

A FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: A LINGUAGEM DE MEDIAÇÃO E DE REPRESENTAÇÃO ¹

Solange Teresinha Ricardo de CASTRO

Universidade de Taubaté

Resumo: Este trabalho discute a Linguística Sistêmico-Funcional como instrumento de empoderamento semiótico discursivo na formação docente colaborativa, examinando as escolhas de linguagem dos formadores. Recorremos a uma pesquisa sobre a constituição da identidade profissional de docentes de Inglês (2005-2006), com foco no exame de sua formação nas aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras. Discutimos o papel e as formas da linguagem (verbal escrita ou oral) da formadora – a linguagem da mediação – no processo, e as maneiras e formas pelas quais os participantes representam o ensino e a aprendizagem, a língua-alvo e a si próprios – a linguagem da representação.

Palavras-chave: formação docente, colaboração, mediação, representação.

COLLABORATIVE TEACHER EDUCATION IN LIGHT OF SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS: THE LANGUAGE OF MEDIATION AND OF REPRESENTATION

Abstract: This study discusses Systemic Functional Linguistics as an empowering semiotic discursive instrument in collaborative teacher education, examining educators' language choices. We draw from a research on the constitution of English teachers' professional identities (2005-2006), with a focus on the examination of their education process in EFL classes in a Letters course. We discuss the role and the forms of the educator's language (written or oral) – the language of mediation – in the process, and the ways and forms through which participants represent teaching and learning, the target language and themselves – the language of representation.

Keywords: teacher education, collaboration, mediation, representation.

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada em mesa-redonda realizada no VI Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina – ALSFAL, em Fortaleza, Ceará, 05-09 de outubro de 2010. Agradeço a todos que contribuíram com questões, comentários e reflexões.

LA FORMACIÓN DOCENTE COLABORATIVA A LA LUZ DE LA LINGUÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL: EL LENGUAJE DE MEDIACIÓN Y DE REPRESENTACIÓN¹

Resumen: Este trabajo discute la Lingüística Sistémico-Funcional como instrumento de apoderamiento semiótico discursivo en la formación docente colaborativa, examinando las escojas de lenguaje de los formadores. Nos reconcentramos a una pesquisa sobre la constitución de la identidad profesional de docentes de Inglés (2005-2006), con foco en el examen de su formación en las clases de Lengua Inglesa de un curso de Letras. Discutimos el papel y las formas del lenguaje (verbal escrita u oral) de la formadora – el lenguaje de la mediación – en el proceso, y las maneras y formas por las cuales los participantes representan la enseñanza y el aprendizaje, la lengua destinataria y a si propios – el lenguaje de la representación.

Palabras-clave: formación docente, colaboración, mediación, representación.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre o potencial de empoderamento semiótico discursivo da Linguística Sistémico-Funcional (LSF) na formação docente, visto pelo prisma das ações de linguagem (das escolhas de linguagem) dos professores formadores nas situações de formação, dentro de uma perspectiva colaborativa (MAGALHÃES, 1998; 2004). Para tanto, recorreremos aos dados de uma pesquisa sobre a constituição da identidade profissional do professor de Inglês (*Linguagem e Identidade Profissional*), que no período 2005-2006 teve como um de seus focos a investigação da formação desses (futuros) profissionais nas aulas de Língua Inglesa de um curso de graduação em Letras em uma universidade do interior paulista, no processo de elaboração de diários reflexivos. Nessa pesquisa, como o próprio nome do projeto indica, um dos objetivos era investigar o papel (e as formas) da linguagem (verbal escrita ou oral) da professora formadora como um instrumento de mediação no processo (VYGOTSKY, 1930/1998; 1934/1998).

O processo colaborativo (MAGALHÃES, 1998; 2004) é aqui entendido dentro da perspectiva cultural histórica (DANIELS, 2002), que caracteriza as escolas que buscaram inspiração no trabalho de Vygotsky (1930/1998; 1934/1998) para discutir aprendizagem, desenvolvimento e ensino em contextos educacionais diversos.

Colaborar em processos de formação, ou de aprendizagem, como esses processos têm sido mais recentemente chamados, no sentido atribuído por Magalhães (2004), em qualquer contexto (pesquisa, sala de aula, reuniões de trabalho, educação continuada), significa abrir espaços para que os participantes das diversas situações “tornem seus processos mentais

claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (p. 76). Isso desencadeia conflitos e questionamentos que propiciam “oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes” (p. 76).

