

OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA AULA DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PERSPECTIVES ABOUT LANGUAGE PRACTICES IN THE ENGLISH CLASS IN THE CONTEXT OF SUPERVISED INTERNSHIP

Cristiane Carvalho de Paula Brito*

RESUMO: À luz do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa em interface com os estudos da Linguística Aplicada, este artigo visa investigar representações de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa, construídas por professores pré-serviço, em planos de aula, no contexto do estágio supervisionado. Ademais, propomo-nos a discutir o olhar desses professores acerca das atividades pedagógicas, com base nas percepções registradas em seus diários reflexivos. As análises empreendidas apontam a necessidade de se problematizarem, nos cursos de formação de professor, as concepções de (língua)gem, de ensino-aprendizagem e de sujeito, sob perspectivas que assumam sua dimensão social, ideológica, dialógica e política.

Palavras-chave: representações discursivas; ensino-aprendizagem de língua inglesa; formação de professores; diários reflexivos.

ABSTRACT: Guided by the theoretical and methodological framework of French Discourse Analysis interfacing with the study of Applied Linguistics, this paper aims to investigate language representations and English language teaching-learning as well, built by pre-service teachers, in class plans, in the context of supervised traineeship. Moreover, we propose to discuss the gaze of these teachers about the pedagogical activities, based on the perceptions recorded in their reflective diaries. Our analyzes suggest that langue (guage) is basically delineated sometimes as an abstract system of forms and vocabulary items, sometimes as a communication tool. The teaching-learning process is taken as controlled vocabulary and grammar exercises process or activities that open up more or less space for the construction / production of meanings. The undertaken analyzes indicate the need of problematizing, on teacher training courses, the conceptions of (langue)guage, teaching-learning and subject as well, beneath perspectives that assume their social, ideological, dialogical and political dimension.

Keywords: discursive representations; English teaching and learning; teacher training; reflective diaries.

*Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: ccpbrito@hotmail.com

O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem. (BAKHTIN, [1975] 2010, p. 92).

INTRODUÇÃO

Entendemos que investigar as práticas de linguagem propostas por professores em formação, em disciplinas de estágio supervisionado, pode permitir-nos repensá-las não apenas nesse contexto, mas também em outros ambientes de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a formação abarca uma pluralidade de saberes, dizeres e memórias constituídas em múltiplos espaços sociais. Nesse sentido, este trabalho visa delinear representações de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), construídas por professores em formação inicial, por meio da análise de atividades didáticas desenvolvidas em seus planos de aula, bem como discutir o olhar do professor acerca dessas atividades, com base nas percepções registradas em diários reflexivos.

Nossas considerações são fruto dos trabalhos (BRITO, 2012a; 2012b; BRITO et al, 2012) que temos desenvolvido no grupo de pesquisa PLES (Práticas de Linguagens em Estágio Supervisionado)¹, a partir de um lugar teórico que contempla a Linguística Aplicada em interface com a Análise do Discurso de linha francesa e em diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Esse entremeio nos possibilita pensar a formação de professores e os processos de ensino-aprendizagem de línguas, ancorados em uma noção de língua(gem) marcada pela incompletude e heterogeneidade e em uma visão de sujeito cindido, fragmentado, constituído sempre na relação com o(s) outro(s)/Outro. Sob esse viés, defendemos que

‘ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des) inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem. Processo esse que se (des)atualiza na enunciação. Nesse sentido, a AD, por meio de conceitos, tais como os de sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, dialogismo e polifonia – e, enfim, sua própria noção de linguagem –, pode oferecer suporte às reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas, áreas tão caras à LA. (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 25-26).

Salientamos, pois, que concebemos o estágio não como o momento de se colocar em prática as teorias aprendidas ao longo do curso, mas como espaço que permite ao professor em formação inicial a resignificação dos saberes e das memórias que o constituem enquanto sujeito situado em um dado contexto histórico, político e social. Apesar da concepção dicotômica entre teoria e prática parecer superada, nos discursos e dizeres sobre a formação do professor, vê-se que a própria organização curricular das Licenciaturas em Letras ainda consolida tal relação, haja vista que as disciplinas de estágio, por uma ‘ordem’ quase naturalizada, tendem a serem ofertadas após as

¹ O grupo está cadastrado no CNPq/UFT, sob a coordenação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT).

disciplinas de metodologia, didática geral, linguística aplicada, entre outras, as quais supostamente preparariam o aluno para o momento da prática².

Pressupomos que teoria e prática não estabelecem uma relação de natureza dicotômica tampouco de transposição, ou seja, a prática não é tida como momento em que um suposto conjunto fechado e estático de conhecimentos, adquiridos em um curso, passa a ser “aplicado”, “transposto” a um contexto de ensino. Antes, partimos da noção de revezamento (DELEUZE, em FOUCAULT, [1979] 1995) e postulamos que teoria e prática são duas instâncias distintas que precisam, ambas, ser ressignificadas pelo sujeito, por meio de relações que se estabelecem entre outros sujeitos, entre discursos, entre dizeres que dialogam, confrontam-se, sobrepõem-se.

É, pois, na esteira de tais considerações que empreendemos nosso gesto de interpretação em relação às práticas de linguagem propostas em planos de aula de língua inglesa e às reflexões e relatos presentes nos diários reflexivos. Para isso, faremos, primeiramente, breve contextualização da disciplina de estágio supervisionado, no intuito de explicitarmos o contexto no qual os planos e diários foram elaborados. Em seguida, descreveremos as atividades didáticas e discutiremos algumas representações³ de linguagem e ensino-aprendizagem que as fundamentam, problematizando o posicionamento do professor estagiário concernente à aula em questão. Posteriormente, discutiremos o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levando em conta o foco nas formas linguísticas. Finalmente, teceremos considerações sobre as implicações dessas representações na formação do professor e sobre a relevância dos diários reflexivos nesse processo.

