

Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa em um artigo acadêmico-científico

Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia

Pauliana Duarte Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Câmpus Itumbiara

Resumo: Este artigo objetiva investigar as análises de um articulista sobre crenças acerca do ensino e aprendizagem de Inglês em um artigo científico. A pergunta de pesquisa procurou responder qual funcionamento discursivo sustenta tais análises e quais os efeitos de sentido que decorrem desse funcionamento. Norteamo-nos pela seguinte hipótese: embora as análises do articulista se propusessem a identificar e/ou analisar as crenças do informante, indiciou-se que o articulista acabava por referendar as crenças. Isso, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição do articulista pelas mesmas crenças. O trabalho fundamentou-se na Análise de Discurso francesa. O corpus foi constituído por análises de um articulista sobre crenças e ensino e aprendizagem de Inglês. Pudemos verificar que, geralmente, o articulista também se constitui pelas mesmas crenças do informante. As análises apontaram para um funcionamento discursivo caracterizado como uma discursivização circular das crenças, pois, a

discussão parece girar em torno dela mesma, dificultando a promoção de deslocamentos.

Palavras-chave: Crenças; Ensino; Aprendizagem; Inglês; Funcionamento discursivo.

Title: Discursivizations about beliefs in English Language teaching and learning in a scientific-academic article

Abstract: This article aims at investigating the writer's analysis about beliefs and English teaching and learning in a scientific-academic article. The research question sought to answer what discursive operation which supports such analysis and what the effects of meaning result from this discursive functioning. We were guided by the following hypothesis: although the writer's analysis conspired to identify and/or analyze the informant's beliefs, it was realized that the writer ends up endorsing the beliefs. That, consequently, could point to a possible constitution of the writer by the same beliefs. The paper is based on French Discourse Analysis. The corpus consisted of the analysis on beliefs and English teaching and learning. We could verify that, generally, the writer shares the same beliefs respondent provides the articles with. The analysis pointed to a discursive operation that is characterized as a circular discursivization of beliefs, because the discussion seems to revolve around itself, making it difficult to promote shifts.

Keywords: Beliefs; Teaching; Learning; English; Discursive operation.

Introdução

Os trabalhos que tratam de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras estão embasados em diferentes teorias que elegem diferentes concepções de língua e de sujeito, e essas, por sua vez, determinam os aspectos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem que são contemplados por cada abordagem de ensino. Grande parte dessa produção de conhecimento referente ao ensino de línguas se insere, primordialmente, no campo da Linguística Aplicada, área tradicionalmente

reconhecida por se ocupar de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas¹ e que abarca diferentes correntes teóricas.

Assim, diante de trabalhos que discutem a problemática do ensino de línguas na escola, nossa atenção foi despertada para o tema *crenças e ensino de línguas*, dado que é possível encontrar uma gama considerável de pesquisas que valorizam, sobremaneira, a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras pelo viés dos estudos sobre as crenças.

Reiteramos que o tema das crenças parece estar diretamente relacionado à tentativa de melhoria no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Essa noção de melhoria possui relação com os propósitos da Linguística Aplicada que, especialmente em determinadas fases, caracterizou-se como uma área que trouxe para si a tarefa de resolver problemas de linguagem na prática.

Os trabalhos que se inserem nessa linha de estudos partem do pressuposto de que *crenças* podem ser definidas por vários termos, dentre os quais destacamos: ideias, opiniões, percepções de alunos, de professores, de pais ou de outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Consideram, ainda, que o conhecimento das crenças desses sujeitos é importante para o desenvolvimento do ensino e para a obtenção de melhores resultados.

O estudo sobre as crenças não nasce necessariamente no Brasil ou por causa de problemas de ensino e de aprendizagem no Brasil. Ele vem de fora, de uma Linguística Aplicada coadunada com os temas ligados a essa questão no mundo americano e europeu, como, por exemplo, a tese de Barcelos² realizada nos Estados Unidos. A ideia predominante gira em torno da eficácia da melhoria do ensino³.

¹ A Linguística Aplicada também se ocupa de vários outros temas.

² *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*, University of Alabama (2000).

³ Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças foi motivado pela valorização, no âmbito da Linguística Aplicada, de questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, e especialmente, de um enfoque no aprendiz. A pesquisa sobre crenças e ensino de línguas

Como já dito anteriormente, o conceito de crença recebe denominações diferentes. Sendo assim, enumeramos alguns dos termos citados por Barcelos (2004) tais como, *representações dos aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, crenças, crenças culturais, cultura de aprender línguas*, entre outros. Porém, mediante a investigação que realizamos, a denominação *crenças* parece ser a mais utilizada, pelo menos no espaço acadêmico brasileiro.

Consequentemente, o conceito de crenças recebe também muitas definições. Para exemplificar o que são crenças, citamos a seguinte definição de Barcelos (2006) que tem servido como referência para muitos pesquisadores dessa temática:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).

Alguns trabalhos produzidos a partir da temática das crenças e do ensino de línguas têm como objetivo geral identificar e/ou compreender os dizeres dos participantes da pesquisa a respeito de alguma questão relacionada às línguas estrangeiras. Por meio de procedimentos metodológicos como entrevistas, questionários, observação de aulas, gravações, entre outros, são realizados levantamentos dos dizeres dos participantes da pesquisa. E qual o objetivo de identificar os dizeres de aprendizes de língua estrangeira sobre o ensino e a aprendizagem de línguas? E o que esses pesquisadores investigam sobre tais dizeres? No dizer de Barcelos e Abrahão (2006, p. 9): “[...] o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e mais chances de se atingir a eficácia no processo de ensino e aprendizagem.” e também que “[...] crenças podem

iniciou-se, primeiramente, no exterior na década de oitenta, e posteriormente, no Brasil, na década de noventa.

ser vistas como instrumentos a serem utilizados para solução de problemas”.

Logo, é possível inferir que a ideia que subjaz no objetivo geral que norteia os estudos sobre as crenças é a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

De um modo geral, nos trabalhos sobre crenças, é adotado um operador metodológico que consiste em identificar a crença nos dizeres dos informantes da pesquisa e depois analisar tais crenças. Os objetivos das investigações, geralmente, contemplam questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Sendo assim, a leitura de trabalhos que se inserem na linha de estudos sobre crenças possibilitou-nos indagar sobre a maneira pela qual o tema é tratado. Isso tomou uma proporção mais acentuada, uma vez que o levantamento de trabalhos que realizamos indica que há uma quantidade expressiva de estudos sobre crenças no Brasil, no escopo da Linguística Aplicada, merecedora de análise, dada a importância que vem ganhando tanto para o ensino e a aprendizagem de línguas quanto para as políticas de formação de professores.

Mediante uma pré-análise de alguns trabalhos sobre crenças e ensino de línguas estrangeiras, pudemos perceber que, em alguns deles, a análise da crença que é proposta nos objetivos não é realizada ou a discussão empreendida limita-se mais a uma paráfrase do dizer do informante. Há, ainda, aqueles artigos que se propõem a fazer apenas um levantamento de crenças, o que dificulta compreender ou identificar o alcance teórico e prático desses levantamentos.

Dessa forma, o efeito de sentido que emerge em alguns trabalhos é de uma discussão que parece limitar-se ao dito pelo dito. A problematização sobre o objeto parece retornar ao ponto inicial ou parece não sair dele. Com isso, não se apresentam deslocamentos, elucidações ou provocações sobre as questões da pesquisa. Geralmente, ao se deparar com esses textos, o leitor é levado a ter uma expectativa de encontrar uma

discussão que promova algum questionamento, reflexão ou esclarecimento sobre as questões pertinentes ao campo.

