

COMPREENDENDO O 'SER PROFESSOR' – UM ESTUDO VIA ANÁLISE DE DISCURSO

Luciana Iost VINHAS (Universidade Católica de Pelotas)
Letícia Stander FARIAS (Universidade Católica de Pelotas)

ABSTRACT: *Aiming to interpret the view that foreign language teachers have about themselves, the present study analyses, in the light of French Discourse Analysis, the answers given by two English teachers to the question "What is it like to be a language teacher in the educational context that you work?"*

KEYWORDS: *identity; language teacher; Discourse Analysis*

O momento sócio-histórico da pós-modernidade faz exigências aos indivíduos inseridos nos mais diferentes contextos. Essas exigências, decorrentes das mudanças da sociedade atual, se impõem sobre as práticas dos sujeitos que dela fazem parte, impulsionando uma alteração identitária e, por conseguinte, afetando diretamente o trabalho das pessoas submersas nessa rede de filiações institucionais. Entender esse indivíduo parece ser uma tarefa complicada, se não impossível. As identidades estão em constante mudança, dispersas em teias de sentidos que perpassam suas práticas de linguagem. O ser humano abrigado nas inconstâncias da atual dimensão social parece imerso em uma arena de discursos conflituosos, confrontantes. Sua identidade profissional está, portanto, sempre adquirindo novos formatos, tentando cumprir com as demandas que lhe são impostas pela sociedade.

Então, devido às oscilações no pensamento do ser humano que pertence à pós-modernidade, temos indivíduos bastante sensíveis às mudanças características desse momento sócio-histórico. Tendo em vista essa particularidade das sociedades pós-modernas, nosso estudo focaliza a construção da identidade profissional, mais especificamente, a identidade profissional do professor de língua inglesa. Objetivamos refletir sobre a representação que esse professor tem de si e contribuir para discussões acerca da identidade profissional. A partir das produções textuais de duas professoras de língua inglesa, versamos sobre essa auto-representação sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1995, 2006). As professoras trabalham em diferentes escolas da rede pública de ensino, bem como no mesmo curso particular de idiomas. Portanto, o contexto educacional em que atuam é muito parecido. Diferenciam-se, entretanto, quanto às suas formações acadêmicas e aos anos de profissão.

É importante mencionar algumas características dessas duas professoras. A primeira (doravante P1) possui formação em Ciências Domésticas com habilitação em Economia Doméstica e Educação Familiar, e exerce a profissão de professora há 22 anos. A segunda (doravante S2) possui formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e leciona há 13 anos. Elas foram solicitadas a escrever um pequeno texto respondendo à pergunta "O que é ser professor de línguas no contexto educacional em que você atua?", e entregaram as respostas depois de algumas semanas. A discussão surgiu a partir desses textos considerando o enfoque teórico da Análise de Discurso (AD).

Consideramos importante, antes de entrarmos no embasamento teórico do estudo, fazer um relato breve sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, pois é de senso comum que essa disciplina possui um estatuto diferenciado dentro das escolas públicas e particulares, e, fora das escolas, os cursos de idiomas parecem fazer o trabalho que deveria ser desempenhado nas escolas.

As escolas brasileiras, conforme posto no artigo 26 § 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), devem, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, ensinar pelo menos uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Para o Ensino Médio, conforme exposto no artigo 36, III da LDB, é exigido que sejam oferecidas duas línguas estrangeiras modernas, uma como disciplina obrigatória e outra em caráter optativo. As escolas, tanto particulares quanto públicas, devem seguir esse regulamento, oferecendo aos alunos, da quinta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, pelo menos uma língua estrangeira.

As línguas estrangeiras preferidas pelas escolas, geralmente, são o inglês e o espanhol. Dependendo da localização da escola, podem ser oferecidas línguas estrangeiras de acordo com a origem da comunidade em que a escola está inserida. Em algumas localidades do Rio Grande do Sul, por exemplo, opta-se pelo alemão, pois muitas famílias são descendentes de alemães e, geralmente, a língua materna dos filhos é o alemão, sendo o português a língua estrangeira.