ALGUMAS PALAVRAS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

Os planos de aula analisados foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2, sob nossa regência, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais, no segundo semestre de 2012. A referida disciplina constitui-se de 90 horas, sendo 30 horas destinadas à parte teórica, em que os alunos têm a oportunidade de discutir e problematizar textos referentes à formação de professores, aos processos de ensino-aprendizagem, à produção de material didático, à constituição identitária dos sujeitos aluno e professor; e 60 horas destinadas à parte prática, em que os estagiários realizam observação de aulas em escolas públicas e regência.

Como na disciplina anterior, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1, os professores em formação tiveram a oportunidade de observar aulas de língua inglesa na

²Há de se ressaltar, todavia, que programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tentam suprir essa lacuna, promovendo a articulação teoria-prática, nas licenciaturas, ainda nos períodos iniciais.

³Tomadas aqui no sentido de formações imaginárias, tais como formuladas por Pêcheux ([1969] 1997), a saber: como o jogo de representações que designam o lugar que os interlocutores atribuem a si mesmos e aos outros.

escola pública, a fim de desenvolver um estudo de caso⁴ de um tópico previamente selecionado (como, por exemplo, ensino de leitura, gramática, vocabulário, aspectos motivacionais, dentre outros). O Estágio 2 destinou-se à parte prática ao desenvolvimento da regência.

As horas de regência, na disciplina em questão, dividiram-se em aulas ministradas pelos estagiários na escola pública e supervisionadas pelos professores regentes dessas instituições, e em aulas ministradas, em um minicurso básico de língua inglesa, aberto à comunidade externa à universidade, e supervisionadas pela professora orientadora na IES⁵.

Contamos, no período da pesquisa, com um grupo de 16 estagiários que, organizados em duplas ou trios, propuseram minicursos de língua inglesa de 20 horas, de nível básico, a partir de temas e perspectivas por eles selecionados. Como não havia um livro didático específico, cabia aos professores em formação decidir acerca da organização e da produção do material do minicurso, sempre em interlocução com a professora orientadora. O público desses minicursos é bastante heterogêneo e composto, em sua maioria, por alunos adolescentes oriundos de escolas públicas, universitários e pessoas interessadas na aprendizagem da língua inglesa.

A primeira etapa da regência consistiu na definição dos temas e propósitos de cada minicurso e posterior elaboração de resumos, no intuito de divulgar ao público alvo. Nosso interesse de pesquisa recai justamente na análise das atividades propostas nos planos de aula para o ensino de língua inglesa nesse contexto, a fim de investigar as representações de linguagem e de ensino-aprendizagem aí construídas.

Como nos inscrevemos em uma visão discursiva de linguagem, as discussões conduzidas em sala visaram problematizar os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores, sob esse viés. Dessa forma, durante as aulas teóricas, orientamos os alunos a pensarem em minicursos, tendo em vista a concepção de linguagem como prática social, em que sujeitos, interpelados pela ideologia, se engajam para produzir sentidos. Entendemos que, ao significar, o sujeito se significa, sendo que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, sem que haja possibilidade de ocupar posição de exterioridade em relação à linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Questionamentos, tais como: Em que concepção de linguagem fundamento minha prática pedagógica? Qual meu objetivo em propor determinada atividade na aula de LI? Que tipo de aluno quero formar com minha prática? Que relação com a língua estrangeira (LE) permitiu ao meu aluno experimentar na aula? O que significa ensinar

⁴ O estágio de observação justifica-se pela oportunidade de inserir os professores em formação no contexto público de ensino e de promover a prática investigativa, já que eles precisam coletar, descrever e analisar dados, produzir um texto acadêmico, a fim de discutirem o que vivenciaram nesse momento do estágio.

⁵ Ressaltamos que usaremos os termos 'professor estagiário' e 'professor em formação' para nos referirmos aos nossos alunos, e o termo 'professora orientadora', em referência ao nosso papel como professora da disciplina de estágio no ensino superior. Normalmente, utiliza-se o termo 'professora supervisora' para o regente que, na escola básica regular, orienta o trabalho dos estagiários.

inglês, considerando-se seu *status* de língua internacional?, balizaram as discussões teóricas, com vistas a ressaltar a questão das relações de poder que marcam a tomada da palavra, bem como sua natureza dialógica, polifônica e política. Além disso, foram trabalhados textos que abordavam aspectos da produção de materiais didáticos, concepções de erro, novas tecnologias e ensino, dentre outros.

No semestre em questão, foram abertos seis minicursos básicos de língua inglesa à comunidade, com os seguintes nomes⁶:

- (i) Aprendendo inglês através do cinema;
- (ii) Curso de inglês com foco na comunicação oral;
- (iii) Situações cotidianas;
- (iv) Luz, câmera e ação: cinema e literatura no ensino de língua inglesa;
- (v) Aprendendo língua inglesa com gêneros orais e escritos;
- (vi) Culturas em diálogo.

Os professores estagiários deveriam escrever diários reflexivos baseados em três aulas, por eles ministradas nos minicursos, levando em consideração aspectos e eventos relevantes de suas aulas, seu posicionamento e percepção sobre os fatos ocorridos na regência, o confronto entre o planejamento e a aula dada e a apresentação de sugestões. É importante dizer que trabalhamos um texto de nossa autoria acerca de diários reflexivos (BRITO, 2012a), com o propósito de chamar a atenção para o caráter do diário como espaço de problematização da prática pedagógica, e não como mera descrição de eventos.

Nosso intento é compreender a forma pela qual esses sujeitos – em sua maioria, com pouca ou nenhuma experiência de docência – resignificam, no momento da elaboração de seu plano de aula e na escritura dos diários, os saberes a que são expostos durante a disciplina de estágio supervisionado e das disciplinas do curso de Letras, de forma geral, a partir da memória de ensino-aprendizagem de LI que os constitui.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA AULA DE LI

Ressaltamos que nossas análises tomam por base as propostas de atividades descritas nos planos e não as aulas, propriamente ditas. Isto é, interessa-nos compreender as representações de linguagem e de ensino-aprendizagem de LI, mobilizadas pelos professores em formação inicial, no momento do planejamento da aula e não a forma como esta de fato ocorreu. Para isso, selecionamos três planos de aula, dando prioridade àqueles que representassem, no geral, os tipos de atividades propostas pelos estagiários e que tivessem sido comentados nos diários reflexivos, integrantes do relatório final.