Agir criticamente, por sua vez, significa ver as (próprias) ações em relação ao contexto histórico, social e cultural no qual elas se inserem (BARTLETT, 1990). Para Bartlett, tornar-se um profissional crítico significa desenvolver-se individual e coletivamente para lidar com eventos, estruturas ou questões (por exemplo, as atitudes de colegas, ou o pensamento burocrático dos administradores) sem tomá-los como certos (BARTLETT, 1990, p. 205), ou seja, sem vê-los de forma inquestionável. Na mesma linha de pensamento, Magalhães (2004), com base em Kemmis (1987), aponta que o processo de tornar-se um profissional crítico envolve uma “investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas” (MAGALHÃES, 2004, p. 77).

1. LSF E FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA

A LSF é, como sabemos, uma teoria de linguagem que explica o modo como os significados são construídos nas interações linguísticas nas atividades sociais das quais os indivíduos participam, e possibilita a análise e interpretação desses significados levando em conta seu contexto cultural e situacional (EGGINS, 1994, p. 1).

Pesquisadores que trabalham com essa perspectiva em questões teóricas, históricas, educacionais e aquelas relativas ao desenvolvimento, por exemplo, dentre outras (cf HALLIDAY, 1985/1994, p. xxix-xxx e EGGINS, 1994, p.1, para aplicações da teoria), embora naturalmente tenham ênfases e contextos diferentes, têm em comum o interesse em como as pessoas usam a linguagem na vida social. Eles têm como foco, então, a análise de produtos autênticos de interações sociais (textos), considerados em relação ao contexto sócio-cultural no qual esses produtos são negociados (EGGINS, 1994, p. 1).

Esses estudiosos têm como ponto de partida quatro aspectos em relação à linguagem: (1) seu uso funcional, ie, (a) o uso da linguagem para que se “façam coisas” com ela (A LSF pergunta: Como as pessoas usam a linguagem? ie, O que as pessoas fazem com a linguagem?) e (b) a estruturação do sistema linguístico para que as pessoas possam fazer essas “coisas”, ie, possam usar o sistema para realizar essas funções (A LSF pergunta: Como a linguagem é

estruturada para o uso?); (2) a função da linguagem de realizar significados, ou, em outras palavras, sua função semântica; (3) o fato de que esses significados são influenciados pelo contexto sócio-cultural em que eles são negociados; (4) o fato de que a realização desses significados é um processo de fazer escolhas, ou em outras palavras, um processo semiótico (EGGINS, 1994, p. 2).

Em resumo, esses investigadores têm em comum o fato de que partem do princípio de que as escolhas feitas nos diferentes níveis do sistema linguístico modelam a construção de significados ideacionais e interpessoais, que adquirem relevância por meio da função textual (HALLIDAY, 1985/1994), e possibilitam diferentes interpretações da realidade, construções de diferentes concepções de mundo e de si próprios, pelos participantes das interações, e diferentes construções de identidades, dentre outros.

A formação colaborativa (MAGALHÃES, 1998; 2004), por sua vez, que ocorre nas atividades das quais os indivíduos participam (VYGOTSKY, 1930/1998), envolve a explicitação de ações (docentes e discentes, de formação, supervisão, direção, etc), bem como o questionamento dessas ações, visando à compreensão do que elas significam e à sua reconstrução (MAGALHÃES, 2004, p. 76), como dissemos acima. Isso se constrói a partir da análise e da reflexão cuidadosas sobre os significados presentes (ou “embutidos”) nas práticas instrucionais (GARCIA, 1992, p. 53) construídas nas interações sociais nos diferentes contextos educacionais. Nesse processo, os diversos participantes revelam, discutem e reconstróem suas compreensões sobre ensinar e aprender (CELANI e MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004). A linguagem que medeia esse processo, ainda por sua vez, é vista como o meio pelo qual e no qual os participantes das interações sociais constroem uma intercompreensão crítica (HABERMAS, 1981; 1982) dos significados presentes nas situações em discussão, bem como o meio pelo qual e no qual os profissionais em formação constroem e reconstróem continuamente esses significados e se (re)constituem, também continuamente, como sujeitos (BOURDIEU, 1989) de suas ações. Assim o fazem, tomando como “estratégias de pensamento” mútuas (WERTSCH e SMOLKA, 1994, p. 136) os significados presentes nos enunciados de cada um.

