previstos no projeto de centro de idiomas.

Exemplificação 4:

PA2: STT97: Gente, nós temos que abrir uma turminha só” pelo menos, pra alunos quem tem um nível já intermediário, **porque você dando seis meses intensivo,** a um alunos que tem um nível intermediário, **no próximo mês ele faz a prova do TOELF ou do (...) e consegue a nota mínima pra ele passar** (Entrevista 2, L141-144).

Essas verbalizações apontam para o fato de que a experiência do vivido de PA1 e PA2 no mundo das práticas individuais/coletivas possibilitou a construção de conhecimentos a partir de suas relações/interações com os desafios prescritos, sincronicamente, pelo contexto sociohistorico e cultural que, por conseguinte, afetam o contexto situado de suas formas de agir.

Os dados até aqui evidenciam que, uma vez que PA1 e PA2 atuam em um campo híbrido da atividade educacional – da docência e do assessoramento – seus saberes, acerca da PLE, foram sendo construídos no curso da prática. No próximo segmento, isto fica demonstrado na fala da PA1.

Exemplificação 5:

PA1: STT12 [...] hoje, nós podemos dizer que ainda não há uma identidade desses centros de idiomas em cada instituto que a sua autonomia pensa, né? de uma forma, como uma atividade extensionista ou como uma atividade de ensino que é a que eu defendo, né? Que o ensino de idiomas tá ligado à questão do ensino, né? [...] E o projeto, atualmente, seria pra ofertar, no mínimo, duas ou três línguas estrangeiras, de forma mais *é/é/é::/ am/ampla* nos institutos e com uma carga mais elevada e de maior acesso né? Aos alunos e servidores para promover justamente a internacionalização (Entrevista 1, L 64-70).

Nesse STT sobressai o discurso interativo posto em palavras por meio da *dêixis* temporal “hoje” e de pessoa “nós” que, ao semiotizar a intervenção da PA1, faz emergir a voz de seu coletivo modalizada pelo marcador lógico “ainda não há” que é uma construção com

base em fatos da realidade. É com este modo de dizer que ela externa sobre os conhecimentos construídos em seu mundo do fazer sobre a relação existente entre “atividade extensionista” e “uma atividade de ensino” com relação à oferta de programas/projetos envolvendo a/s língua/s. Esta é uma questão controversa nessas instituições, muito discutida e pouco trabalhada nos dispositivos oficializados.

A este propósito, a PA1 se vale dos fatos reais de seu mundo vivido e verbaliza em favor de que “a que eu defendo, né?/o ensino de idiomas *tá ligado* à questão do ensino, né?” Em outros termos, o que está posto em questão, é o estatuto do projeto centro de idiomas que se apresenta como uma (contra) proposta ao modelo tradicional. A verbalização ocorre em um tom declarativo teórico-autônomo, evocando uso de modalizações apreciativas (“no mínimo”, “mais ampla”, “mais elevada”), para por em questão que o referido projeto enfoca o ensino de diversas línguas, com a carga horária mais coerente e a integração não apenas de discentes, mas, igualmente de “servidores”. Trata-se, portanto, de uma empresa abrangente e sustentável quando inclui, na formação, os trabalhadores da instituição.

Esta proposta alternativa representada aqui pelo projeto centro de idiomas é um dado relevante, pois põe em evidência a resistência e a contestação da PLE tradicional pelas duas PAs em seus locais, conforme já evidenciado na seção 4.5.5. Verifiquei, com base nas revelações dessas colaboradoras, que os projetos de centros de línguas enquanto dispositivo que implanta uma política linguística alternativa no contexto de suas instituições não atualizam as disposições formais dos textos oficiais¹¹⁹ que ainda regulam os currículos nessas instituições (cf. STT104, exemplificação 9), mas propõem promover *justamente a internacionalização* em sintonia com as demandas do contexto sociohistórico e político que envolve a EPCT. O teor expresso por esses dados ratifica a análise do contexto de produção e recepção da PIF, EICL e PCI (cf. seções 4.2, 4.3 e 4.4) que evidenciou a inexistência de uma PLE específica para os institutos federais oficializada no âmbito governamental. E, neste caso, a política alternativa em curso de implementação na rede dos IFs pelas PAs supre o vazio das ações governamentais em favor das práticas efetivas de idiomas na formação profissional e tecnológica.

¹¹⁹ Refiro-me aos Artigos 26 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras na formação básica, as suas disposições não contemplam a especificidade dos cursos profissionalizantes e tecnológicos. Esta modalidade de educação apresenta particularidades em seu currículo que diferem dos demais programas educacionais, já que os cursos ofertados que requerem o desenvolvimento de capacidades em idiomas estrangeiros possuem objetivos, finalidades e público alvo específicos. A decisão sobre qual/ais língua/s e quais competências a serem trabalhadas depende dos propósitos da formação demandada pelo contexto regional das instituições formadoras.

Para uma interpretação mais objetiva desse dado, os aportes de Shohamy (2009) (cf. capítulo 2) instruem sobre a necessidade de questionar e não obedecer às políticas desconectadas da prática, já que elas se tornam empecilhos quando o professor tenta pôr em ação políticas inexecutáveis. Nesse sentido, este fato se converte em uma situação constrangedora, posto que quando uma PL educacional falha os “professores são considerados os culpados pelo seu fracasso” (SHOHAMY, 2009, p. 47).

A contestação e a resistência de políticas públicas governamentais se mostram como uma temática fortemente recorrente nos discursos do fórum dos assessores internacionais traduzidos no STT57 pela voz da PA1. Os modalizadores lógico-apreciativos (em negrito e na cor azul) que emanam do plano enunciativo tecem as representações feitas por esse coletivo no qual a PA1 e PA2 se inscrevem como membros ativos acerca desse posicionamento.

Exemplificação 6:

PA1:STT37 Então **assim tem uma incoerência bem grande ainda, ainda não é política de governo a questão dos idiomas, então a gente ainda tá caminhando pra isso** porque a SETEC ela entendeu a **importância, MAis pela demanda** da Copa, das Olimpíadas e do Ciências sem Fronteiras, **do que propriamente pra ser uma política sustentável**, qual foi a diferença do FORINTER aí nesse papel? Quando **nós entramos** na discussão do projeto E-TEC idiomas, **nós batemos o pé:: de que teria que ser um projeto de longo prazo sustentável** de ensino de idiomas, **e não um projeto pra atender: só o Ciências sem Fronteiras ou só a Copa ou só as Olimpíadas, né? Então isso aí foi um embate**, bom: **nós conseguimos [...]**, então **fizemos criamos** o projeto, **né?** [...] O modulo está pronto, foi lançado, **estamos capacitando** coordenadores de todo o Brasil, e:: o **nosso** próximo desafio [...] é fazer com que o governo entenda que isso é uma política::, **permanente né?** Que não pode só vir pra sanar problemas pontuais como esses que eu falei (Entrevista 2, L247-261).

No excerto em destaque, a instância agentiva explicita o caráter do discurso convocado no *dictum*. As ocorrências de unidades linguísticas marcadas na cor vermelha semiotizam o grau da interatividade empreendida na verbalização denotando implicação conjunta na ação de linguagem, já que a PA1 traz em sua fala a voz social do seu coletivo: *qual foi a diferença do FORINTER aí nesse papel? Quando nós entramos na discussão*. Essa mesma voz coletiva avalia, de forma lógico-apreciativa, tendo por base acontecimentos sociopolíticos, históricos e culturais atestáveis sob a ótica da veracidade dos fatos (a *SETEC ela entendeu a importância, Mais pela demanda da Copa, das Olimpíadas e do Ciência sem Fronteiras*), como a PLE é vista pelas instâncias superiores governamentais. Com essas observações, constatei que as representações construídas sobre as políticas públicas destinadas

ao desenvolvimento de capacidades comunicativas de pessoas no âmbito da SETEC/MEC seguem a linha estratégica dos interesses do Estado deixando de lado a formação integral do cidadão.