⁶ As informações referentes ao minicurso (resumo, período de matrícula, número de vagas etc) foram divulgadas no site da Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras (CECLE - <http://www.cecle.ileel.ufu.br/>).

ANÁLISE DO PLANO DE AULA 1

O primeiro plano de aula que apresentamos para análise foi desenvolvido no minicurso intitulado ‘Aprendendo inglês através do cinema’, cujo objetivo era trabalhar situações comunicativas abordadas em segmentos de filmes e/ou de séries de televisão. Para a aula em questão, P1⁷ propôs os seguintes objetivos: utilizar vocabulário de *daily routine*; falar da rotina em inglês; e falar da rotina do colega.

P1 planeja iniciar a aula com um *brainstorming*, em que questiona seus alunos a respeito da história da Rapunzel. Em seguida, propõe passar um trecho do filme *Tangled* (releitura da história da Rapunzel) e pedir para que os alunos anotem, mesmo em língua materna, o que está sendo feito pela personagem do filme. P1, então, checa as respostas dos alunos, no intuito de estabelecer uma ligação com a ação da personagem e o tema *Daily Routine*, por meio da apresentação, no PowerPoint, de vocabulário específico do tema. Posteriormente, passa-se à explanação do *Simple Present*, em sua forma negativa e afirmativa, e os alunos fazem exercícios de fixação. Para finalizar, pede para que os alunos elaborem sentenças sobre as suas rotinas diárias.

Apesar de ter feito uso do segmento do filme *Tangled*, pode-se perceber que a aula, tal como explicitada no plano, é organizada em torno do tópico gramatical, no caso o *Simple Present*. Não há, inclusive, menção, nos objetivos, a respeito do uso desse material. O filme aparece como pretexto para ensinar ou ilustrar uma forma verbal e seu uso se esvazia, sendo o foco apenas tomar notas de ações realizadas por um personagem, e não discutir, por exemplo, as implicações de tais ações dentro da trama da história. A forma verbal em questão é, após a amostra da cena do filme, explicada e praticada por meio de exercícios estruturais e controlados.

A solicitação para que os alunos escrevam frases sobre um tema trabalhado na aula é muito comum na prática de professores de línguas. Não diríamos que se trata de uma atividade irrelevante, que não possa engajar, motivar ou proporcionar aprendizagem – uma vez que não se podem controlar os processos de interpelação do sujeito em sua relação com a língua. Isto é, aprende-se uma LE, apesar dos métodos, dos materiais, da (falta de) didática dos professores ou de ‘boas estratégias’ etc., já que a aprendizagem é perpassada por movimentos de identificação que escapam aos sujeitos e aos métodos.

Todavia, por acreditarmos que as representações do ensino-aprendizagem podem incidir nas práticas pedagógicas, cabe-nos problematizar a concepção de linguagem que subjaz a tais propostas. No caso do primeiro plano analisado, é justamente uma noção de língua como conjunto de formas e estruturas abstratas e, conseqüentemente, a aprendizagem como automação dessas formas.

Ora, em que situação de prática de linguagem teríamos falantes escrevendo frases sobre suas rotinas? Na verdade, em várias: em um diário de viagem; em um diário pessoal, adotado por um aprendiz que quisesse registrar, na língua alvo, as ações de

⁷ P1, P2 e P3 correspondem, respectivamente, aos professores estagiários responsáveis pelos planos analisados.

seu dia; em uma publicação em uma rede social, dentre inúmeras outras. De qualquer forma, o que parece ser escamoteado, na proposta desse tipo de atividade, são as condições de produção de linguagem, as quais são, por sua vez, inevitavelmente marcadas por um contexto social. Nesse sentido, esvaziada de qualquer propósito de interação verbal, a atividade torna-se mero exercício escolar, em que o que interessa é mostrar ao outro (no caso, o professor) que se aprenderam as regras do jogo.

Ao refletir acerca da aula ministrada, P1 aponta, no diário reflexivo presente no relatório de estágio supervisionado, que

(Ex.1)⁸: em relação ao conteúdo da aula, acredito que as primeiras aulas fugiram um pouco do tema, um pouco focada na gramática ao invés do tema do minicurso, pois este estágio foi uma experiência diferente das outras, sendo que nunca havíamos trabalhado este tema e confesso que no começo foi muito trabalhoso.

Vem à tona, em seu texto, a dificuldade de articular o conteúdo gramatical selecionado à proposta do minicurso e ao diálogo com a professora orientadora que, no momento de interlocução sobre o plano de aula, chamou a atenção para a necessidade de que fosse explorado mais o filme Rapunzel (sua temática, *review*, outras versões etc.), evitando, assim, que os excertos se tornassem apenas pretexto para a prática de exercícios meramente focados na forma. Tenta-se construir perante o interlocutor uma imagem positiva, justificando-se de supostas falhas que lhe pudessem ser atribuídas (*confesso que no começo foi muito trabalhoso*). Justificativa essa que se ‘resolve’ na avaliação da própria aula por P1, ao afirmar que

(Ex. 2) esta atividade foi muito proveitosa porque todos os alunos independentemente da idade gostaram do filme da Rapunzel “*Tangled*”, pois acredito que é um clássico. Dessa forma a aula foi de certa forma proveitosa e acredito que criei como profissional.

A nosso ver, ainda que o uso de segmento de um filme possa apontar para o desejo de se distanciar das práticas de ensino meramente estruturais, de modo a abrir espaço para que olhares outros sobre os textos e dizeres venham à tona, provocando desarranjos subjetivos e arranjos significantes (SERRANI-INFANTE, 1997), entendemos que P1 parece ter dificuldade de sustentar uma posição – teoricamente fundamentada – acerca de sua própria prática, utilizando-se de argumentos vagos, que pouco contribuem para problematizar o fazer docente, tais como os expressos nos sintagmas: *atividade muito proveitosa, aula foi de certa forma proveitosa, criei como profissional*, e na suposta aprovação dos alunos em relação à aula.