A LDB exige essas questões acerca do ensino de língua estrangeira no Brasil e as escolas cumprem com essa determinação. No entanto, o ensino de língua estrangeira e, mais especificamente, de língua inglesa, parece ser bastante problemático nas escolas brasileiras. Muitos comentários surgem acerca do ensino dessa disciplina. Diz-se, por exemplo, que: (i) o inglês não roda; (ii) não é necessário estudar; (iii) as aulas giram em torno do vocabulário; (iv) o professor de

inglês, às vezes, não é qualificado (é um professor de outra disciplina); (v) os conteúdos estão cristalizados (por exemplo, o ensino do verbo *to be*); etc. Essas crenças sobre a prática pedagógica do professor de língua inglesa afetam diretamente o seu trabalho e a sua constituição identitária. Os discursos que se formam a partir dessas crenças são comuns a todos os profissionais das escolas, e poucos são aqueles que modificam essa situação, sendo muito difícil desfazer essa teia semântica que se criou acerca do ensino de língua inglesa nas escolas.

Fora do ambiente escolar, temos cursos de idiomas que oferecem salas de aula equipadas, professores capacitados, um ambiente agradável e atraente, materiais chamativos e estrutura organizada. Estaria o ensino de língua inglesa das escolas públicas favorecendo o aparecimento e difusão das escolas de idiomas? Dentro dessa rede de discursos em que estamos inseridos, há aspectos ideológicos que submetem os sujeitos a agirem de determinada forma, abastecendo o sistema institucional de crenças e políticas que favorecem outros grupos, outras economias.

É necessário destacar esses pontos, pois as professoras sujeitos desse estudo trabalham em diferentes escolas públicas e no mesmo curso de idiomas. Portanto, parecem conhecer esses discursos que se instauram na subjetividade dos professores de língua inglesa, perpassando suas identidades. Assim, entramos no enfoque teórico de nosso estudo.

A base teórica de nosso estudo, então, é a Análise de Discurso de linha francesa. Antes do surgimento dos princípios que constituem a AD, estudiosos como Bakhtin (2004) e Benveniste (1995, 1989), através de uma concepção de linguagem afastada daquela proposta pelos modelos da lingüística imanente, abriram novos campos de estudo para o entendimento do sentido na linguagem. Então, com o filósofo Michel Pêcheux e a Análise de Discurso, os estudos sobre as ciências das formações sociais são incorporados àqueles sobre o significado na língua, abrindo novos campos de questões, e consolidando essa nova teoria. A AD distancia-se dos modelos de descrição e análise lingüística formais. Esses modelos ignoram a subjetividade, a ideologia e a história presentes na linguagem, a fim de restringir e moldar o sentido de acordo com os objetivos do analista.

A AD não é um modelo, mas um dispositivo: possui princípios de descrição e interpretação de textos. Essa área do conhecimento se preocupa com o estabelecimento do sentido, introduzindo no domínio lingüístico o tema da história, do poder e da ideologia (Ernst-Pereira, 1991:20), atribuindo um papel fundamental às determinações sócio-históricas envolvidas na constituição do sentido. Ela não tem um lugar fixo dentro do ramo científico, pois se entende que está presente nos entremeios, nos vãos das regiões do conhecimento categorizadas (Orlandi, 1990:7). Orlandi (1995:110) afirma que a “especificidade da análise de discurso está em que o objeto a propósito do qual ela produz seu *resultado* não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico onde o lingüístico intervém como pressuposto”.

Portanto, as discussões via AD devem levar em consideração “a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente” (Orlandi, 2003:59). É importante referir que a AD assume a presença e relevância da subjetividade do sujeito analista. Os *corpora* utilizados para discussão nas pesquisas com base na AD não são selecionados aleatoriamente. Algum objetivo o analista deve ter ao selecionar seu corpus, sendo a análise afetada pela sua subjetividade.