Consideramos que abordar sobre a ideia de uma discussão que passa a impressão de girar em torno dela mesma e que parece existir no funcionamento discursivo que constitui trabalhos sobre crenças é relevante porque, por um lado, nos dizeres dos participantes de investigações em que se percebe esse tipo de discussão, também podem ser percebidos equívocos, falhas, faltas, ilusão de completude, esquecimentos, contradições. Por outro lado, nos dizeres dos articulistas⁴, às vezes, o efeito que se tem é que o articulista não enfrenta a discussão que o assunto demanda.

Considerando o exposto, parece não ser possível identificar, nos artigos, no que o levantamento de crenças poderá melhorar ou fazer deslocar os problemas enfrentados por professores e alunos naquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme os objetivos elencados por Barcelos (2006).

Assim sendo, para discutir essa questão, elegemos como objeto de estudo as análises de articulistas sobre crenças acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa em artigos científicos. Portanto, neste artigo, pretendemos analisar aquilo que o articulista analisou sobre a crença do informante da pesquisa relatada no artigo. Nossa análise compreende a análise da materialidade linguística e, em decorrência, a identificação de efeitos de sentido que emergem dos comentários e a problematização de aspectos tais como contradições e equívocos.

Com relação à pergunta de pesquisa, questionamos o seguinte: que funcionamento discursivo sustenta as análises do articulista sobre crenças e quais os efeitos de sentidos que decorrem desse funcionamento?

Desse modo, hipotetizamos que, embora as análises do articulista se proponham a identificar e/ou analisar as crenças do informante, o que é indiciado é que o articulista acaba por referendar as crenças, dado que

⁴ Autores de artigos sobre crenças.

parece não haver problematizações suficientes nessas análises que permitissem ver de onde essas crenças advêm e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Problematizar essas análises, portanto, justifica-se porque os trabalhos sobre crenças podem produzir diferentes efeitos de sentido e também podem possuir implicações para o ato educativo, como, por exemplo, para a formação de professores e para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Afinal, os trabalhos sobre crenças constituem uma discursividade que, por sua vez, constituem uma linha de estudos, predominantemente encontrada no âmbito da Linguística Aplicada.

Um fator relevante que deve ser considerado é que essa produção de conhecimento sobre crenças é legitimada, dentre outros aspectos, pelas publicações de relatos de pesquisas em periódicos da área. Esses periódicos constituem-se de um conselho editorial que os referencia, legitimando, assim, essa produção. Os artigos escolhidos para a constituição do *corpus* deste artigo passaram pelo crivo de pareceristas que são especialistas no campo da Linguística Aplicada.

Diante de tais considerações, o objetivo geral deste artigo é problematizar o funcionamento discursivo das análises sobre as crenças acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa em um artigo sobre esse tema. De modo mais específico, pretendemos: a) verificar quais efeitos de sentido emergem do funcionamento discursivo que sustenta as análises do articulista; e b) identificar representações sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na escola regular em um artigo que trata de crenças e do ensino de línguas estrangeiras.

Teoricamente, filiamo-nos à Análise de Discurso francesa de orientação pecheutiana. Desse referencial teórico, serão mobilizados conceitos como discurso, interdiscurso, memória discursiva e pré-construído com base em Pechêux (1990, 1995, 1997) e também a teorização de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre as heterogeneidades enunciativas.

Em consonância com esse referencial teórico, a concepção de língua que defendemos sustenta que a língua não é transparente, pois um dizer encerra outros dizeres que estão para além da materialidade linguística e que contribuem para que o sentido não seja único. Além disso, consideramos que a língua permite tanto a comunicação quanto a não comunicação, porque aquilo que o sujeito enuncia pode não ser compreendido do modo como o enunciador deseja.

Mediante uma pré-análise de alguns trabalhos realizados dentro da linha de estudos das crenças e ensino de línguas, podemos afirmar que a maioria deles toma a língua como transparente, pois o articulista discute sobre ensino de línguas com base no dizer do participante da pesquisa, produzindo um efeito de que o que se leva em consideração, nessas análises feitas pelos articulistas, são os dizeres limitados aos seus processos parafrásticos. Em outras palavras, haveria uma relação direta entre aquilo que é dito com uma referência no mundo, como se entre o dizer e o mundo houvesse uma relação automática de encaixe, sem nenhuma mediação pela linguagem.

Assim, por mais que o participante da pesquisa esteja envolvido com o ensino e com a aprendizagem de Língua Inglesa na condição de, por exemplo, aluno ou professor, a crença presente no dizer que ele enuncia sobre ensino e aprendizagem dessa língua não equivale, necessariamente, à situação efetiva do ensino de línguas. Isso porque é um dizer que se sustenta em um imaginário que assim o determina, portanto seu dizer é constituído de representações que se constituem a partir de um pré-construído sobre a Língua Inglesa.

Além de uma concepção de língua, é importante, ainda, discorrer sobre a noção de sujeito. O conceito de sujeito adotado nesta discussão é a noção de efeito-sujeito, concebido na terceira época da Análise de Discurso francesa. Trata-se de um sujeito heterogêneo, cindido, constituído pela linguagem, pelo desejo e também pelos registros do imaginário, do simbólico e do real.

É relevante frisar que a noção de discurso adotada compreende o conceito de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores,

conforme Pêcheux (1995). Ainda na esteira desse autor, a abordagem sobre discurso como acontecimento também se faz relevante, uma vez que os estudos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas possibilitaram o aparecimento de discursividades que até então não existiam.

Além disso, a abordagem do discurso como acontecimento também é pertinente para nossa discussão porque há produção de discursividades sobre as crenças. A noção de crença surgiu em um determinado momento histórico da Linguística Aplicada, marcado também pelos discursos sobre o neoliberalismo e a qualidade total na educação e constituem uma linha de estudos da Linguística Aplicada em franca expansão.

Como anunciado anteriormente, o *corpus* deste artigo é constituído por análises de articulistas encontradas em um artigo acadêmico-científico sobre crenças acerca do ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, Informamos, ainda, que ele faz parte de um *corpus* maior que constituiu nossa tese de doutorado⁵. Tais investigações, por sua vez, constituem artigos publicados em periódicos nacionais da área Letras/Linguística e indexados como Qualis A ou B, no período de 2002 a 2013. Os informantes das pesquisas relatadas nos artigos são sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de inglês.

Em tais artigos, a temática das crenças investigadas também é o ensino e a aprendizagem de línguas, porém há variações sobre a sua especificidade como, por exemplo, crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; sobre leitura em Língua Inglesa; sobre o que significa aprender inglês; sobre os lugares em que se aprende inglês no Brasil; sobre a formação docente e o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa; sobre as experiências na docência e na aprendizagem de Língua Inglesa no curso de Letras, entre outras. Para efeitos das análises empreendidas, aqui, discutiremos a delimitação feita na parte destinada à metodologia.

⁵ *Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de língua inglesa em artigos acadêmico-científicos*. Universidade Federal de Uberlândia (2014).

Feitas essas considerações iniciais, passamos à discussão de alguns conceitos teóricos pertinentes à análise que empreenderemos neste artigo.

Breves considerações teóricas

Interdiscurso, memória discursiva e pré-construído

O interdiscurso, conforme elaborado por Pêcheux na segunda fase de sua teorização, refere-se à presença de diferentes discursos no interior de um dado discurso. O interdiscurso caracteriza-se, então, pela presença de elementos oriundos do espaço social e de diferentes momentos da história em sua constituição. No dizer de Orlandi, o interdiscurso pode ser considerado como “o conjunto de formulações feitas já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2003, p. 33). Portanto, o interdiscurso trabalha com a (re) significação do sujeito sobre o que já foi dito, sobre o repetível. Segundo Pêcheux (1995), o interdiscurso compreende o pré-construído e o discurso transversal.

O autor afirma que os elementos do interdiscurso que são o *pré-construído* e as *articulações* são re-inscritos no dizer do sujeito. Sobre o pré-construído e as articulações, Pêcheux explica que:

[...] o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (p. 164, grifo do autor).