Essas expressões assumem o caráter de um discurso pronto – espécie de jargões pedagógicos – por meio do qual se tenta construir uma imagem positiva perante o interlocutor, associando o conceito de ‘boa aula’ (ou ‘aula proveitosa’) unicamente à satisfação pessoal dos alunos, sem consideração, por exemplo, pelo contexto mais amplo em que se realizam os complexos processos de ensino-aprendizagem.

⁸ ‘Ex.’ refere-se aos respectivos excertos retirados dos diários.

ANÁLISE DO PLANO DE AULA 2

O segundo plano foi proposto no minicurso intitulado ‘Curso de Inglês com foco na comunicação oral’, o qual visava desenvolver a habilidade oral da Língua Inglesa, através de músicas, vídeos, jogos e diálogos, dentro de contextos variados. Foram elencados os seguintes objetivos para a aula: (i) construir frases usando *too + adjective*; (ii) construir frases usando *adjective + enough*; (iii) usar adjetivos adequados em diferentes contextos.

Para atingir os objetivos, P2 propõe: apresentar adjetivos “descontextualizados” (termo usado na seção dos ‘procedimentos’, em seu plano de aula), a partir de figuras; fazer repetições, em grupo e individualmente, para auxiliar na memorização do vocabulário. Em seguida, de acordo com o plano, apresentam-se slides com o uso de *too + adjective* e *adjective + enough*, com vários exemplos. Para que os alunos pratiquem, P2 propõe um exercício controlado em que os alunos devem completar frases. Propõe-se também uma atividade de produção, a partir da qual os alunos devem escrever duas frases a respeito de situações que julguem estar *too old* e *old enough* para fazer.

Aprender a língua seria dominar estruturas gramaticais por meio de exercícios de automação e apresentação de palavras (cujo sentido seria unívoco) que possibilitariam a interação. Semelhantemente ao plano de P1, analisado anteriormente, a dificuldade parece recair na adequação do conteúdo a práticas de linguagem mais ‘reais’, ou seja, a situações em que a linguagem é tida como prática social, o que se pode perceber pela solicitação para que os alunos escrevam frases com as estruturas ensinadas na aula.

Após o parecer da professora orientadora, chamando a atenção quanto à necessidade de se ater mais ao foco do minicurso (a saber, a comunicação oral), e a sugestão de que se pensasse em um contexto em que a estrutura gramatical fosse relevante, P2 acrescenta uma última atividade em seu plano. Propõe fazer perguntas em que os alunos devem expressar sua opinião de determinado assunto, utilizando as frases escritas na atividade anterior (por exemplo, *what do you think about driving before 18 years old?*, *what’s your opinion on living alone?*). Trata-se de uma tentativa de proporcionar uma dimensão comunicativa para a aula, ainda que seja pela produção controlada.

No diário reflexivo dessa aula, P2 registra:

(Ex. 3) Decidi destacar essa aula justamente pela dificuldade que tive com ela, o que me surpreendeu bastante. Inicialmente, escolhi esse conteúdo porque achei que adjetivos era uma matéria fácil e interessante de trabalhar em níveis iniciais, mas queria contextualizar esse tema com algum outro assunto que me possibilitasse fazer uma prática e que não fosse o verbo to be, então, foi quando vinculei as estruturas “*too*” e “*enough*”. Porém, quando fui montar a aula tive uma enorme dificuldade de fazer uma prática interessante para esse assunto, porque não conseguia fazer como tinha feito na aula anterior, na qual escolhi um contexto de uso para praticar as estruturas, nesse caso precisava de diferentes contextos e eu sentia que os alunos não conseguiriam. Foi quando a professora supervisora me deu algumas ideias e consegui trazer um pouco dessa prática contextualizada para sala de aula, mas mesmo assim,

senti que não teve o mesmo efeito, os alunos não conseguiram perceber facilmente que poderiam usar o que tinham aprendido na aula para fazer a discussão proposta.

O excerto acima aponta o embate entre o desejo de P2 – de trabalhar com *uma matéria fácil* e que provavelmente lhe traria segurança – e o posicionamento da professora orientadora do estágio, ao emitir o parecer do plano de aula e tecer comentários posteriores à aula propriamente dita⁹, sugerindo-lhe que não esgotasse o conteúdo com aspectos apenas linguísticos.

O embate é marcado na tentativa de construir, perante o interlocutor (que é também avaliador), a imagem de ‘boa aula’, justificando as supostas falhas (*tive uma enorme dificuldade, não conseguia fazer como tinha feito na aula anterior*), por meio da recusa de uma prática meramente estruturalista, metaforizada pelo verbo *to be*. Imagem essa corroborada pela oração adversativa *mas mesmo assim, senti que não teve o mesmo efeito*, que escamoteia o desconforto advindo da dificuldade – inerente ao fazer docente e provavelmente potencializada pela inexperiência de P2 – de planejar a aula e conduzi-la de forma a promover aprendizagem relevante. Vê-se que a ‘culpa’ de não corresponder à expectativa da professora orientadora é expurgada pelo advérbio *facilmente*, que atribui às dificuldades dos alunos o caráter de injustificadas (*não conseguiram perceber facilmente que poderiam usar o que tinham aprendido na aula para fazer a discussão proposta*).

Dessa forma, a adversativa – *mas mesmo assim* – aponta para um lugar de resistência em relação à voz do outro (provavelmente à voz institucional, representada pela professora orientadora), fazendo do diário um espaço de negociação de sentidos, em que aquilo que se diz ou se silencia é determinado, sobretudo, pelas imagens de si e do(s) outro(s), colocadas em jogo na enunciação. Daí a necessidade de se problematizarem as representações de língua, de ensino-aprendizagem de língua, de professor e de aluno, na formação de professores, com vistas a possibilitar, mais do que um ‘tom de frustração’ com a dificuldade linguístico-comunicativa dos alunos, a compreensão de que a produção de sentidos não é controlada e que o engajamento discursivo do sujeito, em uma língua estrangeira (ou materna!), não é alcançado, ao final de uma aula, pelo simples fato de se ter feito uma série de exercícios.