4.5.7 Entre representações e práticas de PLE no entremeio do tradicional e do novo: crenças e valores institucionais

Ao investigar as entrevistas realizadas com as duas PAs, constatei em seus discursos uma recorrência significativa aos fatores de influências oriundos dos padrões, valores e crenças cristalizados pela cultura institucional de seus respectivos contextos. Os dispositivos produzidos e reproduzidos internamente pelos responsáveis da formação sob orientação da legislação educacional tendem a sustentar e perpetuar práticas tradicionais criando raízes que dificultam a concretização das iniciativas inovadoras. Com os fatos sociais recentes, que suscitam a necessidade de mobilidade acadêmica, novos avanços tecnológicos vêm sendo introduzidos no ensino/aprendizagem de línguas devido à demanda por resultados imediatos do aumento do contingente de pessoas capazes de se comunicar em outros idiomas.

Os STT56, STT25 e SST104 dispõem acerca das representações elaboradas por essas educadoras ao resistirem às coerções e às incoerências que surgem no encontro das práticas inovadoras introduzidas pelos projetos cooperativos de idiomas com as práticas institucionais usuais. A este respeito, as representações construídas na fala da PA1, com base em sua experiência, esboçam um quadro revelador de conhecimento do seu contexto e de como as tendências atuais estão conformando às práticas tradicionais mantidas por algumas políticas governamentais no terreno das práticas institucionais. Vejamos como isto está explicitado a seguir:

Exemplificação 7:

PA1: STT56 [...] **eu falo** pela **minha** área que é idiomas **né?** Línguas, mas eu acredito que esse/esse /.../ que a Educação a Distância com o idioma ela é tudo de bom **né?** **Nós temos** uma lei que rege a questão da EaD **ainda, que pra mim ainda é muito::/muito: é fechada** que onde diz que só pode tratar, até vinte por cento dos conteúdos do curso a distância, então é:: o que é que **nós vamos** tentar fazer **né?** **Tentar colocar nos PPCs os cursos que esse ensino de idiomas possa a vir a ser percentual de até vinte por cento**, porque qualquer professor, por exemplo, poderia usar, o E-TEC Idiomas dentro de um curso regular né? (Entrevista 2, L152-159).

Neste STT, a PA1 assume o *dictum*: “eu falo pela minha área” e ao verbalizar sobre a tendência atual de ensino de idiomas, traz em seu dizer um modalizador apreciativo: “tudo de bom, né?”. Neste primeiro momento, a voz que se manifesta é a voz do professor mesclada à voz do assessor internacional. Observo que sua afirmação, mesmo sendo uma composição com base em sua subjetividade, não está isenta das influências dos fatos vivenciados no mundo objetivo do campo prático de sua atividade que é regulada pelas normas do compartilhamento da atividade (cf. BRONCKART, 2008ab, capítulo 1, subseção 1.5).

O posicionamento avaliativo-apreciativo da PA1 mostra sua interpretação e seu consentimento da relevância da EaD em domínio de atuação. No entanto, outra avaliação apreciativa introduz as marcas de sua contestação e resistência à lei que regulamenta a EaD e que se manifesta de forma resoluta “pra mim ainda é muito::/muito: é fechada”. O modalizador de caráter subjetivo é também oriundo de uma experiência vivenciada no mundo dos fatos reais.

Esta voz que afirma de forma contestadora está embasada nas interpretações já feitas pela PA1 desta política e tentativas de recontextualizar, em seu contexto, as disposições (prescrições) atestáveis, comprováveis dessa lei: *onde diz que só pode tratar, até vinte por cento dos conteúdos do curso a distância*. Esta série de modalizadores lógico-apreciativos traduzem o ponto de vista crítico da PA1 que, ao demonstrar resistência ao ato prescritivo, reage apresentando em sua (contra) proposta: “o que é que nós vamos tentar fazer, né?”, isto é, a adequação dos PPCs¹²⁰ ao PCI (E-Tec- Idiomas) para facilitar ao aumento da carga horária de ensino/aprendizagem. Desse modo, percebe-se que a PA1 empreendeu esforços contra o ato de uma lei, questionando a sua inadequação às necessidades de seu contexto e busca as soluções para o problema.

No que segue, o STT25 dispõe sobre outra avaliação da PA1, que revela suas representações sobre o plano prático de sua atividade com a PLE que ela implementa:

Exemplificação 8:

PA1: STT25 Considerando essa, agora se mais e mais pessoas entenderem né? Que o mundo ele sai da sala de aula se quiserem usar a Educação a Distância esses vinte por cento, **não vão ser suficientes porque, nós sabemos hoje né? Que a sala de aula não é o único lugar pra/prá aprendizagem** (Entrevista 2, L 159-162).

¹²⁰ Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos.

Nesse segmento, mais uma vez, a ocorrência da voz da docência que emerge do setor de gestão de assuntos e projetos internacionais, e não da sala de aula, vem à tona embasada pelos construtos da vivência da PA1 nesse “entremeio”: docência e gestão (cf. Capítulo 2, seção 2.61). A professora-assessora avalia a inadequação de políticas públicas tradicionais desconectadas dos reais contextos de aprendizagem. Assim, sinaliza para o entendimento de que nem toda política pode ser recontextualizada em sua íntegra, em específico, aquelas que seus decisores desconhecem o terreno da implementação e desconsideram o papel ativo da agência em sua concretização (cf. Capítulo 2, seção 2.4.2 e 2.6.2).

A este respeito, o STT104 expressa as representações construídas pela PA2 e de seu coletivo imediato, em torno dos valores adotados na rede dos IFs introduzidos pelos dispositivos legais que normatizam e regulam as práticas de PLE. Eles são confrontados pela colaboradora; porém, sustentados pela cultura institucionalizada da rede dos IFs.

Exemplificação 9:

PA2: SST104 **olhe**, a LDB né? **Diz que tem que ter uma língua estrangeira, mas não diz qual**, porém o::/ depois né? **Diz que tem que ser duas línguas né?** E uma **tem que ser o espanhol**, então o espanhol, **entra pra gente, como uma língua, obrigatória da instituição oferecer**, mas eletiva para o aluno, o aluno faz se quiser, **agora o inglês não**, inglês é a língua que a instituição /.../ **inglês é a língua estrangeira que a instituição escolheu pra ser obrigatória para o aluno** [...] porque **essa escolha né?** **Agora atualmente né?** Antigamente não, é que **a gente vem da escola técnica, mas atualmente**, é uma demanda também da sociedade, se os alunos, vamos dizer a comunidade, prefere que seja espanhol, **a língua obrigatória para o aluno** pode ser espanhol, **mas no momento a gente tá assim** (Entrevista 2, L. 310-320).

Conforme explicita a configuração temático-discursivo-enunciativa desse excerto, as interpretações estão construídas pela articulação discursivointerativa com o discurso teórico destacado na cor cinza. Os elementos linguísticos infraordenados (em negrito), que semiotizam o comentário avaliativo, modalizam a expressão do dizer evocando fatos do mundo objetivo que dizem respeito às normas sociais que regem as práticas de PLE. Os fatos mencionados pela colaboradora podem ser comprovados mediante a observação de dispositivos oficiais que regulamentam e/ou regulam as escolhas das línguas que devem compor o itinerário formativo nos IFs (*a LDB né? diz*).

Os enunciados sublinhados no STT104 são de natureza deôntica e traduzem as apreensões da PA2 sobre esse mecanismo legal revelado em seu ponto de vista que as

normatizações referentes à tomada de decisão sobre qual idioma a ser adotado no currículo é de caráter obrigatório (*tem que ter, língua, obrigatória*). Na avaliação da PA2, fica constatado seu posicionamento, resistente às normas desses mecanismos reguladores oficializados pela lei: *porque essa escolha, né? Agora atualmente, né?*. No entanto, ela reconhece que os valores que regem as decisões sobre as línguas em seu contexto (*é que a gente vem da escola técnica*) estão sustentados pelas prescrições de uma lei (*mas no momento a gente tá assim*).

Esses dados são relevantes, posto que desvelam o grau de resistência e submissão que os agentes institucionais constroem em suas confrontações com a normas e regras do campo prático. Conforme Ball (1993, capítulo 2, seção 2.4.), a política pode ser recepcionada e interpretada como *declarações autoritárias* sobre o que deveria ser feito, como é o caso das disposições do texto constitucional de um país, das leis, decretos, portarias e outros. A ausência de questionamentos por parte dos educadores, sobre o teor dessas diretrizes, conduz a obediência às normas, o que leva ao confinamento de ideias e à sustentação dos valores apregoados pelos decisores da política, transformando-os em soldados *defensores do sistema* (SHOHAMY, 2006).

