

CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E OS DISCURSOS ENVOLVENTES SOBRE O QUE É SER PROFESSOR

Rita de Cássia Souto Maior¹
Dara Raiza Melo de Souza²
Antônio Carlos Santos de Lima³

Resumo: Nosso objetivo é refletir, dentro no campo da Linguística Aplicada, sobre as constituições identitárias de graduandos/as de cursos de Letras de uma universidade pública do Brasil relacionadas às concepções que esses/essas têm sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o que é ser professor/a na contemporaneidade. Para isso, baseamo-nos na noção bakhtiniana de língua, na de identidade como construção social e na de discursos envolventes como sentidos fossilizados nos movimento de interação. Construímos os dados lastreados na abordagem qualitativa de pesquisa e nossas análises foram fundamentadas na perspectiva interpretativista. Observamos, nos resultados, traços inovadores, mas também tradicionais para o sentido de ensinar e aprender línguas, que se configuraram em tensões identitárias sobre o que é ser docente.

Palavras-chave: Constituições identitárias. Discursos envolventes. Ensino e aprendizagem. Formação de professores.

IDENTITY CONSTITUTIONS IN THE INITIAL TEACHER TRAINING AT UNDERGRADUATE LANGUAGE COURSE AND THE INVOLVING DISCOURSES ABOUT BEING A TEACHER

ABSTRACT: Our aim is to reflect, within the field of Applied Linguistics, on the identity constitutions of undergraduate students of a public university in Brazil related to their conceptions about the teaching-learning process and about what it is to be a teacher in contemporary times. For this, we base ourselves on the Bakhtin's notion of language, and identity as a social construction and of involving discourses as fossilized meanings in the interaction movements. We built the data backed by a qualitative research approach and our analyses were based on an interpretive perspective. We have realized, in the results, innovative but also traditional traits for the meaning of teaching and learning languages, which were configured in identity tensions about what it means to be a teacher.

Keywords: Identity constitutions. Involving discourses. Teaching and Learning. Teacher formation.

1 Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Lidera do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e é membro do Grupo de Estudos de Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/CNPq/UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2613-8863> E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br

2 Membro do Grupo de Estudos, Discurso, Ensino, e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3462-0112>. E-mail: raizadara@hotmail.com

3 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professor do Instituto Federal de Alagoas, atuando na Educação Básica e Superior. Coordena o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do IFAL. É membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e lidera o Grupo de Pesquisa Educação, Empreendedorismo, Letramento e Tecnologia (EELT/CNPq/IFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2219-7441>

INTRODUÇÃO

Diversos estudos no campo de Texto e Ensino ou no de Linguística Aplicada (doravante LA) têm sinalizado que a compreensão do que é ser professor/a na contemporaneidade se relaciona com as concepções de ensino e aprendizagem, de língua e de texto, adotadas por professores/as em suas práticas pedagógicas (ANTUNES, 2007; GERALDI, 2011; ZOZZOLI, 1998). Essa observação evidencia a necessidade de buscarmos o entendimento sobre dimensões da constituição identitária desses/as profissionais, ao longo de suas formações acadêmicas, visto que as representações desses/as se manifestam em suas práticas sociais, intermediadas por discursos, que, por sua vez, são construídos e reconstruídos a partir dos lugares que assumem ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais. É válido destacarmos que esses discursos se estabelecem em relações dialógicas (BAKHTIN, 2010), envolvendo o fazer pedagógico e implicando formas de ver o mundo e de agir nele.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é apresentar uma análise interpretativista (MOITA LOPES, 1996; OLIVEIRA, 2010), numa abordagem qualitativa de pesquisa (MARTINELLI, 1999; MOITA LOPES, 2006) das constituições identitárias de graduandos/as da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que já atuavam como docentes. Nosso empreendimento de análise é de interpretação discursiva, a partir do destaque de indícios no texto sobre os sentidos que permeiam as representações sobre o que é ensinar e aprender quanto sobre o que é ser docente na contemporaneidade.

A pesquisa inicial surgiu a partir das aspirações e inquietações em estudar e refletir sobre os sentidos de ser docente, especificamente no que diz respeito à formação de graduandos/as do curso de Letras, visto que estudos sobre sentidos das práticas e das constituições identitárias são cruciais

para o aprimoramento da formação docente e para o entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem (SOUTO MAIOR, 2018).

Para esta discussão, tomamos como base as reflexões de Cardoso e Sousa (2012), Viganò e Laffin (2017), Fabrício e Moita Lopes (2002), Hall (2014), Moita Lopes (2002) e Luz e Souto Maior (2018) que, de uma forma geral, compreendem que a identidade constitui e é constituída através do discurso. É importante salientar que, para este estudo⁴, adotamos os estudos bakhtinianos e do círculo, que concebem a língua como prática social, vivida na alteridade e constituída dialogicamente. De acordo com Bakhtin (2010), os discursos são produzidos e reproduzidos num movimento de interação verbal. Segundo o autor, a palavra é sempre dirigida a um interlocutor, ou seja, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Além disso, a reincidência dos discursos e a sua ressignificação são também fundamentais para compreender as crenças, os estereótipos, os preconceitos, os valores instituídos na sociedade e outros elementos que configuram os sentidos partilhados, que serão compreendidos através da noção de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; SOUTO MAIOR, 2018). Para tanto, recorreremos a pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, a fim de melhor refletir sobre as identidades, com base principalmente nos estudos de Fabrício (2006) e Moita Lopes (1996, 2006).

