

**A LINGUÍSTICA APLICADA COMO OBJETO DE DISCURSO:
IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA**

*Jamille Santos Passos**
*Fernanda Castro Modl***

RESUMO: Este artigo vincula-se a estudos sobre o cenário discursivo da formação universitária do professor de Língua Inglesa em face à tomada da Linguística Aplicada como objeto de discurso de professores formadores no interior de duas disciplinas de um curso de graduação em Letras Modernas. Nessa conjuntura, procuramos compartilhar resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou discutir sobre o impacto da apresentação e tematização discursiva da LA para professores em formação em termos de (des)estabilizações de pré-construídos acerca das tarefas sociointeracionais e didáticas do professor de inglês. Como *corpus*, analisamos respostas dadas a dois questionários agenciados no início e final do semestre, bem como relatos de entrevistas, por meio do enquadre teórico da Análise do Discurso Francesa e da Linguística Aplicada. As análises empreendidas apontaram para: vozeamentos de pré-construídos diversificados pelos professores em formação; assim como retrataram (des)estabilizações das diferentes maneiras em que esses sujeitos pensavam o ensino-aprendizagem de LI.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor de LI; Linguística Aplicada; Objeto de discurso; Pré-construído.

* Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Professora (PUC-MG). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Introdução

Impactos de processos globalizadores em marcha acelerada (RAJAGOPALAN, 2005) convidam-nos a repensar práticas, escolhas e intercâmbios culturais dos mais diversos. Isso porque uma nova ordem global vem se configurando nas últimas décadas, diminuindo as distâncias, dissolvendo as fronteiras e modificando a paisagem mundial (KUMARAVADIVELU, 2006), o que tem levado a mudanças precisas para vários setores da sociedade.

Diante de toda essa multiplicidade de transformações, advindas desses processos, há que se destacar a expansão da língua inglesa – uma língua que vem recebendo diferentes encapsulamentos (língua global, internacional, mundial, franca) – e os impactos de todas essas transformações, que são vertidas nos mais diversos estudos na área de Linguística Aplicada, para o currículo e a formação inicial do professor de Língua Inglesa (LI).

Neste trabalho, atribuímos um enfoque discursivo para tratar de questões relacionadas à formação inicial do professor de LI que, na modernidade recente, é convocado a repensar suas tarefas que estão, sobretudo, relacionadas às i) suas práticas didáticas; ii) suas posturas interacionais de/no trabalho, assim como iii) suas escolhas teórico-metodológicas vertidas em gestos de transposição didática no e para o tratamento dos objetos de ensino.

Nessa direção, este texto responde ao nosso interesse em procurar discutir sobre a necessidade de acessar a compreensão de professores em formação acerca das tarefas sociointeracionais e didáticas do professor de LI; para tanto, apostamos na premissa de que o campo de estudo da Linguística Aplicada (LA) é um espaço propício para se discutir questões problematizadoras que permeiam o ensino e o aprendizado de LI. Além disso, alinhamo-nos à premissa de que “formar professores é desenvolver capacidades de refletir, criticar e discursar” (MOTTA-ROTH, 2001, p.177).

Daí defendermos salas de aula universitárias como *locus* de investigação, pois acreditamos que o campo de formação de professores, representado em disciplinas que integram o currículo do curso de Letras, é o lugar genuíno para se desautomatizar, desnatura-

lizar e desconstruir representações cristalizadas, ou seja, pré-construídos acerca da profissão professor de línguas que atravessam o dia a dia da sala de aula universitária.

Uma opção como essa nos convida a pensar localmente reivindicando para este trabalho um *corpus* composto por transcrições de entrevistas, bem como respostas dadas pelos alunos-sujeitos da pesquisa a dois questionários discursivos, contendo as mesmas questões, respondidas no início e final de um semestre letivo, em duas disciplinas de um curso de graduação em Letras Modernas, em uma universidade estadual, no interior da Bahia¹.

Nessa medida, as ponderações que aqui apresentamos se prestam a demonstrar exemplos recorrentes de como os sujeitos da pesquisa (professores em formação) encaram o ensino e o aprendizado de LI, bem como os impactos disso quando pensamos que esses futuros professores estão se preparando para ensinar uma língua global (MCKAY, 2002), mundial (KUMARAVADEVELU, 2006), sem dono (RAJAGOPALAN, 2005) e multifacetada em sua essência (SIQUEIRA, 2008).

Para o cumprimento de nosso projeto de dizer, dedicamos a próxima seção ao enquadramento teórico-metodológico, momento no qual explicitamos o nosso *corpus*, assim como suas condições de produção. Na sequência, apresentamos uma breve discussão sobre duas temáticas importante para este trabalho: formação de professores e identidade profissional.

Logo depois, esclarecemos mais uma das proposições que compõem o título deste artigo: o tratamento da Linguística Aplicada como objeto de discurso. Na seção seguinte, recorreremos às contribuições dos estudos sobre pressuposto e pré-construído para lidar discursivamente com os dados. Na antepenúltima seção, passamos à mobilização das categorias para análise do *corpus*. O texto é finalizado com a tematização de alguns posicionamentos acerca das bases teóricas que sustentaram o estudo, e sobre o tratamento atri-

¹ Os resultados que aqui apresentamos advêm de uma pesquisa maior de mestrado intitulada: A LINGUÍSTICA APLICADA COMO OBJETO DE DISCURSO E ENSINO: (des)estabilização de rede de pré-construídos sobre a formação do professor de Língua Inglesa

buído a LA como objeto de discurso para professores em formação em se tratando de (des)estabilizações dos pré-construídos que foram vozeados pelos futuros professores de LI.

A abordagem teórico-metodológica proposta

O recorte dos dados da pesquisa de mestrado apresentados neste artigo foram gerados e tratados discursivamente sob a ótica da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004) associada a uma abordagem etnográfica (ERICKSON, 1984).

A escolha por adotar a pesquisa qualitativa se pautou na premissa de que esse tipo de abordagem metodológica contribui para que o pesquisador se depare com novos contextos e perspectivas sociais (FLICK, 2004). Abraçamos a etnografia, pois, o agenciamento desse modo especial de pesquisar nos permitiu acessar e participar da realidade escolar dos dois grupos matriculados nas duas disciplinas, campo da pesquisa. Diríamos, então, que o estar em campo proporcionou uma vivência contínua com os sujeitos-alunos da pesquisa durante um semestre letivo, com isso, pudemos acompanhar a movência ou estabilização de suas posições discursivas diante dos pré-construídos vozeados.