Tendo analisado as entrevistas das professoras-assessoras, na sequência, passo ao resumo dos resultados da análise empreendida neste capítulo.

4.6 Retomando o processo: resumo dos resultados

Para concluir as análises propostas neste capítulo, retomo os principais resultados, advindos da minha leitura dos dados, contemplados nos três eixos de textos-discursos (cf. Capítulo 4, figura 11) intencionando responder, mais adiante, as perguntas de pesquisa. De acordo com as seções 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5, esses dispositivos foram gerados no quadro sociointeracional da atividade de formação profissional e tecnológica regido pelos fatores de influência da produção e recepção escrita e oral.

A existência física, a natureza e o estatuto social de cada um desses mecanismos podem ser reconhecidas com base nos modelos textuais da ordem do fazer (formulação, planificação e implementação), da ordem dos conhecimentos e representações (exposição e comentários dialogados) e da ordem das escolhas semânticas, a partir das dimensões temática, discursiva e enunciativa realizadas pelos co-autores desta pesquisa. Após terem sido interpretados e recriados, foram recontextualizados de acordo com os propósitos e interesses dos produtores e receptores em seus respectivos contextos. Por meio da análise desses eixos, foi possível aprender como estão se desenvolvendo as práticas de PLE no âmbito da

internacionalização das instituições pesquisadas e as representações construídas pelos atores implicados no processo.

A primeira constatação foi que esses textos estão construídos por uma forte rede discursiva que tematiza diversos tipos de atividades sociais e convoca políticas linguísticas para sua efetivação. Isto comprova o papel fundador da linguagem no funcionamento das atividades humanas que, decorrente de seus inúmeros fenômenos nas interações sociais, provoca a necessidade da formulação, planificação e implementação de dispositivos que (re)contextualizem, por meio de operações sociopsicológicas – interpretação e recriação - de seus construtos para a realização e fomentação dessas mesmas atividades.

A segunda constatação explica e exemplifica o que foi averiguado na primeira observação. Nos Eixos 1 e 2, as ações sociais e languageiras representadas pela PIF, pela EICL e pelo PCI confirmam essas assertivas. Esses documentos prefiguram objetivos, finalidades e resultados de distintos tipos de atividades sociais: *internacionalização, educação, ciência, tecnologia, mobilidade*, cujo referente é o redimensionamento dos programas e currículos destinados à formação de um público-alvo das instituições em nível internacional.

Como ficou evidenciado nos quadros (cf. seção 4.2, quadros 14 e 15), a internacionalização foi fortemente tematizada como *estratégia de desenvolvimento institucional* e de melhoramento da EPCT, o que é ratificado na análise da EICL (cf. Quadro 19). A partir disso, foi possível constatar representações por meio da recorrência dos modalizadores lógicos que indiciam que a internacionalização é encarada pelos formuladores da PIF como fator relevante e necessário para o desenvolvimento dos IFs. Porém, para a consecução das metas projetadas, foi identificada a necessidade da elaboração de uma política de línguas específica, de acordo com as particularidades da oferta de formação dos IFs e que contemplasse as demandas desse contexto (cf. PIF, STCT34, p. 8).

Para tanto, o fórum dos assessores internacionais (FORINTER), coletivo do qual as colaboradoras da pesquisa são membros, procederam a uma ação que está representada no texto da EICL. A vertente temático-discursivo-enunciativa analisada (cf. seção 4.3, quadros 19 e 20) coloca em evidência (cf. EICL, STCT24) representações construídas sobre a implantação de uma PL específica para os IFs. Do mesmo modo que a PIF, na EICL, os objetivos e as finalidades das atividades de PLE estão avaliadas com elementos discursivo-enunciativos de ordem dos fatos necessários sobre o tipo de dispositivo languageiro a ser utilizado na implementação das atividades do agir languageiro que, neste caso, é o projeto de centro de idiomas (PCI).

Tal mecanismo, por sua vez, pode ser apreendido como uma proposta alternativa de uma política de idiomas para a internacionalização dos IFs (cf. PCI, STCT2, p. 01), como ficou constatado nas entrevistas com as duas colaboradoras desta pesquisa (cf. seção 4.5.5, Quadro 36). Esses dados apontam que o PCI é o representante empírico dos conhecimentos e saberes vivenciados pelas PAs em seu universo interno de atuação (campo prático da atividade) que não existe desvinculado do universo externo (contexto sociopolítico e cultural das formações sociais).

A terceira constatação está relacionada a um conjunto de fenômenos revelados nos eixos 1 e 2. Ficou evidenciado o desenvolvimento do ciclo de uma política pública que emergiu das intenções e propósitos de um fórum de educadores socialmente reconhecido na formulação de uma política de internacionalização para os IFs, representada empiricamente pelo texto denominado PIF. Para sua efetivação, propostas de uma política cultural de idiomas enquanto estratégia de internacionalização foram planificadas no texto EICL, cujas atividades de implementação estão demonstradas no PCI.

As análises realizadas em seus respectivos contextos sociointeracionais de produção e recepção demonstraram que esses textos, materializadores do referido ciclo, têm suas vertentes praxiológicas, gnosiológicas e linguísticas orientadas por um repertório textual de influências que congrega arquitextos de origens diversas: acordos mundiais destinados ao melhoramento dos processos formativos (BRASIL, 2009b, p. 02), políticas públicas governamentais, textos construídos coletivamente e textos científicos (cf. seção 4.3, quadro 17). No caso do PCI, este dispositivo integra os construtos da PIF e EICL (construtos internos) com políticas linguísticas internacionais (Quadro Europeu Comum para as línguas), com as políticas públicas do Governo Federal - internacionalização com o Programa Ciência sem Fronteiras e Educação a distância - que são os construtos externos (cf. seção 4.4, Quadro 24). Essas constatações são reafirmadas e ampliadas nas seções que analisaram as entrevistas, em específico a seção 4.5.4.

Essa observação trouxe o entendimento de que os textos-discursos dos Eixos 1 e 2 constituem um ciclo de ações sociais e linguageiras que se complementam, concorrendo para a consecução dos diversos tipos de atividades envolvidas nesses processos: internacionalização, educação, ciência, tecnologia, cultura de idiomas, mobilidade acadêmica (cf. seção 4.2, quadro 15, seção 4.3, Quadro 20).

Com base no conjunto das evidências mostradas nesses mesmos eixos, a política linguística estudada pode ser apreendida como ação/atividade social (interconectada à outras) e ação/atividade de linguagem, já que o seu fenômeno *mais forte* está intimamente ligado aos

efeitos que as práticas languageiras (cf RASTIER, 2001; SPOLSKY, 2004, 2007, 2009; SHOHAMY, 2006; BRONCKART, 2008b;) exercem na produção dos dispositivos que semiotizam as ações humanas e geram representações que fomentam essas mesmas ações/atividades.

Essas constatações conduzem ao entendimento de que sendo a política uma ação social (BALL, 1993) e/ou atividade social que propõe mudanças na sociedade sobre como viver coletivamente, atribuindo um tipo de atividade especializada, caracterizada pela confrontação de ideias e de pessoas (cf. GOLOGO, 2014, capítulo 2, nota 50). Logo, qualquer política, independente de sua natureza e estatuto social, realiza-se na/pela mobilização de recursos infraordenados de uma língua. Embora o seu representante empírico seja o texto, o seu sentido só se realiza nas/pelas práticas regadas pelas representações daqueles que estão na fonte de sua interpretação e recriação.

A quarta constatação é com relação ao Eixo 3. O Quadro 31 e a Tabela 1 revelam o mundo representado das duas PAs em seus discursos. As escolhas semânticas temático-discursivo-enunciativas colocadas em palavras na explicitação das representações sobre as suas ações nas atividades de PLE mostram, no caso da PA1, preocupação e engajamento com as questões práticas e sociopolíticas oriundas do contexto externo, estabelecendo avaliações e contestação sobre as incoerências e lacunas das políticas públicas governamentais (cf. seção 4.5.5, exemplificação 1, 2, 5, 6 e 7) direcionadas à EPT. Já a PA2 contesta os valores introduzidos pelos dispositivos dessas políticas em seu contexto interno e maior inquietação com as questões práticas de PLE (cf. Quadro 36, STT81, STT82; exemplificação 3, 4, 9). Esses dados apontam para o engajamento ativo dessas educadoras na organização, adaptação, e gestão dos dispositivos com propósitos de modificar e atualizar as práticas de PLE usuais em seus contextos (cf. seção 4.5.3, Quadro 33).