ANÁLISE DO PLANO DE AULA 3

O plano de aula 3 foi proposto no minicurso ‘Aprendendo língua inglesa com gêneros orais e escritos’, cujo objetivo era orientar os alunos na leitura, compreensão e produção de gêneros orais e escritos, comuns do nosso dia-a-dia e importantes no momento de se comunicar, a fim de auxiliar o aluno a desenvolver a leitura, escrita, audição e fala, por meio de assuntos e procedimentos do cotidiano. Como objetivo para esta aula, propôs-se que os alunos reconhecessem os traços que englobam o gênero *cook recipe* e o uso do *how much/ how many* e de conectivos nesse gênero e em outros contextos.

⁹ Cumpre ressaltar que estivemos presentes na aula em questão.

P3 propõe, no plano, iniciar a aula com uma breve revisão do conteúdo passado. Para introduzir o tema, propõe realizar um *brainstorming*, por meio das seguintes perguntas: *Do you like food which contains chicken? Do you know any recipe of a food which has chicken as one of the ingredients? How do you prepare it?*. P3 sugere, então: exibir um vídeo sobre duas receitas que utilizam carne de frango; pedir aos alunos que respondam perguntas de compreensão; e revisar alguns aspectos do gênero (características típicas da receita culinária e verbos no imperativo). Pela descrição do plano, P3 dá continuidade à aula com a explicação do vocabulário e, posteriormente, entrega o *script* das receitas aos alunos para que, em duplas, façam perguntas a respeito dos ingredientes da receita do colega, utilizando *how much* e *how many*. Passa-se à explanação, por meio de exemplos, dos conectivos típicos de uma receita culinária e pede-se que os alunos repitam uma receita em que tais conectivos são utilizados. Os alunos deverão fazer leitura da receita de um dos pratos favoritos do cantor Elvis Presley e associar as ações do texto a imagens. Para finalizar, propõe-se que realizem uma atividade em que têm de colocar frases em ordem, com base em uma receita de *barbecued kebab*, e acrescentar os conectivos correspondentes.

Percebemos, pelo plano, a tentativa de P3 de promover o ensino da língua além da mera prática de exercícios estruturais, ainda que seja por meio de atividades mais ou menos diretivas e controladas. A língua aparece, pois, como instrumento de comunicação e o ensino-aprendizagem como processo de interação, no intuito de construir e produzir sentidos.

Na releitura acerca da referida aula, no diário reflexivo, P3 registra:

(Ex. 4) Na minha própria concepção, a aula 14 do minicurso foi uma das aulas mais interessantes que planejei durante o mesmo e foi a que mais tive o prazer de ministrar.

(Ex. 5) Outro aspecto importante do meu planejamento foi o fato de que eu preparei uma aula menos estrutural: sem exposição de conteúdos gramaticais. Eu preparei mais exercícios práticos relacionados à parte da língua que eu queria explorar, que é justamente a questão do *how much/how many* e a questão dos conectivos. Acredito que essa aula fez parte das primeiras em que passei a mudar minha concepção de linguagem, deixando um pouco o lado estrutural de lado. Até mesmo nos exercícios não houve preenchimento de lacunas em frases descontextualizadas e quebradas, tal como já havia feito em lista de exercícios.

(Ex. 6) Por fim, acredito que foi uma aula crucial para mim, pois apresentou atitudes minhas mais amadurecidas como professora, pois modifiquei de certa forma meu modo de dar aulas.

A ideia de trabalhar com gêneros, no minicurso, ofereceu algumas dificuldades aos professores estagiários do grupo, no que concerne à elaboração de material e ao planejamento das aulas. Pôde-se perceber, pela supervisão do estágio e pelos dizeres apresentados no relatório final, que essa proposta apareceu como um desafio, especialmente porque os professores não tinham quaisquer experiências como docentes.

Pelo relato de P3, vê-se o desejo de corresponder às expectativas e orientações feitas durante toda a disciplina (*foi uma das aulas mais interessantes, foi uma aula crucial para mim*) e certo ‘amadurecimento’ no que diz respeito à sua concepção de linguagem (*deixando um pouco o lado estrutural de lado*).

Abrimos aqui um parêntese para ressaltar que, de forma geral, os professores em formação, ao proporem o ensino da língua inglesa por meio de gêneros, comumente se restringem à explanação (às vezes, exaustiva!) dos aspectos característicos destes e à posterior proposta de atividades de produção escrita ou oral (como se a mera exposição a um modelo pudesse, ao final da aula, levar ao domínio dos gêneros textuais).

Creemos que as dificuldades enfrentadas por esses professores em formação (e também por muitos professores em serviço) refletem os desafios que a própria proposta de ensino de LÊs por meio de gêneros apresenta, tais como: a falta de proficiência linguístico-comunicativa dos alunos, a decisão no tocante à seleção dos gêneros relevantes aos diversos contextos pedagógicos, a forma de articular o ensino de aspectos gramaticais a atividades de compreensão e produção do gênero em questão etc. Isso acaba resultando na mera transposição da abordagem pautada na estrutura da língua para uma abordagem ancorada em uma ‘gramática do gênero’, sem que haja alterações nas concepções de linguagem. Continua-se, pois, corroborando uma noção homogênea de linguagem e de língua “como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas” dos falantes. (BAKHTIN, [1975] 2010, p. 96). Noção essa que provavelmente reflete e refrata os modelos de ensino-aprendizagem vivenciados por tais sujeitos.