O estudo se sustentou nos princípios de duas bases teóricas distintas: a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada. Ao finalizarmos o artigo, justificamos melhor a nossa tomada de posição, porém, de antemão, ressaltamos que encontramos no campo teórico da AD o respaldo necessário para dar conta do objeto de pesquisa, uma vez que optamos por tratá-lo discursivamente, o que implica dizer que, para um mapeamento conceitual e significativo de pré-construídos, seria necessário nos desvencilharmos de uma suposta transparência da/na linguagem, considerando, assim, o não-dito, a lacuna, o silêncio dos professores em formação. No campo da LA, por sua vez, nos fortalecemos de princípios que contribuíram para que realizássemos alguns questionamentos e reflexões sobre o campo de formação de professores.

A pesquisa foi realizada ao longo de um semestre letivo e se orientou pela observação do dia a dia interacional de dois diferentes grupos de Letras Modernas (3º e 7º se-

mestres) em dialogia com dois diferentes professores-formadores (PF-1, PF-2) em duas disciplinas distintas, com o objetivo de observar o impacto da tematização e apresentação da LA como objeto de ensino para uma abordagem discursiva de pré-construídos relacionados às tarefas profissionais do professor de Língua Inglesa.

A disciplina do terceiro semestre, intitulada *Didática da Linguagem-Língua Portuguesa e Língua Inglesa* (DL), foi ministrada pelo professor formador 2 (PF-2) e era composta por vinte e três alunos. Sua relevância se distribuía em fazer abordagens discursivas sobre métodos e processos para o ensino de línguas; aplicação de técnicas e procedimentos no ensino de línguas, assim como planejamento didático de ensino de línguas e avaliação do ensino/aprendizagem em línguas.

Já a disciplina do sétimo semestre, nomeada de *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira* (ILA), era formada por sete alunos e tinha suas aulas ministradas pelo professor formador 1 (PF-1). Dentre os seus principais objetivos, lançou-se: apresentar ao aluno alguns dos principais conceitos na área de LA para que se pudesse obter uma compreensão geral da literatura em LA, além disso, a disciplina procurava tratar de agendas de leituras da LA que tematizam sobre o ensino e aprendizado de línguas.

Quanto aos dados gerados, temos transcrições de aulas e respostas aos instrumentos de pesquisa: questionários discursivos e entrevistas semiestruturadas que fizeram com que os sujeitos da pesquisa reverberassem vozes, já ditos, pré-construídos que foram registrados, selecionados e analisados. Cumpre salientar que, ao fazer o mapeamento dos dados, tivemos o cuidado de não condicionar os dizeres, levar os sujeitos a dizerem o que esperávamos que dissessem, uma vez que mantivemos o nosso compromisso como pesquisadoras, orientando-nos pela abordagem etnográfica de pesquisa.

Neste trabalho, restringimo-nos às respostas aos questionários e entrevista. Desta forma, apresentaremos o entrecruzamento dos dizeres de seis sujeitos que participaram dos dois instrumentos de pesquisa agenciados. Assim, exibiremos as posições discursivas de três sujeitos que compunham a disciplina ILA e três sujeitos que participaram da dis-

ciplina DL. Essas posições mostram-se representativas do recorrentemente observado e do episódico no universo das ocorrências.

As seleções que realizamos se prestam a i) demonstrar os redimensionamentos realizados por esses sujeitos dos princípios e pressupostos da LA, ou seja, o tratamento da LA como objeto de discurso, bem como a ii) apresentar e discutir sobre alguns dos pré-construídos que foram vozeados por esses professores em formação.

Antes da apresentação da triangulação dos dados, é necessário capitalizarmos algumas conceituações caras ao tratamento do objeto.

A Linguística Aplicada e a formação de professores: problematizações e contribuições para o campo

Nas últimas décadas, os estudos que abarcam as questões referentes à formação do professor de língua inglesa vêm ganhando o seu espaço em uma sociedade que permanece em constantes modificações. Talvez um dos inúmeros motivos que concorram para isso seja o fato de que a sociedade contemporânea exige uma formação global (VI-EIRA-ABRAHÃO, 2010), ou seja, é necessário que o futuro professor de línguas encontre caminhos que o auxiliem na tentativa de saber fazer, saber ser para um formar-se professor em uma sociedade pós-moderna.

Em se tratando da Linguística Aplicada, de acordo com Andrade (2006), podemos inferir que essa área de estudo passou a se preocupar com o processo de formação de professores a partir da década de 1970. Nessa época específica, os estudos estavam voltados para descrição do comportamento dos professores. Aqui, ainda não se pensava sobre contexto, tampouco sobre a experiência individual dos professores. Em meados ainda dos anos 70, os pensamentos, julgamentos e posicionamentos dos professores passaram a ser analisados pela LA. Com isso, a noção de contexto também adquire a sua devida importância nesse campo de estudo.

Já na década de 80, como evidencia Andrade (2006), os estudos sobre formação de professores tomam passos mais largos, na medida em que procuram considerar as

crenças dos professores, suas experiências e conhecimentos. No momento atual, diríamos que a LA continua abraçando os desafios de procurar tematizar o campo de formação de professores, porém de uma forma mais problematizadora, buscando, principalmente, propor encaminhamentos que contribuam para a formação de um professor crítico e reflexivo, como têm feito pesquisadores e estudiosos da área que se preocupam com esse processo (ALMEIDA FILHO, 2008; CELANI, 2008; SANTOS; LIMA, 2011; SIQUEIRA, 2012b; PERINE, 2012).

Ao tecer comentários sobre essa temática, Celani (2008) assegura que

é refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele [aluno do curso de Letras] irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de línguas(s). Essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino. **É na LA que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de Línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões.** (CELANI, 2008, p.21, grifos nossos).

À luz das contribuições de Celani (2008), endossamos a nossa aposta de que o professor formador, que trabalha à luz das teias discursivas da LA, contribua para a formação de indivíduos que não se contentem acriticamente com princípios de teorias que lhes são apresentadas, mas que procurem problematizá-los e ainda desenvolverem tratamentos metodológicos e(m) gestos de transposição didática para objetos de ensino que lhes forem apresentados durante o período da graduação.

