

## UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE PROJETOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Ana Júlia Monteiro de Assis (UFCG)  
aninha-assis@bol.com.br

ORIENTADOR: Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)  
marcoantoniomcosta@gmail.com

### Introdução

O estudo de Costa (2008), que apresenta uma investigação acerca da formação de professores de inglês e traça um painel de algumas questões que fazem parte desse universo, foi o ponto de partida para a presente pesquisa. Os trabalhos estudados nesta pesquisa trazem reflexões críticas sobre a formação de professores, abordando questões da constituição do saber do professor, sua relação com o cotidiano escolar (experiências didático-pedagógicas) e, ainda, a formação em si (pré ou em serviço).

Quanto às pesquisas específicas sobre a formação de professores de inglês, as preocupações estão voltadas, especialmente, para o fazer pedagógico, ou seja, análises de procedimentos intrínsecos ligados à formação (estudos de caso, historização de disciplinas, análises de propostas curriculares etc.). A contribuição de Costa (Op. cit.) pretendeu inserir-se nos debates acerca da formação de professores de inglês, analisando tal questão por meio do discurso da formação. Entre outras questões, foram investigados os processos de representação<sup>1</sup> da formação do professor de inglês a partir da observação de contextos educacionais em duas instituições de ensino superior, no estado de São Paulo, sendo uma pública e outra privada.

Ao tomar a perspectiva interdiscursiva (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2011) como princípio norteador para a compreensão das representações de professores e alunos sobre a formação de professores de inglês, as análises empreendidas na pesquisa apontaram para determinadas regiões do interdiscurso – sobretudo o discurso da modernidade – que comparam mais fortemente no discurso desses sujeitos, constituindo-lhes os sentidos.

Nos universos pesquisados, foram constatadas determinadas especificidades nas relações estabelecidas com a noção de formação de professores. Entre alguns aspectos, foi possível notar o efeito de adiamento da formação do professor de inglês por meio do estabelecimento de uma hierarquia: primeiro a competência linguística e a aquisição de conteúdos; depois, a formação de professor. Desse modo, percebeu-se a complexidade na constituição do sujeito professor e do aluno dos cursos de licenciatura investigados, dado o caráter heterogêneo, conflitante e mesmo contraditório de sua enunciação, na qual se constata o embate de várias formações discursivas (FOUCAULT, 2007), algumas dissonantes entre si, às quais o discurso desses sujeitos se filia.

Por essa razão, mostrou-se relevante pesquisar outros domínios discursivos com o objetivo de compreender outros processos de representação da formação de professores de inglês. Desse modo, a presente pesquisa (PIBIC/ CNPq-UFCG 2013-2014<sup>2</sup>) teve como

---

<sup>1</sup> Utilizamos esse termo no sentido em que é trabalhado por Hall (1997), isto é, como uma imagem produzida no discurso pelo sujeito.

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa intitulado: “Uma investigação sobre projetos e práticas pedagógicas na formação de professores de língua inglesa”, desenvolvido pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC), com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com vigência de agosto de 2013 a julho de 2014.

objetivos gerais, investigar o funcionamento discursivo da formação de professores de inglês, à luz da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, e contribuir para a reflexão em torno da formação de professores de língua inglesa e do seu ensino, com o intuito, sobretudo, de auxiliar o trabalho de formação de professores e alunos.

Nosso objetivo específico foi investigar os projetos realizados no âmbito do estágio docente dos cursos de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa apresentados no livro intitulado “Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa”, organizado por Medrado e Reichmann (2012), a fim de estudar a discursividade em torno da formação de professores de inglês e analisar as representações acerca da formação de professores de língua inglesa, no contexto investigado, à luz das conclusões obtidas na análise dos projetos realizados e descritos no livro anteriormente indicado.

Desse modo, nossa pesquisa teve como principal objeto de análise, o livro “Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa” (MEDRADO; REICHMANN, 2012), o qual reúne onze textos que apresentam projetos desenvolvidos em cursos de Licenciatura durante o período de estágio docente, coordenados por pesquisadores de diversas partes do Brasil e do exterior.

Iniciamos o estudo desse material transformando-o, segundo a metodologia da linha de análise do discurso adotada, de material bruto em *corpus* discursivo. Da ótica da análise do discurso, o *corpus* discursivo é construção do analista, que, a partir das perguntas que elabora inicialmente, promove a passagem da superfície linguística (o material bruto) ao objeto discursivo e deste, ao processo discursivo (ORLANDI, 2005).