Sem a linguagem não existe sujeito, portanto, esse o conceito de *linguagem* é fundamental para a teoria, sendo entendido como a “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi, 2003:15). Através da linguagem, o ser humano tem acesso à realidade e, também, as relações humanas existem. Há, pois, na linguagem, um complexo processo de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos. O sentido é estabelecido pela linguagem, e é nela que o sujeito se constitui, e, sendo a constituição do sujeito um processo ideológico, o sujeito deixa marcas desse processo na linguagem (Lagazzi, 1988:51) por a linguagem ser o meio através do qual a ideologia se manifesta.

A AD opera com uma relação extremamente instável. Essa relação se dá entre a língua, o discurso, o sujeito e a ideologia. A ideologia se manifesta através do discurso; o discurso se materializa na língua. Não existe discurso sem sujeito, e não existe sujeito sem ideologia (Orlandi, 2003:17). Poderia ser afirmado também que não há língua sem discurso. Portanto, o sentido se estabelece nessa relação, e por esse motivo que ele não é neutro, fixo, cristalizado. Não é neutro porque se reconhece que existe um sujeito ideológico e lingüístico que materializa um determinado discurso, resultado de outros discursos cuja fonte foi apagada, e os próprios discursos podem pertencer a diferentes formações discursivas, sendo, portanto, heterogêneos. Cada sujeito, afiliado a suas formações discursivas, perceberá o sentido de um discurso de maneira diferente, visto que também é fruto de um processo histórico. Todos nós, então, somos, acima de tudo, seres ideológicos.

A partir da relação acima explicitada, estabelece-se um determinado efeito de sentido. O sentido depende da relação do sujeito (afiliado a FDs, ideológico, afetado pela língua) com a história, na medida em que as “palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua” (Orlandi, 2003:67), e, portanto, no sujeito. É importante lembrar que “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (Orlandi, 2003:48).

O sujeito da Análise do Discurso, efeito de um processo histórico e ideológico, é assujeitado, pois sua constituição é determinada ideologicamente, e depende das suas filiações discursivas para produzir significado e significar-se. O sujeito da AD é naturalmente incompleto e dependente. “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2003:32). O sujeito não é fonte individual do sentido. Todavia, tendo em vista esse sujeito assujeitado da teoria, é importante referir que, através das falhas na língua, o sujeito quebra com o eixo do repetível, manifestando-se. O assujeitamento, segundo a teoria, não é total: devido à imperfeição, às falhas da língua, temos a possibilidade de manifestarnos.

Considerando o sujeito da teoria, é possível dizer que é unânime nas discussões sobre identidade a idéia de que as identidades estão em constante movimento. Considerando a noção pècheuxtiana de linguagem como responsável pela constituição do sujeito, essa afirmação parece bastante pertinente. Os seres humanos, por serem constituídos pela/na linguagem, são modificados por ela, não permanecendo sempre com a mesma identidade, e, por conseguinte, sua auto-representação identitária também se altera. A principal característica da identidade é, então, a movimentação, a mutação, a não-permanência. Pode-se dizer, conforme Vasconcelos (2003:168), que “o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”.

Portanto, a partir dessas considerações acerca da identidade, assumimos a idéia de Coracini (2003:150-151). A autora refere “se postularmos o sujeito cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro, incapaz de se definir como uno, estável, igual a si mesmo (e, portanto, distinto dos demais), (...) e a linguagem, enquanto heterogênea, não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível; só podemos postular momentos de “identificação” em movimento constante e em constante modificação”. Trataremos, então, não de *identidade*, mas de *identificação*, conforme proposto pela autora, pois a idéia de *identidade* parece estar mais ligada ao sujeito cartesiano, e não à noção de sujeito da Análise de Discurso.

Assim, a auto-representação somente é possível pela constituição do sujeito na linguagem e é o discurso que possibilita a captura de momentos de identificação, irrepetíveis, únicos, ressignificando a cada momento de enunciação. Conforme Coracini (2003:15), “é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro”. Ela ainda refere que não existe identidade, somente identificações.