Desse modo, o pré-construído sobre a Língua Inglesa refere-se às representações naturalizadas⁶ no imaginário sobre esse idioma e constituem sentidos já cristalizados sobre o inglês. Segundo Pêcheux (1995), o pré-construído remete:

⁶ Naturalização, neste artigo, refere-se ao processo pelo qual determinados conceitos são tomados como algo já dado, como naturais e evidentes.

“àquilo que todo mundo sabe” [...] Da mesma maneira, a *articulação* (e o discurso-transverso, que – como já sabemos – é o seu funcionamento) corresponde, ao mesmo tempo, a: “como dissemos” (evocação intradiscursiva⁷); “como todo mundo sabe” (retorno do Universal do sujeito); e “como todo mundo pode ver” (universalidade implícita de toda situação “humana”) (p. 171, grifo do autor).

O discurso transverso se configura nas possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuem o mesmo sentido e seu funcionamento remete às ordens como as da metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com o que ele aponta.

Ao adotar o conceito de interdiscurso, pressupõe-se também a noção de memória. Orlandi (2003, p. 31) explica essa relação entre memória e interdiscurso:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação dada.

A exterioridade ou memória discursiva não é algo fora da linguagem, mas é algo que fala antes, em outro lugar (interdiscurso) sob o domínio da ideologia. Pêcheux (1999) questiona a noção de uma memória arquivada linearmente, organizada sob uma ordem exclusivamente consciente, pois ela é marcada pela presença dos conflitos do sujeito e dos discursos. Ao tratar do papel exercido pela memória no discurso, o autor explica que a memória discursiva estabelece os implícitos (pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) e seu conteúdo

⁷ Segundo Pêcheux, o intradiscorso refere-se ao funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois).

não é homogêneo. Ela constitui: “Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (p. 56).

Orlandi (1997) afirma que a história se inscreve na língua para que ela funcione, isto é, produza sentido. Assim, no discurso sobre as crenças a memória discursiva acerca do inglês e também do seu processo de ensino e de aprendizagem retorna sob a forma de um pré-construído sobre essa língua que aparece nos dizeres dos participantes das pesquisas e também dos articulistas.

Representação e imaginário

Entendemos representação conforme Leite (2010). Nessa perspectiva, a representação refere-se a um fenômeno inscrito na dimensão imaginária que compõe o psiquismo humano. O sujeito é constituído a partir do imbricamento do registro do imaginário, do simbólico e do real. Sendo assim, em uma produção discursiva, o sujeito ocupa uma posição subjetiva que é imaginária, pois ele não é origem de seu dizer. Ele é efeito de seu assujeitamento à formação discursiva, à ideologia e às condições de produção do dizer.

Dessa maneira, o sujeito mantém uma relação imaginária com o dizer que produz, visto que ele possui a ilusão de ser origem de seu dizer e que ele não detém o controle daquilo que diz. Acrescenta-se outro fator a essa relação imaginária do sujeito com o dizer: no processo de discursivização, são produzidos sentidos sobre o mundo e tais sentidos podem constituir representações. Tais representações resultam de atribuições de sentido decorrentes da inscrição do sujeito em um imaginário e que se tornam recorrentes.

Nesse sentido, Leite (2010) discorre sobre a representação como uma estabilização de sentidos:

[...] os mecanismos de consistência e de estabilização de sentidos possibilitam a construção de uma *instância de representação*. Isto é, a prevalência do registro do Imaginário ao do Simbólico evidencia a

(im)possibilidade de presentificação de certa consistência imaginária para a percepção dos objetos. Vemos aí a condição estruturante da *representação*, como um dispositivo do campo do Imaginário (p. 53, grifo do autor).

Destacamos, ainda, a relação da noção de representação com a noção de pré-construído. Conforme Maldidier; Normand e Robin (1997), a representação se constrói a partir de um pré-construído e o pré-construído, por sua vez, corresponde àquilo que “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Assim, as representações sobre o inglês, por exemplo, são construídas a partir de sentidos já cristalizados sobre essa língua, ou seja, a partir de um pré-construído.

Um exemplo disso é o pré-construído de que não se aprende Língua Inglesa na escola. Em decorrência desse pré-construído, algumas representações são construídas e passam a constituir um imaginário sobre essa língua e sobre sua aprendizagem. Logo, a partir do pré-construído de que não se aprende inglês na escola, decorrem representações sobre as razões da não aprendizagem nesse espaço discursivo, tais como: os professores são desinteressados; as salas de aula são numerosas; a escola não possui estrutura adequada ao ensino do idioma; os alunos são desmotivados, entre outras. Esse imaginário possibilita ao sujeito nele se inscrever e discursivizar essa língua reproduzindo tais representações.

Levando-se em conta tais considerações, destacamos o dizer de Tavares (2010) sobre a seguinte visão de linguagem: “[...] opaca, marcada pela equivocidade, insuficiente para representar o mundo (embora guarde sua característica de prática simbólica de representação), uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social” (p. 25).

Nos dizeres que compõem o *corpus* deste artigo, o que é possível mostrar sobre as representações sobre crença e Língua Inglesa será sempre de uma ordem incompleta. Isso porque as representações advêm de professores e alunos para quem a relação com a linguagem/língua é sempre constituída pela incompletude.

A heterogeneidade da linguagem: as heterogeneidades enunciativas e as não coincidências do dizer

Entendemos que os dizeres sobre as crenças e o ensino de línguas estrangeiras constituem discursos marcados fortemente pela heterogeneidade. Sendo assim, para analisar os dizeres dos autores de artigos científicos sobre crenças, além do conceito de interdiscurso advindo da Análise de Discurso, mobilizamos também o conceito de heterogeneidades enunciativas concebido por Authier-Revuz no campo dos estudos sobre a Enunciação. Ao identificar fragmentos de diferentes discursos nos dizeres dos articulistas, vamos nos deparar com a heterogeneidade que denota um funcionamento que se manifesta pela via do interdiscurso.

Ao discutir o conceito de heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz as denomina de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva. Por heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (1990) entende as formas que inscrevem o outro na sequência, na linearidade do discurso e distingue duas formas de heterogeneidade mostrada, as formas marcadas e as formas não marcadas. Quanto às formas marcadas, a autora afirma que:

neste conjunto de formas marcadas, distingo aquelas que mostram o lugar do outro de forma unívoca (discurso direto, aspas, itálicos, incisos de glosas) e aquelas não marcadas onde o outro é dado a reconhecer sem marcação unívoca (discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitação...) (p. 36).

As formas marcadas da heterogeneidade mostrada são identificadas no fio do dizer, pelas aspas, travessão, glosas etc.. As formas não marcadas, como o próprio nome diz, ocorrem sem algo que sinalize ou que introduza o discurso do outro. Por exemplo, são expressas especialmente no discurso indireto, na ironia, no pastiche e na imitação. Portanto, a heterogeneidade mostrada ocorre no plano da língua e é identificável na materialidade linguística.

A heterogeneidade constitutiva não é identificável no plano da língua, pois ela é constitutiva tanto do sujeito quanto do discurso. Para

explicar como ocorre a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz se embasa no dialogismo de Bakhtin e na psicanálise freudo-lacaniana.

Com relação à psicanálise, Authier-Revuz toma como base esses estudos para referendar a concepção de fala heterogênea de sujeito dividido que sustenta em seus trabalhos.

Quanto ao dialogismo, Flores e Teixeira (2008) informam que a sustentação em seus conceitos deve-se ao fato de que nos estudos bakhtinianos a interação com o discurso do outro é constitutiva de todo discurso, dessa maneira, em sua teorização, Authier-Revuz leva em conta o diálogo entre interlocutores e também entre discursos.

O diálogo entre interlocutores não se restringe ao diálogo face a face entre os interlocutores, mas também leva em consideração a constituição do sujeito em uma relação de alteridade.

