

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVA DE NARRATIVAS

KADER, Cárta Callegaro Corrêa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

carlackader@gmail.com

RICHTER, Marcos Gustavo

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

richtermg@gmail.com

Resumo: Este texto discorre sobre o trabalho docente a partir do que diz o professor de língua inglesa em formação em memoriais descritivos. A análise do discurso baseou-se nos princípios metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Os resultados dessa análise apontam para a complexidade do trabalho do professor em formação e a necessidade de se estudar as diversas dimensões do agir docente no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Narrativas; Professores em formação.

1 Introdução

Neste trabalho buscaremos discutir e analisar o interacionismo sociodiscursivo (ISD) e o estudo da linguagem voltado para narrativas em memoriais descritivos, bem como as representações e identidades identificadas a partir dos ditos da família, dos professores e da instituição.

Para tanto, ancoraremos nosso estudo em Bronckart (1999, 2006), Cristóvão (2008), Rossi (2004), Fabrício e Bastos (2009), na intenção de apresentarmos as bases epistemológicas do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e sua proposta de análise.

Partimos do pressuposto que o desenvolvimento humano se efetua do agir e que os conhecimentos construídos pelo indivíduo são frutos dessa ação que se realiza em um determinado quadro social.

A linguagem, a partir desse paradigma, torna-se fundamental e indispensável para esse desenvolvimento, constituindo-se como construtora da memória e organizadora das interações humanas e do agir no discurso. E nessa perspectiva, buscamos por meio da análise de narrativas escritas, construir e interpretar esse agir.

2 O interacionismo sociodiscursivo e o estudo da linguagem

O quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) tem diversas produções como referência para estudos da linguagem, de pré-construtos, de processos de mediação e de seus efeitos (cf. CRISTOVÃO, 2008).

Alguns autores que discorrem sobre o ISD, enfocam-no sob dois aspectos, a saber: relato das características sócio-histórico-culturais que envolvem a inserção do ISD em pesquisas na área da Linguística Aplicada e exposição do panorama de trabalhos de investigação e intervenção didática desenvolvidos no Brasil (BRONCKART, 1999, 2003, 2006, 2008).

Cristóvão (2008) enfatiza o uso do ISD como um quadro teórico-metodológico produtivo e significativo para pesquisas na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeira.

O ISD, ancorado nos estudos de Bronckart (1999, 2006) apresenta base epistemológica na concepção de que as condutas humanas são construídas em um processo histórico de socialização, marcado pelo uso de artefatos simbólicos, como a linguagem e determinado por dimensões culturais.

Este autor defende o caráter social do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e a importância do papel que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente além da necessidade de constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do indivíduo.

Bronckart (2008a) apresenta a visão de linguagem embasada na definição de Coseriu, ou seja, a linguagem como atividade significativa. Esse conceito tem como base cinco argumentos: a linguagem é dialógica (se inscreve socialmente e se dirige ao social); a linguagem se materializa em uma língua natural reconhecida em uma determinada comunidade; a língua não é estável; a linguagem é significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento; a dimensão comunicativo-social da linguagem implica em marcas de alteridade, de intersubjetividade (CRISTOVÃO, 2008).

Segundo a autora, o ISD se apóia em uma perspectiva interacionista social da linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social, com fundamentação, integração e desenvolvimento na teoria psicológica de Vygotsky (1993), focalizando como objeto de análise as ações de linguagem, relacionadas às representações do agente e do contexto da ação em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos.

Bronckart (1999) explicita a relação do agir e a linguagem com seu papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações, retomando a teoria do agir de Habermas cujo princípio básico está na organização das representações coletivas em um sistema de coordenadas ou mundos formais ou representados: mundo objetivo, social e subjetivo.

Segundo ele, todo agir humano exhibe pretensões de validade em relação ao mundo físico (constituído por conhecimentos do mundo físico); ao mundo social (adequado às normas sociais) e ao mundo subjetivo (autêntico em relação à visão do próprio sujeito). Também afirma que temos as avaliações coletivas sobre o agir (as do nosso interlocutor, as da comunidade discursiva em que nos inserimos, as da sociedade em geral etc) e sobre o mundo vivido pelo próprio actante.