Na análise, buscamos enfatizar as representações sobre a formação de professores de língua inglesa, especificamente, sobre o professor-formador, e do conteúdo programático do curso. Desse modo, a pergunta norteadora de nossa análise foi: a) em que consiste a formação de professores de Língua Inglesa nos projetos investigados? Nossa pesquisa se caracterizou como qualitativa e descritiva, na medida em que não utilizamos métodos nem técnicas estatísticas, uma vez que os dados não podem ser facilmente descritos numericamente (MOREIRA, 2008), mas os registramos, descrevemos, analisamos e interpretamos, a fim de melhor entendermos a discursividade que gira em torno do nosso interesse de pesquisa, neste caso a formação de professores de inglês.

A análise foi dividida em dois principais momentos. No primeiro momento, identificamos e discutimos o construto teórico-metodológico em que se ancoram as pesquisas presentes no livro analisado (MEDRADO; REICHMANN, 2012), através da elaboração de quadros descritivos em que foram identificados: objetivos, metodologia, fundamentação teórica, resultados e algumas palavras ou expressões que identificamos como centrais em nosso estudo.

No segundo momento, identificamos e selecionamos alguns fragmentos que sintetizam dentro dos três eixos mencionados sentidos que remetem às palavras ou expressões que identificamos como centrais em nossa análise. A partir da análise desses fragmentos, iniciamos a construção de nosso *corpus* discursivo no qual percebemos o surgimento de mecanismos de paráfrase acerca do discurso da formação de professores. Identificamos sete relações de paráfrase, dentre as quais escolhemos três para análise. A delimitação do *corpus* se justifica pela importância de retratarmos uma tendência de determinado tipo de funcionamento discursivo, tomando como base o uso de alguns exemplares, sem que seja necessário considerar todos eles. Assim, após a escolha desses exemplares, iniciamos o estudo desse mecanismo, para compreender como ele nos ajuda a responder nossa pergunta norteadora de análise.

Investigar e compreender os sentidos da formação de professores de inglês, nesse contexto, justifica-se não só como mais um ângulo por meio do qual se pode conhecer os

cursos de licenciatura, mas também como forma de ressaltar o papel da universidade pública na formação de professores e no desenvolvimento de pesquisas.

## 1. Pressupostos teóricos

Propomo-nos a analisar o presente *corpus* à luz da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana. Acreditamos que essa perspectiva teórica e filosófica nos ajuda a pensar sobre a maneira como a materialidade linguística reflete o discurso (e, por conseguinte, a ideologia), revelando a aparente unidade dos discursos, ou conforme propõe Orlandi (2005, p. 72), uma das precursoras da AD no Brasil, a tarefa do analista é ver “como o discurso se textualiza”.

Para essa pesquisadora, a AD “teoriza a interpretação, isto é, coloca a interpretação em questão” (2005, p. 25). Sendo assim, a partir do texto, deve-se buscar compreender o processo de produção de sentidos que a ausência de transparência da língua(gem) possibilita resgatar. Sobre esse aspecto, vale destacar reflexão de Brandão (1998, p. 19), que afirma que a AD concentra-se no texto, considerando a sua opacidade, levando em conta “o modo de funcionamento linguístico-textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção”.

Desse modo, faz-se necessário apresentar, brevemente, algumas noções e conceitos da AD que compõem o painel teórico de referência que fundamentou nossa análise.

Iniciamos com a noção de sujeito, e por meio dela, a de ideologia. De acordo com Pêcheux (2009, p. 133), o sujeito é constituído por um processo de imposição/dissimulação” que o situa, outrossim, cria um significado para ele do que ele é e, ao mesmo tempo, o torna assujeitado a essa situação, constituindo, dessa forma, uma ilusão de que ele “funciona” por si mesmo. Ou seja, não se trata de um sujeito dotado de unicidade e consciência com domínio sobre seu dizer e sobre o sentido desse dizer. Disso decorre a noção de ideologia que, para a AD, é uma formação imaginária, uma condição necessária que faz com que o sujeito e os sentidos se constituam da maneira que se apresentam. É por meio dessa ideologia (imagem construída) que o sujeito se vê, vê o outro, vê o objeto do qual fala e, notadamente, vê o lugar de onde ele e o outro falam. Enfim, é uma imagem que se constrói das “reais” condições de existência. Conforme explicita Orlandi (2007, p. 17), Pêcheux vê discurso como “o lugar de contato entre língua e ideologia”.

Buscamos em Foucault, cujas reflexões, segundo Brandão (1996, p. 31), “colocam diretrizes para uma análise do discurso”, a noção de formação discursiva (FD). Esse conceito estabelece que o discurso é constituído por uma “dispersão” de enunciados. Isso auxilia o analista de discurso a perceber formulações diversas conjugando-se a fim de constituir um “novo” discurso, ou seja, um “novo” conjunto de enunciados.