No que diz respeito ao diálogo entre discursos, conforme a concepção dialógica, o discurso se constrói pelo atravessamento de outros discursos. Com relação a esse atravessamento, Authier-Revuz afirma que: “Nenhuma palavra é “neutra, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (1990, p. 27). Tal atravessamento pode ser verificado mediante a discussão da análise feita pelos articulistas que constituem o *corpus* deste artigo.

Após a teorização sobre as heterogeneidades enunciativas, Authier-Revuz prossegue com seus estudos sobre a heterogeneidade da linguagem com enfoque sobre aquilo que ela denomina como *não coincidências* do dizer.

A noção de não coincidências do dizer se sustenta essencialmente sobre o fato de que a linguagem possui a propriedade de flexibilidade, isto é, ela tem a capacidade de ser a sua própria metalinguagem.

Flores e Teixeira (2008) explicam que, na elaboração das não coincidências, Authier-Revuz continua apoiando-se em Bakhtin e em Pêcheux. Em Bakhtin, para explicar o *outro* no *um*, o plano da relação

interlocutiva e também a relação do dizer com o já dito em outros discursos. Em Pêcheux, ela se sustenta ao inscrever a noção de interdiscurso à sua teoria. Authier-Revuz identifica-se com Pêcheux porque esse recorre ao sujeito do inconsciente, conceito que Bakhtin não adota. Pêcheux também se apóia nas categorias de real, simbólico e imaginário; na dicotomia *langue/lalangue*; e ainda reconhece a ordem própria da língua.

Tendo essas referências, Authier-Revuz (1998) identifica quatro tipos de não coincidência do dizer:

- a) *Não coincidência interlocutiva entre os dois coenunciadores*, como exemplos Authier-Revuz cita: “Diversos diálogos, um texto polêmico, o gênero da divulgação científica são, entre outros, analisados como realização específica desta panóplia de figuras.” (p. 22);
- b) *Não coincidência do discurso consigo mesmo*, afetado pela presença em si de outros discursos. Segundo Authier-Revuz, esse tipo de não coincidência é colocada como constitutiva tanto em referência ao dialogismo bakhtiniano “[...] considerando que é toda palavra que, por se produzir no “meio” do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22), quanto ao interdiscurso pecheutiano: “[...] que remete o “eu falo” aqui e agora ao “algo fala em outro lugar, antes e independentemente” (M. Pêcheux) [...]” (p. 22);
- c) *Não coincidência entre as palavras e as coisas*: a autora exemplifica esse tipo de não coincidência como, de um lado, “[...] no plano dos fenômenos “tratados”, reflexivamente, pelos enunciadores, entre outros, a metáfora, o neologismo, o eufemismo e a hipérbole, e um conjunto de oposições gramaticais (finitude, número, tempo, modo...)” (p. 24) e, de lado, “[...] no plano das formas de glosa, a importância particular da modalização explícita que apresenta uma encenação complexa de recursos modais da língua (modalidade de enunciação, polaridade afirmativa/negativa, auxiliares

modais, modos e tempos com valor modal, advérbios, subordinadas...” (p. 24);

- d) *Não coincidência das palavras consigo mesmas*, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia etc. Authier-Revuz considera esse tipo de não coincidência como equívoco do dizer, considerado não como acidental ou como um fenômeno lúdico, mas como um efeito do real próprio da língua.

A categorização das não coincidências do dizer é particularmente útil para as análises, dado que permitem visualizar o funcionamento discursivo dos dizeres analisados nos artigos selecionados.

Passemos, então, para algumas considerações metodológicas.

O corpus da pesquisa e os procedimentos de análise

Dentre as modalidades de trabalho que resultam na produção de conhecimento sobre crenças e línguas estrangeiras, tais como teses, dissertações, artigos acadêmico-científicos e anais de eventos científicos, fizemos um recorte e escolhemos analisar apenas artigos acadêmico-científicos por apresentarem resultados de pesquisas, via de regra, recentes. Além disso, por serem publicados em revistas qualificadas, esses artigos conquistam um estatuto de credibilidade, são legitimados pelos acadêmicos da área.

Baseando-nos no referencial teórico da Análise de Discurso francesa, entendemos que crenças se materializam em dizeres e estes encerram representações, as quais constituem um imaginário sobre o ensino de línguas estrangeiras e são passíveis de problematização. É com essa visão sobre as crenças que analisamos os trabalhos sobre essa temática.

De um modo geral, as investigações realizadas, pelos articulistas, objetiva identificar os dizeres de professores e/ou alunos, para direcionar o ensino, promover adequações nos objetivos, procedimentos, conteúdos,

avaliação. Norteados por esse objetivo que é mais amplo, as pesquisas focam questões mais específicas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, uso da língua, atitudes linguísticas de falantes de uma língua em um determinado contexto geográfico, o ensino de línguas em determinado contexto de aprendizagem, a aprendizagem de determinada habilidade, influência das crenças na prática pedagógica do professor, entre outros.

Para efeito dos propósitos deste artigo, as análises empreendidas referem-se às crenças de um aluno do curso de Letras sobre a Língua Inglesa. Para esse fim, foram retirados dizeres de um artigo científico oriundo de um universo de cerca de 10 outros. Analisamos, assim, as análises feitas pelo articulista sobre a crença do informante a respeito de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa, a saber, crenças sobre a importância da pronúncia e sobre o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa.

Para facilitar a visualização dos dizeres enunciados pelo informante e dos dizeres do articulista sobre tais dizeres, organizamos a análise do seguinte modo: o dizer do informante (materialidade linguística em que aparece a descrição da crença) é transcrito dentro de uma caixa de texto e, logo abaixo, transcrevemos o recorte com os dizeres do articulista acerca desses dizeres.

Logo após a apresentação dos dizeres do informante e dos dizeres do articulista, realizamos nossa análise sobre essa discursivização.

É relevante informar, ainda, que, quando necessário, recorreremos aos objetivos, perguntas de pesquisa ou mesmo conclusões das pesquisas relatadas no artigo escolhido para a composição do *corpus*. Isso porque esses elementos podem servir para elucidar algum aspecto encontrado nos dizeres do articulista pertinente para a análise que empreendemos dos dizeres.

Com base nessas considerações, passemos à análise das discursivizações sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em trabalhos sobre crenças.

Discursivizações sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em trabalhos sobre crenças

Apresentação do artigo

Artigo 01. Nesse artigo, foram investigadas crenças de um aluno formando do curso de licenciatura em Letras/Inglês de uma Universidade Federal localizada na região Centro-Oeste do Brasil. O articulista informa que o alunocursava Letras havia seis anos e o seu contato com a Língua Inglesa havia sido, então, primeiramente, na escola e depois na universidade.

Discursivizações sobre a Língua Inglesa: crenças do aluno do curso de Letras

Crença sobre a importância da pronúncia

Artigo 01:Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa?

Dizeres do informante:

“[...] a parte mais importante na Língua Inglesa seria a pronúncia”

“O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta. Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos”

Comentários do articulista nº 01:

A crença de que a pronúncia é a parte “mais importante” no processo de ensino/aprendizagem de inglês nos faz refletir que, embora Davi e os demais participantes dos estudos mencionados⁸ estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender, eles demonstram consciência quanto à importância de desenvolver uma boa pronúncia em Língua Inglesa e de não apenas se fazer inteligível. Como Pessoa e Sebba (2006:57) observam muito bem: “[...] o que significa ser inteligível? Para quem? Se os alunos de L (uma das participantes da pesquisa das autoras) são compreendidos por ela, isso significa que eles serão compreendidos por outros falantes de inglês, nativos ou não?”

Como vimos, para Davi a pronúncia é o mais relevante no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Qual seria, então, o aspecto que não desempenharia um papel central ao longo do processo de se ensinar/aprender inglês? Davi parece acreditar que seja a gramática⁹, ao marcar no questionário que discorda plenamente que “a parte mais importante no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa é a gramática”. Crença semelhante a esta pode ser observada em Borges (2007), Borges, Oliveira e Lago (2007) e Silva (2001). Para Júlia, uma das participantes da pesquisa de Borges (2007:63) e professora de inglês em pré-serviço, “dominar” por completo a gramática da Língua Inglesa não é um fator imprescindível para se ter sucesso na aprendizagem [...]