No presente trabalho, o *corpus* é constituído por dois textos escritos pelas professoras P1 e P2. Pedimos que as professoras escrevessem sobre como se entendem enquanto professoras de línguas no contexto em que atuam. Portanto, elas escreveram sobre “momentos de identificação”, ou seja, escreveram seus textos dentro de determinadas condições de produção que jamais se repetirão, em um determinado momento sócio-histórico. Entende-se, tendo em vista o mencionado, que elas não elaborariam o mesmo texto, em um outro momento de identificação. Outros sentidos se originariam a partir daí. Essa construção identitária se dá pela e na linguagem, conforme já foi referido.

Segundo Coracini (2003:151), “a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”. Essa construção identitária e auto-representação vão sendo elaborados de forma involuntária, inconsciente, ao longo de nossas enunciações e exposições a discursos. “Somos levados então a conceber a questão da identificação como processo de subjetivação que, por estar em construção, nunca é completado” (Neves, 2006:46).

Segundo Neves (2006:46), uma subjetividade é “constituída por condicionantes inconscientes e ideológicos, resultantes de sua inscrição em Formações Discursivas. Estas, por sua vez, se inserem no conjunto do dizível (exterior formado por outros discursos), o interdiscurso”. Assim, a auto-representação do professor de línguas é a de que ele(a) é atravessado(a) por incontáveis discursos que tornam sua identidade complexa, heterogênea. Através dos momentos de identificação, é possível identificar representações constituídas no interdiscurso (Cf. Neves, 2006:46).

O conceito de “formação discursiva” é de extrema importância para a presente discussão. Pêcheux & Fuchs (1997:166), afirma que a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Então, todos os sentidos são determinados ideologicamente. As formações discursivas não são homogêneas, cristalizadas, responsáveis pela manutenção de um sentido estabilizado; representam as formações ideológicas que lhes são correspondentes, e têm fronteiras instáveis devido à sua heterogeneidade característica. As FDs são, então, domínios de saber, e é na FD que se realiza o assujeitamento do sujeito do discurso. Coracini (2003:152) refere as formações discursivas como “regularidades enunciativas preponderantes”.

Após essa explanação sobre questões referentes à AD, apresentamos os textos das professoras. Eles podem ser observados em (1) e em (2), respectivamente.

(1) Texto da professora P1.

“(SDR1) As escolas públicas de maneira geral passam por dificuldades; (SDR2) não estão acompanhando as mudanças que estão ocorrendo neste mundo globalizado, (SDR3) a mídia a tecnologia fora da escola oferecem ao aluno um mundo muito mais sedutor e atrativo que o material e as condições que estas escolas oferecem. (SDR4) Ao professor são dadas classes heterogêneas, lotadas, diferentes visões de mundo gerando expectativas frustrantes de ambos os lados. (SDR5) A impressão é que não estamos falando a mesma língua. (SDR6) Tudo isto torna o trabalho do professor árduo. (SDR7) Estas dificuldades não podem inviabilizar o nosso trabalho, ao contrário torna cada vez mais desafiador, uma busca permanente de encontrar novas soluções para resolver estes problemas”.

(2) Texto da professora P2.

“(SDR1) Unindo todos os contextos em que atuo, já que são bem variados, creio que é assumir uma postura múltipla e dinâmica que não se resume em dividir/construir conhecimento. (SDR2) É ser observadora, ser amiga, psicóloga, parceira, criadora/desenvolvedora de novos potenciais p/ os alunos. (SDR3) É ser teimosa, é acreditar por ser assim, numa educação pública de qualidade, é formar pessoas, ser exemplo, é reforçar ou até por vezes instruir valores, é transpassar a sala de aula, mergulhar em diferentes mentes e deixar sementes em meus alunos, para que eles cresçam em conhecimento e tbm como pessoas. (SDR4) Assim, eu terei feito diferença por ser quem sou”.

Para facilitar a discussão dos dados, enumeramos todas as seqüências discursivas de referência (SDR) dos textos das professoras. Por exemplo, quando referirmos a SDR1 (seqüência 1) de P1, estaremos lembrando do trecho “As escolas públicas de maneira geral passam por dificuldades”, da primeira professora.