ESTUDOS DISCURSIVOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

4 Parte do presente trabalho foi resultado de uma pesquisa realizada em um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Faculdade de Letras (FALE/UFAL) no período de 2018/2019.

A pesquisa em LA não tem um caráter meramente prático, envolve também a formulação e a produção teórica. Segundo Moita Lopes (1996, p. 21), além “de operar com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas [...] a LA também formula seus próprios modelos teóricos [...]”. Ademais, ainda segundo o autor, a LA não é limitada ao contexto escolar, mas encontra-se dentro de um contexto muito mais amplo que envolve a sociedade como um todo. Temos, no início do século XXI, outros debates na área no contexto nacional que reverberam na noção de atravessamento de disciplinas.

Nesse sentido, de acordo com Fabrício (2006), a LA é um campo de investigação interdisciplinar, uma vez que não se restringe a uma única área ou ramo do saber, mas atravessa diversos campos teóricos para atingir os seus objetivos. Além de compreender a linguagem como uma prática social com continuidades e rupturas, a LA, para essa autora, é uma prática social problematizadora em movimentos contínuos (FABRÍCIO, 2006).

Além disso, podemos dizer que a LA procura problematizar sentidos e desmistificar conceitos já elaborados socialmente, visto que descreve práticas, correlaciona acontecimentos e seus significados sociais, analisando implicações desses significados nas interações humanas. Talvez, por isso, seja chamada de disciplina problematizadora. A LA, como prática problematizadora, leva o/a pesquisador/a a considerar e a desconstruir verdades instituídas, na perspectiva de revisar contextos históricos e sociais globalizados, através de questionamentos sobre o discurso.

Assim, ao preocupar-se com o uso da língua, a LA se interconecta com outros campos teóricos, causando espaços de diálogos. A sociedade, devido às construções prático-teóricas desses movimentos da academia também é afetada em sua dimensão de sentidos das práticas, visto que tudo é discurso e há trocas sendo operadas nessas dimensões sociais:

academia e comunidade. Segundo Moita Lopes (2002), o discurso como uma construção social é uma forma de ação no mundo. Essa ação opera trans/formando significados, conhecimentos e valores, mas também reconfigurando práticas e constituições identitárias. E é em um movimento dialógico que esse processo ocorre, visto que, como salienta Bakhtin (2010), é através da linguagem que nos constituímos seres humanos. A partir de nosso entendimento, os interlocutores do discurso tomam consciência de quem são e vão re-construindo também suas identidades sociais “ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

Neste sentido, a discussão das identidades e práticas sociais, relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem é extremamente importante para a observação dos significados que orientam o mundo e que podem ou não desenvolver certos pactos sociais de convivência e de valorização da educação.

A partir do século XX, em uma sociedade pós-moderna, instável e fragmentada, o conceito de identidade se tornou bastante complexo (HALL, 2014). E, em virtude disso, os estudos sobre identidades começaram a se expandir nas mais diversas áreas de pesquisas (CARDOSO; SOUSA, 2012, p. 148).

De acordo com Luz e Souto Maior (2018), as identidades sociais são constituídas em processo dialógico de interação viva em contextos históricos situados e em processo de alteridade com demais sujeitos, além das influências incontáveis de sentidos de mundo. Moita Lopes (2002, p. 62) afirma que, “ao considerarmos as identidades sociais de nossos interlocutores ao nos engajarmos no discurso, estamos simultaneamente (re-) construindo as nossas”. E essas identidades são constituídas, desconstruídas e reconstruídas em processo contínuo de construção e desconstrução de pensamentos, ideias, comportamentos, práticas

etc. Importante salientar como os elementos que compõem as práticas sociais, estando em rede, também sofrem essas interferências para a recomodação de sentidos identitários, “[...] constituída a partir de modos particulares de relações sociais, entre indivíduos, cultura e sistema econômico” (ELICHIRIGOITY, 2008 apud CARDOSO; SOUSA, 2012, p. 150).

Concernente a essa construção e desconstrução de identidades, Souto Maior (2018) compreende, ainda, que esses deslocamentos ocorrem tanto em razão da celeridade nos processamentos múltiplos de significados e interpretações de um mundo plural e globalizado no qual vivemos, mas também por conta de uma atuação identitária realizada por meio de acontecimentos situados e baseados em alteridades menos marcadas ou mais fluídas. As estruturas que se encontravam antes fundamentadas na noção de estabilidade, hoje, são problematizadas por um processo de constantes mudanças que apontam para uma sociedade fluida e instável (BAUMAN, 2001) ou fragmentadas e mutáveis (HALL, 2014). O que essas visões têm em comum é a certeza de uma força motriz que desestabiliza e estabiliza simultaneamente os construtos de subjetivação.

Considerando o que já foi dito acerca das constituições identitárias, podemos entender também que aquelas referentes à docência “se entrelaçam com os saberes sociais e os conhecimentos científicos provenientes das formações que obtiveram no decorrer de suas vivências” (VIGANO; LAFFIN, 2017, p. 75). Nesse sentido e segundo Freitas (2012, p. 6), além da escola, a universidade também é um “espaço privilegiado na construção das identidades docentes, pois é nesse local que circulam tanto discursos teóricos quanto discursos sobre o que é ser docente”. As identidades são resultados de inúmeras experiências, dentro e fora da academia, e da relação com outros sujeitos, mas também são

construções que vão corroborando com a própria construção e se refazendo a medida que estabelece esse diálogo social. As situações de sala de aula são refletidas, mas também refratadas nas práticas dos/as professores/as.