Para isso, no entanto, a LA precisa integrar o renque de objetos curriculares, configurando-se e instaurando-se como objeto de discurso, uma vez que os pressupostos dessa área de estudo se voltam também, de modo especial, para o campo de formação do professor.

A identidade do profissional de Letras contemporâneo

Partimos do princípio de que a “identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN 1998, p.41), por isso, compreendemos que a linguagem é construtora da subjetividade humana (DERRIDA, 2009). Subjetividade esta que é marcada, definida, construída e modelada por aquilo que o outro não é; em outras palavras, queremos destacar que a identidade do indivíduo se sustenta no/pelo jogo de diferença (DERRIDA, 2009). Daí se compreende o caráter contraditório e fragmentado que compõe a identidade.

Um dos objetivos deste artigo é demonstrar que a sala de aula da graduação, em especial das duas disciplinas do Curso de Letras aqui mencionadas, pode ser vista como o lugar de deslocamento, de (re)construção de identidades, o lugar apropriado, devidamente constituído para o (re)pensar das práticas identitária desses futuros professores de LI, afinal, a sala de aula, como bem pontua Siqueira (2012a, p.319), “não reflete o mundo, ela é o mundo”. Tomamo-la como microcosmo da sociedade e reduto para a construção identitária do aprendiz (COELHO, 2011), afirmamos, então, que “identidade é um construto de natureza social [...] compreendida como construída em práticas discursivas” (MOITA LOPES, 2003, p.20).

Acreditamos, assim, que a sala de aula da graduação precisa criar condições (papel do professor formador) para que o graduando de Letras contemporâneo possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam (ORLANDI, 1998) em busca de uma construção de sentido sobre o que lhe é apresentado em sala de aula. E é, aqui, especificamente nesse ponto, que o estatuto da repetição pode ser vislumbrado, porém é necessário que se crie, que se instaure um ambiente propício para que a repetição não seja uma mera reprodução, mas que traga a (re)elaboração, a (re)formulação e o deslocamento.

Cabe aqui trazer a voz de Siqueira (2012b), quando o estudioso se propôs a traçar um perfil que ele denomina adequado com algumas características necessárias ao profissi-

onal de Letras contemporâneo. De forma resumida, elencamos aqui que, segundo o autor, diante das especificidades da nova ordem mundial, precisamos de um professor que:

[...] busque a formação de educador linguístico, não de técnico de ensino; [...] seja autônomo o bastante para desafiar certos cânones ideológicos e metodológicos; [...] questione teorias de ensino e aprendizagem de caráter universalizante [...] pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente [...] (SIQUEIRA, 2012b, p.56-58).

Nessa medida, Siqueira (2012b, p.49) assegura que “a formação intelectual do aluno de Letras não deve ser vista como uma compilação de conhecimentos enciclopédicos estáticos, mas como a formação de um cidadão maduro pronto para uma ação sociopolítica”.

Diante do exposto, podemos inferir que estamos lutando para que não se tenha mais nos Cursos de Letras “a produção em série de ‘clonezinhos’ bem sucedidos linguisticamente” (ORLANDI, 1998, p.209), mas, sim, professores de línguas, em especial de língua inglesa, capazes de refletir sobre a relevância de sua futura profissão em uma sociedade que vive constantemente os impactos dos processos globalizadores. Acreditamos, portanto, que é preciso que o aprendiz contemporâneo procure “acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir” (ORLANDI, 1998, p.209).

A LA como objeto de discurso e ensino: implicações e propósitos

Segundo Koch *et al* (2005, p.7), a referência tem sido compreendida, tradicionalmente, “como um problema de representação do mundo, devendo, destarte, as formas linguísticas selecionadas para tal fim ser avaliadas em termos vericondicionais, ou seja, de correspondência ou não com os objetos do “mundo real” que lhes cabe espelhar.”

Neste trabalho, desvencilhamo-nos dessa compreensão e substituímos a noção de referência pela de referenciação e, em consequência, a noção de referente pela de objeto de discurso.

Sustentados pelos estudos de Moraes (2009, p.262), partimos de um princípio teórico não referencialista para tratar do fato de que “a língua fala de alguma coisa exterior à própria estrutura do sistema linguístico”. Comungamos, então, da mesma formação discursiva que considera o estatuto do referente como construído no e pelo discurso, por isso, procuramos falar de objetos do mundo como objetos de discurso.

O que procuramos explorar aqui é o fato de que, na qualidade de práticas discursivas, os fenômenos referenciais comprovam que a relação entre língua e linguagem não é algo dado, ou preexistente, mas algo constitutivamente construído na relação entre os sujeitos. Em acréscimo a esse fator, ressaltamos que os frutos dessa relação são vistos como objetos de discurso.

Para Koch (2005, p.34), os objetos de discurso são elaborados no interior das operações de referenciação, e, por isso, a autora os encara como “[...] entidades que são inteiramente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação”.

Ainda no que diz respeito a esse termo, Marcuschi (2005), citando Mondada (1994), evidencia que os objetos de discurso são gerados, delimitados, transformados, desenvolvidos no e pelo discurso, e esses objetos não preexistem e não têm uma estrutura fixa, mas ao contrário podem ser elaborados na dinâmica discursiva do processo de interação.

A nossa aposta é a de que seria de extrema valia olharmos para a noção de objeto de discurso sob esse mesmo enfoque atribuído por Moirand (2004), Mondada (1994), Marcuschi (2005) e Koch (2005), ou seja, sob um enfoque discursivo.

No que tange ao tratamento da LA como objeto de discurso, enfatizamos que partimos do princípio de que os sentidos são produzidos nas/pelas práticas de linguagem; por isso, não estão nos textos, nos enunciados produzidos, mas são gerados a partir deles, por meio da interação entre os interlocutores. Nessa perspectiva, o entendimento e a construção do discurso dependem sempre do conhecimento compartilhado pelos sujeitos, construído na/pela memória social do grupo.