A análise do articulista privilegia o fato de o informante demonstrar que possui consciência da necessidade de desenvolver uma boa pronúncia ao invés de apenas se fazer entender. No seguinte trecho: **“embora Davi¹⁰ e os demais participantes dos estudos mencionados estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados**

⁸ Anteriormente, no artigo, são mencionados outros estudos em que também foi identificada a crença sobre a importância da pronúncia no aprendizado de inglês.

⁹ Grifo do articulista.

¹⁰ Nome fictício utilizado pelo articulista.

comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender”, o emprego da conjunção **emboraremete-nos** a contraste, oposição. Isso possibilita entender que o articulista atribui certa discrepância ao fato de o informante atribuir importância à pronúncia mesmo estando inserido em um contexto de ensino e de aprendizagem de línguas que privilegia a abordagem comunicativa e ainda afirma que nesses contextos a prioridade é a comunicação, o que equivaleria a se fazer entender. Entretanto, o articulista deixa de considerar que a abordagem comunicativa não despreza totalmente o ensino de pronúncia, pois, para uma boa interação, como é proposto na abordagem comunicativa, é necessário desenvolver competência comunicativa.

Por um lado, talvez o articulista se constitua a partir de teorias como a de Dell Hymes (1995), que postula a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante ‘real’, isto é, aquele que faz uso da língua.

Por outro lado, entendemos que, para se desenvolver competência comunicativa, é necessário conhecimento não só de pronúncia, como também de gramática, de léxico e conhecimento das regras de uso. O que pode ocorrer é que a abordagem comunicativa não enfatize tanto a importância da pronúncia. Nesse sentido, Silveira (1999) afirma que o conceito de competência comunicativa “[...] não exclui totalmente a competência linguística, que é o conhecimento gramatical, mas considera-a insuficiente para a interação social”. Da mesma forma, o conhecimento das regras de pronúncia também é necessário para que se promova a interação social. Portanto, a crença acerca da importância da pronúncia encerra uma reivindicação legítima do aprendiz de língua estrangeira e essa reivindicação não é problematizada no comentário do articulista.

A importância atribuída à pronúncia já está posta na materialidade dos dizeres do informante¹¹, entretanto, em sua análise, o articulista privilegia apenas esse aspecto que é verificável em nível do intradiscorso e

¹¹ Embora nosso objeto de estudo sejam as análises dos articulistas, em alguns momentos faz-se necessário recorrermos aos dizeres dos informantes para uma contextualização mais apropriada dos dizeres analisados.

silencia os efeitos de sentido que emergem do dizer do sujeito. Vejamos alguns desses efeitos.

O objetivo do **Artigo 01** é “Analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa” e a concepção de crença adotada pelo articulista é “ideias que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.” Desse modo, a leitura do artigo leva o leitor a pressupor que será feita uma análise ou pelo menos a identificação das crenças verificadas no dizer do informante.

O articulista, no entanto, percebe apenas que, para o informante, o desenvolvimento da pronúncia é importante e faz a contraposição: aspecto mais importante X aspecto menos importante no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Evidentemente, a discussão sobre o desenvolvimento de pronúncia possui sua relevância no escopo dos estudos sobre ensino de língua estrangeira. Entretanto, no dizer do informante, podem ser percebidas outras crenças tais como a atribuição de incompetência ao ensino de speaking no contexto de escola regular; e a legitimação da universidade como o espaço que ensina e se preocupa com a pronúncia. Decorre da análise do articulista o efeito de sentido de que ele parece se constituir pelo que o informante diz. Isso se evidencia em uma demasiada importância dada à pronúncia e a sua análise.

O fato de ele tratar a pronúncia como trata comporta uma manifestação interdiscursiva que, por uma memória discursiva, remete-nos à história das abordagens de ensino de línguas. A importância exacerbada da pronúncia resvala no dizer do informante e o constitui enquanto aprendiz de Língua Inglesa. Vejamos a respeito disso.

A abordagem tradicional de ensino e aprendizagem de língua estrangeira desempenha seu papel na memória sobre o ensino de línguas estrangeiras como concepção de ensino vigente durante um longo período e que gerou métodos como Gramática e Tradução e Método da Leitura. Nessas abordagens, são comuns práticas como tradução e versão; muitos exercícios de gramática; uso da língua materna nas explicações; treinamento de compreensão textual; controle de vocabulário o qual se

expande à medida que o volume de leitura aumenta. Há pouca importância para a pronúncia.

Em contraposição à abordagem tradicional, a abordagem estrutural tem como princípio a prioridade da língua oral sobre a escrita. Assim, foram gerados métodos em que a pronúncia correta é um dos focos tais como o Audiolingual ou Audio-oral; o Estrutural-situacional e o Estruturo-Global Audiovisual.

Sobre os métodos, as abordagens e, sobretudo, no que diz respeito à abordagem comunicativa, dois aspectos devem ser considerados: o primeiro é que, inicialmente, a Abordagem Comunicativa priorizou uma comunicação em que o que valia mesmo era comunicar-se sem se preocupar com a precisão, o que, em um segundo momento, foi rompido, passando-se a considerar a importância da acuidade no ensino. E aí se inicia uma preocupação com a pronúncia, o que não ocorria, de forma mais contundente, no primeiro momento da Abordagem Comunicativa.

Especialmente, a partir das duas últimas abordagens, a Estrutural e a Comunicativa, cristaliza-se a importância de aprender a falar a língua estrangeira, em detrimento de apenas aprender a ler ou aprender sobre a língua, como postula a Abordagem Tradicional. O discurso da importância de se falar a língua estrangeira, especialmente o inglês, é naturalizado no imaginário sobre essa língua, amparada também por outros discursos sobre o inglês, como as vantagens que, supostamente, a língua poderia proporcionar. Mas o fato para o qual chamamos a atenção é a naturalização do discurso da importância de falar inglês e falar com boa pronúncia é bastante explorado pela publicidade promovida pelos institutos de idiomas.

A importância atribuída à pronúncia constitui o informante da pesquisa e também parece constituir o articulista, que incorre em um não dito sobre as outras crenças que emergem no dizer do informante. Assim, um dos efeitos de sentido que se produz é que o articulista se constitui pela mesma crença do informante, pois o sujeito se inscreve na crença de que na escola não se aprende pronúncia e o articulista, por sua vez, não discute essa crença, o que abriria uma possibilidade de desconstruí-la.

Nossa crítica não é direcionada à constituição do articulista na crença, mas à falta de uma tomada de posição diante da crença, porque isso referenda sentidos já cristalizados, quando, na verdade, os sentidos podem ser outros, como por exemplo, há possibilidade de se ensinar pronúncia na escola.

Outro não dito presente nos dizeres do articulista diz respeito ao fato de que o informante enuncia uma oposição a respeito do ensino de inglês da escola e da universidade que não é discutida.

No dizer do informante, emergem traços da memória discursiva sobre o ensino de língua estrangeira nos diferentes espaços de aprendizagem, a saber, a escola e a universidade. Esses traços parecem constituir outra crença. Vejamos: **o ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia x Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia**. A partir do dizer do informante, pode-se inferir a oposição escola x universidade, em que se atribui à escola o papel de local em que não se ensina pronúncia e à universidade o papel de lugar que a ensina.

Historicamente, a escola, especialmente a escola pública, é discursivizada como o lugar no qual não se aprende inglês. Em razão disso, outros locais são eleitos como aqueles em que se ensina “de verdade”. Os institutos de idiomas representam, assim, o local em que, supostamente, ensina-se inglês com competência. A universidade ocupa, então, no imaginário sobre ensino de línguas, um lugar secundário na escala das instituições de ensino de língua estrangeira.