Vista dentro do quadro mais amplo da teoria cultural histórica de base vygotskiana (VYGOTSKY, 1930/1998 e 1934/1998), no qual essa perspectiva se insere, como apontamos acima, a linguagem funciona, então, no processo formativo colaborativo, como “uma

ferramenta psicológica na construção da consciência individual” (DANIELS, 2002, p. 12) sobre os processos de escolarização e educacionais dos participantes dessas interações educacionais e, em última análise, como a mola propulsora de transformações nesses processos.

Daniels (2002, p. 12) assim resume o papel da linguagem – “o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos” – em processos formativos na teoria cultural histórica:

O social não se torna individual por um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente. O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo. [...] A voz social se torna voz interior. Mudanças nas circunstâncias sociais (particularmente padrões de comunicação) dão origem a mudanças nos padrões de construção.

A contribuição da LSF para a compreensão da construção de processos de formação (docente), diante do quadro geral exposto, pode, então, ser resumida pelo seguinte excerto de Hasan (2002):

SFL arguably offers the most developed approach to language which would bring together in a coherent way the system and process of language, and provide insightful descriptions of both. It offers a functional view of language, where language is seen as inherently multi-functional and all functions are equally essential to it as system and as process; focus on both the ideational and the interpersonal functions of language within the frame of the textual would lend useful insights into the story of the sociogenesis of human consciousness. SFL has a well articulated theory of meaning construal which on the one hand links meaning to social context and on the other to the formal patterns of language [...].

2. LINGUAGEM FORMATIVA COLABORATIVA: MEDIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

Dentro do quadro geral até agora apresentado, a linguagem formativa de colaboração envolve o que convencionamos chamar aqui de linguagem da mediação e de linguagem da representação. A linguagem da mediação refere-se às ações de linguagem da professora formadora, norteadoras do processo de análise e reflexão dos professores em formação. A linguagem de representação da aprendizagem refere-se às escolhas que os professores em formação fazem quando relatam, avaliam, enfim, discutem sua aprendizagem nos relatos reflexivos. Ambas, cada uma a seu turno, constroem significados que servem como estratégias

de pensamento aos outros participantes (WERTSCH e SMOLKA, 1994, p. 136) e possibilitam a continuação da negociação e da construção de novos significados.

Essa distinção entre a linguagem da mediação e a linguagem da representação tem uma função meramente didática, no entanto. Como nos diz a própria LSF, as três metafunções: ideacional, interpessoal e textual coexistem na realização de significados nos textos construídos nas interações sociais, sendo que as duas primeiras: a ideacional e a interpessoal inserem-se no quadro mais amplo da função textual (cf excerto de Hasan 2002 acima, por exemplo).

No que diz respeito à complementaridade entre as funções ideacional e interpessoal, diz-nos Eggins (1994, p. 270):

[...] In selecting which process type to use, and what configuration of participants to express, participants are actively choosing to represent experience [and the participants involved in it] in a particular way. [...] [But] The task of constructing a world of experience [...] is undertaken simultaneously with the task of expressing and exploring role relationships and attitudes. The reality of interaction demands that we not only talk *about* something, but that we talk *to* someone, and this simultaneous semiotic requirement is realized through the simultaneous structuring of linguistic choices for both Transitivity and Mood functions. [...]

Da mesma forma, então, a tarefa de expressar e explorar relações de papel e atitudes na construção de interações sociais é realizada simultaneamente com a tarefa de construir o mundo de experiência, nisso incluindo-se as próprias identidades dos participantes dessas experiências. A realidade da interação também exige que as pessoas não apenas conversem entre si, mas que conversem sobre alguma coisa, e que, nesse processo, negociem significados relativos à configuração da realidade vivenciada e à identidade de seus participantes.

Assim, no processo de formação dos professores de Inglês na graduação, a que aludi, por exemplo, a LSF nos possibilita compreender como as escolhas de linguagem dos participantes dessa situação de aprendizagem – professora formadora e professores em formação – constroem espaços colaborativos de negociação e (re)construção de significados sobre a aprendizagem (e o ensino) da LE nessa sala de aula, no processo de elaboração dos relatos reflexivos. Por outro lado, a LSF também nos possibilita compreender quais significados

sobre a aprendizagem (e o ensino) de LE são construídos por esses participantes, no processo de elaboração dos relatos.