Propomos, então, que a construção dos sentidos que os sujeitos produziram sobre os princípios e pressupostos da LA, ao longo de um semestre letivo, não fossem tratados como algo dado e preexistente, mas sim como algo introduzido linguisticamente e depois modificado, desativado, reativado ou reciclado (MARCUSCHI, 2005) em movimentos discursivos, ou seja, como objetos de discurso que, sobretudo, “não são uma simples re-missão linguística a algo autônomo, fixo, externo e prévio ao discurso” (MARCUSCHI, 2005, p.93), mas se articulam discursivamente (re)categorizando os objetos (MARCUSCHI, 2005). Partimos, pois, da concepção segundo a qual os sujeitos (re)elaboram, por meio de práticas discursivas, versões públicas (LIMA, 2009) dos temas agenciados em salas de aula.

Na concepção de Moirand (2004, p.351), o objeto de discurso, de maneira intuitiva, “é constituído de segmentos verbais que, em um texto [...] remetem àquilo de que se fala, e a noção parece então estar próxima de temas ou de tópicos”. A definição de Moirand conduziu-nos a assegurar que tratar a LA como objeto de discurso implica dizer que ela é tema (é objeto de dizer!) de teorizações nas explicações vozeadas pelos professores formadores, ao longo de todas as aulas da disciplina *locus* das observações e que seus pressupostos eram tratados como algo sujeito à (re)elaborações e (re)enquadramentos.

A significância dos implícitos: pressupostos e pré-construídos

Na obra “*O dizer e o dito*”, Ducrot tematiza sobre o fenômeno da pressuposição, almejando, sobretudo, realizar uma análise da função dos implícitos nas relações sociais. Para tanto, o autor procura distribuir em duas categorias principais o que poderia ser denominado de “procedimento de implicação” (DUCROT, 1972), daí surgiram então: “aqueles que se fundamentam no conteúdo do enunciado [os pressupostos] e aqueles que jogam com o enunciado [os subentendidos]” (DUCROT, 1972, p.14).

Ao elaborar esses procedimentos, Ducrot preocupou-se com o que ele denomina de “problema geral do implícito” (DUCROT, 1972, p.20) que se limita em “saber como se pode dizer alguma coisa, sem contudo aceitar a responsabilidade de tê-la dito, o que

com outras palavras, significa beneficiar-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio” (DUCROT, 1972, p.17). Para o autor, “a origem possível para necessidade dos implícitos, prende-se ao fato de que toda afirmação explicitada torna-se por isso mesmo, um tema de discussões possíveis. Tudo que é dito pode ser contradito” (DUCROT, 1972, p.14).

No que diz respeito à imersão do sujeito em todo esse processo de significação, Ducrot enfatiza que

Frequentemente, o procedimento discursivo que evidencia a significação implícita parece não ter sido previsto pelo locutor; e parece dizer respeito mais a uma reflexão crítica do que a uma decifração. Mas pode-se então, imputar ao locutor a intenção consciente de exprimir tal significação (DUCROT, 1972, p.21).

Toda essa reflexão feita acerca do que seria a pressuposição para Ducrot será tratada como alicerce para entendermos o surgimento da noção de pré-construído, uma vez que esse conceito emergiu das críticas elaboradas por Paul Henry ao conceito de pressuposição definido por Ducrot.

Para Henry (1997), a noção de pressuposição em Ducrot faz parte de um projeto teórico voltado para uma lógica da língua, porém, do ponto de vista de Henry, ligações entre linguagem e lógica dizem respeito, exclusivamente, à natureza discursiva (MORAES, 2009). Ao estudar a noção de pressuposição, Henry confronta a ideia de que essa noção, assim como foi colocada por Ducrot,

permite identificar os efeitos de significação de uma natureza particular, ligados ao ato de linguagem como tal. Ora, justamente ao ligar pressuposição e ato de linguagem traz-se de volta um sujeito, enquanto origem desse ato, mesmo se se considerar que esse sujeito interioriza um sujeito universal que regula a atividade [...] (HENRY, 1992, p.104).

Notamos, assim, que o ponto nodal de discordância de Henry (1992, p.29) em relação a Ducrot diz respeito à existência de duas teorias diversas. A primeira é entendida como “teoria do sentido”, pois Ducrot assegura que o pressuposto é de natureza lingüís-

tica, está baseado em uma noção de significação literal, uma vez que o sentido pode ser reconstituído na natureza linguística do enunciado. Henry, diferentemente de Ducrot, e ancorado nas premissas da Análise Discurso, afirma que os sentidos não estão nas palavras, na materialidade linguística do enunciado, pois para construí-los é necessário que se instaure uma relação entre língua e discurso e, assim, surge o que denominamos de pré-construído que é de natureza especificamente discursiva.

A segunda teoria é vislumbrada como “teoria do sujeito” e diz respeito ao fato de Ducrot atribuir ao sujeito a intenção da significação. Henry, por sua vez, compreende que o sujeito não é dono de seu dizer, ele não está na origem do discurso.

O estudo de Coelho (2007, p.46) sobre os termos aqui apresentados contribuiu de maneira significativa para a compreensão de que, mesmo que essas duas noções tenham sido cunhadas em campos diferentes,

tais conceitos parecem, contudo, de algum modo, complementares, se os pensarmos a partir de algo semelhante a “tipos de informações”. Refiro-me a uma espécie de estoque de conhecimento que se mostre de algum modo e em um determinado momento disponível para aquele(s) que interage(m) de forma a acionar um dado significado ou um significado dado. As expressões um dado significado e um significado dado não são equivalentes, a primeira pode ser associada ao conceito de pressuposto enquanto a segunda pode remeter ao conceito de pré-construído.

Ao considerarmos a noção de enunciado para o trabalho aqui apresentando, bem como o olhar que lançamos para os conceitos de pressuposto e pré-construído, diríamos, assim como afirma Coelho (2007, p.48), que:

não me parece contraditório a construção de um quadro teórico que se paute predominantemente no conceito de pré-construído, mas que recorra, por vezes, ao conceito de pressuposto, na tentativa de localizar o índice linguístico que remeteria a uma dada memória discursiva (nos casos em que essa puder ser localizada no nível linguístico).