Conforme apontam Charaudeau e Maingueneau (2004), foi Pêcheux o responsável por trazer a noção de FD para a AD. Para ele, toda formação social, isto é, uma relação entre as classes sociais, é constituída de posições políticas e ideológicas que se organizam em uma ou várias formações discursivas interligadas. São essas formações discursivas que estabelecem “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura (PÊCHEUX, 2009, p. 160). Para formular essa teoria, Pêcheux parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo”. Decorre daí a noção de que não há um sentido fixo para as palavras, ele é determinado pela conjuntura sócio histórica na qual elas são produzidas. O exterior linguístico (condições de produção do discurso) também afeta a linguagem, isto é, os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. É por isso que para ele, o discurso é efeito de sentido entre locutores.

Com isso, para a AD, a linguagem é vista como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator importante para uma perspectiva discursiva. De acordo com as palavras de Orlandi (2006, p. 117), “esse modo de funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”.

Encontramos, ainda, em Pêcheux (2009, p. 162), a exploração de um conceito extremamente importante para a AD: o interdiscurso. Sua tese é de que as formações discursivas são constituídas em um espaço no qual figuram formações ideológicas diversas que estão permanentemente em relação de “desigualdade-contradição-subordinação”, formando um “todo complexo com dominante”. Em outras palavras, é por meio do interdiscurso que podemos identificar algo que já foi dito antes, em um local diferente, em um momento diferente. Devolvendo a palavra a Orlandi (2005), o interdiscurso é, desse modo, a memória do dizer.

Outro conceito importante para a AD é a noção de memória que segundo Indursky (2011) é bastante heterogênea, corresponde a várias formações discursivas e aponta para diferentes regiões do interdiscurso. A autora afirma que, inicialmente, se pensava em memória sobre outras designações como repetição, pré-construído, discurso transversal, interdiscurso, quando, na verdade, são esses diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso (INDURSKY, Op. cit.). Para a pesquisadora, é a noção de pré-construído que permite perceber melhor a relação entre repetição, memória e sentidos, já que “todo o elemento de discurso que é produzido anteriormente, em um outro discurso e independentemente, é entendido como um pré-construído” (ibid, p.69).

Esse funcionamento discursivo pode se mobilizar em duas diferentes modalidades: 1) a operação de encaixe sintático e 2) o discurso transversal. Na primeira modalidade, o pré-construído mobiliza uma operação sintática que sinaliza a fronteira entre o que veio de outro lugar, ou seja, o pré-construído, e o que foi produzido pelo sujeito do discurso. Enquanto que na segunda modalidade, o eco da retomada de saberes já ditos em outro discurso, em outro lugar, ressoa no discurso do sujeito. Assim, a noção de pré-construído mostra como ocorre o processo de repetibilidade, de modo que podemos perceber como os elementos do interdiscurso são inscritos no discurso do sujeito, e como práticas discursivas são apropriadas em diferentes discursos.

A noção de repetibilidade é essencial para a noção de memória, pois ao produzir seu discurso, o sujeito repete sentidos já existentes sobre a forma do pré-construído. Entretanto, ele o faz afetado pelo esquecimento, e acredita ser a fonte exclusiva de seu discurso, a origem daquele saber, quando na verdade está retomando um sentido pré-existente (INDURSKY, 2011; ORLANDI, 2006). Podemos afirmar ainda que a memória é social, e é a noção de regularização que dá conta desta memória. A regularização se constrói pelo regime de repetibilidade, e é devido ao fato de tanto se repetir através dos tempos, que se é instaurada uma regularização, que passa a fazer parte da memória coletiva:

“se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão construir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.” (INDURSKY, p.71, 2011)

Achard (1983) apud Indursky (Ibid, p.68), aponta que esse efeito de regularização de determinados sentidos, dado pela repetição, se institui por funcionamentos discursivos de retomada, tais como implícitos, remissões e efeitos de paráfrase, sendo este último o que daremos destaque.

Grantham (1999), afirma que há diferentes formas de se dizer a mesma coisa, campo que se considera tradicionalmente como paráfrase, e que nas palavras de Orlandi (2006, p.27) é: “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado”.

Para Indursky (2007), não é possível pensar em FD sem se pensar na Forma-Sujeito e sua fragmentação em posições-sujeito. Segundo a autora, a noção de formação discursiva, para Pêcheux, trata-se de: “um domínio do saber constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e o que deve ser dito” (INDURSKY, 2007, p.166). Compreendendo que as noções de sujeito e de formação discursiva estão fortemente entrelaçadas, Pêcheux (1988 apud INDURSKY, 2007), afirma que os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso, e esta interpelação se dá pela identificação do sujeito, pelo viés da forma-sujeito, com a formação discursiva que o domina; e que representa na linguagem sua formação ideológica correspondente.