De acordo com Cristóvão (2008), a relação entre linguagem e agir (com base em releituras de Habermas) permite que Bronckart também se oriente em Ricoeur (1983), pela proposta de que qualquer texto pode ter a função de reconfiguração do agir porque todo texto contribui para a construção de modelos de agir.

Assim, pela análise do uso da linguagem em textos (orais e/ou escritos) se pode construir a interpretação do agir. Sabe-se, por sua vez, que as representações que se fazem não são um reflexo da ação ou do pensamento, mas revelam concepções do indivíduo e/ou de seu grupo, veiculadas pelas escolhas linguísticas. Essas unidades linguísticas podem caracterizar tanto o agir comunicativo, constituído por ações de linguagem em práticas sociais relacionadas a esferas de atividade, quanto podem caracterizar o agir praxiológico, composto pelo agir prático que ajuda a construir a sociedade em seus três mundos (objetivo, social e subjetivo). É essa análise que nos pode levar à interpretação do agir, de um tipo de agir.

3 Proposta do ISD para procedimentos de análise

Com a finalidade de analisar o agir, o ISD propõe como procedimentos a análise de duas grandes dimensões: a) do ambiente humano (das atividades coletivas, das formações sociais, dos textos e dos mundos formais de conhecimento); b) de textos (orais e /ou escritos) em três conjuntos: i) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construtos sociais às novas gerações; ii) a dimensão didática e pedagógica da educação formal; iii) as avaliações das práticas sociais e dos conhecimentos construídos.

Os procedimentos incluem a identificação das condições de produção dos textos e análises textuais.

3.1 Análise do contexto

Anterior ao estudo detalhado dos textos, o ISD propõe uma análise de suas condições de produção com o exame: do contexto sócio-histórico mais amplo, para responder em que contexto sócio-histórico interacional o texto foi produzido; da situação de produção.

Na análise do contexto de produção, consideramos as informações disponíveis sobre o contexto físico e social em que os textos pertencentes aos gêneros estudados se desenvolvem, além de nossas representações para quaisquer dados que não forem acessíveis.

De acordo com Bronckart (1999), levantamos: emissor: a pessoa física que produz o texto; receptor: a(s) pessoa(s) física(s) que recebe(m) o texto; lugar de produção do texto; momento de produção: o tempo concreto da produção do texto; enunciador: o papel social do emissor naquela situação específica; lugar social: a formação social do lugar onde o texto é produzido; objetivo: o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.

3.2 Análise da arquitetura textual

A análise de textos prevê: análise textual-discursiva; análise de uma semiologia do agir (fonte, objeto desse agir), razões para o agir (determinantes externas ou motivos), intencionalidade do agir (finalidades e motivos) e destinatários desse agir.

4 Os discursos já ditos e a identidade dos sujeitos

A identidade dos sujeitos é constituída a partir da maneira como eles se representam e que, em sua representação, eles repetem discursos já ditos – da mãe, dos professores, dos amigos, etc., Bronckart (1999) explica que essas representações, feitas por gerações anteriores, são avaliações coletivas das atividades humanas (cf. ROSSI, 2004). Considerando a afirmação anterior, o sujeito sabe que será avaliado e também julga e avalia os outros e a si mesmo.

Já Foucault (1980; 1989) denomina esses discursos de formações discursivas (FDs), pois apresentam regularidades quanto a valores, conceitos, normas que determinam o que cada um deve e pode dizer dentro da posição que ocupa na FD, além de serem atravessados por ideologias diferentes. Por esta razão, ao reformular inconscientemente diferentes discursos, o sujeito apresenta um dizer contraditório e, por fazer parte de vários grupos de pessoas que ocupam diferentes papéis sociais – pai, filho, aluno, patrão, etc. – sua identidade é fragmentada e está em mudança.