Sendo assim, decidimos que a análise dos dados do estudo seria realizada com o auxílio dessas duas categorias de análise, pois assim conseguimos apreender nos ditos traços dos não-ditos, de modo a considerar indícios também do silêncio e silenciamentos dos sujeitos que são historicamente e ideologicamente marcados, para assim, percebermos a que formação discursiva dos sujeitos da pesquisa se atrela(va)m as tarefas sociointeracionais de professor de LI, no que diz respeito ao modo como eles as (re)pensam, ao longo de um semestre letivo .

Entrecruzamento dos dados da pesquisa

Passemos, nessa direção, à visualização do entrecruzamento das posições discursivas dos seis alunos-sujeitos da pesquisa selecionados para essa amostra de análise. Antes, disso, é importante destacarmos que os instrumentos de pesquisa que serão apresentados nesse recorte de entrecruzamento de dados foram agenciados em momentos distintos. Desta forma, destacamos que:

- i) ao iniciar o semestre, antes de os professores em formação discutirem sobre LA, aplicamos o questionário 1² (Q1)
- ii) com a chegada do final do semestre, agenciamos o questionário 3 (Q3) contendo as mesmas questões do questionário 1, isso porque procuramos identificar se houve ou não reenquadramento das posições discursivas dos sujeitos, quanto aquelas mesmas questões, depois de eles terem comungado de um espaço discursivo em que a LA era vislumbrada como objeto de ensino pelos professores formadores;
- iii) ainda ao final do semestre, realizamos uma entrevista em que apresentamos algumas imagens que suscitaram discussões sobre o ensino e aprendizado de LI.

² Os questionários (Q1 e Q3) eram compostos por três questões discursivas. Dentre as questões observadas, podemos inferir que a questão de número dois propiciou um aparecimento relevante de pré-construídos, por isso, elegemo-la como *corpus* de pesquisa: Qual(is) é (são), a seu ver, a(s) tarefa(s) do professor de Língua Inglesa (LI)?

Destacamos, neste artigo, que apostamos no entrecruzamento de dados porque acreditamos que esse processo seria essencial e indispensável para a realização de um mapeamento mais seguro e substancial de pré-construídos. Além disso, conseguiríamos capturar os reenquadramentos, redimensionamentos que esses futuros professores elaboraram dos princípios e pressupostos da LA, ou seja, conseguiríamos vislumbrar a LA como objeto de discurso considerando diferentes momentos de um semestre letivo.

Isso dito, voltemos, agora, a nossa atenção para a apresentação do entrecruzamento de dados elaborados a partir dos dizeres de três sujeitos que compõem a disciplina Didática da Linguagem (DL). Iniciemos, assim, com a apresentação dos dizeres de Ana Gabriela.

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 3	ENTREVISTA
Ana Gabriela	Passar ao aluno a melhor forma de fazer o aluno aprender a língua, tanto gramaticalmente quanto oralmente	Ensinar aos alunos como funciona a língua inglesa, como pode ser útil para o dia a dia, mostrar a importância de se dominar pelo menos o básico da língua.	264. Ana Gabriela.: eu não quero ser do tipo de professor totalmente tradicional... eu falo totalmente porque eu acho difícil fugir assim totalmente do tradicionalismo... só que assim eu quero ter um pouco desse tradicionalismo mas eu quero saber... ter uma forma assim de inovar com meus alunos... de uma forma que eu consiga trazer coisas novas pra sala também e também ter essa ligação assim com eles

Tabela 1 – Dizer de Ana Gabriela

Nos relatos acima, descobrimos que Ana Gabriela parece entender os efeitos de sentido do léxico “passar”, pois, ao responder o Q3, a aprendiz reformula seu discurso inserindo itens lexicais que se afastam de uma ideia tradicional do ensino de LI e vai ao

encontro de uma noção mais reflexiva do ensino (pensou-se em ensinar ao aluno “como funciona a língua inglesa”), o que já compreendemos como um avanço.

Ao realizarmos a análise discursiva do dizer de Ana Gabriela ao participar da entrevista, notamos que essa futura professora foi interpelada por um discurso que não dialoga com o que foi dito no Q3, e sim no Q1. Percebemos que a aluna ainda carrega vestígios de que ela acredita no pré-construído de que “só se aprende língua, aprendendo estrutura”. Assim, ela diz que pode inovar mesmo mantendo “um pouco” do tradicionalismo, pois ela acha difícil “fugir assim totalmente do tradicionalismo”. O que consideramos bastante preocupante, uma vez que o professor formador dessa disciplina (como apontam os relatos das aulas observadas), tematizou bastante a ideia de que o ensino que se respalda em princípios tradicionais acaba por minimizar a percepção sobre a linguagem em uso social efetivo e oferece pouco lugar ao exercício da subjetividade, o que exemplificou em diferentes momentos da disciplina.

Descobrimos, então, que a identidade profissional de Ana Gabriela se constrói em meio a um ir e vir de tomadas de posições que caminham ainda para uma certa falta de reflexão em se tratando das práticas teóricas e metodológicas de um professor de LI.

Acompanhemos, nesse instante, a tabela que apresenta o que foi dito por Amélia.

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 3	ENTREVISTA
Amélia	Transmitir ao aluno seus conhecimentos a respeito da língua.	A tarefa do professor de língua inglesa é abordar o conteúdo de uma maneira que facilite a compreensão do aluno, não deixar explícito aos alunos que é difícil de aprender.	283. Amélia.: eu gostaria de ser uma professora amiga companheira <u>que não desestimele o aluno no ensino médio e aqui também que eu já tive professores que me desestimulavam...</u> você não sabe isso você tirou nota baixa por conta disso... sabe se sentindo maior assim... ái eu quero ser uma professora amiga, ao invés de desestimular, estimular

Tabela 2 – Dizer de Amélia

Notamos aqui que a posição discursiva do sujeito afastou-se de uma ideia mais tradicional do ensino de LI (e isso se configura no uso de uma palavra que nos remete a uma memória discursiva relacionada ao trabalho tradicional do professor de LI: “transmitir”, destacada em negrito na coluna Questionário 1) e migrou para uma noção mais reflexiva do ensino, pois aponta para a necessidade, para o agenciamento de metodologias que contribuam para o aprendizado do aluno.

Ao dizer novamente quais são as tarefas do professor de LI no Q3, a aluna retoma, por meio de um não-dito, ao pré-construído de que “o inglês é uma língua difícil de aprender”, por essa razão, ela acredita que o professor precisa estimular o aluno, assim como “não deixar explícito aos alunos que é difícil de aprender”.