Em sua análise, o articulista silencia essa crença. O fato de o articulista silenciar um sentido que seria possível de se encontrar, a partir da análise da crença do informante, aponta para outro efeito de sentido que apresentamos sob a forma de uma pergunta: o articulista compartilharia da mesma crença que o informante?

Outro ponto que merece destaque é que, no dizer do informante, ocorre uma não coincidência do dizer que vem por uma contradição. Estruturaram-se esses dizeres por uma não coincidência do discurso com ele

mesmo. Essa não coincidência aparece no seguinte trecho: **“O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta.”** Desses dizeres, é possível inferir os seguintes efeitos de sentidos: a) faltou ensinar pronúncia na escola; b) a escola ensinou, mas geralmente, de modo incorreto; c) na universidade, os professores cobram mais a pronúncia; d) na escola regular, os professores deveriam ter cobrado mais a pronúncia.

Esses dizeres exemplificam o que Authier-Revuz (1998) classifica como um dizer que se desdobra sobre si mesmo. Primeiramente, o informante enuncia faltou ensinar pronúncia na escola e, logo em seguida, a escola ensinou, mas geralmente, de modo incorreto. Os dizeres são constituídos por um funcionamento discursivo estruturado pela contradição. Conforme a classificação de Authier-Revuz (1998), ocorre, aí, uma não coincidência do discurso com ele mesmo em que se tem a negociação do sujeito com a heterogeneidade do discurso: a ideia de que não se aprende a habilidade oral e nem Língua Inglesa na escola. O emprego do advérbio de tempo quando e a forma verbal ensinava pressupõem que a escola também, em algum momento, ensinou. O emprego do advérbio geralmente permite também inferir que na maioria das vezes a escola ensina pronúncia de modo incorreto, mas permite inferir que há a possibilidade, ainda que remota ou mínima, de ensinar corretamente.

No trecho: **Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveriam ter ensinado mais aos alunos**, desdobram-se os seguintes dizeres: a) na universidade, os professores cobram mais a pronúncia; b) os professores da escola regular deveriam ter ensinado mais. O duplo emprego do advérbio de intensidade **mais** indica os seguintes possíveis efeitos de sentido: a) na universidade, os professores cobram mais pronúncia, na escola menos; b) os professores da escola regular ensinaram, mas ensinaram pouco, na opinião do informante. O dizer **coisa (a pronúncia) que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos** não coincide com o enunciado **“o ponto negativo da escola foi a falta de ensinar pronúncia.**

Entendemos que a contradição que se observa no dizer do informante indica sua constituição pelo imaginário da ineficiência do ensino de línguas da escola regular e que sugere o descompasso entre aquele contexto de ensino e a universidade. O comentário do articulista não contempla essa contradição presente no dizer do informante. Tampouco contempla a ilusão de completude atribuída à pronúncia, como se o ensino eficiente de pronúncia preenchesse a lacuna que o informante percebe no ensino da escola, contribuindo, no seu ponto de vista, para que o ensino da escola se configure como negativo.

Na análise do articulista, encontramos, ainda, na linha 02, o uso do verbo **refletir**. Isso pode indiciar uma constituição do articulista em uma prática que, pela análise que estamos empreendendo, parece configurar-se como operante nos estudos sobre crenças e também em outras linhas de estudo da Linguística Aplicada. Essa prática diz respeito à ideia de reflexão. Sobre isso, o articulista chama atenção para o seguinte: “[...] o uso de crenças para levar os alunos à aprendizagem reflexiva” (BARCELOS, 2001, p. 86). Temos observado que, nas pesquisas sobre crenças, a reflexão, geralmente, é sugerida como encaminhamento da pesquisa.

Diante disso, uma pressuposição que fazemos é que o articulista toma a análise, conforme proposto no objetivo do **Artigo 01**, por reflexão. Os estudos sobre reflexão no ensino de línguas estrangeiras têm seu espaço e sua contribuição para o campo da Linguística Aplicada, porém questionamos se a constante identificação de crenças e a reflexão por si mesma não configuram um movimento que remete a uma circularidade: identificar a crença, refletir, identificar, refletir, identificar... E, nesse movimento, não é problematizado aquilo em que consistem os dizeres do informante, isto é, aquilo que ele está enunciando a respeito do processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que essa problematização poderia indicar possíveis deslocamentos que fossem além das crenças enunciadas e que fossem além dos dizeres que constituem as crenças analisadas.

Um efeito de sentido desse funcionamento discursivo que privilegia a ideia de reflexão sobre as crenças é que parece que a reflexão por si

mesma se cristalizou como uma dinâmica de trabalho nos estudos sobre crenças. Essa dinâmica que pudemos perceber consiste em dois momentos: identificar a crença e refletir sobre a crença identificada. Isso parece ocorrer mesmo quando nos objetivos do artigo não é proposta a reflexão como é o caso do **Artigo 01**.

Uma das possíveis implicações para essa recorrência da proposta de reflexão das crenças é a limitação do campo da Linguística Aplicada especialmente no contexto atual em que há estudos como os de Pennycook (2001) que propõem uma Linguística Aplicada que prima por uma prática problematizadora. Nessa linha de raciocínio, a Linguística Aplicada assume um tom autorreflexivo que conduziria o campo para uma posição crítica. De acordo com essa perspectiva, as questões de ensino e de aprendizagem de línguas deveriam ser problematizadas e desconstruídas, considerando a linguagem como essencialmente política.

Assim, entendemos que, no atual contexto da Linguística Aplicada, seria o caso de se pensar não apenas na reflexão por si só, mas nos encaminhamentos dos resultados das reflexões. Para chegar a esse tipo de reflexão, uma análise deveria levar em conta o que levou o participante da pesquisa a enunciar sobre o tema X dessa maneira e não de outra. Em outras palavras, o articulista não poderia deixar de lado o fato de que há problemas no ensino da Língua Inglesa no cenário a partir do qual o participante enuncia. Esses problemas, certamente, estão para além do ensino “correto” da pronúncia, mas também a incluem. E isso, de alguma forma, poderia ser problematizado pelo articulista.

Crenças sobre o papel do professor

Artigo 01:Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa?

Dizeres do informante:

- (a) “Os professores do ensino regular ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]”
- (b) “[o bom professor] incentiva o aluno a continuar, mesmo com obstáculos”
- (c) “Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”

Comentário do articulista nº 02

“Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.

É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes. É o caso, por exemplo, de Silva (2000), que, em pesquisa na qual investigou as percepções do que seja ser um bom professor de inglês para alunos formandos do curso de Letras (Inglês), concluiu que, para seus treze participantes, o bom professor de inglês [...]

tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centrada nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da Língua Inglesa e busca crescimento profissional (SILVA, 2000, p 52-53).

Fernandes (2005, p. 69), em sua tese de doutorado - na qual investigou a relação entre as crenças e a práxis de professores de Língua Inglesa em formação e o aprendizado autônomo - verificou que, para uma das participantes, o professor eficiente seria aquele que “consegue atender às expectativas do aluno e suprir as necessidades que ele tem em relação à LE”. A questão da corresponsabilidade entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem também fica evidente no depoimento desta

participante, quando afirma que “não depende só de mim [o aprendizado]. Depende do professor também [...]” (FERNANDES, 2005, p. 70).

Basso (2006), por sua vez, em artigo que relata os resultados de um projeto de pesquisa, ensino e extensão [...] fez importantes descobertas acerca de crenças relativas ao bom professor. Nesse estudo, os resultados apontaram para a competência discursiva do professor [...]