A quinta constatação diz respeito ao fenômeno do entrecruzamento das redes discursivas de distintas políticas públicas nacionais e internacionais que atravessaram e influenciaram as práticas dessas colaboradoras. Por meio de suas verbalizações (cf. Capítulo 4, seção 4.5.3, quadro 32; seção 4.5.4, quadros 34 e 35), ficou evidenciado que, no seio das atividades sociais dessas políticas, diversos dispositivos formais são gerados com diferentes propósitos para colocar em ação demandas e interesses de grupos decisores governamentais e outros por meio de políticas linguísticas.

Esses mecanismos languageiros, que circulam nos espaços mais imediatos e no entorno das instituições pesquisadas, difundem representações, posto que são modelos para o agir e interagir na concretização das práticas (cf. PA1, STT13, PA2 STT86, seção 4.5.3, Quadro 32)

e, do mesmo modo, alimentam e atualizam (cf. seção 4.5.3, Quadro 32) o repertório dessas mesmas práticas sociohistoricamente construídas pelas culturas precedentes e nas/pelas interações humanas sincronicamente (cf. PA1, STT13, PA2 STT86, Quadro 32) estabelecidas nas formações sociais.

A sexta constatação diz respeito ao fato de que a implementação dos dispositivos de PLE no contexto de internacionalização dos IFs se inscreve como um fator de alteração e atualização do ambiente das práticas de PLE e do ambiente de aprendizagem dos idiomas estrangeiros (cf. subseção 4.5.3). As interpretações construídas pela articulação discurso interativo-teórico com modalizadores lógicos traduzem como essas ações estão subvertendo os padrões tradicionais das políticas públicas em vigor, as crenças e os valores enraizados nas práticas institucionais (cf. seção 4.5.5, Quadro 33). Essas são as implicações que esses processos trazem sobre as práticas institucionais nesses contextos.

Ao evocar uma visão de conjunto de todos os eixos analisados, foi possível apreender a relevância do papel social das PAs na participação do coletivo responsável pela formulação, planificação, implementação dos dispositivos que integram as atividades de internacionalização dos IFs. Nesses processos, ficou evidenciado que essas colaboradoras, ao recontextualizarem os construtos preexistentes (do contexto interno e externo) e aqueles do seu momento sociopolítico e histórico (do contexto interno e externo) submeteram a um duplo processo de apropriação (interpretação e recriação) dos modelos de PLE (cf. seção 4.5.4, quadros 34 e 35). Assim sendo, essas educadoras construíram conhecimentos e saberes a partir de suas representações e/ou vivências no exercício da docência e do assessoramento dos projetos cooperativos para a internacionalização.

A investigação do contexto sociointeracional de produção dos textos-discursos evidenciou a capacidade do compartilhamento desses conhecimentos e saberes construídos coletivamente, na produção, reprodução e difusão de dispositivos formais. Com eles, é possível agir e interagir com os possíveis receptores dessas ações que, neste caso, são instituições, equipes de gestores, docentes, pessoal técnico e o público discente (cf. seção 4.2, figuras 14 e 15, subseção 4.5.3, Quadro 32).

As representações que constituem esses saberes estão fundamentadas nas/pelas experiências adquiridas na atuação do papel social assumido pelo coletivo ao qual as PAs estão vinculadas que, por sua vez, assumem três dimensões na atividade das quais elas participam (cf. seção 4.3, Figura 16): a de professora de idiomas, a de assessora internacional, e a de planificadora de PLE. Os dispositivos produzidos nesse espaço social possuem caráter diferenciado: a PIF é de natureza descendente, ou seja, emana da SETEC/MEC e FORINTER

para os IFs, enquanto que a EICL e PCI são descendentes e ascendentes, pois as interações estabelecidas integram o nível macro ao micro e o micro ao macro (cf. seção 4.3, Figura 18; seção 4.4, Quadro 25). Esses desvelam a nascente e a abrangência da política empreendida com a participação docente nos projetos cooperativos de internacionalização.

CONCLUSÕES

Retomo aqui o objeto de estudo, em torno do qual esta tese está elaborada, qual seja: a interpretação dos conhecimentos e saberes construídos nas/pelas práticas de PLE por professores de idiomas engajados na formação de pessoas para o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia em contexto de internacionalização.

Se evoquei ao longo da pesquisa os termos *conhecimentos*, *saberes* e *práticas*, é porque eles estão intimamente relacionados com o próprio papel social da pesquisa científica enquanto atividade que os geram. O objeto investigado é demasiadamente amplo e complexo, e seu lugar na sociedade ainda carece de ser explorado com pesquisas que gerem maiores entendimentos, especificamente, sobre a problemática de professores de línguas no *epicentro da política linguística educacional* (cf. Capítulo 2), como é o caso desta tese.

Conforme evidenciado nos resultados, os dados oriundos desse terreno são brutos e requerem lapidações que lhes possibilitem maior lustro. Porém, percebi que a constribuição principal deste trabalho foi o fato de enfrentar as dificuldades de perseguir veredas ainda não desbravadas e o esforço empreendido na busca da compreensão do papel social relevante assumido pelo docente na agência das políticas públicas, sendo ele, portanto, um dos principais atores a conferir sentidos a essas ações ao implementá-las. Trata-se de um segmento ainda não examinado na Linguística Aplicada, como adotada neste estudo, haja vista as parcas referências bibliográficas no escopo da literatura nesta área no Brasil.

Os fatos estudados e materializados nesta tese são esforços de uma participação social, conforme ficou evidenciado nas intervenções feitas pelas PA1 e PA2. Em articulação com o coletivo que as educadoras representam, distintas ações sociais (cf. PIF, EICL, PCI) foram implementadas, em favor da implantação de uma PLE específica, de acordo com as particularidades e demandas do contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As razões e as motivações que impulsionaram as professoras-assessoras não foram pessoais, mas elas agiram e interagiram coletivamente, confrontando as lacunas dos documentos oficiais do Estado com suas próprias representações. As disposições dessas diretrizes acerca dos idiomas estrangeiros nos currículos da educação brasileira não contemplam em seus parágrafos as singularidades da formação ofertada pela rede dos IFs. Além disso, dispositivos foram criados servindo como proposta alternativa de uma PL que

supre o vazio deixado pelos referidos mecanismos reguladores (cf. Capítulo 4, seções 4.3, 4.4, 4.5.3 e 4.5.4).

O que acaba de ser exposto responde às perguntas orientadoras da pesquisa:

De que maneira dois atores responsáveis pelos projetos cooperativos de internacionalização dos IFs interpretam e recriam os construtos da PLE emergente nessas instituições em seus contextos de práticas? Quais representações desses processos emanam dos textos discursos desses atores? Que implicações essas representações trazem sobre as práticas institucionais?

Mas, prossigo ainda com as considerações tentando respondê-las sem desvinculá-las, posto que são resultantes de uma mesma fonte de questionamentos do estudo.

Tendo por base os resultados das análises dos TD de natureza escrita e oral, ficou evidenciada a participação ativa de PA1 e PA2 nas atividades coletivas - práticas e languageiras - que geraram um ciclo de política pública (PIF, EICL, PCI) em favor da implantação de uma cultura de práticas de idiomas com o propósito de fomentar a internacionalização dos IFs. Os conhecimentos das PAs acerca do mundo da docência e daqueles construídos em suas interações com o setor dos projetos cooperativos no referido contexto contribuíram, certamente, para o processo de semiotização dos dispositivos colocados em implementação.

A este respeito, a página 1 da PIF (cf. seção 4.2 e Anexos 2 e 3) e as seções 4.3 (Quadro 17), 4.4 (Quadro 23, 24), 4.5.3 (Quadro 32), 4.5.4 (Quadro 34 e 35) são dados reveladores de que a implementação da PLE empreendida com a participação das referidas colaboradoras passou por um processo de apropriação (interpretação e recriação) embasado e fundamentado em modelos de práticas, normas, valores e ideologias, prévia e sincronicamente elaborados pela cultura institucionalizada das formações sociais das quais elas participam e representam. Esses resultados remetem para o entendimento de que a especificidade da PLE que elas implementam não se processa no vácuo, mas como uma ação social fundamentada e articulada a uma rede discursiva de distintas políticas com diferentes propósitos que convocam a linguagem como instrumento principal para atingir as metas projetadas.