Ao se projetar como futura professora na entrevista, Amélia assume que quer “ser uma professora amiga, ao invés de desestimular, estimular”, o que dialoga com sua postura discursiva ao responder ao Q3. Assim, a identidade profissional de Amélia vem tomando sua forma a partir de suas escolhas ao prospectar o seu agir como futura professora de LI.

Passamos ao entrecruzamento de dados com os dizeres de Mário.

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 3	ENTREVISTA
Mário	<i>Prover</i> o aluno de ferramentas de aprendizagem, ajudá-lo com possíveis dificuldades, estimular seu conhecimento sobre a importância da LI.	Permitir ao aluno o contato com a língua de uma forma desafiadora, porém não dificultadora, <u>criar um ambiente propício à aprendizagem</u> ; discutir com os alunos a importância da LI; <i>indicar fontes alternativas e interessantes para seus estudos posteriores.</i>	229. Mário: [...]fazer o ideal para o professor seria fazer o aluno perceber que o aprendizado na sala de aula pode também ser... pode deixar de ser essa coisa de passagem do conteúdo... no sentido professor e aluno para uma do aluno por um conhecimento que ele vai usar em várias áreas

Tabela 10 – Montagem de rede: dizer de Mário

Ao responder o Q3, nós rastreamos um crescimento significativo em termos de tomadas de posição para redimensionar o dizer de Mário ao responder à mesma questão em um outro momento. As escolhas lexicais de Mário nos fizeram ativar uma memória discursiva para compreendermos que esse aluno já reflete sobre a ideia de professor como um agente mediador (isso se intensifica quando notamos a diferença entre os itens lexicais usado no Q1 = *prover*, e no Q3 = *permitir*). Além disso, ele considera o fato de um professor estar aberto a polêmicas, uma vez que ele acredita que o professor pode “discutir com os alunos a importância da LI”.

Na entrevista, notamos que o aluno tenta desestabilizar o pré-construído de que “na escola só se aprende/ensina gramática”, demonstrando inteligibilidade para discursivizar sobre o que ele vê como ideal em termos da prática, do agir do professor em sala de aula (como podemos acompanhar nos trechos destacados em negrito na coluna Entrevista).

Passamos, agora, a apresentar as tabelas que ilustram os entrecruzamentos dos dados advindos dos dizeres dos sujeitos que compõem a disciplina Introdução à Linguística Aplicada. Como ponto de partida, analisaremos os dizeres de Eliana.

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 3	ENTREVISTA
Eliana	Na minha opinião o professor de língua inglesa tem o dever de apresentar essa língua ao aluno de forma estratégica, mostrando que essa língua tão presente no nosso cotidiano pode ser compreendida por nós brasileiros.	O professor de língua inglesa tem a tarefa de apresentar essa língua ao aluno, despertar a curiosidade e vontade de aprendê-la , pois <i>o inglês está muito presente na nossa sociedade e o professor deve trazer e usar esse inglês do cotidiano do aluno para a sala de aula. Vejo o inglês como um meio para se enquadrar e ter acesso a globalização</i> , a outra cultura, assim o professor de LI tem um papel muito importante.	56. Eliana: [...] eu não quero ser aquela professora que está ali na sala só pra cumprir tabela né só pelo (salário) que não se importa com o aprendizado dos alunos que não tá nem aí com as diferenças que existem na sala com... com o tempo né de cada aluno e... deixa eu ver... não quero ser... é mais ou menos isso ININT

Tabela 1 – Montagem discursiva: dizer de Eliana

Ao construirmos a montagem discursiva do dizer de Eliana, percebemos que ela procura desconstruir o pré-construído de que “aprender inglês é um dever/obrigação”, pois, na concepção da discente o inglês pode ser visto como uma necessidade (o não-dito extraído dos trechos destacados na coluna Questionário 3 abriu margens para elaboração dessa hipótese de leitura).

Notamos também que as escolhas lexicais utilizadas por Eliana, tais como: *apresentar, despertar* nos remetem ao modo como o professor pode agir em sala de aula: apresentando a língua, dizendo da importância de se aprender uma língua que está “tão presente no nosso cotidiano” (trecho destacado em *itálico* na coluna Questionário 1), discursivizando sobre a chance de inclusão em um mundo globalizado onde a língua da comunicação é o inglês.

Na posição discursiva da aluna, rastreamos indícios de uma reflexão plausível sobre o ensino de LI desde sua resposta ao Q1 (como mostra o trecho destacado em *itálico* na coluna Questionário 1), quanto nos desenhos dos redimensionamentos que Eliana fez dos princípios da LA que aparecem no Q3, pois notamos um crescimento reconhecível do poder de argumentação da aluna ao redefinir as tarefas do professor de LI.

Na entrevista, vemos que a aluna percebe a relevância de o professor olhar para as diferenças, bem como entender o tempo de aprendizagem de cada aluno (como mostram os trechos em *negritos* na coluna Questionário 3 e Entrevista). Assim, essa futura professora deixou vestígios de como ela encara as tarefas sociointeracionais e didáticas do professor de LI até esse momento de sua formação.

Passamos, agora, às posições discursivas de Iris.

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 3	ENTREVISTA
Iris	Acredito que <u>o papel do professor de língua inglesa seja além de trabalhar a gramática, focar mais na leitura, escrita e oralidade.</u> Acredito também que o professor deva ser compreensivo quanto à insegurança dos alunos perante o inglês.	<u>Acredito que o papel do professor de LI é fazer a ligação entre o aluno e a língua alvo.</u> A língua inglesa está em todos os lugares, dessa forma, <u>o que o professor tem a fazer é construir uma ponte entre esse aluno e a língua em uso apresentando a estrutura, mas principalmente, essa língua no dia a dia dos falantes.</u>	44. Iris.: Os Estados Unidos não sabem o que é o resto do mundo mas <u>a língua inglesa é a que realmente a que todo mundo aprende pra se comunicar né</u> e assim apesar de ele não saber o que é o resto do mundo eu acredito que muitos dos problemas que o africano por exemplo né... <u>é por causa dessa política americana né por causa desse imperialismo que faz com que a gente fale essa língua que a gente aprenda essa língua e que a gente ainda tenha de falar essa língua se esmerando no inglês americano mesmo né</u>

Tabela 2 – Montagem discursiva: dizer de Iris

A maneira como Iris reenquadra seu olhar para tematizar sobre as tarefas do professor de LI no Questionário 3 é algo interessante, pois percebemos que, a partir desse momento, ela insere em seu dizer preceitos que foram tratados, discutidos pelo professor formador em sua disciplina (os trechos sublinhados na coluna Questionário 3 sustentam essa interpretação).