Assim, Indursky (2000; 2007) afirma que a FD tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e que esse sujeito assume uma tomada de posição, classificada por Pêcheux em três modalidades, a saber: identificação, contra-identificação e desidentificação com a FD dominante. Destacamos para esse estudo a primeira modalidade, em que há “uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito” (INDURSKY, 2000,p.72), o que marca a reduplicação da identificação e um retorno ao mesmo, caracterizando o discurso do ‘bom sujeito’.

Partindo das reflexões da autora, e associando-as às reflexões de Orlandi (2002; 2006), entendemos que, na medida em que comparamos diferentes sequências discursivas, é possível estabelecer uma ponte entre a paráfrase e o discurso do ‘bom sujeito’.

Como vimos anteriormente, paráfrase é definida como “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2006, p.27); e a primeira modalidade proposta por Indursky (2000), marca a reduplicação da identificação e também, um retorno ao mesmo. Assim, entendemos que, se compararmos duas ou mais sequências discursivas distintas, e percebermos a repetição de um mesmo enunciado, obteremos, portanto uma relação parafrástica de sentidos, e ao mesmo tempo uma relação de identificação dos diferentes sujeitos, com a mesma formação discursiva que os dominam, na medida em que ambas as relações são resultado de um retorno ao mesmo.

Estes são os conceitos primordiais da AD que ajudaram a melhor realizar o nosso estudo, e fundamentaram a análise do nosso *corpus* discursivo a qual iniciamos a seguir.

## 2. Classificação das pesquisas em eixos temáticos

Este foi o primeiro momento da análise, o qual classificamos as pesquisas presentes no livro investigado em três eixos temáticos, que sintetizam o principal foco de suas discussões, tomando como critério classificatório, o tema que lidera suas discussões, conforme apresentado no Quadro 1. De ora em diante, nomeamos o conjunto das pesquisas que compõem os três eixos de: Eixo Um, Eixo Dois e Eixo Três, respectivamente.

**Quadro 1:** Divisão dos eixos em função dos temas abordados

<b>EIXO 1:</b> Curriculares na formação de professores	<b>EIXO 2:</b> Práticas de letramento	<b>EIXO 3:</b> Gênero profissional docente
Gimenez (2012); Castro (2012); Quirke (2012); Mello (2012); Cristovão e Lenharo (2012).	Sharkey e Clavijo-Olarte(2012); Dias (2012); Reichmann (2012).	Martiny (2012); Medrado (2012).

## 2.1. Eixo Um: Componentes curriculares

O Eixo Um, tem como objetivo propor mudanças nas bases curriculares na formação de professores em formação inicial. Os pesquisadores que compõem esse eixo são Gimenez (2012), Castro (2012), Quirke (2012), Mello (2012), e Cristovão e Lenharo (2012). Para esses, as bases de conhecimentos que vem sendo construídas pelos professores em formação inicial não é satisfatória e, portanto, apontam a necessidade de acrescentar teorias ou práticas que não estão sendo abordadas. A partir daí percebemos dois aspectos: primeiro, que eles apresentam uma visão a respeito daquilo que é necessário para formar um professor que melhor irá atender às necessidades de seus alunos, e segundo, que há uma falha ou deficiência nesse processo de formação que deve ser corrigido para que seja possível formar esse profissional que parece ser mais competente.

A metodologia é bastante diversificada. Em Gimenez (2012), encontramos uma reflexão a respeito da base de conhecimentos desejada para professores-formadores; Cristovão e Lenharo (2012) mobilizam uma pesquisa bibliográfica sobre a relação entre gêneros e formação identitária; Quirke (2012) expõe um relato de experiência a respeito da importância da constituição de comunidades de prática; Mello (2012) utiliza uma investigação narrativa; e Castro (2012) parte de uma pesquisa-ação. Apesar de apresentarem diferentes percursos metodológicos, o principal objeto de análise utilizado ao longo das pesquisas são os relatos de estagiários que tiveram diferentes experiências em diferentes contextos além dos escolares e acadêmicos, sendo grande parte destes, resultados de projetos de extensão e pesquisa.