Conforme evidenciam Viganò e Laffin (2017, p. 79), “a profissão docente está envolta a processos que contribuem para a sua formação, as relações que diariamente os constituem como pessoas singulares”. As identidades são singulares, mas também são resultados de uma ciranda de coletividades, ao mesmo tempo, à medida que sentidos são compartilhados e reiterados. Esses sentidos que, em fricção e ebulição se compartimentalizam e se amalgamam, confluindo para sentidos únicos provocam o que chamamos de tensões identitárias.

As tensões identitárias são contraditórios discursivos que, ao contrário do que possa parecer, não são construções paradoxais, mas dialógicas. Podemos ser autoritários, ou ter reações autoritárias, e ao mesmo tempo reconhecermo-nos com ações licenciosas ou democráticas. É esse movimento que nos impulsiona a refletir sobre as ações, não simplesmente as aceitando, e a decidir sobre possibilidades de ser. Esse movimento promove a criticidade e agir no mundo.

Diante do exposto, é pertinente salientar que Fabrício e Moita Lopes (2002) e Luz; Souto Maior (2018) reafirmam que as constituições identitárias docentes se encontram em um processo de (des) construção contínuo no contato com o outro, isto é, na prática coletiva, social e dialógica dia após dia. Na próxima seção, discutiremos sobre essa relação de discurso, sentido e identidade.

A RELAÇÃO LINGUAGEM E DISCURSO NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS ENVOLVENTES

Como dito anteriormente, situamo-nos na Linguística Aplicada, campo do saber

transdisciplinar que busca problematizar práticas sociais de linguagem, assumindo uma agenda política de atuação na pesquisa (MOITA LOPES, 2006) e desenvolvemos reflexões sobre as práticas de linguagem que constituem, no seu acontecimento, as identidades, considerando o contexto histórico-social e a interação entre os sujeitos nesse processo. Para continuarmos nosso estudo, faz-se necessário evidenciarmos a concepção de discurso aqui utilizada e de que forma ela se relaciona com a linguagem e com a noção de constituição identitária e de tensão.

Atualmente, é comum ouvir a palavra “discurso”, na televisão, na escola, na universidade, no trabalho, na rua etc. A palavra “discurso” é um termo ao qual se tem atribuído inúmeros significados, dos mais comuns aos mais complexos, dependendo do contexto. Existem diversas concepções e compreensões concernentes a este termo, todavia, para o presente estudo, tomamos como base a concepção de autores como Bakhtin (2010), Maingueneau (2004), Moita Lopes (2013), Souto Maior (2009) que, em diálogo nesta produção, apresentam a dimensão processual e coletiva do termo.

Começamos com a noção de discurso a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Nesse sentido, refletir sobre a noção de discurso significa compreender que a língua “abarca a instância da interação, da dialética; é apresentada como atividade social (MACEDO, 2009, p. 1)”. Para Bakhtin (2010), “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes* (BAKHTIN, 2010, p. 128, grifo do autor)”. Em outras palavras, a essência da língua para Bakhtin é o diálogo, não um objeto abstrato e um sistema imutável, conforme acreditava Saussure⁵. Ademais,

⁵ “Em relação aos estudos da linguagem, são inegáveis as contribuições de Saussure para dar um caráter científico às pesquisas no campo linguístico. Com a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral, em 1916, Saussure tornou-se conhecido como o precursor do estruturalismo, definindo

a língua, para Bakhtin (2010), não apenas reflete a realidade e as interações dos falantes, mas também as refrata, e isso resulta na produção de múltiplos significados, a depender do contexto comunicativo (NOGUEIRA; FERNANDES; LIMA, 2017).

Ainda em relação à perspectiva dialógica da linguagem, Silva (2013) ressalta que a interação, na perspectiva bakhtiniana,

não se trata sempre de um diálogo face a face, ou de um endereçamento explícito de minha fala ou escrita a alguém: quando falamos sempre nos dirigimos a outro, ainda que não saibamos quem esse outro é; ao mesmo tempo, sempre estamos retomando o que outros já disseram. (SILVA, 2013, p. 52).

Para Maingueneau (2004), na esteira do que estávamos apresentando até então, o discurso pode ser entendido como algo que ultrapassa as fronteiras do sentido puramente linguístico-gramatical. Segundo ele, o discurso é contextualizado e interativo, ou seja, os interlocutores são parte importante da tessitura discursiva. Nesse sentido, Moita Lopes (2003) compreende ser:

[...] impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Partindo das discussões acima, observamos como a identidade social e o discurso se encontram estritamente ligados, posto que a identidade social de cada pessoa é definida nos e pelos discursos que estão presentes no seu entorno, isto é, a construção dessa identidade social é resultado de inúmeras práticas discursivas em diversos contextos e situações vivenciadas na sociedade (MOITA LOPES, 2003). Por conseguinte, podemos concluir também que por meio do discurso, o “eu” e o “outro” estão em um processo de construção (MOITA LOPES um método e um objeto para se estudar a linguagem” (NOGUEIRA; FERNANDES; LIMA, 2017, p. 67).