A comparação entre as crenças acima levantadas nos permite inferir que, nas quatro situações distintas, os sujeitos-participantes apresentam aspectos convergentes no que diz respeito às características de um bom professor. Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”

O objetivo do **Artigo 01** é **“Analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa”**. O que pudemos observar é que a análise se caracteriza da seguinte maneira: o que o articulista faz é trazer os dizeres de estudiosos da área dos estudos sobre crenças que em suas pesquisas chegaram a resultados semelhantes.

A citação de teóricos para referendar um argumento é um recurso característico do discurso acadêmico-científico. No dizer de Coracini (1991), o discurso científico tenta persuadir através das evidências, como por exemplo, provas e demonstrações científicas e racionais que visam à objetividade e à neutralidade, as quais constituem ideais científicos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o fato de o articulista trazer o dizer de seus pares constitui um argumento de autoridade em que se tenta impor autoridade através do discurso da ciência em que se legitima uma crença, um saber a partir de consensos existentes entre os pesquisadores sobre as crenças enunciadas.

O fato de o articulista lançar mão de um argumento de autoridade nos remete à discussão empreendida por Foucault acerca dos regimes de verdade. De acordo com Foucault (1979), os regimes de verdade referem-se àqueles discursos que a sociedade aceita como verdadeiros. O discurso científico é um desses discursos acolhidos como verdadeiros. O discurso da ciência adquiriu estatuto de verdade a partir das investigações de Galileu e da discursividade instaurada a partir do enunciado “Isso é científico”, que se colocou em oposição ao estatuto de verdade que antes pertencia à religião. Aliado ao estatuto de verdade, o discurso científico se utiliza de estratégias argumentativas que, com base em Coracini (1991), mencionamos anteriormente. Tais estratégias lhe conferem o caráter de autoridade. Desse modo, o discurso científico é legitimado, veiculado como regime de verdade e reproduzido pela comunidade acadêmica.

Ao citar a teoria, o dizer do articulista indicia um funcionamento discursivo marcado pelas explicações teóricas. Ao utilizar exemplos de pesquisas advindos dos estudos sobre crenças como argumento, o articulista indicia a existência de uma endogenia na área dos estudos sobre crenças. Como se a simples citação de outras pesquisas que chegaram a resultados semelhantes bastasse para referendar seu argumento ao invés de problematizá-lo e produzir uma argumentação outra sobre a crença enunciada.

Um efeito de sentido decorrente desse funcionamento discursivo é que aquilo que o articulista tenta explicar via citações parece ser sua própria crença. Portanto, é possível que o articulista constitua-se na mesma crença que o informante. Esse efeito de sentido nos remete a um funcionamento discursivo que detectamos na análise como sendo da ordem de uma circularidade.

A discussão que se configura como circular parece girar em torno dela mesma e, assim, limita-se ao dito do qual parece não derivar implicações, consequências. A discussão sobre o objeto parece retornar ao ponto inicial ou parece não sair dele e avançar. Com isso, não se apresentam deslocamentos, elucidações ou provocações sobre as

questões da pesquisa, ou seja, o leitor é levado a ter uma expectativa que não se cumpre.

Em outras palavras, não é possível perceber no que o levantamento de crenças poderá melhorar ou fazer deslocar os problemas enfrentados por professores e alunos naquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme os objetivos elencados por Barcelos (2006), pois, segundo a autora, o estudo das crenças possibilita um aperfeiçoamento no ensino que visa à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A circularidade no **Artigo 01** também pode ser observada em relação ao objetivo do **artigo**. **O objetivo** é analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e o que pode ser observado na análise do articulista é que se trata de uma análise que idealiza o papel do professor a referendar a crença do informante. Uma discussão que o articulista poderia promover seria discutir os aspectos implicados no espaço discursivo dos cursos de Letras e também da escola de Ensino Fundamental e Médio que levam o informante da pesquisa a enunciar daquela forma e não de outra. Vejamos mais sobre nossa afirmação acerca da constituição do articulista na crença do informante.

No início de sua análise o articulista afirma: ***Foi possível observar que o participante parece acreditar que bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (b) é um incentivador do aluno [...] e (c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.*** Essa afirmação resume o perfil do que seria o bom professor para o informante. Ao longo do comentário, o articulista traz o dizer de três estudiosos que investigaram sobre crenças, obtiveram resultados semelhantes, ou seja, os informantes, em tais pesquisas, apontaram crenças sobre o papel do professor semelhantes às do informante do Artigo 01. Ao final do comentário o articulista conclui: ***Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida***

no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.

Esse trecho produz dois efeitos de sentido: a) o articulista se constitui pela mesma crença que o informante; b) ao trazer o dizer de outros pesquisadores, o articulista referenda sua própria crença, que pode ser vista em seus recortes teóricos.

Com relação ao primeiro efeito de sentido citado no parágrafo anterior, o articulista percebe referências à sua própria crença do que, no dizer do informante, seria um bom professor. A utilização da forma verbal no participípio ***inferida*** informa que o articulista percebe no dizer a referência a uma competência que, em sua opinião, o professor deve ter, além daquelas percebidas nas pesquisas e citadas em seu comentário. Isso tudo constitui aquilo que, para o articulista, seriam atributos necessários de um bom professor. Pode-se comprovar isso verificando que o articulista emprega, no final de sua análise, o pronome possessivo ***nosso***, para expressar que sua concepção de bom professor está em consonância com a crença.

Entendemos que o articulista, além de se constituir pela mesma crença do informante, busca referendá-la, apoiando-se no seu próprio campo teórico. Isso porque, ao invés de analisar a crença, conforme é proposto no objetivo do artigo, e buscar compreender o porquê de o informante enunciar a crença, ele traz o dizer de pesquisadores da linha de estudos das crenças para corroborar sua própria crença. Evidentemente, o uso de citações de teóricos para referendar um argumento é um recurso utilizado na esfera acadêmica. Porém, para confirmar nossa ideia, destacamos exemplos da materialidade linguística na análise do articulista: no início do segundo parágrafo, o articulista enuncia ***É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes.*** Nesse enunciado, o articulista parece bastante enfático ao destacar a relevância de mostrar que essa crença foi identificada em outras pesquisas.

No último parágrafo, o articulista aponta as competências atribuídas ao bom professor e que estão presentes nas citações

empregadas e no dizer do informante de sua própria pesquisa. Ele conclui seu enunciado empregando o pronome possessivo *nosso* em *a **nosso ver, são essenciais ao bom professor***. Com o emprego do pronome possessivo na primeira pessoa do plural, o articulista se inclui no grupo daqueles que corroboram a mesma noção de bom professor.

Diante do exposto, entendemos que a referência a outros pesquisadores serve mais para corroborar o ponto de vista do articulista do que para compreender e problematizar a crença do informante.

A inserção do Outro no dizer, por meio de citações, produz o efeito de sentido de referendo de sua crença. Esse recurso constitui uma forma de heterogeneidade mostrada, apresentada por Authier-Revuz (1990). Obviamente, as citações diretas e indiretas são características do texto científico, porém o que estamos tentando demonstrar é que, ao introduzir o outro na linearidade discursiva, esse recurso acirra mais a heterogeneidade do discurso.

Segundo Authier-Revuz: “[...] formas de heterogeneidade mostrada, através das quais se **altera a unidade aparente da cadeia discursiva**, inscrevem o outro (segundo modalidades diferentes, com ou sem marcas unívocas de ancoragem) (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29, grifo nosso).

Os enunciados **a**, **b** e **c** fazem referência, de modo geral, à cooperação e incentivo. Os pesquisadores citados pelo articulista listam qualidades do bom professor as quais possuem alguma relação com o dizer do informante. Porém, na análise do articulista, foi apagado um sentido que foge a essa ideia de cooperação e incentivo. No enunciado c: *“Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor”* está implícita a ideia de que o inglês possibilita vantagens àqueles que conhecem a língua, podendo, inclusive, ajudar a proporcionar um futuro melhor. Isso revela que o informante se inscreve nos discursos sobre as vantagens que, supostamente, são atribuídas àqueles que sabem inglês. Trata-se de uma ideia controversa que, já há algum tempo, encontra posições críticas capazes de desconstruí-la.