Para Pêcheux (1969), os interlocutores constroem imagens de si e do outro a partir do lugar social que ocupam nas interações (denominado jogo de imagens) e questionam-se: Quem sou eu e quem é ele para me falar assim?; Quem é ele e quem sou eu para lhe falar assim? Sendo assim o movimento de construção dos sentidos.

4.1 A identidade e o conhecimento do professor

Pesquisas têm mostrado que o modo como os professores vêem a si mesmos é influenciado por suas crenças, entre as quais podemos citar o que pensam sobre ensino/aprendizagem, modo de criação, experiências de vida e imagens de professores que tiveram e estão tendo (KORTHAGEN, 2002).

Segundo este autor, é importante que os professores formadores ajudem seus alunos a explicitar essas crenças e a maneira como se vêem desde o início do curso, buscando evitar a imagem negativa de si e o reconhecimento de si como professor apenas no final de curso.

Korthagen (2002) afirma que houve um desenvolvimento na concepção sobre ensino/aprendizagem e na construção da imagem e papel do professor, antes considerado alguém que apenas transmitia conhecimentos.

Hoje há um paradigma reflexivo, enfocando o que o professor pensa, quando, como e por que ensina (suas crenças no processo de sua formação profissional e acadêmica).

Perrenoud (1999), por sua vez, traz à tona um fato frequente e preocupante, a saber, os professores iniciam a trabalhar sem formação adequada e desenvolvem uma atitude reflexiva por ensaio e erro, descobrindo o que deveriam ter aprendido, em sua formação inicial, na prática docente.

Rossi em pesquisa prévia (2004) buscou na intertextualidade de discursos já ditos de quatro especialistas (RICHARDS, 1998; ALMEIDA FILHO, 2000; KORTHAGEN, 2002; SCHULMANN, 1986; 1987) as bases de conhecimento necessárias ao professor com o objetivo de resenhar suas representações.

Para realização de nossas análises, tomaremos como base essas representações, que serão apresentadas no quadro abaixo.

Especialistas	Representação
Richards (1998)	O professor deve ter conhecimento da disciplina e habilidade comunicativa, habilidade de ensino e raciocínio pedagógico, com conhecimento das teorias de ensino e conhecimento do contexto.
Almeida Filho (2000)	Afirma que o professor de inglês deve ter competência linguístico-comunicativa em LI, incluindo familiaridade com as condições socioculturais e interdisciplinaridade, competência aplicada (teorias de ensino e práticas com o uso de linguística aplicada), e competência formativo-profissional (consciência do seu papel profissional e formação continuada).
Korthagen (2002)	Discorre sobre o conteúdo e didática (no nível de competências e do comportamento); o conhecimento do contexto (no nível do ambiente); e o auto-conhecimento (no nível das crenças, da identidade), e da missão que trata das qualidades pessoais do professor.
Schulmann (1986; 1987)	Defende o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico, incluindo as teorias de ensino e o conhecimento do contexto educacional.

Quadro 1: Representações de especialistas, baseadas na pesquisa de Rossi, 2004.

5 Narrativa e identidade

Os estudos da identidade têm sido abordados nas ciências sociais como objeto de investigações, aproximando teoricamente os processos identitários às práticas discursivas, conforme Moita Lopes (2003, 2001), Magalhães, Grigoletto e Coracini (2006).

Tal abordagem traz uma visão do significado situada, de acordo com os sentidos que atribuímos ao mundo social, a nós mesmos e aos outros, construídos em nossas ações intersubjetivas cotidianas, nos contextos sócio-histórico e cultural.

Neste trabalho, consideramos as práticas discursivas, as práticas identitárias e o mundo social como elementos entrelaçados, constituídos uns pelos outros (cf. FABRÍCIO e BASTOS, 2009).

Esse processo de retroalimentação e diálogo resulta da geração de conhecimento relacionada à organização da vida social atrelada aos seus atores e de sua produção discursiva.

O estudo de ações linguísticas em contextos sociais específicos possibilita uma visão sobre os processos macro-sociais, pois ao focalizar usos da linguagem particular, aborda aspectos da sociedade onde esses ocorrem.

A análise de práticas discursivas corrobora no acesso aos significados que norteiam ou regulam as práticas sociais que envolvem a construção da realidade dos indivíduos.