No primeiro caso, a LSF nos possibilita compreender que os espaços colaborativos de negociação de significados sobre a aprendizagem (e o ensino) da LE são construídos a partir da função de solicitar informação (EGGINS, 1994; EGGINS e SLADE, 1997), realizada por orações interrogativas e imperativas escolhidas pela formadora, que constituem o “pontapé inicial” da análise e reflexão dos professores em formação; da função de fornecer informação, realizada por orações declarativas escolhidas pelos professores em formação, por meio dos quais eles atendem à solicitação da formadora, explicitando suas percepções, compreensões e avaliações do processo, mas fazendo também o mapeamento e a descrição (BARTLETT, 1990) concretas das ações observadas em sala de aula; e por meio da função de solicitar informação, realizada por orações interrogativas, dos professores em formação, por meio das quais eles algumas vezes, buscam apoio e respostas, junto à professora ou a si próprios, para suas perplexidades e questionamentos sobre o processo.

No segundo caso, a LSF nos permite compreender que a concepção de aprendizagem como um processo no qual as percepções e compreensões pessoais dos participantes sobre o processo se inter-relacionam com a observação e a avaliação da concretude das experiências da sala de aula é modelada pelas escolhas de processos (materiais, mentais e relacionais), participantes e circunstâncias a eles relacionados, e de itens lexicais que os realizam (EGGINS, 1994; EGGINS e SLADE, 1997; CHRISTIE, 2002) (Quadro 1), da professora formadora, nos padrões discursivos de Iniciar: Solicitar Informação. (EGGINS e SLADE, 1997), com os quais ela constrói as questões norteadoras da elaboração dos relatos. Nesse processo, a professora formadora também constrói o papel dos professores em formação como o de analistas críticos de sua aprendizagem, fazendo-os ir, portanto, para além de seu papel discursivo de meros fornecedores de informação em resposta a uma solicitação.

Assim, por exemplo, por meio de processos mentais de percepção como em *Como vocês vêem a participação do aluno no processo de aprendizagem? Como vocês vêem a participação / papel do professor?* (2º bimestre 2005) ou de cognição como em *Como você avalia a sua aprendizagem neste bimestre?* (1º bimestre 2005), bem como dos participantes e circunstâncias a eles relacionados, a professora formadora faz com que os professores explicitem suas percepções e compreensões do processo. Por outro lado, por meio de

processos verbais, como em *Descreva em detalhes pelo menos três dificuldades / desafios, especificando os conteúdos tratados e as maneiras de trabalhá-los (atividades) e dizendo porquê você os achou difíceis*, ou relacionais de identificação, como em *Quais foram suas dificuldades / desafios e conquistas?* (2º bimestre 2005), bem como dos participantes e circunstâncias a eles relacionados, ela faz com que os professores coloquem sua atenção na concretude das ações ou conteúdos de sala de aula. Por meio de escolhas de circunstâncias, ainda por sua vez, como em *À luz dos conteúdos e atividades deste bimestre, discuta sua aprendizagem, exemplificando e dando detalhes* (2º bimestre 2005), a professora formadora faz com que os professores possam ver os processos de aprender e os conteúdos aprendidos sempre em sua relação com o que está sendo ensinado (registro instrucional – CHRISTIE, 2002) em sala de aula e com o como está sendo ensinado (registro regulador – CHRISTIE, 2002).

Quadro 1 – Escolhas de Solicitar Informação da professora formadora: processos (em itálico), participantes, e circunstâncias (sublinhadas)

<ul style="list-style-type: none">● Como você <i>avalia</i> a sua aprendizagem <u>nesto bimestre</u>? Quais <i>foram</i> suas dificuldades / desafios e conquistas? <i>Descreva em detalhes</i> pelo menos três dificuldades / desafios, <i>especificando</i> os conteúdos tratados e as maneiras de trabalhá-los (atividades) e <i>dizendo</i> porquê você os <i>achou</i> difíceis. <i>Faça o mesmo com três conquistas.</i> (1º bimestre 2005)
<ul style="list-style-type: none">● Como vocês <i>vêem</i> a participação do aluno <u>no processo de aprendizagem</u>? Como vocês <i>vêem</i> a participação / papel do professor?● <u>À luz dos conteúdos e atividades deste bimestre</u>, <i>discuta</i> sua aprendizagem, <i>exemplificando</i> e <i>dando</i> detalhes. (2º bimestre 2005)
<ul style="list-style-type: none">● <u>A luz dos conteúdos e atividades este bimestre</u>, <i>discuta</i> sua aprendizagem <i>exemplificando</i> e <i>dando</i> detalhes.● Como você <i>vê</i> o papel das atividades de sala de aula <u>no processo de aprendizagem</u>?● <i>Discuta</i> sua aprendizagem de inglês até hoje. (3º bimestre 2005)
<ul style="list-style-type: none">● <i>Discuta</i> a sua aprendizagem de inglês <u>ao longo do 1º bimestre deste ano, à luz das atividades e dos conteúdos de sala de aula</u>. <i>Certifique-se de mencionar e discutir</i>, no mínimo quatro (4) atividades e quatro (4) conteúdos, bem como suas reações, preocupações, dificuldades, conquistas, etc. em relação a eles. (1º bimestre 2006)
<ul style="list-style-type: none">● <i>Discuta</i> a sua aprendizagem <u>ao longo do 2º bimestre</u>, <i>exemplificando</i> com 4 (quatro) conteúdos e 4 (quatro) atividades. <u>Nesse processo</u>, <i>mencione</i>: suas dificuldades (<i>dê</i> o motivo), suas conquistas (<i>dê</i> o motivo), seu próprio papel no processo (o que e como você <i>fez</i> para otimizar o processo). (2º bimestre 2006)
<ul style="list-style-type: none">● <i>Discuta</i> sua aprendizagem <u>ao longo do 3º bimestre</u>, <i>exemplificando</i> com os conteúdos tematizados e as atividades realizadas em sala [...]● <i>Pense</i> em uma série de EF ou EM e <i>pense</i> em conteúdos e atividades que você <i>daria</i> a eles. Por que <i>escolheria</i> tais conteúdos? E tais atividades? (3º bimestre 2006)