2002a , 2000b apud MOITA LOPES, 2003). Em consonância com o que estamos apresentando até o momento, compreendemos também que por intermédio dos meus discursos, influencio e constituo o outro, e, da mesma forma, também sou influenciado e constituído por ele. Ainda de acordo com Maingueneau (2004), linguagem e discurso estão conectados, isto é, o discurso é a linguagem em interação, conforme também explicam Soares, Sella e Costa-Hübes (2013, p. 267). O processo de alteridade bakhtiniano se reverbera em uma expectativa permanente “de ser em resposta a” e de, ao mesmo tempo, se situar no mundo como sentido em função de alguma articulação político-social própria. Podemos dizer, portanto, que o discurso é um fenômeno social, mas também político, primordial para o processo de des/construção das relações de poder em todas as sociedades (OLIVEIRA, 2013, p. 8). É nessa interação que se configuram os discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; LIMA;SOUTO MAIOR, 2012; MOREIRA; SOUTO MAIOR 2020), cujos sentidos de certa forma vão dando o tom dos espaços que desenham nosso entorno e nossas expectativas. Esses discursos são “construídos em contextos específicos, são ideologicamente fundados e consideram o outro” (LIMA;SOUTO MAIOR, 2012, p. 404). Em geral, os DE são os discursos naturalizados que as pessoas falam na vida cotidiana, e são considerados como verdades. Apresentam-se como adágios populares, memórias sociais, fossilizações de sentidos, como: “Deus ajuda àquele que cedo madruga”, “acordar cedo é algo positivo”, “acordar tarde é hábito de preguiçoso”. Geralmente essas memórias despertam paixões e seduzem, porque impulsionam nossas práticas e avaliações sem necessariamente serem questionadas ou desnaturalizadas em situações cotidianas de interação. A pesquisa, nesse sentido, é um espaço privilegiado para esse movimento de questionar discursos, relacioná-los, operando ao mesmo

tempo com questionamentos das práticas sociais e dos sentidos que as envolvem. É relevante destacar que, segundo Souto Maior (2009, 2018), os discursos envolventes são discursos que, geralmente, possuindo efeitos de verdade servem como sistemas de sustentação de poder em contextos específicos, de forma a naturalizar práticas sociais com determinados objetivos. Neste sentido, Bakhtin (2010, p. 137) afirma que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação e ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Portanto há movimento crítico necessário na pesquisa que enfocam essa leitura discursiva de mundo.

Levando ainda em consideração o caráter dialógico da linguagem, nenhum discurso é ímpar, pois está sempre em constante diálogo com outros discursos que já foram produzidos e que estão sendo produzidos (SOARES; SELLA; COSTA-HÜBES, 2013, p. 272) e esta compreensão dialoga com o pensamento bakhtiniano de que o discurso de um “eu” não é exclusivamente seu, mas existem outras vozes que o atravessam e o constituem. Dessa forma, “cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades” (GEE, 1990 apud MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Portanto, no campo da educação, o estudo e a compreensão dos vários discursos envolventes que fazem parte das ideias e pensamentos de muitos alunos e professores é da maior importância, porque, a partir disso, podemos idealizar e refletir sobre os vários entendimentos relativos à educação e o que eles refletem e refratam (BAKHTIN, 2010)⁶. E, além disso, cada discurso envolvente tem a sua influência na própria práxis da escola, haja vista corrobora com abordagens do processo de ensino e aprendizagem.

6 Ao discorrer sobre o signo, Bakhtin (2010, p. 32) afirma que ele “não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.”

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nossa reflexão acerca das constituições identitárias de docentes em formação inicial ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa (MARTINELLI, 1999), de natureza interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996).

De acordo com Martinelli (1999), em pesquisas qualitativas, os diversos fenômenos que permeiam os contextos para onde o/a pesquisador/a se volta são significativos e, portanto, passíveis de serem analisados a partir de diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, observações, análise de conteúdo e diários de campo. Partindo dessa premissa, elegemos o questionário como instrumento de coleta de dados por considerarmos, concordando com Oliveira (2010 p. 83), que ele permite a “obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas”. Nesse sentido, o questionário utilizado neste estudo nos informa sobre as constituições identitárias dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do ano de 2018-2019 no seio de um projeto de pesquisa de iniciação científica⁷, cujo objetivo era: analisar de forma reflexiva às práticas linguístico-discursivas de graduandos/as da Faculdade de Letras que já atuam como docentes. Para alcançarmos esses objetivos, aplicamos questionários⁸ aos/às estudantes das disciplinas a) Estágio Supervisionado 3 e 4 (7º e 8º períodos respectivamente); b) Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar (5º período); e c) Pesquisa Educacional (6º período) dos cursos de espanhol, francês, inglês e língua

7 A pesquisa individual Pibic, intitulada Análise reflexiva das práticas linguístico-discursivas de professores em formação na Faculdade de Letras, fazia parte do conjunto de estudos do projeto maior intitulado As Interpretações da Ética Discursiva na formação de professores: subjetividades e práticas de linguagem.

8 No mês de novembro, início do semestre de 2018.2, foram enviados 110 questionários por e-mail aos/às estudantes. Desses, recebemos 7 respostas.

portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

O questionário teve como objetivo registrar, para fins de análise, a percepção dos/as graduandos/as de Letras acerca de suas visões sobre diversos aspectos que se relacionam com a constituição da identidade docente, que vai desde a percepção do ato de ensinar, passando pelas escolhas metodológicas, até a concepção de língua que o/a graduando/a considera como aquela que por ele/ela deva ser utilizada. Sete questões integram o questionário, a saber, 1. O que é ensinar e aprender para você? Justifique sua resposta; 2. Como você define ser professor na atualidade? Justifique sua resposta; 3. Como você define ser professor na atualidade? Justifique sua resposta; 4. O que é ser um bom professor para você? Justifique sua resposta; 5. O que você acha do seu método de ensino? Por quê?; 6. Descreva algumas características que você considere essenciais para ser professor com a justificativa da seleção; 7. Qual a concepção de língua que você assume como professor? Por quê?