Entre essas práticas discursivas, as práticas narrativas têm sido estudadas como locus privilegiado de compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade, pois as formas narrativas de (re) construção da experiência organizam as ações do indivíduo, sua percepção de mundo e suas ficções identitárias (FABRÍCIO e BASTOS, 2009).

A forma narrativa seria, por sua vez, uma forma de prática social estruturadora das relações sociais, constituindo-se em um mecanismo socialmente aceito e vinculado à intenções, audiência e contextos específicos – sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre o que nós e eles fazemos.

O foco referente à narrativa, aqui estudado, constitui uma prática discursivo-identitária, ligada aos aspectos contextuais e locais das relações sociais, estabelecendo coerência com o *background* e com as expectativas dos participantes (narrador e interlocutor), que negociam e interpretam os significados propostos (cf. MOITA LOPES, 2002; FABRÍCIO, 2006).

A seguir, passaremos para a análise das narrativas dos professores de Letras em formação, adotando o modelo de análise de Bronckart.

6 Análise e discussão das narrativas dos professores em formação

Nesta seção, analisaremos dois memoriais descritivos, focalizando o modelo de Bronckart (1999).

Inicialmente, contextualizaremos o processo de escritura dos memoriais, a saber: quem escreve, para quem escreve e de onde escreve.

6.1 Os autores dos memoriais

Os memoriais foram escritos por acadêmicos de Letras do sétimo e oitavo semestres de uma universidade privada do interior do estado do Rio Grande do Sul. Os professores em formação foram convidados a participar da pesquisa e após terem dado o aceite, passaram para o processo de discussão do que seria um memorial descritivo, sua funcionalidade e estrutura retórica.

Após essa primeira discussão sobre o gênero discursivo, os discentes começaram a escrever seus textos orientados por três perguntas:

- a) Quem sou eu e o que fez com que eu me tornasse a pessoa que sou na história de minha educação?
- b) Quem sou eu e o que fez com que eu me tornasse a pessoa que sou em minha história de aluno de Letras?
- c) Quem sou eu e o que fez com que eu me tornasse a pessoa que sou na minha história de aprendiz de língua inglesa como língua estrangeira pela qual optei por me graduar como professor?

Na sequência, analisaremos o papel de quem solicita esses memoriais, ou seja, o papel da pesquisadora.

6.2 O papel da pesquisadora no contexto da interação

A pesquisadora apresentou-se à instituição privada como aluna de doutorado em busca de dados para o desenvolvimento de seus estudos. Após o encontro com a coordenadora do curso de Letras, a pesquisadora foi apresentada ao grupo de alunos que gostariam de participar da pesquisa.

No encontro com os alunos, apresentou-se por meio de um memorial descritivo oral, contou a sua trajetória no curso de Letras, até chegar ao doutorado.

A partir daí, os alunos começaram a desenvolver os seus memoriais, procurando contemplar os questionamentos apresentados pela pesquisadora.

6.3 A instituição dos acadêmicos de Letras

A pesquisa foi realizada em uma universidade privada do interior do estado do Rio Grande do Sul, pois na localidade era a única a apresentar o curso de Letras, cujo objetivo visa à formação de professores capazes de utilizar adequadamente as diversas linguagens, de perceber a língua e a literatura como meios de conhecimento, e de transformação, de adequar o ensino à realidade em que atua e de compreender sua formação como um processo contínuo e constante (informação retirada do *site* da instituição em 2011).

Por meio desses atributos, podemos salientar que as informações apresentadas no *site* da instituição investigada, contemplam a formação de um profissional semelhante à visão de Richards (1998); Almeida Filho (2000); Korthagen (2002) e Schulmann (1986; 1987).

Nosso próximo passo será analisar as narrativas dos acadêmicos e verificar se esse conhecimento está presente no discurso do professor em formação, com o objetivo de analisar suas representações.

6.4 Análise das narrativas dos professores em formação

A análise dos dois memoriais focalizará as vozes da família, dos professores e do próprio acadêmico, considerando o que pensam sobre ensino/aprendizagem, experiências de vida e imagens de professores que tiveram e estão tendo (KORTHAGEN, 2002).