Foi pedido, conforme mencionamos anteriormente, para que as professoras escrevessem sobre todos os ambientes em que atuavam¹. No entanto, P1 preferiu relatar sua experiência enquanto professora da rede pública. Inicia seu texto falando especificamente sobre as escolas públicas: “As escolas públicas de maneira geral passam por dificuldades; não estão acompanhando as mudanças que estão ocorrendo neste mundo globalizado”.

As formações discursivas a que esta professora se filia parecem estar vinculadas à imagem de P1 enquanto professora da escola pública, e não do curso de línguas. Ao falar de sua auto-representação como professora de língua inglesa, inicia relatando um pouco da situação das escolas públicas brasileiras. Ela se esquece de falar do outro ambiente em que atua: a escola de línguas. Ela refere seu ambiente de trabalho no plural, ou seja, generaliza que os problemas que identifica em sua escola são comuns a todas as escolas públicas. Parece que, antes de um momento de identificação de P1 como professora de língua inglesa, seu texto é uma forma de protesto, de reclamação acerca das suas condições de trabalho. Pergunta-se, então: por que o seu segundo ambiente de trabalho foi silenciado? Por que a professora não refere que também trabalha em um curso particular de ensino de língua inglesa? Entendemos que ela esconde esse fato não só por, talvez, não se considerar professora nesse ambiente, mas, também, por atribuir um valor diferente a esse ambiente de trabalho. Tudo o que é dito acerca da escola pública o contrário é válido para o curso de línguas.

Então, a professora, referindo exclusivamente a realidade das escolas públicas, exclui de seu discurso o ambiente do curso de línguas em que atua. Desse modo, as formações discursivas a que se filia negam seu trabalho enquanto professora dessa instituição particular. Podemos observar o exemplo nas seqüências SDR1 e SDR2: “As escolas públicas de maneira geral passam por dificuldades; não estão acompanhando as mudanças que estão ocorrendo neste mundo globalizado”. Ao referir que as escolas públicas não acompanham as mudanças do mundo globalizado, a professora mantém o discurso do outro ambiente em que atua no não-dito. Isso afeta o seu discurso, pois parece que ela compara as duas instituições: ao afirmar que as escolas públicas não acompanham as mudanças, ela significa que os cursos de línguas as acompanham. Portanto, os discursos acerca do curso de línguas estão presentes em todo o texto como não-dito.

Mais para o final de seu texto, P1 diz que “Tudo isto torna o trabalho **do professor** árduo. Estas dificuldades não podem inviabilizar **o nosso** trabalho...”. Por que ocorre, primeiramente, a terceira pessoa do singular para, em seguida, a primeira pessoa? Parece haver um conflito de FDs na fala dessa professora, ora se colocando como fora e ora como dentro do processo.

A segunda professora afirma estar unindo todos os contextos em que atua para responder a pergunta proposta. Parece que ela apresenta definições menos vagas sobre o que considera que é ser professor de línguas. Na SDR2, ela apresenta várias características que o professor de línguas deve ter: observador, amigo, psicólogo, parceiro,

¹ O instrumento utilizado com as instruções para a elaboração do texto encontra-se no Anexo.

criador/desenvolvedor de novos potenciais para os alunos. Em seguida, na SDR3, ela apresenta outras características do professor de línguas, que exigiriam que ele quebrasse determinadas condições, rompendo com o ciclo normal de atuação profissional: é ser teimoso, acreditar numa educação pública de qualidade, formar pessoas, ser exemplo, instruir valores. Não se preocupa com o que as escolas em que atua oferecem e não oferecem quanto às condições de trabalho, à heterogeneidade dos alunos, como faz P1, mas em trabalhar para fazer uma diferença na vida de seus alunos.