A noção de professor incentivador tem origem no discurso das abordagens cognitiva e comunicativa. Nessas abordagens, o professor deixa de ser transmissor de conteúdos como nas abordagens tradicionais e passa a ser aquele que ajuda o aluno a aprender, que analisa as necessidades e interesses dos aprendizes, que motiva os alunos, entre outras atribuições. Desse modo, a grande maioria dos professores e alunos da atualidade se constitui pela representação do professor dinâmico que foca o ensino no aprendiz.

No comentário sobre essa crença, o articulista também se constitui por essa representação, conforme se verifica em ***“Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.”*** Nesses dizeres, o papel do professor de língua estrangeira é incentivar, ajudar o aluno a ter um futuro melhor e, nessa perspectiva, o professor é tão responsável pela aprendizagem quanto o próprio aprendiz. Entendemos que esses dizeres encerram uma ilusão de completude, pois o professor não é capaz de controlar todo o processo de aprendizagem. A sala de aula é um acontecimento, isto é, há sempre algo que é da ordem do inesperado. Com isso o professor não detém o controle de tudo que ocorre nesse espaço, especialmente quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira que é um evento da ordem do singular.

Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve um objeto complexo cujo aprendizado solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber, como por exemplo, na aprendizagem de uma língua estrangeira é preciso aprender novas estruturas linguísticas; e isso demanda a cognição do sujeito. É também solicitada a nossa relação com o corpo, pois novas articulações de sons às vezes estranhos na língua materna são requeridas; e envolve, ainda, a relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a enunciar em uma língua estrangeira. Revuz (1998) ainda reforça que, nem sempre, essas dimensões da subjetividade do aprendiz convivem em harmonia, portanto, não raro,

muitos aprendizes experimentam o fracasso na aprendizagem de uma nova língua.

Outro aspecto que merece ser destacado é que a aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o aprendiz em contato com outras discursividades, com outras culturas. Esse processo implica questões identitárias. Nesse sentido, no dizer de Serrani-Infante (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma das experiências mais mobilizadoras de questões identitárias do sujeito.

Observando esses aspectos, não nos parece ser possível atribuir apenas ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem. Esse sentido do professor como aquele que incentiva e ajuda o aluno a aprender possui relação com o sentido que se constrói discursivamente.

Feitas essas incursões referentes às análises dos articulistas sobre as crenças dos aprendizes, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

O informante da pesquisa relatada no Artigo 01 e também o articulista são constituídos por um imaginário sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, segundo o qual o simples levantamento ou comentário sobre as crenças seriam suficientes para que os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras fossem amenizados ou solucionados.

O imaginário sobre o ensino e a aprendizagem de línguas envolve representações sobre línguas estrangeiras, especialmente sobre a Língua Inglesa, sobre o que significa a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por vezes, a análise apontou um funcionamento discursivo em que o articulista procurou analisar a crença a partir de uma teoria ou que a referendasse ou que fosse contra ela. Não raro, a discursivização promovida pelo articulista fica no mesmo patamar que o dizer do

informante ou em um nível muito próximo desse dizer, acabando por referendar sua própria crença, valendo-se de referências a outras pesquisas. Isso produz um efeito de legitimação da crença por meio do discurso acadêmico-científico.

Por conseguinte, de modo geral, verifica-se um descompasso entre o dizer do informante e o dizer do articulista. Sendo assim, o efeito de sentido que emerge dessa discursivização é que parece que o propósito do articulista é referendar a teoria que o constitui ao invés de analisar, discutir e problematizar aquilo que o informante está dizendo.

Com isso, esse modo como o articulista costuma discursivizar sobre as crenças do informante caracteriza-se como um funcionamento discursivo circular, visto que a discussão parece girar em torno dela mesma. No trabalho acadêmico-científico, espera-se que haja uma discussão sobre o objeto ou que novas possibilidades de abordagem do objeto sejam realizadas. Ou, ainda, que seja acrescentado algum fato novo. Porém, no artigo analisado, esses deslocamentos não se cumprem. Daí o efeito de circularidade: a discursivização empreendida retorna ao ponto inicial, não provoca deslocamentos. As análises do articulista, inclusive, reforçam as crenças que dizem respeito a questões já discutidas no âmbito da Linguística Aplicada, como por exemplo, crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa (a importância da pronúncia) e sobre o papel do professor.

Dessa forma, cria-se uma expectativa no leitor e, ao final da leitura, segundo a qual poderia ser problematizado, por exemplo: que informações sobre as crenças esse artigo apresenta? Que modo novo de entender as crenças esse artigo promove? Que hipóteses foram levantadas sobre o porquê dos informantes enunciarem do modo como enunciam?

O funcionamento discursivo circular observado em nossas análises não possibilita responder a essas perguntas. Logo, um dos efeitos desse funcionamento discursivo é o de não provocar deslocamento, ou não provocar algum tipo de discussão que promovesse questionamentos, confrontos, desconstruções, análises, diferentes modos de compreensão.

Esse funcionamento discursivo circular nos leva a concluir que, nas análises do articulista, a nossa hipótese construída inicialmente se confirma. Fizemos a hipótese de que embora os comentários do articulista se proponham a identificar e/ ou analisar as crenças dos informantes, o que é indiciado é que o articulista acaba por referendar as crenças, o que, conseqüentemente, poderia apontar para uma possível constituição desses articulistas pelas mesmas crenças. Isso pode ser visto mais claramente quando o articulista: silencia a respeito da crença do informante, traz referências de estudiosos do campo da Linguística Aplicada para legitimar a crença ou mesmo criticá-la; deixa de discutir a crença e passa a tratar apenas de questões teóricas, reforça a crença do informante, ignora a experiência de aprender do aluno, apenas constata a crença promovendo uma paráfrase dessa mesma crença.

O efeito de sentido de que ao conhecer a crença alguns problemas de ensino e de aprendizagem poderiam ser solucionados produz outro efeito: os articulistas constituem-se em uma representação de que a teoria resolveria tais problemas. O articulista discorre sobre a crença do informante e traz uma abordagem como solução.

Para finalizar, entendemos que o fato de a discursivização sobre crenças, no artigo analisado, ter um funcionamento discursivo circular indica que esse campo de estudos poderia rever seus procedimentos metodológicos e seus critérios para que a discussão sobre crenças apontasse possibilidades e encaminhamentos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, com isso, pudesse constituir aquilo que Pennycook (2001) denomina como *Prática Problematizadora*, na qual a Linguística Aplicada assume um caráter autorreflexivo e propõe seu constante questionamento.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Caderno de EstudosLinguísticos*. Campinas: Editora da Unicamp/IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998 (Coleção Repertórios).

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan Approach. 2000. *Tese* (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, v. , n.1, 2004, p. 123-156.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p. 145-175, jul/dez. 2006. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Ingles/barcelos\(1\).pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../Ingles/barcelos(1).pdf). Acesso: 08/05/2012.

CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 1.ed. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LEITE, J. de D. Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade, 2010, 171f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. (Org). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. p. 67-102.

OLIVEIRA, P. D. Discursivizações sobre crenças no ensino e na aprendizagem de língua inglesa em artigos acadêmico-científicos. Universidade Federal de Uberlândia, 2014, 176 f. *Tese*. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução Bethania S. C. Mariani [et al.]. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios)

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi (et. Al.), 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. (Coleção Repertórios).

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a, p. 61-161 (Coleção Repertórios).

_____. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. C. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b, p. 311-318 (Coleção Repertórios).

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. TESOL Quarterly, 23, 2001.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 231-264.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas Estrangeiras – uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió/São Paulo: Catavento, 1999.

TAVARES, C. N. V. Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira, 2010, 279f. *Tese*(Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2010.

Artigo recebido em junho
e aprovado em dezembro de 2016.