Essa tendência configura duas novas imagens que são construídas: a necessidade da participação em projetos de extensão e pesquisa, devido a: “... necessidade de que a formação docente ultrapasse as paredes da sala de aula dos cursos de graduação e propicie aos futuros professores a oportunidade de atuar em contextos outros diversos” (CASTRO, 2012, p.29); e a importância da produção de relatos, por contribuírem de forma significativa tanto para os professores em formação, quanto para os pesquisadores analistas. Ao discutir sobre o gênero profissional<sup>3</sup>, Medrado (2012), aponta que a produção de relatos permite a criação, de um espaço confortável para compreensão das experiências de ensino, de modo que, ao textualizá-las, o professor em formação, além de organizá-las e registrá-las, atribui-lhes significados. Além disso, se levarmos em consideração que, segundo Bakhtin (1975 apud LIBERALI, 2012), a linguagem é constituída por diferentes forças, mostrando significados e vozes, que são marcadas linguisticamente no discurso, os relatos podem se apresentar como instrumento de análise das diferentes vozes que constituem o discurso dos professores em formação, bem como de suas representações e traços identitários, características essas, que são um ponto de grande interesse de investigação por parte de pesquisadores da área.

No Eixo Um, tanto Gimenez (2012) quanto Quirke (2012), apontam a comunidade de prática<sup>4</sup> como fundamental componente do currículo dos professores em formação e, para orientar essa discussão, levam em consideração às definições de comunidade de prática com base em Wenger (1998). Uma das evidências mais apontadas nos resultado desse eixo foi a necessidade da implementação de uma comunidade de prática na base curricular dos professores em formação (GIMENEZ, 2012; CASTRO, 2012; QUIRKE, 2012; e MELLO,

<sup>3</sup>A autora define gênero profissional, também conhecido como gênero da atividade, como estruturador da atividade profissional. Estes gêneros englobam formas relativamente estáveis de agir profissionalmente, que são reconhecidos pelo agir coletivo sendo, portanto desenvolvidas sociohistoricamente ao consolidarem formas de fazer.

<sup>4</sup>Comunidades de prática são apresentadas como um meio de compartilhamento, troca e negociações de experiências e práticas que são postas como fundamentais para o desenvolvimento do professor em formação.

2012). Nesse sentido, mais uma imagem é construída no que diz respeito, neste caso, àquilo que deve compor a base curricular do professor em formação.

A palavra que consideramos como uma das centrais e que chama mais atenção nesse eixo, é a reflexão (crítica) presente em todas as pesquisas, seguida de currículo, presente em três delas, e comunidade de prática, presente em duas delas.

## **2.2. Eixo Dois: Práticas de letramento**

O Eixo Dois, que aborda as pesquisas de Dias (2012); Reichmann (2012) e Sharkey e Clavijo-Olarte (2012), tem como objetivo investigar e propor novas práticas de letramento. De um ponto de vista metodológico, assim como no primeiro eixo, o Eixo Dois utiliza projetos e relatos e, a partir deles, analisa as vozes presentes no discurso dos professores em formação. Teoricamente, as duas primeiras citadas, convergem em adotar as noções de letramento de Kleiman (2005 apud DIAS, 2012), entendendo que o letramento é uma prática social, ou seja, está relacionado aos usos da escrita em sociedade, que é marcada sócio-histórico e culturalmente. Ao visar novas práticas, demonstraram a possibilidade de expansão desta noção, através da implementação de atividades comunitárias de letramento (SHARKEY & CLAVIJO-OLARTE, 2012); da (re)significação e (re)codificação da atuação profissional, pela prática de letramento através de postagens em um *blog* (DIAS, 2012); e reconhecimento do professor enquanto agente de letramento, ao analisar os relatos de um estágio supervisionado, sendo estes considerados uma forma de prática de letramento (REICHMANN, 2012).

A partir da perspectiva da visão desse eixo, observamos que o letramento aparece como outro componente essencial para a construção do conhecimento do professor em formação, o que torna necessário que se busquem novos meios para observar, compreender e praticar novas formas de letramento. As palavras centrais foram: letramento, presente em todas elas; a reflexão (crítica) assim como no Eixo Um, além da colaboração/compartilhamento e o agir profissional.

## **2.3. Eixo Três: Gênero profissional.**

O Eixo Três, constituído pelas pesquisas de Martiny (2012) e Medrado (2012), objetiva investigar a representação do gênero profissional docente para professores em formação inicial. Seus princípios metodológicos também não se diferem dos demais eixos, partindo da mesma forma, da análise de relatos produzidos por professores em formação em contexto de estágios. Teoricamente, para tratar do gênero profissional ou da atividade, ambos optaram pelas reflexões de Clot, definindo-o como àquilo que é comum aos trabalhadores, e que graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, permitem que esses saibam o que devem fazer. Funciona, portanto como uma espécie de senha, conhecida por todos aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2007 apud MEDRADO, 2012). ‘Como resultado, constataram a presença de uma co-autoria neste gênero, constituída pelas vozes de docentes e de alunos, e permitiram (re)significações do trabalho docente e saberes teóricos. As palavras consideradas como centrais foram: reflexão, colaboração/compartilhamento, autonomia, criticidade, reconfiguração e agir profissional.