As interpretações e recriações feitas por esses dois atores dos construtos oriundos de seus universos de práticas - interno e externo - não se deram como se fossem *leitores ingênuos* desse mundo de representações, mas neles foram engendradas as suas *próprias histórias, experiências, valores e finalidades* (cf. Capítulo 2, seção 2.4.3). Foi desse modo que

as duas PAs interpretaram, recriaram e recontextualizaram os construtos da PLE emergente em seus respectivos contextos até o momento dos diálogos estabelecidos com essas educadoras.

No que diz respeito às representações que emanam dos TDs das colaboradoras, os resultados mostraram que o terreno das práticas e do tipo de atividade que as duas PAs participam é um espaço gerador de múltiplos tipos de interações sociais: o coletivo institucional, o fórum do qual elas são membros ativos, os grupos de trabalhos, os parceiros internacionais e outros. Isto ficou evidenciado (cf. Capítulo 4, seções 4.5.3, 4.5.4) na implementação do agir languageiro, que constitui o referente principal do objeto da atividade das educadoras em seus respectivos contextos. Para proceder às ações, elas interagiram com os construtos do mundo objetivo das práticas humanas: físicos (recursos materiais e semióticos), sociais (recursos humanos, modelos, padrões, normas e outros) e subjetivos (conhecimentos interiorizados) em suas vivências nesse contexto sociopolítico e cultural.

Desse modo, a concretização dos projetos cooperativos de uma PLE para a internacionalização dos IFs teve como processo de semiotização o encontro dessas representações singulares e coletivas construídas nas diversas ações processadas neste universo híbrido e multidimensional de práticas sociais e languageiras. A existência física dessas entidades semiotizantes do agir referente têm como representantes os dispositivos produzidos por meio das interpretações e recriação dos construtos já mencionados pelas PAs (seção, 4.4 e subseção 4.5.4) na implantação de ambientes para fomentar o desenvolvimento de capacidades comunicativas em outras línguas para a mobilidade acadêmica.

A existência desses dispositivos demonstra a capacidade das educadoras no compartilhamento de conhecimentos e saberes, na produção, reprodução e difusão de mecanismos formais para com eles poderem agir e interagir com os possíveis receptores dessas ações, como foi o caso das instituições, equipes de gestores, docentes, pessoal técnico e o público discente (cf. seção 4.2, figuras 14 e 15, subseção 4.5.3, Quadro 32).

Todavia, identificadas essas representações no curso da implementação dos dispositivos de PLE no contexto pesquisado, os dados confirmaram que elas têm implicações que incidem diretamente sobre as práticas institucionais. As atividades realizadas (cf. Capítulo 4, seção 4.5.3, Quadro 33), a partir dos conhecimentos construídos nas interações estabelecidas com os elementos de concretização do agir languageiro, alteraram e atualizaram o ambiente de ensino e aprendizagem das línguas priorizadas no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica.

Para atingir as metas projetadas no contexto de internacionalização dessas instituições, os objetivos e as finalidades para o desenvolvimento de capacidades comunicativas em línguas de outros países foram redimensionados com foco na mobilidade acadêmica entendida na rede das instituições pesquisadas como possibilidade de *trocas de conhecimento*. A intervenção dos parceiros e estagiários estrangeiros nos cursos preparatórios para os intercâmbios estudantis se configura como uma redefinição emergente do coletivo docente de línguas com base nos acordos internacionais (cf. Capítulo 4, seção 4. 5.5, Quadro 35). A infraestrutura com os centros de idiomas, os recursos materiais e semióticos, bem como os mecanismos da EaD no ensino de línguas reconfiguraram o currículo ofertando uma formação com mais de um idioma ao público interessado por essas ações que, diferentemente do usual, além do aluno, integram o pessoal docente, técnicos e outros servidores.

Os fatos gerados pelas representações construídas nas referidas atividades ressignificaram as razões e as motivações de ensinar e aprender línguas no contexto da internacionalização subvertendo os padrões tradicionais das políticas públicas em vigor, as crenças e os valores enraizados nas práticas institucionais fomentadas pelos dispositivos legais, embora ainda bastante resistentes nos IFs (cf. Capítulo 4, seção 4.5.5 e 4.5.6). Os resultados apontados sinalizam para a necessidade de rever as representações que os agentes institucionais fazem sobre o papel social do professor de idiomas no cenário dessas transformações, considerando, do mesmo modo, os impactos da redefinição do currículo e dos cursos de línguas adicionais nos processos formativos, a heterogeneidade do público alvo, os instrumentos materiais e semióticos, o papel social dos parceiros e dos estagiários internacionais no coletivo dos atores a serviço da formação profissional, científica e tecnológica.

Dentre os principais problemas que podem ser inferidos, a partir dessas práticas inovadoras trazidas pelas políticas públicas de internacionalização, demandando PLE para a sua consecução, é que, na maioria dos casos, os dispositivos produzidos são interpretações e recriações de atores que estão a serviço dos interesses de grupos dominantes que tomam decisões sobre o controle das condutas verbais na sociedade (cf. Capítulo 2, seção 2.2). Os mecanismos que implantaram as ações (cf. PIF, EICL, PCI) são frutos desse mesmo tipo de processo. Portanto, cabe aos atores responsáveis pelos projetos cooperativos de internacionalização dos IFs se resguardarem para que os impactos advindos dos imperativos sociopolíticos sobre o local não venham reproduzir apenas os interesses do Estado, mas que sejam priorizados o equilíbrio dos direitos da inclusão social.

Esses questionamentos não foram suficientes para esgotar a temática do objeto estudado. As respostas dadas às perguntas de pesquisa não são definitivas, porque elas são decorrentes da onda das inquietações emergentes de um processo em andamento envolvendo as práticas comunicativas em idiomas estrangeiros com o advento da internacionalização das instituições pesquisadas. Assim, fica em aberto um horizonte a ser trilhado por pesquisadores que se interessarem pelo mesmo tema. Não obstante, considero ainda necessário investigar os desdobramentos das práticas empreendidas pelas PAs, com o propósito de compreender de que maneira os professores na sala de aula e os alunos recepcionam e interpretam a PLE emergente no contexto de internacionalização dos IFs. O mesmo vale para os gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos administrativos e a comunidade externa. Estes constituem o grupo dos interessados nos possíveis resultados que a ação social empreendida pelas PAs pode produzir. Porém, alego a necessidade de saber como esses processos são, igualmente, apreendidos na formação do professor de idiomas nos Cursos de Letras ofertados nessas mesmas instituições.

A consciência do lugar social que o professor de idiomas ocupa na construção do significado e na concretização de PLE deveria ser trabalhada não apenas pelas instituições formadoras desse profissional, mas, principalmente, pelas instituições cuja prática docente é parte essencial das atividades que nelas se desenvolvem. Destarte, acredito que existe um abismo entre essas instituições no entendimento das reais demandas do contexto sociohistórico em curso, ao manterem as suas agendas em conformidade com os interesses do Estado, deixando o professor, fora da mesa da tomada de decisões. Dentre os agentes sociais envolvidos em uma PLE, segundo os pressupostos defendidos nos quatro capítulos desta tese, é que o docente de idiomas é um dos principais especialistas na concretização do processo desse tipo de ação social, posto que é ele quem detém a base dos conhecimentos e saberes de como planejá-la e implementá-la no contexto das práticas.