Notamos, também, um avanço em termos de criticidade, o que corrobora, contudo, para uma desestabilização do pré-construído de que “só se aprende língua, aprendendo estrutura” (como apontam as passagens sublinhadas na coluna Questionário1).

No entanto, o dizer proferido pela aluna na entrevista comprova a premissa de que “os objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva” (DUBOIS; MONDADA, 2003, p.17), pois, como podemos observar na posição discursiva da aluna, o objeto de discurso, trabalhado na disciplina Introdução à Linguística Aplicada, recebeu

um outro enfoque. Nessa medida, observamos que a construção do conhecimento da aluna afastou-se, de algum modo, do que foi tematizado na sala de aula sobre as questões hegemônicas que estão por trás da expansão da LI, uma vez que, em sua fala, está pressuposta a ideia de que devemos falar a língua inglesa ou aprender essa língua “por causa dessa política americana né por causa desse imperialismo” (trecho em negrito na coluna Entrevista). Dessa maneira, apesar de reconhecer que “a língua inglesa é a que realmente a que todo mundo aprende pra se comunicar”, Iris ainda acredita que se deve falar essa língua “se esmerando no inglês americano”.

Poderíamos dizer que o dizer de Iris, instaurado aqui na entrevista, já é visto como um truísmo nos dias de hoje, pois acreditamos que não precisamos aprender inglês em função do imperialismo americano. Devemos, sim, tratar desse ponto específico nas salas de aula de LI, porém, compreendemos que necessitamos de aprender LI porque essa língua, até o presente momento, tornou-se a língua do mundo e, se somos seres que habitam neste mundo, precisamos nos apropriar dessa língua para não ficarmos nas margens, nas fronteiras de exclusão.

Passamos, assim, ao arranjo discursivo vozeado por Rafael.

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 3	ENTREVISTA
Rafael	Mostrar ao aluno que, a partir daquela língua, os seus horizontes tornam-se mais ampliados, ou melhor, deixar claro ao aluno que a língua estrangeira, neste caso a LI, funciona como uma chave, e que a partir do momento em que alguém detém essa chave, esta pessoa pode abrir as mais variadas portas da vida, tais como: porta de emprego, portas culturais (afinal, por meio da LI,	O professor de LI tem a responsabilidade de mostrar ao aluno <u>quais fronteiras são possíveis de ser superadas através da língua</u> , uma vez que por meio de outro código linguístico o aluno pode ter acesso a mais de uma cultura e/ou oportunidades.	60. Rafael: eu gostaria sim de ser um [...] <u>mediador de conhecimentos que envolve outras culturas e outras identidades, eu vou buscar ser sim aquele professor de língua estrangeira que não somente supervaloriza a identidade e cultura da língua a qual está sendo destinada mas apresentar que existe a outra cultura, mas que existe a nossa para que o aluno tenha essa convicção porque</u>

essa pessoa estará exposta a outras culturas), portas que a levarão a experienciar muitas coisas que nunca antes poderiam ser experienciadas com a falta da língua, que serve como passaporte para esse novo mundo.

o que acontece muitas vezes no ensino de língua estrangeira é que o professor ele veste a camisa da outra cultura e meio que fica assim... a sua cultura fica meio que apagada e eu não quero isso pra mim eu quero que o meu aluno aprenda um outro idioma mas que ele entenda que existe uma cultura e que ele nasceu nessa cultura e que ele vai levar essa cultura pelo resto da vida... ham...

Tabela 3 – Montagem discursiva: dizer de Rafael

O posicionamento de Rafael traz à tona o pré-construído de que “o inglês abre portas” (tal como rastreamos na materialidade linguístico-discursiva nos Questionários 1 e 3). No entanto, poderíamos dizer que é a partir da entrevista que o posicionamento discursivo desse sujeito passa a apresentar vestígios de (re)enquadramento dos preceitos da LA que foram tematizados ao longo das aulas da disciplina.

Aqui, notamos que o sujeito reflete sobre o agir politicamente em sala de aula, uma vez que ele ressalta a importância de o professor de LI não abdicar do papel de trabalhar por meio de um enfoque intercultural, crítico e reflexivo (a passagem em itálico na coluna Entrevista corrobora para essa discussão).

Além disso, vemos ressoar a premissa de que o professor de LI precisa ser um agente mediador do conhecimento, o que também é um princípio explorado pela LA (como ilustram as passagens sublinhadas na coluna Entrevista).

As análises apreendidas nos mostram que durante a convivência nesse espaço sociointeracional e discursivo, proporcionado pelos professores formadores que deram margem para que esses futuros professores reenquadrassem seus dizeres, os discentes dessas disciplinas, muitos futuros professores de LI, reformularam seus discursos, deixando vestígios de que compreenderam a significância de suas tarefas como futuros pro-

fessores de LI (como demonstram as posições discursivas de Amélia, Mário, Eliana e Rafael).

Porém, observamos também que alguns desses discentes ainda não deixaram indícios de que conseguiram desestabilizar alguns pré-construídos relacionados ao ensino de LI (como apontam os dizeres de Ana Gabriela e Íris). Isso marca a força do discurso do senso comum, além de uma resistência para reenquadrar posturas a partir de atualizações de conceitos que possibilitar(i)am (re)pensar suas tarefas sociointeracionais e didáticas como futuros professores.

Ao apresentarmos esse recorte, procuramos, sobretudo, refletir sobre o fato de que são quatro anos em que esses sujeitos estão expostos a tantos quadros teórico-metodológicos em uma formação em Letras e inúmeros são aqueles que, ao sair de uma formação como essa, replicam práticas que vivenciaram na condição de alunos da educação básica e que pouco dialogam com os quadros de referência da formação profissional. Não temos dúvidas de que um modo de compreendermos essa resistência passa pelos pré-construídos e a dificuldade de desestabilização deles.