Em nossa análise, utilizamos as respostas a duas perguntas do questionário, mais especificamente a primeira e a segunda: “o que é ensinar e aprender para você? Justifique sua resposta.” e “como você define ser professor na atualidade? Justifique sua resposta.”.

Sete graduandos/as constituíram os colaboradores/as da pesquisa inicial, em razão de atenderem aos critérios de inclusão: estarem em exercício da docência; estarem matriculados/as nos componentes curriculares Estágio Supervisionado 3 e 4 (dos cursos de Espanhol, Francês, Inglês e Português) e/ou em componentes curriculares do eixo pedagógico comuns aos cursos, a saber, Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar e Pesquisa Educacional. Elegemos para o *corpus* desta pesquisa, as respostas de quatro

graduandos/as, os/as quais foram identificados como GA, GB, GC e GD. A seguir, apresentamos a análise do estudo

SENTIDOS DA DOCÊNCIA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Realizamos uma análise interpretativa dos discursos e dos discursos envolventes que compõem sentidos sobre o ensinar e o aprender e que constituem as identidades docentes de quatro graduandos/as do curso de Letras FALE/UFAL, colaboradores/as nesta pesquisa. Estes/as, ao mesmo tempo que estavam concluindo a graduação, já atuavam como professores/as nas redes privadas da cidade de Maceió/AL. Para a análise, como dissemos, selecionamos as respostas a duas perguntas do questionário aplicado, as quais possibilitaram atingir o objetivo do presente estudo e nos direcionam para aprofundamento das discussões supracitadas.

Dividiremos a presente subseção em duas partes: uma referente ao bloco de respostas relacionadas a primeira pergunta, acompanhada de uma discussão pertinente ao tema e uma segunda a ao bloco de respostas a segunda.

Vejam, a seguir, o quadro 1 com pergunta e respostas:

Quadro 1 – Recorte de pesquisa: questão 1

1- O que é ensinar e aprender para você? Justifique sua resposta
GA- Em outros tempos a minha resposta seria algo relacionado à responsabilidade de transmitir conhecimento. Hoje, depois de tudo o que vivenciei como estudante de graduação e professor em formação inicial, creio que ensinar tem muito mais a ver com a formação de um cidadão crítico [...]
GB- Para mim, ensinar e aprender são processos que caminham juntos. É por isso que atualmente, no campo da educação, preferimos utilizar a palavra ensino-aprendizagem. Essa mudança implica no entendimento de que todos podem contribuir na construção do conhecimento [...]
GC- Ensinar é poder compartilhar conhecimento mutuamente e estimular os alunos na direção certa. Aprender seria uma forma de assimilação de conteúdos [...]
GD- [...] acredito que ensinar seja compartilhar os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida escolar. Já aprender é absorver os conhecimentos que nos são transmitidos e saber compartilhar. [...]

Inicialmente, ressaltamos que na resposta do GA identificamos marcas linguístico-discursivas de tensões identitárias pela dimensão de contraste entre passado e presente. GA não apresenta apenas a sua concepção sobre o ensinar e o aprender, mas apresenta-nos também um movimento de ruptura entre o que pensava “em outros tempos”, que era a ideia do conhecimento como algo transmitido, e o que pensa nos dias de “hoje” sobre o ensinar. Seu dizer sobre como pensava antes e depois constitui parte importante de sua constituição identitária que se conforma em aspectos contraditórios do processo de ensino e aprendizagem. A noção de conhecimento como transmissão de saber é um discurso envolvente que ainda sustenta práticas e entendimentos sobre esse processo e precisa ser discutido na formação de professores de maneira sistemática, relacionando-o com práticas pedagógicas comuns a essa postura.

Entendemos que, com a apresentação do Discurso Envolvente, encontramos um indício do processo de reformulação do pensamento docente, um posicionamento a respeito de conceitos concebidos antes da formação e após formação.

Através do processo de formação acadêmica, entendemos que outras concepções, entendimentos e posicionamentos vão sendo construídos e, talvez, vão sendo consolidados na constituição identitária deste/a professor/as em formação, considerando, no caso do grupo observado, a atuação prática e o encontro operado entre teoria e prática.

Inicialmente, pelo discurso envolvente, GA corrobora com o sentido de ensino “como repasse de conteúdo”, ou de escola como espaço exclusivo de único saber que tem valor social em detrimento do saber das comunidades. O senso comum ratifica esse entendimento em discursos como “vá à escola para aprender algo”, “se não estudar, não aprende” etc. Nesse campo de sentidos, a escola é o espaço para se “receber conteúdo”. Já com a sua formação, no tempo do hoje, GA registra o sentido de ensino como campo para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão sobre o saber. Assim não basta saber, é preciso refletir sobre o que se pensa. No discurso de GA, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem não consiste na transmissão de conhecimento, mas sim na formação de cidadãos críticos, que são capazes de pensar e formar suas opiniões no que diz respeito às diversas situações vivenciadas em sociedade.

Ainda sobre o a percepção atualizada de ensino e aprendizagem de GA, autoras como Celani e Magalhães (2002, p. 319) assumem que “ensinar tem muito mais a ver com a formação de um cidadão crítico”, portanto, por meio dessa acepção, identificamos o pensamento do professor como agente reflexivo (CELANI e MAGALHÃES, 2002) que parece constituir identitariamente GA. Antunes (2007, p. 21) diz que o uso de determinada língua é um “ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas”

Analisando o dizer de GB, quando esse diz “ensinar e aprender são processos que caminham juntos” e que “todos podem contribuir na

construção do conhecimento”, esse graduando expressa relações um pensamento com traços de discursos envolventes, pautados numa concepção freireana, que entende o conhecimento como algo construído (FREIRE, 1996).