Ambas as professoras buscaram relatar em suas produções textuais auto-representações acerca de sua identidade profissional. Entendemos que fatores como tempo e ambiente de trabalho estão presentes nas expressões dessas professoras, afetando as suas identificações. Parece que a professora que está há mais tempo trabalhando como professora de língua inglesa foi exposta a discursos que fizeram com que ela se expressasse de maneira negativa quanto ao seu trabalho. Os sujeitos são cada vez mais expostos a mais e diferentes discursos ao longo de suas vidas, fazendo com que eles se posicionem criticamente através das brechas na língua, ou mantenham seus discursos, suas filiações discursivas no eixo do não-dito. A língua tem falhas, e, através delas, o sujeito pode se posicionar. Estaria a professora P1 se posicionando criticamente, aproveitando essas falhas na língua, ou estaria ela repetindo saberes já expressos por outros professores acerca do trabalho nas escolas públicas?

A segunda professora aproveita mais as falhas na língua para assumir uma posição diferenciada. Há pouco tempo formada em Letras, apresenta uma posição positiva acerca de seu trabalho. Sabe-se que o destino dos professores que iniciam sua jornada docente é quase sempre o mesmo: a crítica ao sistema educacional brasileiro, como faz P1. No entanto, longe dessas formações discursivas que dão ao professor um papel passivo, pois ele só repete discursos já mencionados e não aproveita para quebrar esse contínuo, P2 coloca-se de forma positiva. Segundo Coracini (2003:152), “apesar dos efeitos de abafamento, e como consequência da heterogeneidade constitutiva, o sujeito encontra-se em perene (trans)formação”.

Concluindo nossa discussão, podemos dizer que as participantes do estudo apresentam diferentes concepções sobre suas identidades profissionais, e as materialidades lingüísticas revelam sujeitos incompletos, fragmentados. Não se pode esquecer que as mudanças identitárias acontecem mediadas pelo discurso, o que faz com que sua identidade não seja fixa, mas construa-se em função de representações e interpelações sociais. Assim, como já foi dito, não há identidade, mas identificações. Conforme afirma Orlandi (2003:52): “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento”.

RESUMO: Objetivando interpretar a visão que o professor de línguas estrangeiras tem de si, o presente estudo analisa, à luz da Análise de Discurso de linha francesa, a resposta de duas professoras de língua inglesa, à pergunta: “O que é ser professor de línguas no contexto educacional em que você atua?”.

PALAVRAS-CHAVE: identidade; professor de línguas; Análise de Discurso

ANEXO

Instrumento:

Sua identificação

Idade: _____

Anos de profissão: _____

Sexo:

() masculino

() feminino

Formação:

() Sou formado(a) em _____ habilitação _____

() Estou cursando _____ habilitação _____

() Não tenho formação acadêmica.

Locais de atuação profissional:

() Curso de idiomas

() Escola pública

() Escola particular

() Outro(s) _____

Prezado professor,

Estamos realizando uma pesquisa sobre a identidade do professor de línguas e, para isso, contamos com a sua colaboração.

Tendo em vista as constantes mudanças que ocorrem na concepção de o que é ser professor de línguas, gostaríamos que você discutisse brevemente sobre esse tema. Portanto, em um pequeno texto, tente responder a seguinte pergunta: O que é ser professor de línguas no contexto educacional em que você atua?

Muito obrigada,
Letícia Stander Farias e Luciana Vinhas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [trad.] Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. [trad.] Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. _____. *Problemas de Lingüística Geral II*. [trad.] Eduardo Guimarães et. al. Campinas, SP: Pontes, 1989. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José. (org.) *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. ERNST-PEREIRA, Aracy. Uma introdução à Análise do Discurso. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.84, n.1, 1991. LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988. NEVES, Maralice de Souza. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (orgs.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. ORLANDI, Eni. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, Michel. *Discurso: Estrutura ou acontecimento*. (trad.) Eni Orlandi. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. _____. Texto e discurso. In: *Organon* 23. O texto em perspectiva. Porto Alegre: UFRGS, v.9, n.23, 1995. _____. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad.) Eni Orlandi [et al.] 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. _____. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. (trad.) Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. _____. FUCHS, Catherine. A proposta da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. (trad.) Bethânia Mariani [et.al.] 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. VASCONCELOS, Silvia Inês de. O *début*, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, Maria José. (org.) *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.