## **2.4. Algumas considerações acerca do primeiro momento de análise**

A pesquisa de Liberali (2012), apesar de em alguns momentos convergir com as perspectivas expostas pelas demais pesquisas, seu objetivo se diverge dos demais eixos e, portanto, não foi enquadrada em nenhum deles. Esta se caracteriza como inovadora, pois se difere na medida em que é a primeira a abordar questões exclusivamente linguísticas e sua relação e importância para formação inicial de professores. Seu objetivo é identificar problemas no contexto escolar e transformar experiências e situações, tendo a argumentação como elemento mediador para agir de forma crítica na escola. Metodologicamente, trata-se de uma análise do papel da argumentação resultado de discussões provenientes de dois projetos desenvolvidos pela pesquisadora. Como resultado, demonstra que há uma falta de investigação sobre a relação entre gêneros e formação, demonstra que a argumentação pode exercer diferentes papéis de acordo com os objetivos propostos pelas atividades aplicadas, e é necessária para a formação de professores críticos, uma vez que se constitui como mediadora de atividades revolucionárias, sendo capaz de mudar possibilidades de participação, regras, divisão de trabalhos e construir objetos mais idealizados coletivamente. As palavras centrais dessa pesquisa foram: colaboração, autonomia e criticidade.

De modo geral foi possível perceber que há uma tendência da maioria dos autores, a enfatizarem a importância da reflexão, da criticidade e da colaboração ou compartilhamento de experiências e saberes para o desenvolvimento profissional. Além de tais fatores, a menção de projetos (de pesquisa ou extensão) e estágios supervisionados parecem ser postos como cenário fundamental para que esse desenvolvimento seja possível. Sendo assim, tende-se a expor o currículo de letras como um campo que precisa ser mudado ((re)definido; (re)configurado). Percebe-se que alguns autores veem como necessária a adequação de professores às novas tecnologias, seja como meio de interação, aprendizado ou nova forma de letramento. Acima de tudo, é notável uma preocupação em formar professores com senso crítico, capazes de refletir sobre suas ações e as ações dos outros, e que estejam propensos a tomarem decisões por si só, e enfrentarem os diversos dilemas presentes na sala de aula, de forma autônoma e consciente. Além disso, ouvir e compartilhar experiências, seja para criticá-las ou incorporá-las, através de cenários que permitam aos professores em formação, um contato com experiências reais de tudo que irão enfrentar em salas de aula futuras, ou seja, através de estágios ou projetos diversos oferecidos pela parceria entre as escolas e a universidade, parecem ser imprescindível para o crescimento profissional. Diante da repetição de tais sentidos demos início ao segundo momento da análise, em que estudamos alguns enunciados em que esses se fazem presentes.

## **3. Estudo das relações de paráfrase**

Partindo da noção estrutural do discurso, que se constitui por uma série de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva (FD) que, ao estabelecer o que pode e o que deve ser dito, estabelece também suas fronteiras, formas de identificação e repetição (LIMA, 1999), identificamos relações parafrásticas, que estabelecem uma relação de identificação dos sujeitos do discurso com a Forma-Sujeito dominante, conforme explicitado anteriormente.



### 3.1. A paráfrase no discurso da formação de professores de inglês

Dentre as sequências discursivas selecionadas, três apresentam relações parafrásticas, ou seja, há a repetição de um mesmo sentido, que dito de formas diferentes, retoma um mesmo dizer sedimentado.

Quando se trata da formação inicial de professores de inglês, percebemos a primeira relação de paráfrase no que diz respeito às habilidades que o professor deve desenvolver, a partir de conceitos que se repetem na medida em que são apontados pela necessidade de serem estimulados ou acrescentados a esta formação, são eles o de crítica, reflexão e autonomia.

Identificamos duas sequências discursivas que reforçam o seguinte enunciado: *‘devemos oferecer uma formação pautada na criticidade, autonomia e reflexão de nossos professores em formação’*.