Voltemos aos excertos do diário. Sob uma perspectiva discursiva, que refuta a transparência da linguagem e leva em consideração as formações imaginárias colocadas em jogo em qualquer acontecimento discursivo, entendemos que P3 enuncia em um espaço de tensão (entre o que compreende ser, por exemplo, a imagem de um ensino tradicional de língua e a de um mais pautado por abordagens que levam em conta a dimensão social da linguagem), capaz de possibilitar ressignificações do fazer docente. Em outras palavras, vêm à tona, em seus dizeres, a interpelação advinda do encontro-confronto com o(s) outro(s), que pode desencadear processos de deslocamentos na/prática pedagógica. Assim, não se trata de defender que houve ‘mudança’ ou ‘ruptura’ nas concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem, mas tão somente que a constituição do sujeito professor e sua relação com o objeto de ensino extrapolam a dimensão teórico-metodológica, frequentemente postulada em cursos de formação.

Dito de outro modo, entendemos que a (*trans-*)formação do professor e de suas práticas se dá pela mobilização do sujeito por certos discursos – e não por outros; por meio de processos de identificação a certos sentidos – e não pelo simples ‘conhecimento’ de teorias. Concordamos com Coracini, quando afirma que

... nada se diz ou por nada nos interessamos que, de alguma maneira, já não esteja lá, no inconsciente, isto é, que não tenha sido internalizado; assim, só há identificação possível com um fato, objeto exterior ou com outro sujeito, quando este encontra eco no inconsciente que o reconhece ou identifica sem necessariamente o consentimento do consciente. (CORACINI, 2003, p. 253).

A formação de professores precisa, a nosso ver, constituir-se como espaço que permite a tomada de posição dos sujeitos diante da língua que aprendem-ensinam, por meio de deslocamentos discursivos advindos da problematização de dizeres, saberes e práticas naturalizadas nos meios social, acadêmico e institucional.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LES E O FOCO NA(S) FORMA(S) LINGUÍSTICA(S)

A análise dos planos de aula e dos diários reflexivos que refletem a prática pedagógica aponta que prevalece, nas propostas de atividades, o foco na forma da língua, o que advém, em grande parte, das próprias experiências de tais sujeitos com a aprendizagem de LI, apontando que o estudo do sistema linguístico – sobretudo a ênfase na gramática e no vocabulário, no ensino de línguas como disciplina escolar –, é preva- lcente (CELANI, 2010). Assim, ensinar língua equivaleria a tomá-la como objeto, cuja descrição, sistematização e análise culminariam em seu domínio pelos falantes.

Percebemos que boa parte das atividades propostas por professores em formação, no contexto de estágio supervisionado, segue o modelo PPP (*Presentation – Practice – Production*), amplamente utilizado no ensino de línguas estrangeiras (NASSAJI e FOTOS, 2011). No primeiro momento – *presentation* – apresenta-se um tópico ou regra gramatical, por meio de textos, diálogos, estórias etc., familiarizando os aprendizes com o novo conteúdo. No estágio da prática, apresentam-se exercícios mais ou menos controlados para automatizar, por meio de repetições, reproduções, atividades abertas, o tópico gramatical ensinado. Finalmente, propõem-se atividades que visam ao uso das regras apresentadas de forma mais espontânea¹⁰.

Não queremos postular que não haja espaços para atividades voltadas às questões estruturais, mas problematizar a relação que os sujeitos estabelecem com a língua que aprendem-ensinam. Tampouco se trata de advogar por esse ou aquele método, como se houvesse um que fosse ideal. Qualquer método não é mais do que uma tentativa de sistematizar a relação do sujeito com a linguagem, como se esta fosse um objeto pronto e acabado, passível de ser manipulado, controlado e adquirido pelos falantes.

¹⁰Dentre as inúmeras críticas ao modelo PPP, Ellis (2006 apud NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 6) ressalta que há outras formas – além da apresentação e prática – de se ensinar gramática, tais como: apresentação de regras sem a prática controlada ou a prática sem a apresentação explícita; exposição dos aprendizes a amostras da língua em que ocorrem as formas gramaticais em questão; ou o ensino por meio do feedback aos erros cometidos por alunos durante tarefas comunicativas.

Aliás, cumpre ressaltar que os métodos, longe de serem práticas/propostas neutras para o ensino-aprendizagem de línguas, constituem-se ideologicamente, podendo, inclusive desempenhar o papel de ‘forças colonizadoras’, tal como argumenta Phan Le Ha (2008). O autor aponta que a força colonizadora das abordagens comunicativas pode ser vista na forma pela qual elas são naturalizadas e propagadas na pedagogia do ensino de línguas, sem consideração pelos diferentes contextos sócio-culturais, ignorando, por exemplo, os distintos papéis atribuídos ao professor, ao aluno e aos processos de ensino-aprendizagem ao redor do mundo. Uma implicação da divulgação da crença de que apenas os métodos ditos comunicativos podem de fato promover comunicação é a desvalorização, por parte de muitos alunos e professores, de suas próprias práticas.

Defendemos que é preciso que noções de linguagem sejam problematizadas, na formação, no intuito de possibilitar que os (futuros) professores sejam capazes de se posicionarem teórica e criticamente em relação aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, propondo atividades pedagógicas que promovam um ensino socialmente relevante (KUMARAVADIVELU, 2003), ancorado na articulação do saber global e do saber local, tendo em vista o *status* do inglês como língua internacional (CANAGARAJAH, 2002) e a necessidade de se considerar a produção de conhecimentos e as práticas de linguagem, a partir do híbrido e do marginal (BOHN, 2005, MOITA LOPES, 2006), o que, por sua vez, perpassa pela compreensão de que a tomada da palavra, em língua materna ou estrangeira, não é jamais transparente ou puramente referencial.

Nesse sentido, ainda que entendamos que atividades com ênfase na estrutura da língua se configurem como ‘lugar do controle’ ou ‘zona de conforto’ para o professor, auxiliando-o, por exemplo, a lidar com a insegurança de estar à frente de uma sala de aula, de não ter ‘todas’ as respostas, enfim de dar conta das representações de si mesmo enquanto professor de LI; do(s) outro(s) (alunos, professor formador para quem deve prestar contas de uma ‘boa aula’); de aula de LI etc.; também julgamos fundamental a compreensão da natureza dialógica e polifônica da linguagem. A compreensão de que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 113. Grifos do autor).