Diversas declarações de acordos mundiais já lançaram forte apelo aos países signatários do hemisfério norte e sul, quanto à necessidade do investimento na formação inicial e continuada do professor colocada em sintonia com as questões de seu tempo. Nessas reuniões internacionais, que geraram diversos compromissos em prol do melhoramento da educação, este profissional está tematizado como um agente estratégico para os desafios do século XXI. Foi com essa visão de mundo que a presente pesquisa tematizou o professor de idiomas como protagonista de estratégias na implantação de práticas inovadoras para os desafios da contemporaneidade, reconhecendo a linguagem como o ponto de encontro entre o local e o global, os quais não existem separadamente.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- AKKARI A; PAYET J.P. (éd.), **Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud** : entre globalisation et diversification, De Boeck Université/Bruxelles, 2010.
- ALTBACH, P. G., & KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, 11(3), 290-305, 2007.
- AMIGUES, R. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, 42(2), 2009. p.11-26. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.3917/lse.422.0011>>. Acesso em: 11 de ab: 2014.
- ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. **Comparative education**: the dialectic of the global and the local. USA: Rowman & Littlefield, 1999.
- BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- _____. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BALL, S.J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. Londres – New York: Routledge, 1992.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- _____. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, 2006.
- BALDAUF Jr., R. B. **Introduction – language planning**: where have we been? Where might we be going? RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.
- BARRÈRE, A. ; SAUJAT, F.; Lantheaume, F. Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthode. Entretien de Anne Barrère et de Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. **Recherche et formation**, 57, (89-101) [Bib. ESPE Caen, salle des revues, cote : EDU 7]. 2008. Disponível em: <<http://rechercheformation.revues.org/861>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

BARTHES, R. Extract (readerly and writerly). In: _____. **S/Z**. Translation by Richard Miller. Oxford: Basil Blackwell, 1974. p. 3-16. Retrieved from: <<http://vogmae.net.au/intmedia/pubs/BarthesExtract.pdf>>. Access on: Sept. 23, 2015.

BAUMAN, Z. **Liquid Life**. Cambridge: Polity Press, 2005.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECK, K. Making sense of internationalization: A critical analysis. In: HÉBERT, Y.; ABDI, A.A. (Eds.). **Critical perspectives on international education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 44-55.

BERNSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75- 110, 2003.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.

BHATIA, V. K. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In: JOHNS, A. M. (Ed.). **Genre in the classroom**: multiple perspectives. Mahwah, NJ: Lea, 2001. p. 279-283.

BLANCHET, P., 2011, Politique linguistique et diffusion du français dans le monde, dans BULOT, T., BLANCHET, P., 2011, **Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle** : une introduction à la sociolinguistique. Retrieved from: <www.sociolinguistique.fr>. Access on: Feb. 12, 2015.

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BOLDIZSÁR, G. Language Policies, Language Education Policies. In: BOLDIZSÁR, G. (coordinator). **An introduction to the current European context in language teaching**. Graz: European Centre for Modern Languages, 2003.

BONACINA, F. **A conversation analytic approach to practiced language policies**: the example of an induction classroom for newly-arrived immigrant children in France. 2010. 527 f. Doctoral dissertation. University of Edinburgh, Edinburgh, 2010.

BORDET, G. “This” comme marqueur privilégié du genre: le cas des résumés de thèses. **Discours** [online], v. 9, dez. 2011. Disponível em: <<http://discours.revues.org/8506>>. Acesso em: 17 out. 2012.

BORG, S. (2011) La place de la formation linguistique dans les mobilités et dans la politique internationale des universités. **Le Français sur Objectifs Universitaires**. Université de Franche-Comté – EA. 2281. LASELDI 2011 p. 19-23. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/borg1.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BOYER, H. Les politiques linguistiques. **Mots. Les langages du politique**, v. 94, p. 67-74, 2010. Disponível em: <<http://mots.revues.org/19891>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

BRAGA, A; GASTALDO, É. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. **Revista Contracampo**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 4-18, jul. 2012.

_____. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 20, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Compós, 2011. **Contracampo**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 4-18, jul. 2012.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7642**, de 13 de dezembro de 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 16 set. 2014

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829&tipoDocumento=DE C&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto Presidencial n.787**, de 11 de setembro, 1906.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.295, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 mai. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm>. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Chamada Pública Programa Ciência Sem Fronteiras/Fulbright/IIIE n. 180/2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 out. 2014a. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=59561afc-c1d9-42b4-a193-114fa792d9e1&groupId=214072>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Idiomas sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Plano Brasil Maior: Inovar para competir. Competir para crescer**. Plano 2011/2014. 37 p. 2011a; Texto de Referência. Disponível em: <http://www.brasilmaior.mdic.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/plano_brasil_maior_texto_de_referencia_rev_out11.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL. Serviço Público Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. **Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 25 nov. 2009b. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/conteudo/international/politica-assuntos-internacionais.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Serviço Público Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. **Estratégias para Internacionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Cultura e Língua**. Brasília, 29 mar. 2010. Acervo de documentos do Fórum de Relações Internacionais.

BRASIL. Serviço Público Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. IFPB elabora Política de Internacionalização. **Portal IFPB**, João Pessoa, 28 dez.

2010. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/noticias/ifpb-elabora-politica-de-internacionalizacao>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Serviço Público Federal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Resolução CONSUP n. 29, de 31 de outubro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 31 out. 2014b. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha. São Paulo, Educ, 1999.

_____. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**, v. 153, p. 98-108, 2004a.

_____. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, 2004b.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 143-159, 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 203-229.

_____. L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain. **Langage et société**, v. 121/122, p. 57-68, 2007.

_____. Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage. In: CONGRÈS MONDIAL DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE, 1., 2008, Paris. **Actes...** Paris: CMLF, 2008a. p. 855-861.

_____. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. **Texto!** [online], v. 13, n. 1/2, jan. 2008b. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008c.

_____. Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. **eJRIEPS**, v. 18, 2009. p. 5-23.

_____. La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 25, 2010, Porto. **Textos Selecionados...** Porto, Portugal, APL 2010a. p. 11-40.

_____. Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage: réflexions et questions. **Calidoscópico (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 154-164, 2010b.

_____. Une science du langage pour une science de l'humain. **Delta**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 337-361, 2011a.

_____. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. Nonada: **Letras em revista**, Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 11-36, 2011b.

_____. Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. In: SAUVAGE, J.; DEMOUGIN, F. (Éds.). **La construction identitaire à l'école**. Paris: L'Harmattan Bemporad, 2012. p. 15-32.

_____. **Entrevista para Prolíngua**. João Pessoa: Proling/Universidade Federal da Paraíba, 2015. No prelo.

BRONCKART, J-P.; BULEA, E. La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. In: BARBIER, J.-M.; DURAND, M. (Eds.). **Sujet, activité, environnement: approches transverses**. Paris: PUF, 2006. p. 105-134.

BRONCKART, J-P; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian. **Le projet de Ferdinand de Saussure**. Genève: Librairie Droz, 2010.

BRONCKART, J-P; GROUPE LAF (Eds.). Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)**, v. 103, 2004.

BRONCKART, J-P; STROUMZA, K. Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In: ROULET, E.; BURGER, M. (Eds.). **Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2002. p. 213-263.

BULEA, E. **Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. 2007. 574f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Genève, Genève, 2007.

_____. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____. **Langage, interprétation de l'agir et développement: le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Saarbrücken: Presses Universitaires Francophones, 2014a.

_____. Le modèle d'analyse des textes élaboré dans le cadre de l'ISD et son exploitation didactique. **Eutomia**, Recife, v. 13, n. 1, p. 511-531, jul. 2014b.

BULEA, E; BRONCKART, J-P. Pour une approche dynamique des compétences langagières. In: BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Eds.). **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les compétences? Lille: Presses du Septentrion, 2005. p. 193-227.

_____. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, v. 12, n. 22, p. 42-83, 2008.

_____. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído (Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD)**, v. 6, n. 1, p. 131-148, 2012.

BULOT, T; BLANCHET, P. **Dynamiques de la langue française au 21ème siècle**: une introduction à la sociolinguistique, Rennes: Université Rennes, 2011. Disponível em: <<http://www.sociolinguistique.fr>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CARRASCO PEREA, E; PICCARDO, E. Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. **LIDIL (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)**, v. 39, p. 19-41, 2009.

CHARLIER, J.-E. L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation: la douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalentes: présentation du dossier. **Education et Sociétés**, v. 12, p. 5-11, 2003.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

COCHRAN-SMITH, M. **The unforgivable complexity of teaching**: Avoiding simplicity in an age of accountability. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 3-5. 2003.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages**: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press, 1989. 216 p.

COSERIU, E. **L'homme et son langage**. Louvain: Peeters, 2001.

_____. **Linguística del texto**: introducción a la hermenêutica del sentido. Edición de Óscar Loureda Lamas. Madri: Arco Libros, 2007.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://educar.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2015.