A primeira sequência é a de Mello (2012, p.80):

“... o aprendizado de língua[gem] não envolve apenas o aprendizado da língua enquanto estrutura. Envolve também questões que dizem respeito a diversidade, aprendizado de estratégias, **autonomia**, interações culturais, sociais e políticas, o **ensino reflexivo** e abordagens de aprendizagem”.<sup>5</sup>

Quando lemos o seguinte trecho: “o aprendizado de língua[gem] não envolve apenas o aprendizado da língua enquanto estrutura” (MELLO, op.cit., p.80), é possível inferir sobre aquilo que não está sendo dito, a saber, sobre o não-dito<sup>6</sup>, que se é ensinado língua apenas enquanto estrutura. Do mesmo modo, quando continuamos a leitura do trecho: “... envolve também outras questões que dizem respeito à diversidade, aprendizado de estratégias, autonomia, interações culturais, sociais e políticas, o ensino reflexivo e abordagens de aprendizagem” (MELLO, op.cit., p.80), entendemos que tais questões, entre as quais estão a autonomia e o ensino reflexivo, por exemplo, não estão sendo abordadas no ensino de língua, quando, na verdade, deveriam, uma vez que, segundo a autora, são todas estas que fazem parte do ensino/aprendizado de língua[gem].

A segunda sequência apresenta-se de forma mais explícita em Medrado (2012, p. 152): “... um novo olhar para a formação inicial com uma tendência de **estimular a criticidade e a autonomia** de futuros profissionais do ensino.”; do mesmo modo que a terceira, em Cristovão e Lenharo (2012, p.173): “... na escola, a meta é **propiciar** aos alunos uma **formação crítica e reflexiva**, incentivando-os a desenvolver formas de agir no mundo.”.

Percebemos, portanto, que os três conceitos mencionados anteriormente se repetem nas diferentes sequências discursivas, e de forma parafrástica, seja implicitamente pelo não-dito, ou explicitamente pelo uso das estruturas “estimular ou propiciar”, firmam o mesmo enunciado e estabelecem o mesmo sentido, ou seja, estabelecem uma relação de identificação dos sujeitos do discurso, que em relação de repetibilidade, ou seja, pela retomada de um sentido pré-existente (ORLANDI, 2006), e afetados pela mesma FD, a da construção do sujeito crítico-reflexivo, produzem um efeito de sentido idêntico.

Outro conceito que se faz presente em nosso *corpus* é o de comunidade de prática. Alguns autores defendem o uso e a construção dela para o enriquecimento profissional. Segundo Wenger (1998 apud GIMENEZ, 2012), comunidades de prática são conjuntos de pessoas que interagem regularmente e compartilham experiências e práticas a fim de atingir

<sup>5</sup>Neste e nos demais casos as traduções e os grifos das sequências discursivas são nossos.

<sup>6</sup>Entende-se que os sentidos podem ser lidos num texto mesmo não estando nele, de forma explícita. É importante se considerar tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, ou seja, o que está implícito, que não é dito, mas é significado.

um objetivo comum. Pensando nesse conceito, que nem sempre aparece especificamente com essa denominação, percebemos que o enunciado: ‘*agir coletivamente a partir do compartilhamento de práticas beneficia a prática docente*’, aparece várias vezes em diferentes relações parafrásticas.

Em Sharkey&Clavijo-Olarte (2012, p.55), temos a seguinte sequência discursiva: “Todos nossos estudantes relataram que **se beneficiaram por compartilhar suas experiências** e reflexões, porque ler e ouvir as ideias dos colegas geraram mais possibilidades”. O mesmo enunciado pode ser percebido em Liberali (2012, p.217): “Quando professores **integram suas ideias**, eles criam um **espectro de possibilidades** para todos eles, uma ZPD coletiva”. Mais uma vez podemos percebê-lo em Castro (2012, p. 35): “...aí eu **colocava essa experiência, ouvia a experiência da outra pessoa**, via o que eu estava fazendo, juntava as duas, então eu estava **sempre melhorando**”.

Percebemos, portanto que nenhuma das sequências discursivas aborda o termo comunidade de prática, entretanto o parafraseiam e repetem o mesmo enunciado: ‘*agir coletivamente a partir do compartilhamento de práticas beneficia a prática docente*’. Na primeira sequência discursiva, comunidade de prática é parafraseada por *compartilhar experiências*, na segunda por *integrar ideias* e na terceira por *colocar a experiência e ouvir a experiência da outra pessoa*. Pelo modo que as sequências relacionam essa comunidade de prática com o resultado que obtiveram a partir dela, percebemos que, em todas as sequências, essa troca de experiências remete a um mesmo sentido: o de benefício da prática docente. Este, como podemos perceber, aparece marcado pelo uso das formulações apresentadas em destaque: “nossos estudantes... se beneficiaram”; “criam um espectro de possibilidades”, e “estava sempre melhorando”.