Não obstante, o discurso do GC não dialoga com os dos GA e GB. Embora este mencione o ensinar como ato de “compartilhar conhecimento *mutuamente...*”, ele alega que aprender é “uma forma de *assimilação* de conteúdos”, dialogando, dessa forma, com o discurso do GD que entende “ensinar [como] compartilhar os conhecimentos adquiridos” e “aprender [como] absorver os conhecimentos que nos são transmitidos...”. Esses discursos, de GD e GC, reafirmam os discursos envolventes sobre língua como código (ANTUNES, 2007, GERALDI, 2011; ZOZZOLI, 1998) a ser decodificado, repassado, com traços de pensamento tradicional e estrutural sobre o processo de ensino e aprendizagem de repasse de conhecimento (ZOZZOLI, 1998).

O ensino tradicional, atualmente, se já não é mais predominante, pelo menos é o mais conhecido, por ter, historicamente, raízes profundas em nossa sociedade e por responder a uma lógica do capitalismo liberal de sociedade. Esta prática consiste em um ensino descontextualizado, no qual o/a docente tem o poder total nas interações de sala de aula e é único/a possuidor/a do conhecimento (GERALDI, 2011); aos/às alunos/as resta apenas memorizar o que é ensinado pelos/as docentes, e reproduzir os conteúdos memorizados nas provas. E se discentes pensam algo diferente, não tem importância, só existe uma verdade, e quem a detém é o/a professor/a. Em suma, a concepção do sistema tradicional de ensino consiste em uma visão da “educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, de transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente” (MIKUZAMI, 1986, p.

11 apud FERREIRA; SILVA, 2017, p. 38). Todavia, existe a concepção inovadora ou moderna a uma resposta à tradicional. Esta concepção busca um ensino e uma aprendizagem contextualizada, no qual o conhecimento do alunado também é valorizado. Nesse sentido, o/a docente não é o/a dono/a da verdade, nem detêm todo o conhecimento. O conhecimento, desse modo, é construído juntamente aos/às discentes potencializando a relação dialógica. Segundo Souza; Souto Maior; (2018), com a perspectiva dialógica de ensino, a língua é atravessada por valores sociais construídos pelos sujeitos. Além disso, ainda segundo as autoras, nessa perspectiva, há indícios de traços culturais de sentidos sobre as atividades humanas e outros elementos que compõem os movimentos de alteridade. Esse processo de ensino e aprendizagem “[...] não está voltado apenas para a recepção e a transmissão de um conhecimento pronto [...]” (CELANI e MAGALHÃES, 2002, p. 320).

No quadro 2, apresentaremos as respostas dos/as colaboradores/as à segunda pergunta selecionada:

Quadro 2 – Recorte de pesquisa: questão 2

2- Como você define ser professor na atualidade? Justifique sua resposta.
GA- Apesar de que muitos tenham horror a este ponto de vista, creio que sim, pra ser professor, é preciso ter algo como uma vocação, não para trabalhar de graça, pois o professor, além disso, é também um profissional e isso precisa ser valorizado [...].
GB- Ser professor na atualidade implica ser também pesquisador. Em outras palavras, é necessário manter a curiosidade aguçada e estar disponível para aprender.
GC- É uma profissão complicada, especialmente porque lida com pessoas constantemente e de maneira direta. Ser professor é mais do que passar os conteúdos [...].
GD- O papel do professor sempre foi importante, mas na atualidade creio que é de fundamental importância para ajudara forma opinião a ajudar a moldar uma geração mais crítica de sua realidade, de seu papel enquanto cidadão.

A partir das respostas acima, identificamos algumas concepções desses/as graduandos/as no que diz respeito a ser docente.

Segundo o GA, para ser professor “é preciso ter algo como uma vocação”, mas também alega que o professor é um profissional. O entendimento do professor como alguém que possui uma determinada vocação para desempenhar tal papel é, por vezes, questionado por se relacionar com a concepção religiosa do termo. Como discurso envolvente, essa pessoa teria recebido um chamado para atuar na profissão e seria motivado por vocação para tal. GA tem noção desse sentido, dizendo que “Apesar de que muitos tenham horror a este ponto de vista...”. Observando que, segundo Hall (2014, p. 21) “a identidade muda de acordo com a forma que o sujeito é interpelado ou representado”, nesse caso há uma tensão discursiva de afirmação identitária em oposição a um discurso contraditório e desqualificador de determinado discursos envolvente. Como tensão identitária, GA reafirma a noção de vocação, arriscando a se conectar com as implicações desse discurso. A identidade “mestra” seria a de professor como profissional, no sentido que Hall assevera quando diz que de “forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes - advindas, especialmente, da erosão da ‘identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades” (HALL, 2014, p.21) Não obstante, esse graduando também entende o ser professor como um profissional, reafirmando a tensão identitária e dialogando dessa feita com GC, principalmente quando este último diz que ser professor na atualidade “é uma *profissão* complicada...”.

O GC acrescenta outro ponto de vista sobre o ser professor, segundo ele, “é mais do que passar os conteúdos”, sendo assim, para o GC, ser professor também é “passar” conteúdos. E, mais uma vez, este graduando, assim como na sua resposta à primeira pergunta, ratifica o seu discurso de que o professor é um transmissor de conteúdo, concepção de professor/a criticada por Celani; Magalhães (2002), quando afirmam que as formas de conceber o profissional docente como aquele que detém o conhecimento ainda perdura em muitos dos contextos educacionais. Como discurso envolvente, esse entendimento se reverbera em várias outras práticas e ações no mundo. O docente como detentor do saber traz implicações para sua constituição docente nas trocas em relação à interação em sala de aula, quando, por exemplo, não assume metodologias que estimulem o diálogo e a troca de informações com seus/as alunos/as.