DEBEAUVAIS, M. L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In: MEURIS, G.; DE COCK, G. (Eds.). **Education comparée**. Paris: De Boeck Université, 1997. p. 98-106.

DE WIT, H. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, v. 8, n. 2, p. 241-248, 2011.

DIONÍSIO, Â. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 69-99.

DOLZ, J.; GAGNON, R. Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. **Pratiques**, v. 137/138, p. 179-198, jun. 2008.

DOLZ-MESTRE, J; TUPIN, F. La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues: vers une perspective socio-didactique. **Recherches en Éducation**, v. 12, p. 82-97, 2011.

DOUGHTY, H. Internationalisation and Modern Languages in Scottish Further and Higher Education: A Scoping Study. **Report to the Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies**, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/cqZXwD>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

DUPRIEZ, V. ; CORNET, J. La rénovation de l'école primaire. **Comprendre les enjeux du changement pédagogique**. Bruxelles : De Boeck, 2005.

DURKHEIM, E. Representações individuais e representações coletivas. In: **Filosofia e sociologia**. São Paulo: Martin Claret, 1898/2006. p. 25-42

FERGUSON, C. A. Sociolinguistic settings of language planning. In: RUBIN, J.; JERNUDD, B. H.; DAS GUPTA, J.; FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A. (Eds.). **Language planning processes**. The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers, 1977. p. 9-29.

FIMYAR, O. Policy why(s): policy rationalities and the changing logic of educational reform in post-communist Ukraine (1991-2008). In: SILOVA, I. (Ed.). Post-socialism is not dead: (re)reading the global in comparative education. International. **Perspectives on Education and Society**, v. 14, p. 61-91, 2010.

_____. What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts. **Educate**, v. 14, n. 3, p. 6-21, 2014.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **Alea** [online], v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2009000100012>>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-e-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

FISHMAN, J. A. Language problems and types of political and sociocultural integration: a conceptual postscript. In: FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C.A.; DAS GUPTAS, J. (Eds.). **Language problems of developing nations**. New York: John Wiley, 1968. p. 491-498.

_____. Domains and the relationship between micro and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Eds.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972. p. 435-453.

_____. **Reversing language shift**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.

_____. (Ed.). **Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective**. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 2001.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. CEDES [online]. 2009, v. 29, n. 78, p. 153-177. ISSN 0101-3262.

FÓRUM DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DO INSTITUTOS FEDERAIS.
FORINTER e Câmara de Relações Internacionais do CONIF. Disponível em:
<<http://forinter.conif.org.br/pt/forinter/forinter-e-a-câmara-de-relações-internacionais.html>>.
Acesso em: 24 mar. 2016.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

_____. **L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970**. Paris: Gallimard, 1971.

_____. **Microfísica do poder**. 10. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GENETTE, G. Introduction à l'architexte. In: GENETTE, G. et al. **Théorie des genres**. Paris, Seuil, [1979] 1986. p. 89-159.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLOGO, Y. **Système Politique au Mali**. Paris: Edilivre, 2014.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GREEN, M. F. Joining the world: The challenge of internationalizing undergraduate education. **Change**, v. 34 n. 3, p. 12-21, 2002.

GUO, S., & ALFRED, M. V. Intensification of faculty engagement in the Internationalization of adult education: A comparative study of Canada and the United States. In: HERBERT, Y.;

ABDI, Ali A. (Eds.). **Critical perspectives in international education**. Boston, MA: Sense Publishers, 2013. p. 135-148, 2013.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 1997.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in Norway. **Anthropological Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

HEBERT, Y.; ABDI, A. A. **Critical perspectives on international education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

HÉLOT, C. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. In: VERNAUDON, J. NOCUS, I.; PAIA, M. (Eds.). **L'école pllurilingue en Outre-mer**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014. p. 65-84.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization, from concept to action**. Washington, DC: NAFSA, 2011.

HUMBOLDT, W. Von. **Introduction à l'uvre sur le kavi**. Paris: Seuil, [1835] 1974.

JAMES, C.; CULLINAN, C.C.; CRUCERU, A. Internatioanalizing postseconsecondary educationl. In: HÉBERT, Y.; ABDI, A.A.(Eds.). **Critical Perspectives on International Education** (p.149-164). Rotterdam: Sense, 2013.

JARTY, J. Le travail invisible des enseignants hors les murs. **Ethnographiques.org**, n. 23, Analyser les présences au travail: visibilité et invisibilités. 2011
<<http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, v. 33, p. 2-3, 2003.

_____. Internationalization remodeled: definitions, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

_____. Internationalization of Higher Education: **New Directions, New Challenges**. 2005 IAU Global Survey Report, International Association of Universities (IAU), 2006.

_____. **Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LALL, M. A Review of Concepts from Policy Studies Relevant to the Analysis of EFA in Developing Countries. **CREATE Pathways to Access Research Monograph**. N. 11. London: Institute of Education, 2007.

LARSEN, M. A. (2013). **Internationalizing higher education**: A case study of ethical internationalization? Paper presented at the CIES Conference, New Orleans, March 2013.

LAVAL, C; WEBER, L. (Cords.). **Le nouvel ordre éducatif mondial**: OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards, 2002.

LEONTIEV, A. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, NY: Sharpe, 1979.

LI, L. Internationalizing university curriculum with multilingual knowledge and skills: power, politics and policy. **Local-Global Journal**, v. 9, p. 44-55, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, A. R. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, A. M. de Matos; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O ISD**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MARCEL, J-F. De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, 2005/4 (Vol. 38), p. 31-59. DOI 10.3917/lse.384.0031.

MARCEL, J-F. De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. **Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education**, v. 12, n. 1, 2009. p. 47-64.

MARCEL, J. F. PIOT, T. ; DUPRIEZ, V. Présentation. **Travail et Formation en Education** [online], v. 7, dez. 2010. Disponível em: <<http://tfe.revues.org/1363>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade: In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINI, V. R. Education the transnational stage: a shared spotlight, a pocket of hope. In: BAKER, D. P.; WISEMAN, A. W. (Eds.). **Global Trends in Educational Policy**. The International Perspectives on Education and Society Series (Oxford: Elsevier Science, Ltd.) 2005. p. 210-240.

MATHEUS, D. **Política de currículo em Niterói**: o contexto da prática. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATTHEY, M; SIMON, D-L. Préface **Altérité et formation des enseignants**: nouvelles perspectives. **Lidil**, v. 39, p. 5-18, 2009.

MAROY, C.; VOISIN, A. Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d'action publique. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.

MARX, K. Thèses sur Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Études philosophiques**. Paris: Editions Sociales, ([1845] 1951). p. 61-64.

MEAD, G. H. **Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

MENKEN, K.; GARCIA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools: educators as policy makers**. New York: Routledge, 2010.

MICGOVERN, S. The field of international and comparative education: A history of ideas and methods in the United States. In: KINCHELOE, J.; SEMALI, L. (Series Eds). **Indigenous knowledge and schooling** (p. 4). New York and London: Garland Publishing, Inc. 1999.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-67, 1984.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acesos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

_____. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

BUONADIO NETO, V.; TAGLIAVINI, J. V. Reformas pombalinas da educação: o ecletismo da ilustração portuguesa. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, GO, v. 1, n. 10, p. 1-18, 2011.

OZGA, J. **Policy research in educational settings: contested terrain**. Buckingham: Open University Press, 2000/2001.

PARREIRA DO AMARAL, M. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 39-54, 2010.

PENNYCOOK, A. Lessons from colonial language policies. In: GONZÁLEZ, R. D. (Ed.). **Language ideologies: critical perspectives on the official English movement**, vol. 2: history, theory, and policy. Urbana, IL: National Council of Teachers of English; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 198-220.

PEREIRA, T. C. A. S. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro**. 2006. 164. f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, T.; SOUZA, M. Política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto no programa de mobilidade acadêmica Ciências sem Fronteiras. **Salto para o Futuro**, ano XXIV, p. 15-23, maio 2014. (Revitalização do ensino de francês no Brasil, Boletim 3).

PÉRISSET BAGNOUD, D. L'activité des enseignantes et enseignants entre prescription et prise de décision. In J.-F. Marcel (Ed.), **Les pratiques enseignantes hors de la classe**. Paris: L'Harmattan. 2005. p. 239-250.