Os memoriais analisados serão chamados de M1 e M2.

6.4.1 Análise de M1

M1 traz, em seu memorial, a voz de sua mãe que também era professora. Dá-nos a ideia de que a sua vocação surge daí e coloca a mãe, enquanto professora, como uma pessoa exigente, cobrando, da mesma, o papel de exemplo para a turma.

Desde menina eu falava que queria ser professora, como minha mãe. Até dei 'aulinhas' para minhas colegas repassando o que aprendíamos na escola. Minha mãe foi minha professora durante três anos e ela era muito exigente comigo, queria que eu desse exemplo para os meus colegas.

Ao longo de sua narrativa, M1 reporta a sensação do primeiro dia de trabalho como professora de Língua Portuguesa e Inglesa de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, denotando segurança no papel que exercia e afirmando ter orgulho da profissão escolhida, levando-nos a refletir sobre a possibilidade de haver profissionais na mesma área que não sentem o mesmo.

Lembro-me muito bem da sensação que tive no primeiro dia em que entrei na sala de aula como professora. Todos aqueles rostinhos ansiosos me fitando. A maioria das pessoas fala que se sente insegura no primeiro dia, mas me bateu tamanha firmeza que me surpreendi comigo mesma. E tive plena certeza que aquela era minha verdadeira vocação: SER PROFESSORA. Hoje continuo dando aulas em duas escolas municipais, e me sinto orgulhosa ao ser chamada pelos meus alunos de PROFESSORA.

Com relação à formação continuada, a acadêmica reconhece que deve continuar se aperfeiçoando e coloca a força de vontade como quesito principal para que isso ocorra, além de relacioná-la ao prazer fruto do trabalho.

Como ainda não estou formada, sei que tenho muita coisa ainda para aperfeiçoar. Mas acredito que o principal é nossa força de vontade. Com ela, tudo se torna mais prazeroso, principalmente o trabalho.

Quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, a professora em formação ressalta a importância da motivação e do prazer em aprender língua estrangeira, levanta a hipótese do professor não ter comprometimento com essas questões no ensino de línguas, no momento em que afirma que ela pode ser trabalhada nas escolas se houver compromisso de quem as ensina. Aproxima-se das abordagens de Almeida Filho (2000) e Korthagen (2002), embora tenha empregado o verbo acreditar, indicando uma crença de M1.

Acredito que a Língua Inglesa pode ser muito bem trabalhada nas escolas, desde que os professores assumam um compromisso em relação a ela. Quando trabalho Língua Inglesa com meus alunos, eles geralmente acham difícil, mas eu procuro ressaltar a sua importância e instigá-los a aprender e gostar. Considero que meu desafio como professora de Língua Inglesa será fazer com que meus alunos apreciem esta língua tão importante e se sintam motivados a estudá-la de forma prazerosa.

6.4.2 Análise de M2

Em M2 encontraremos a voz da família e também da professora de ensino fundamental como influências marcantes nas decisões profissionais da acadêmica.

Quando criança brincava de dar aula, nem sabia direito o que era isso, mas amava ir para escola, não faltava aula, meus pais me incentivavam muito. Minha professora de 1^a série jamais esquecerei, ela era muito brava, batia nos alunos que eram mal educados, mas era uma excelente professora.

Na sequência, M2 relata-nos sobre a decisão pelo curso de Letras e novamente a voz da família orienta-a na escolha de sua profissão.

Me formei em outubro, casei em dezembro e no outro dia prestei vestibular, nas opções coloquei primeiro Letras, segundo Psicologia, não sabia o que cursar, passei e na hora de efetuar a matrícula não tinha decidido e por motivação do meu irmão que estava comigo foi a escolha por cursar Letras/English, porque eu sempre amei e continuo amando o inglês, iniciei, tudo novo, angústia, esperanças.