Já o GB apresenta a concepção do ser professor como pesquisador e como aquele que: “está disponível para aprender”. Dessa forma, o GB entende que ser professor envolve pesquisa e reflexão sobre a própria prática, pois, como afirma Contreras (2002, p. 114), “os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente”. Não obstante, ele se constitui identitariamente em contraponto com o papel de quem aprende. Aprender não seria uma atividade para o/a aluno/a apenas e, nesse entendimento, não há um saber único a ser apreendido.

E, por último, o GD apresenta um professor identitariamente como formador de opinião, conforme vemos na sua resposta no quadro acima. Acerca disso, Ferreira; Silva (2017, p. 43) afirmam que: “Tudo o que o sistema não quer é tornar os alunos em seres pensantes, pois pensar é perigoso. Perigoso para aqueles que veem como ameaça a transformação”. Como discurso envolvente, podemos depreender o sentido de

que ter conhecimento é ter poder. Sendo assim, identitariamente o/a professor/a atua como um potencializador do poder cidadão.

Entendemos que o/a docente, na conjuntura social, econômica e política em que se encontra, assume o seu papel de formador de opinião, de agente de transformação e pode “[...] mostrar que o mundo é plural e que as pessoas podem enxergar o mundo diferentemente de nós [...]” (FRANÇA; IFA, 2019, p. 294). Como discurso envolvente, o/a professor/a não deveria ser apenas aquele que seduz o/a aluno/a a reproduzir determinados sentidos fossilizados, mas aquele/a que apresenta mundos e caminhos ao/à aluno/a. De acordo com Ferreira; Silva (2017, p. 38),

trata-se de uma profissão com uma missão que é a de transformar, de acreditar que é possível fazer, desenvolver a educação. Isso implica dizer que ele não é o redentor da pátria, mas sim que ele pode contribuir em muito para que as gerações vindouras sejam mais críticas, mais pensantes, mais motivadas, mais ativas.

Outrossim, o GE afirma que o ser professor pode “moldar uma geração mais crítica de sua realidade, de seu papel enquanto cidadão”. Observamos, portanto, sua constituição identitária pautada na dimensão da importância do/a docente como aquele/a que pode contribuir para construção de uma geração mais crítica, ou seja, o professor como agente de letramento (LIMA; SOUTO MAIOR; SANTOS, 2014). O termo geração nos remete à concepção de tempo e de hábitos e valores situados nesse recorte temporal, o que de certa forma tensiona identitariamente o docente a responder demandas contemporâneas a sua atuação no mundo.

Destarte para que o professor, com efeito, seja esse “[...] agente transformador de opinião, de conceito e de comportamento” (FERREIRA; SILVA, 2017 p. 40), ele precisaria compreender e vivenciar o que nos mostrou Freire (1996, p. 47), no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Por fim, consideramos que é pertinente pontuar, que, durante o processo de análise, observamos que o campo semântico que se relaciona com a ideia de conhecimento como objeto a ser repassado foi muito comum e até fossilizado em alguns discursos. Entendemos que esses discursos envolventes não asseguram necessariamente uma prática mais tradicional, voltada para o repasse de conhecimento, mas também não podemos afirmar que o uso linguístico de certos termos não estaria relacionado com determinadas práticas em sala de aula. Em todo caso, podemos entender que não há uma reflexão ética discursiva (SOUTO MAIOR, 2018) sobre o tema tratado, ação esta que deveria ser primordial, principalmente na área de Letras. A seguir, apresentaremos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises discursivas aqui apresentadas, compreendemos que os graduandos/as do curso de Letras da FALE/UFAL, participantes da pesquisa, têm concepções que podem ser consideradas ora inovadoras ora tradicionais sobre o que é ser professor e sobre o processo de ensino e aprendizagem. A análise discursiva das respostas dos/as graduandos/as permitiu-nos refletir sobre os vários discursos envolventes que se inserem no âmbito do ensino e da aprendizagem das línguas, aqui mais especificamente do ensino de línguas estrangeiras, e sobre a forma como as identidades dos/as docentes são constituídas a partir desses discursos. E um desses discursos é o do professor como transmissor de conhecimento; esse pensamento ainda está enraizado no pensamento de muitas pessoas e se reflete em muitas das práticas, das expectativas e das cobranças em relação ao ensino.

Alguns veem o professor como um transmissor de conhecimento (FERREIRA; SILVA, 2017), como alguém que detém o conhecimento, e, sendo assim, para os alunos caberia apenas ocupar uma condição de recepção desse conhecimento, visto que o primeiro, nesta perspectiva, é o detentor do saber. Esse é um discurso envolvente muito antigo que reverbera a ideia de que o professor é detentor do conhecimento e que o transmite para os/as discentes; esse discurso é historicamente sustentado por uma base epistemológica da abordagem pedagógica tradicional, a qual considera que o “papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente o de passividade” (LEÃO, 1999, p. 190). E, segundo este mesmo autor, o ensino tradicional tem a metodologia expositiva como característica essencial e o seu principal objetivo é precisamente a transmissão de conhecimentos. E, além disso, se o aluno é capaz de reproduzir o que aprendeu, isso significa que houve aprendizagem (LEÃO, 1999, p. 194). Nessa perspectiva, a constituição identitária do sujeito dialoga com características próprias desse lugar que ocuparia na profissão.