_____. **Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances**: un entre-deux en jachère, Travail et formation en éducation [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, Disponible em: URL: <http://tfe.revues.org/1507> Acesso em 15 mar: 2015.

PHILLIPSON, R; SKUTNABB-K. T. English only worldwide, or language ecology. TESOL Quarterly 30:3, **Special-Topic Issue**: Language Planning and Policy, Thomas Ricento & Nancy Hornberger (eds), 429-452. 1996.

PIAGET, J. **Epistémologie des sciences de l'homme**. Paris, Gallimard, 1970.

PLAZAOLA GIGER, I.; FRIEDRICH, J. Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J.-P. (Eds.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**: concepts, méthodes et applications. Louvain: Peeters, 2004. p. 241-261.

PORCHER, L. Politiques linguistiques: orientations. **Les Cahiers de l'ASDIFLE**, v. 7, p. 10-27, 1996.

PRUDENT. L. F; TUPIN. F; WHARTON. S. **Du plurilinguisme à l'école**: vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Bern, Suisse: Peter Lang, 2005. p. 469-480.

QIANG, Z. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RASTIER, F. **Sens et textualité**. Paris: Hachette, 1989.

_____. Sur l'immanentisme en sémantique. **Cahiers de Linguistique Française**, v. 15, p. 325-335, 1994.

_____. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. **Langages**, Paris, v. 129, p. 97-111, 1998.

_____. Des genres à l'intertexte. In: KANELLOS, Ioannis (Dir.). **Cahiers de praxématique. Sémantique de l'intertexte**, v. 33, p. 83-111, 1999.

_____. **Arts et sciences du texte**. Paris: PUF, 2001a.

_____. L'Être naquit dans le langage. **Methods** [online], v. 1, abr. 2001b. Disponível em: <<http://methodos.revues.org/206> ; DOI: 10.4000/methodos.206>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. In : WILLIAMS, G. (Ed.). **La linguistique de corpus**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005. p. 31-45.

_____. De la signification lexicale au sens textuel : éléments pour une approche unifiée. **Texto! [en ligne]**, mars 2006, vol. XI, n.1. Disponible sur: <http://www.revuetexto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Signification-lexicale.html>. Acesso em: 15 nov: 2014.

_____. Sémiotique et sciencede la culture. **Acta Semiótica et Lingvistica**, ano 33, v. 14, n. 1, p. 31-57, 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/14617/8268>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

_____; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v. 30, 1996.p. 401-427.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C., H. (Orgs.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 63-71.

ROUSSEAU, L.-J. Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques. **Cahiers du Rifal**, Bruxelles, v. 26, p. 58-71, dez. 2007.

SAUSSURE, F. **Course de linguistique generale**. Paris: Payot, 1931.

SAUSSURE, F. de. **Ecrits de linguistique générale**, éd. par Bouquet, S. & Engler, R., Paris, Gallimard. 2002.

SCHIFFMAN, H. **Linguistic culture and language policy**. London: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

_____. Language tests as language policy tools. **Assessment in Education**, v. 14, n. 1, p. 117-130, 2007.

_____. Language teachers as partners in crafting educational language policies? **Íkala revista de lenguaje y cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, mai./ago. 2009.

_____. Cases of Language Policy Resistance in Israel's Centralized Educational System. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2010, p. 182-197.

SIFUENTES CORTEZ, David. **Le discours des acteurs internationaux, nationaux et régionaux sur les politiques éducatives péruviennes, 1994-2004**. Genève: Univ. Genève,

FPSE, 2011, 516 p. Thèse de doctorat: Faculté de Psychologie et Science de l'Éducation, Université de Genève.

SILVA, C.J. R. (Org.) **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SINGH, N. R.; Z. S.; BESMEL, P. Globalization and language policies of multilingual societies: Some case studies of South East Asia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 349-380, 2012.

SIMONIN-GRUMBACH, J. Pour une typologie des discours. In: KRISTEVA, J.; MILNER, J.-C.; RUWET, N. (Eds.). **Langue, discours, société pour Emile Benveniste**. Paris: Seuil, 1975. p. 85-121.

SPINOZA, B. L'Éthique. In: SPINOZA, B. **Spinoza: œuvres complètes**. Paris: Gallimard, [1677] 1954. p. 301-596.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge (Key topics in sociolinguistics). University Press, 2004.

_____. Towards a theory of langue policy. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2007.

_____. **Language management**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2009. 308 p.

SPOLSKY, B; SHOHAMY, E. **The languages of Israel: policy, ideology and practice**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1999.

_____. Language practice, language ideology and language policy. In: LAMBERT, R. D.; SHOHAMY, E. (Eds.). **Language policy and pedagogy: essays in honour of A. Ronald Walton**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 1-41.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova Linguagem Intercultural na Mobilidade acadêmica internacional**. 2009. 244 f. (Tese de Doutorado em Linguas Modernas) - Universidad Del Salvador. Buenos Aires, 2009.

STIER, J. Going international – Becoming Intercultural. **Pedagogic Communication** (1) School of Education, Växjö University. 2002

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TAMBA-MECZ, I.; RASTIER, F. Sémantique interprétative, Paris, PUF, 1987. In: **L'Information Grammaticale**, n. 36, 1988. p. 41-44. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1988_num_36_1_2072_t1_0041_0000_5. Acesso em: 25 mar. 2015.

TASKOH, K. A. **A Critical Policy Analysis of Internationalization in Postsecondary Education: An Ontario Case Study** (2014). Electronic Thesis and Dissertation Repository. Paper 1933. 250 p.

TEICHLER, U. (2007). Higher Education and the European Labour Market. In: FROMENT, E.; KOHLER, J.; PURSER, L.; WILSON, L. (Eds.). **EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work**. Berlin: Raabe, article A 3.2-1, p. 1-34.

THROOP, R. Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 45-65, 2007.

TODOROV, T. (Ed.). **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique**. Paris: Seuil, 1981.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality: Language policy in the community**. (Language in social life series). London, UK; New York, USA: Longman, 1991.

_____. Language policy, power, and inequality. In: _____ (Ed.). **Power and inequality in language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-8.

_____; TSUI, Amy B. M. (Eds.). **Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

_____ (Org.). **Language policy in education: critical issues**. 2. ed. New York: Routledge, 2013.

TRUCHOT, C. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: un objet d'étude à constituer. **Les Cahiers du GEPE**, v. 1, p. 1-13, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

VALEZI, S. C. L. **O agir do professor de línguas portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em seu contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas**. 2014. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2014.

VAN ZANTEN, A. **Les politiques d'éducation**. 3. ed. Paris: PUF. (Col. Que sais-je?, 2396). 2004.

VEIGA, R. B. Veiga. **Internacionalização das Instituições de Ensino Superior em Portugal**: proposta de metodologia para construção de indicador do grau de internacionalização. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Negócios Sociais) - Instituto Politécnico de Leiria. Leiria – PT, 2011.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 29, n. 6, 2007.

VIDOVICH, L; O. P. (Eds.). **Expanding the toolbox for policy analysis**: some conceptual and practical approaches. Occasional Paper Series 2. ed. Hong Kong: City University of Hong Kong, Department of Public and Social Administration, City University of Hong Kong 2002.

VION, R. **La communication verbale**: analyse des interactions. Paris: Hachette Supérieur, 1992.

VOLOSHINOV, V. N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. **Mikail Bakhtine**: Le principe dialogique. Paris, Seuil, 1930. Tradução de Ana Vaz (uso didático).

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, [1934] 1997.

WALLON, H. **La vie mentale**. Paris: Editions Sociales, 1938.

WEINRICH, H. **Le temps**. Paris: Seuil, 1973.

ANEXO 1**Certidão do Comitê de Ética em Pesquisa (CCS/UFPB)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 9ª Reunião realizada no dia 18/09/2014, o Projeto de pesquisa intitulado: **“FACES DO AGIR DOCENTE EM PROJETOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL”** do Pesquisador Rivadavia Porto Cavalcante. Protocolo 0394/14, CAAE: 33349613.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 – João Pessoa – PB
☎ (83) 3216 7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Respeitando a solicitação dos colaboradores, todos os documentos coletados e gerados na realização da presente pesquisa (cf. CD-R à parte).