Por fim, a última relação de paráfrase que consideramos importante destacar, é a que se refere ao enunciado da necessidade do professor estar em contato com contextos reais de sala de aula durante sua formação. Em Medrado (2012, p.166), temos: “Reiteramos aqui a reflexão que vários pesquisadores têm feito nos últimos anos acerca da **necessidade** premente de ações formativas que permitam aos **professores em formação** um **contato** bem mais próximo com **contextos reais de sala de aula**.” e, essa mesma autora, em outro momento: “As mudanças trouxeram à tona, dentre outras questões, a **necessidade** de o futuro professor estar desde **o início de sua formação**, mais **próximos do seu contexto de atuação**...” (MEDRADO, 2012, p. 152).

Percebemos claramente que, nas duas sequências que acabamos de citar, há a repetição da necessidade do professor em formação estar próximo de seu futuro ambiente de trabalho, parafraseado pelo contexto real de sala de aula, e pelo seu contexto de atuação.

## Considerações finais

Neste estudo, investigamos a discursividade em torno da formação de professores de inglês, sob a ótica da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, adotando como objeto de análise o livro “Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa” (MEDRADO; REICHMANN, 2012).

Ao longo da análise dos projetos realizados no âmbito do estágio docente em cursos de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, presente no referido livro, identificamos algumas representações sobre a formação de professores de língua inglesa, o professor-formador e o conteúdo programático dos cursos.

Percebemos uma sensibilidade em relação à base curricular de formação, que se apresenta como merecedora de mudanças que incluam novas teorias, tais como as que envolvam o letramento, tratado como um dos componentes essenciais para esta formação, e

que incluam também novas práticas, oferecendo maiores oportunidades de contato dos professores em formação com a docência.

O campo de atuação de professores ganhou uma nova denominação, e o interesse por parte dos professores-formadores em proporcionar aos professores em formação contatos diversos com a docência que vão além da experiência em sala de aula apareceu cada vez mais presente em seus discursos. Assim, há um incentivo à participação em projetos de extensão e pesquisa que se justifica por um meio pelo qual se é possível compreender esse campo de atuação, agora denominado de gênero profissional, do qual todos eles fazem parte.

Além disto, há um incentivo à produção de relatos e à inserção em comunidades de práticas, já que ambos permitem o compartilhamento de experiências e práticas, que apontam para um enriquecimento profissional para todos os envolvidos.

Durante a construção de nosso *corpus* discursivo, percebemos no discurso analisado, materializações de alguns enunciados que nos ajudam a responder nossa primeira pergunta norteadora de análise, a partir do uso de construções parafrásticas (repetição de palavras e conceitos).

Para respondermos em que consiste a formação de professores de língua inglesa, devemos considerar a discursividade que gira em torno dela. Assim, há uma discursividade, que aponta para o reforço de um mesmo tipo de prática, que se cristaliza pela repetibilidade, e que aparece em diferentes construções parafrásticas. A partir da análise dessa discursividade, percebemos a formação de uma formação de professores de língua inglesa pautada na crítica, reflexão, autonomia, compartilhamento de práticas e inserção no gênero profissional.

Dessa forma, nossa pesquisa ofereceu mais um ângulo por meio do qual podemos conhecer os cursos de licenciatura, e refletir em torno da formação de professores de língua inglesa e do seu ensino.

## Referências bibliográficas

- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Ed. da UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- BRASIL. *Lei Nº 11.788*, 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 25 de set. 2008. Disponível em: <[http://www.machadosobrinho.com.br/2011/estagio/doc2\\_est.pdf](http://www.machadosobrinho.com.br/2011/estagio/doc2_est.pdf)>. Acesso em Julho de 2014.
- CASTRO, S. T. R. de. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 29-38.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA, M. A. M. *Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudodiscursivo sobre a formação de professores de inglês*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; LENHARO, R. I. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 171-189.
- DIAS, S. M. A. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 87-99.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- GIMENEZ, T. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 17-28.
- GRANTHAM, M.R. In: INDURSKY, F; FERREIRA, C.L. (Orgs). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. – Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.
- HALL, S. (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. New York: Sage Publications, 1997.
- INDURSKY, F. In: FERREIRA, M.C. e Indursky, F. (Orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- \_\_\_\_\_. In: INDURSKY. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.
- \_\_\_\_\_. In: INDURSKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Organizadoras). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- LIBERALI, F. C. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 191-226.
- LIMA, R. B. In: INDURSKY, F e FERREIRA, M. C. L. (Organizadoras). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.
- MARTINY, F. F. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 125-149.
- MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 231 p.
- MEDRADO, B. P. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.151-169.
- MELLO, D. M. de. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 69-85.
- MOREIRA, H. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*./ Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por EniOrlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- \_\_\_\_\_. In: FERREIRA, M.C. e INDURSKY, F. (Orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 2007.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.
- QUIRKE, P. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 59- 67.
- REICHMANN, C. L. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 101-124.
- SHARKEY, J.; CLAVIJO-OLARTE, A. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 39-58.