Em contrapartida, há outras concepções opostas, que entendem o conhecimento como algo construído (FREIRE, 1996), o professor como aquele que também aprende e é pesquisador de sua prática (CONTRERAS, 2002) e tem o papel de formador de opinião crítica.

O grande desafio atual é mudar a perspectiva do ensino das línguas centrado no repasse de conhecimentos, na memorização de normas da gramática prescritiva, ou no treinamento para situações fictícias sem a devida discussão sobre sentidos. O estudante não consegue ver a importância da língua na sua vida e para sua vida e, por isso, as concepções da língua precisam ser discutidas. A língua é estrutura, mas não é apenas estrutura. A estrutura deve ser ensinada, mas não deve ser o fio condutor tampouco a meta final do

processo de ensino e aprendizagem. O método tradicional de ensino de línguas baseado em listas de vocabulário e regras gramaticais ainda prevalece, mas pouco a pouco parece haver mudanças, e nós, professores, somos os agentes das mudanças que tanto queremos. No entanto, não pode haver uma postura crítica, se não compreendermos que, conforme afirma Costa (2011, p. 76), “os sentidos são construídos e complementados num caminho que vai desde o individual ao coletivo e vice-versa”.

Em conclusão, a partir da análise dos discursos, identificamos tensões nas constituições de identidades: aquelas provenientes do diálogo entre uma visão mais tradicional de ensino e aprendizagem, atrelada a uma concepção de língua distante de uma concepção interacional; as provenientes das noções de ações docentes dialógicas, que consideram o “outro” nas suas aulas, que valoriza o diálogo e a interação, cuja concepção da língua é mais dialogal. Entendemos, sobretudo, que não existe uma melhor do que a outra, apenas identidades diferentes, e cada uma tem a sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

CARDOSO, C. E.; SOUSA, A. P. A formação da identidade social na perspectiva bakhtiniana da linguagem. In: Fólio - Revista de Letras (Vitória da Conquista), v. 4, n. 2, p. 147-160, 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3400>. Acesso em: 05 de outubro de

2018.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). Identidades recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 319-338.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. G. de M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de Espanhol? In: Revista X, v.1, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24607>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FABRÍCIO, B.F.; MOITA LOPES, L.P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, v. 6, n. 2, 2002, p. 11-29. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25282>. Acesso em: 13 out. 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, C. A.; SILVA, L. O professor como agente causador de mudanças. In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 13, n.1, 2017, p. 37-46.

FRANÇA, L. da S.; IFA, S. Compreendendo inglês nas aulas do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: letramento crítico com temas enfocando estereótipos e preconceitos. In: Revista X, v. 14, n. 3, p. 292-304, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66715>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes

- necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. F. R. Formação de professores e constituição de identidades docentes. In: do SIELP, 2, 2020, Uberlândia. Anais. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <https://n9.cl/dwsd>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. In: Caderno de Pesquisa, n. 7, p. 187-206, 1999. Disponível em: <https://n9.cl/ud8f>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- LIMA, A. C. S.; SOUTOMAIOR, R. Responsividade e discursos envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. In: Eutomia, v. 2, p.394-413, 2012. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/957>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- LIMA, A. C. S. de; SANTOS, L. F.; SOUTOMAIOR, R. C. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. In: Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso, n. 9, v. 2, p.111-139, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200008>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- LUZ, L. S. de F.; SOUTO MAIOR, R. de C. Reflexões sobre as construções identitárias de docentes de Educação a Distância a partir da análise linguístico discursiva de interações no gênero consígnia. In: DLCV – Língua, Linguística & Literatura, v. 14, n. 2, p. 274–304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/38094>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- MACEDO, W. K. L. de. Por Saussure e Bakhtin: Concepções sobre Língua/Linguagem. Disponível: http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf. Acesso em: 28 de janeiro de 2020.
- MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Trad.: Cecília de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINELLI, M. L. Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.
- MOREIRA JÚNIOR, R. dos S.; SOUTO MAIOR, R. de C. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante. Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso, 15(4), Port. 122–148, 2020.
- NOGUEIRA, S. dos S; FERNANDES, E. M. da F; LIMA, L. M. de. Perspectivas do dialogismo bakhtiniano nas orientações curriculares nacionais de Língua Portuguesa. In: Revista X, v. 12, n. 3, p. 63-83, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i3.50100>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- OLIVEIRA, L. A. (org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: Travessias, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste>.

br/index.php/travessias/article/view/3122.
Acesso em: 22 nov. 2018.

SILVA, A. P. P de F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, A. F.; SELLA, A. F.; COSTA- HÜBES. T. Maingueneau. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUTO MAIOR, R. As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, R. Os saberes docentes e a constituição de ethos no PIBID/Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. (orgs.). Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica. Campinas: Pontes, 2018.

SOUZA, M. V. S.; SOUTO MAIOR, R. O ensino de português para estrangeiros numa perspectiva dialógica e as construções de ethos neste contexto. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 17, n. 2, p. 93-121, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9025>. Acesso em: 08 set. 2021.

VIGANO, M. M. de S.; LAFFIN, F. L. H. M. As constituições identitárias docentes. In: Revista de Ciências Humanas, v. 18, n. 30, p. 75-98, 2017. Disponível em: <https://n9.cl/fnoy>. Acesso em: 02 dez. 2018.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. In: Leitura, n. 21, p. 193-216, 1998.

Submissão: julho de 2021

Aceite: novembro de 2021