Quanto à educação e ao ensino aprendizagem de Inglês, M2 relata que ainda tem muito a aprender e por meio da expressão “os objetivos não podem parar”, demonstra que acredita na formação continuada e que essa deve fazer parte da realidade do educador, aproximando-se das abordagens de Almeida Filho (2000) e Korthagen (2002). Também revela-nos que após o término do curso de graduação ainda não apresenta conhecimentos suficientes, pois a ideia de ter de aprender e saber o inglês é recorrente.

Agora chegando ao fim do curso, percebo que tenho muito que aprender e que os objetivos não podem parar, tenho um intercâmbio que quero realizar, propostas de trabalhos melhores e para que isso tudo se realize preciso batalhar e me dedicar cada vez mais, para conseguir alcançar e realizar todos esses objetivos. Como profissional atuante de Língua Inglesa percebo que cada dia que passa, precisamos aprender e estudar mais, pois é uma língua que está inserida no nosso meio e que tenho que saber.

7 Conclusão

Concluimos, após a análise e discussão das narrativas, que a identidade dos sujeitos é constituída a partir da maneira como eles se representam e que, em sua representação, eles repetem discursos já ditos – da família, dos professores, da instituição, etc.

Conforme Bronckart (1999), essas representações, realizadas por gerações anteriores, são avaliações coletivas das atividades humanas, pois o sujeito sabe que será avaliado e também julga e avalia os outros e a si mesmo.

Com relação às abordagens de ensino-aprendizagem de língua inglesa, percebemos a relação dos ditos com os paradigmas de Almeida Filho (2000) e Korthagen (2002), no que se refere ao conhecimento linguístico e formação continuada do professor de línguas.

Embora em nenhum dos memoriais tenhamos identificado algum jargão da profissão, percebemos o reconhecimento dos acadêmicos de que saem para enfrentar o mercado de trabalho sem estarem totalmente preparados, revelam-nos que quatro anos de faculdade não foram suficientes para atingirem os objetivos listados na página do Curso de Letras da Instituição, fazendo-nos refletir sobre o papel dos cursos de formação de professores de línguas.

Quanto a essa constatação, reforçamos as palavras de Perrenoud (1999) que afirma que professores iniciam a trabalhar sem formação adequada e desenvolvem uma atitude reflexiva por ensaio e erro.

Esta reflexão poderá ancorar outros trabalhos que busquem discutir a relação entre os documentos oficiais dos cursos de graduação de Letras e o agir do corpo

docente e discente a fim de verificar se a interação entre ambos para um fim maior, a formação do professor de línguas, realmente acontece.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M.B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. P. 257-272.

FABRÍCIO, B. F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I.;GRICOLETTO, M.; CORACINI, M.J. (ORGs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: ClaraLuz, 2006, p. 191-210.

_____; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do nós perante o outro. In: PEREIRA, M. G. (Org.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1989.

HABERMAS, J. **Théorie de l' agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. V. 2

KORTHAGEN, F.A.J. **In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education**. 2002. Disponível: [HTTP://www.sciencedirect.com/science](http://www.sciencedirect.com/science). Acesso em: 10 de setembro, 2010.

MAGALHÃES, I.;GRICOLETTO, M.; CORACINI, M.J. (ORGs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: ClaraLuz, 2006, p. 191-210.

MOITA LOPES, L.P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrutivista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C. : DANTAS, M. T. (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: IPUB-CUCA, 2001, p. 55-71.

_____; BASTOS, L.C. Apresentação. In: _____(Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: CNPQ/Mercado de Letras, 2002. P. 13-25.

_____. **Discursos e identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PECHEUX, M.A. A 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. Campinas: Ed. UNICAMP, 1969/1990. P.61-161.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, São Paulo, n.12, p. 5-19, set./dez. 1999.

RICHARDS, J. C. The scope of second language teacher education. In: _____. **Beyond training**: perspectives on language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 1-85.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo, Papirus, 1983.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. Dissertação (mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SCHULMAN, L. S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Cambridge, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986/1987.

O perfil do aluno egresso de Letras. Disponível em:<<http://www.fw.uri.br/site/cursos/index.php?crs=9>> Acesso em 01 de setembro de 2011.