Em vista disso, aulas com foco nas formas linguísticas podem ser relevantes, se consideradas dentro da perspectiva de linguagem enquanto prática social (e não como mero instrumento de comunicação). Prática por meio da qual identidades são (des)construídas, memórias são evocadas, sentidos são colocados em movimento, enquanto relações de poder são inevitavelmente instauradas. Em outras palavras, trata-se de conceber um ensino relevante ao aluno não apenas como aprendiz, mas como pessoa (EDGE, 1993), o que implica, dentre outros aspectos, a apresentação da linguagem de forma significativa, uma vez que “ensinar uma língua estrangeira não pode se limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, isto é, descrevê-la como sistema de signos e estruturas” (CORACINI, 2003, p. 155).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso gesto de leitura em relação aos planos de aula, propostos por professores estagiários, permitiu-nos entrever que a língua(gem) é basicamente delineada ora como sistema abstrato de formas e itens vocabulares, ora como instrumento de comunicação. O ensino-aprendizagem, por sua vez, é tido como processo controlado de exercícios de vocabulário e gramática ou de atividades que abrem mais ou menos espaço para a construção/produção de sentidos, supostamente culminando no engajamento do aprendiz em situações comunicativas, por meio da língua alvo.

No que concerne às práticas de linguagem propostas nesse contexto específico de estágio supervisionado, achamos pertinente salientar dois pontos. O primeiro diz respeito à produção de materiais e o segundo se refere à formação do professor. A produção de materiais configurou-se como experiência nova tanto para os estagiários quanto para a professora orientadora, visto que, até então, eram adotados livros didáticos de língua inglesa, nos minicursos oferecidos à comunidade. Pode-se argumentar que os materiais sejam mais organizados do que os produzidos pelos estagiários, resultando um aglomerado de atividades ou propostas disponíveis em outras fontes. E nesse sentido seria até mais interessante fazer uso dos materiais já prontos e amplamente difundidos e aceitos no mercado de ensino de línguas. Todavia, esse processo de organização/elaboração/adaptação, o qual demanda tempo significativo, apresenta-se como possibilidade de resignificação e construção de saberes, representações e concepções acerca da prática pedagógica de ensino de línguas estrangeiras, abrindo espaços para deslocamentos discursivos. É um momento que exige do professor decisões, por exemplo, quanto ao que fazer ou não, no momento da aula, ou acerca de quanto tempo gastar em determinada atividade. Escolhas aparentemente banais, mas nem sempre simples para os que estão no início de sua vida profissional.

Kumaravadelu (2003), ao postular aquilo que denomina de ‘pedagogia pós-método’, argumenta que o conceito de método – entendido como um conjunto de princípios teóricos (oriundos de diversas disciplinas) e de um conjunto específico de procedimentos na sala de aula (técnicas de ensino e aprendizado) usados no intento de alcançar os objetivos do ensino/aprendizagem – parece ser central em cursos de formação de professores de LE.

Para esse autor, tal conceito esbarra em limitações como a idealização, isto é, o fato de os métodos serem idealmente concebido para contextos idealizados e de serem inadequados e limitados para explicar satisfatoriamente a complexidade das operações de ensino de língua ao redor do mundo (relação entre conhecimento do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, demandas políticas, restrições econômicas e institucionais etc.). O autor propõe, então, que se pense em uma ‘pedagogia pós-método’, que consistiria não em um método alternativo, mas em uma

alternativa ao método, baseada em três parâmetros básicos (a saber, o parâmetro da particularidade, da praticidade e da possibilidade)¹¹.

Fazemos coro às palavras de Kumaravadivelu; todavia, ao mesmo tempo em que defendemos que não se pode reduzir a formação de professores e os processos de ensino-aprendizagem de línguas a meras questões metodológicas – limitando-os ao treinamento/assimilação de métodos e abordagens de ensino já estabelecidos – entendemos também que, em sua prática pedagógica, o professor se depara com a imperiosa necessidade de decidir o *quê* e o *como* trabalhar a língua. O professor tem, por exemplo, que tomar decisões a respeito: do princípio organizador de seu curso (se por gêneros, temas, aspectos gramaticais); da forma pela qual a língua será apresentada ao aluno; da seleção e produção de material (o tipo de atividades e habilidades a serem enfatizadas, a sequência de atividades, o uso de textos autênticos), dentre outras (GRAVES, 2000). E, nesse sentido, ele não pode se esquivar de dar respostas para questões que, inevitavelmente, tangenciam os aspectos metodológicos do ensino.

Portanto, paradoxalmente, o lugar do professor, para evocar Derrida, é o lugar da (in)decidibilidade, lugar que demanda *de-cisões*. No caso do professor de línguas, diríamos que há de se de-ci(n)dir por uma forma de ensino que se julga mais adequada, pelo modo que se compreende mais plausível para apresentar e explorar a linguagem, o que, inevitavelmente, implica priorizar alguns sentidos e silenciar outros. Responsabilizar-se, ao mesmo tempo, pelos sentidos que “escolhemos” e pelos que nos “esquecemos¹²”, mas que produzem efeitos.

Tal paradoxo nos conduz ao segundo ponto a ser salientado, a saber, a necessidade de se problematizarem, nos cursos de formação de professor, as concepções de (língua) gem, de ensino-aprendizagem e de sujeito, sob perspectivas que assumam sua dimensão social, ideológica, heterogênea, dialógica, conflitiva e sempre política, o que passa pela compreensão de que a “linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo” (ORLANDI, 2004, p. 24).

É a partir dessa problematização que se podem pensar os diários reflexivos como espaço de reflexões críticas (e não simples descrições dos eventos de uma aula), fruto de desestabilizações, ou seja, de deslocamentos frente ao(s) outro(s), que ocorrem de forma diferente e em momentos distintos para os sujeitos, levando-se em consideração sua singularidade. Para que se possa dizer ‘na minha própria concepção’¹³ (‘e não somente na da

¹¹ Em linhas gerais, os parâmetros são assim explicitados: o parâmetro da particularidade preconiza que qualquer pedagogia de línguas, para ser relevante, precisa ser sensível a um grupo particular de professores e de aprendizes, seguindo um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional e sociocultural particular. O parâmetro da praticidade envolve a produção de teoria, pelo professor, a partir da prática, por meio de contínua reflexão e ação. E, finalmente, o parâmetro da possibilidade que objetiva desenvolver a consciência sócio-política que os participantes trazem consigo para a sala de aula, relacionando-se, pois, a identidades individuais e à transformação social.