Assim, ao realizarmos este estudo sob um olhar discurso, almejamos despertar o olhar do professor formador para o que é dito, vozeado pelos discentes em se tratando da tarefa de ensinar uma língua global. Afinal, a sala de aula é o lugar essencial para se (des)construir, (re)formular, (re)dimensionar os objetos de discurso. Ao mesmo tempo, tivemos a intenção de demonstrar aos discentes de Letras Modernas a importância de se permitir (des)aprender, empenhando-se em busca de desestabilizar alguns pré-construídos relacionados à profissão professor de LI.

Considerações Finais

Quando nos propusemos a realizar este estudo apostamos em duas bases teóricas: a Análise do Discurso (AD) e a Linguística Aplicada (LA). A AD, pelo tratamento discursivo que atribuímos ao objeto, tratamento esse que não encara a linguagem como óbvia e depositária de um sentido dado e que, portanto, procura romper e superar uma suposta

transparência na e da linguagem para lidar e olhar para a reconstrução de posições dos sujeitos, por meio do que dizem e de como dizem.

E a LA por enquadrar a formação de professores como uma questão de agenda das pesquisas contemporâneas. Além disso, esse é um campo de estudo que oferece suporte para que os professores: i) compreendam a necessidade de atentarem para os pré-construídos que são vozeados pelos aprendizes ainda na graduação, para assim agirem politicamente em sala de aula em prol de desconstruções e reenquadramentos, que são indispensáveis para o campo da pedagogia de língua e ii) reflitam sobre suas tomadas de posição relativas ao ensino e ao aprendizado de línguas. Esse entrecruzamento teórico permitiu-nos sair de uma zona de conforto; desse modo, procuramos realizar um estudo que dialogasse, invertesse e cruzasse fronteiras (KLEIMAN, 2013).

Cumpramos registrar aqui que o principal objetivo de nossa tomada de posição ao optar por essas disciplinas foi compreender se o tratamento discursivo atribuído pelos professores em formação aos princípios e pressupostos da LA poderia ou não ser contemplado como objeto de discurso. Desta forma, procuramos voltar o nosso olhar para capacidade discursiva dos futuros professores em se tratando de (re)formular, (re)enquadrar, (re)dimensionar discursivamente, na prática em sala de aula, os princípios e pressupostos da LA que eram apresentados pelos professores formadores.

Assim, o que fizemos, ou procuramos fazer, foi alimentar caminhos para que se prossiga com a discussão em torno da importância da Linguística Aplicada para um (re)pensar o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva discursiva, bem como suas contribuições para o campo de formação de professores.

ABSTRACT: This paper is linked to the discursive scenario of the initial English teacher's training in light of the establishment of Applied Linguistics (AL) as an object of teachers' discourse in a class of a Letters graduation program. At this juncture, we try to share results of a Master research that sought to discuss the impact of both the introduction and discursive treatment of Applied Linguistics for pre-service teachers in terms of (de)stabilization of pre-constructed concerning the socio-interactional and didactic tasks related to the work of English teachers. As corpus, we have ana-

lyzed responses of two questionnaires touted at the beginning and at the end of a term as well as interview reports, through the theoretical framework of the French Discourse Analysis and Applied Linguistics. The current analyses have pointed to the voicing of varied pre-constructed by teachers in training, and have also reported (de)stabilization of different ways in which both groups of undergraduate students think about English teaching and learning.

KEYWORDS: Training of English teachers; Applied Linguistics; Object of Discourse; Pre-constructed;

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: M. B. M. FORTKAMP E TOMITCH, L. M.B. (org). *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008, p.33-47.

ANDRADE, J. O Desenvolvimento da Autonomia de Professores de Inglês em Formação. In: *VIII Semana de Letras*, 2006, Ouro Preto. Anais Eletrônicos. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2006. Disponível em: < <http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/indiceanais.htm>> Acesso em 23 jul. 2014.

CELANI, M. A. A. Relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B (Org): *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008, p 17-32.

COELHO, F. C. B. *Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão, um brasileiro)*. 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. *O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas*. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DUBOIS; MONDADA. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; Hak, T.(Org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 13-36.

KLEIMAN, A. B. A agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P.da (Org). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.* 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KOCK, I. A referenciação e orientação argumentativa. In: KOCK, I; MORATO, E; BENTES, A. (Org). *Referenciação e discurso.* São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P.da. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

LIMA, G. *Referenciação: a construção da memória discursiva sobre Lampião.* In: Seminário do Gel, 57º, 2009, Disponível em: <http://www.gel.org.br/resumos_det.php?resumo=5935>. Acesso em: 26 Agosto 2014.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje.* Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCK, I; MORATO, E; BENTES, A. (Org). *Referenciação e discurso.* São Paulo: Contexto, 2005, p.53-102.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language. Rethinking goals and perspectives.* Oxford: Oxford University Press. 2002.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P.da (org). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.* 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.99-121.

MOIRAND, S. Objeto de discurso. In: CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. (Org). *Dicionário de análise do discurso.* SP: Contexto, 2004, p.351-352.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: Discurso e identidades Sociais. In: MOITA LOPES, L. P.da (org). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de Gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.13-38.

MORAES, E. Teorias semânticas e a implicitação na língua(gem). *Alfa*, SP, 53 (1), 2009, p. 261-282.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão.* Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 175-191.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P.da. (Org). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-83.

PERINE, C. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. *Domínios de Linguagem*. Volume 6, nº 1 – 1º Semestre 2012 p.364-392.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: *A geopolítica do inglês*. LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-155.

_____. *Nova Pragmática*: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 21-45.

SANTOS, K; LIMA, D. C. de. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação pedagógica. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, n 14/1, 2011, p.551-568.

SANTOS, L. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, 2010, p. 49-64.

SIQUEIRA, D. S. P. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? *Línguas & Letras*, vol. 13, Nº 24, 1º semestre 2012b, p.35-66.

_____. *O inglês como língua internacional*: Por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 360 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

_____. Se o inglês está no mundo, cadê o mundo no livro didático de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 311-353.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras*: práticas e pesquisas. Brasília: UnB: Horizontes de Linguística Aplicada, 2010, p. 07-24.

Recebido em 16/09/2015.
Aprovado em 27/11/2015.