¹² Referimo-nos aqui não ao esquecimento voluntário, mas aos esquecimentos n.1 e n.2, tais como formulados por Pêcheux ([1975] 1997) e que se referem respectivamente à ilusão do sujeito de ser a fonte de seu dizer e à ilusão da naturalidade entre palavra e coisa.

¹³ No excerto 4, de P3.

professora orientadora, na de meus alunos ou na de meus colegas’), é preciso que haja a ‘apropriação’ de um saber que é da ordem do não ensinável e que se dá sempre na relação de alteridade. É preciso um ‘investimento subjetivo’ que consiste em ser capturado por outro(s) olhar(es), outro(s) dizer(es), por uma prática outra, resultando na escritura (inscrição) de si e na enunciação de uma contrapalavra a outrem (BAKHTIN, [1929] 2002).

Ao analisarmos as reflexões feitas nos diários, vê-se que a mobilização de um olhar significativo para a própria prática não ocorre como fruto de uma simples exigência institucional, como a solicitação, pela professora orientadora de estágio, de que sejam escritos diários reflexivos acerca das aulas ministradas. Ainda que tal exigência aconteça, cremos que ressignificações e deslocamentos passam antes pela relação que o sujeito estabelece com o(s) outro(s), seja com seu objeto de ensino, com os dizeres e desejos que o interpelam a constituir-se como professor (sendo ainda aluno), com os movimentos de identificação para com a língua, por exemplo. Relação essa que é da ordem do não-ensinável, do não controlável.

É justamente o diálogo, no sentido bakhtiniano do termo, que parece faltar nas reflexões presentes nos diários que aqui analisamos. Os sujeitos, em termos gerais, não sustentam posições em um plano epistemológico, um discurso profissional docente (FAIRCHILD, 2010), isto é, um “discurso suficientemente específico para distingui-lo de outros profissionais (inclusive, os professores de outras áreas) e intervir sobre um campo específico (a escrita, o texto, o desempenho linguístico dos alunos) de maneira a produzir aí efeitos sensíveis” (p. 272). Ao evocarem memórias e dizeres naturalizados (sobre a prática, sobre representações de professor e aluno), os professores estagiários abafam os conflitos que se estabelecem pela/na alteridade, possibilitando que vozes outras venham à tona, que lugares outros sejam ocupados.

Assim, defendemos que a formação e os processos de ensino-aprendizagem sejam pensados no entremeio, no espaço de contínua (in)decisão, para que os sujeitos tenham a possibilidade de serem interpelados a tomarem uma posição perante o objeto que ensinam-aprendem. Entremeio não como lugar no meio, ponto de equilíbrio. Antes como equívoco, contradição, fronteira, margem. As análises dos planos e dos diários apontam, a nosso ver, que a formação se dá justamente em um espaço de contradição, em que diferentes discursos incidem nos processos e práticas de ensino-aprendizagem.

Há, por fim, de se ressaltar que as leituras que empreendemos dizem respeito ao *corpus* selecionado para análise. Não tivemos aqui a pretensão de estabelecer generalizações; antes defendemos, a partir de nossa experiência como professora orientadora, em disciplinas de estágio, e das pesquisas que temos desenvolvido nesses contextos, que a formação, e conseqüentemente a prática pedagógica, é marcada por vozes dissonantes, por discursos que ora dialogam, ora se contradizem, por posições que se ressignificam a cada aula, a cada enunciação, apontando que a tomada da palavra (e seu ensino) se dá sempre na fronteira – fluida, movediça – que se estabelece pelo desejo sempre adiado da completude dos sentidos, dos sujeitos, da palavra em si.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. Tradução de Alda Scher; Elsa M.N. Ortiz. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2002.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6ª ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP, [1975] 2010.
- BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores. ALAB. 2005. p. 11- 23.
- BRITO, C. C. P. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores Editores, 2012a. p. 139-163.
- _____. Entrecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 15, p. 65-83, 2012b.
- _____.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. Disponível em <<http://cadis.letras.catalao.ufg.br/pages/68523-2013-volume-1-n-1>>. Acesso em: 10/04/2014>.
- _____. SANTOS, A. R. ; VASCONCELOS, F. P. ; VIEIRA, L. A. Relatório de Estágio 2 - Licenciatura em Língua Inglesa. In: SILVA, W. R.; FARJADO-TURBIN, A. E. (Orgs.). *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 87-126.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*. Vol. 1(4), p. 243-260, 2002.
- CELANI, M. A. A. (Org.). Concepção de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 239-255.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In: Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159.

EDGE, J. Methodology 1: from language to communication. *In: _____*. *Essentials of English language teaching*. London: Longman, 1993. p. 77-90.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada- RBLA*, v. 10, p. 271-288, 2010.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1995.

GRAVES, K. Developing materials. *In: Designing language courses: a guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000. p. 149-171.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod Pedagogy. *In: Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In: _____*. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

NASSAJI, H. e FOTOS, S. The changing view of grammar instruction. *In: Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York and London: Routledge, 2011. p. 1-16.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In: GADET, F.; HAK, T.* (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, [1969] 1997, p 61-151.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pucinielli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. [1975] 1997.

PHAN LE-HA. The Politics of English as an International Language and English Language Teaching. *In: Teaching English as an International Language: Identity, Resistance and Negotiation*. UK: Multilingual Matters Ltda, 2008. p. 71-103.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA* [online]. 1997, vol.13, n.1, p. 63-81. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>>. Acesso em: 27/11/2013.

Recebido em 12/01/2014

Aprovado em 20/04/2014