No segundo caso ainda, a LSF nos possibilita saber que a aprendizagem, como construída / representada pelos professores em formação nos relatos reflexivos, é o resultado

da inter-relação entre os registros regulador e instrucional (CHRISTIE, 2002), que operam em sala de aula, no processo de desenvolvimento do aluno. A LSF também nos possibilita compreender a dimensão afetiva desse processo, que é permeado por inquietações, dúvidas, dificuldades, e perplexidades, mas também por momentos de satisfação pelas conquistas obtidas. Assim, por meio de suas escolhas de processos (e participantes e circunstâncias a eles relacionados), de metáforas e nominalizações, os professores em formação representam os diversos aspectos do desenvolvimento de sua aprendizagem trazendo à luz as experiências vivenciadas (Quadros 2 e 3).

Quadro 2 – Escolhas dos professores em formação: função de fornecer informação solicitada, orações declarativas, processos e nominalizações (em itálico), participantes, e circunstâncias sublinhadas

<ul style="list-style-type: none">● “[...] a metodologia empregada [no trabalho com as ‘surveys’]: <u>primeiramente</u>, <i>exemplificando</i> a estrutura, <i>empregando</i> um texto em língua portuguesa e <u>posteriormente</u> <i>aplicando</i> esses conhecimentos [...]. [...] A disciplina língua inglesa <u>da forma que</u> foi trabalhada: <i>análise</i> dos textos em inglês <i>dosando-se explicação</i> em português e inglês [...]” – (Aluna 6 – 1º bimestre 2005)● “[...] <u>leitura</u> e o <u>entendimento</u> de pequenos textos <u>por completo em atividades como as dos ‘fait divers’ e das ‘reader’s letters’</u> (embarassing experiences) [...] a professora <i>estabeleceu</i> alguns objetivos de leitura [...] (Aluna 13 – 2o bimestre 2006) → <i>registro regulador / ações e atividades (processos e nominalizações em itálico) e registro instrucional / conteúdos (os participantes dos processos), em operação em sala de aula – com base em christie 2002.</i>
<ul style="list-style-type: none">● A falta de um vocabulário mais enriquecido <i>fez com que eu demorasse a compreender</i> o texto e <i>dificultou</i> a organização das ideias [...] (Aluna 1 – 1º bimestre 2005) – cf “Eu demorei ...”● Uma forma de trabalhar que me <i>deixou</i> um pouco confusa foi formular perguntas <u>oralmente com base nos textos</u> [...] (Aluna 1 – 1º bimestre 2005) – cf “Eu fiquei confusa ...” → <i>dificuldades / metáforas gramaticais</i>
<ul style="list-style-type: none">● <u>Agora, consigo, com mais facilidade, extrair</u> informações <u>de um texto e relacioná-lo a um contexto pela leitura global e identificar</u> também a sua finalidade social, tipos de leitores, etc. (Aluna 5 – 1º bimestre 2005)● <u>Com a nossa primeira atividade</u> o conto “The Frog Prince”, além de <i>aprender</i> a estrutura de um conto, <i>comecei a trabalhar</i> uma parte da gramática que sempre tive muita dificuldade, que <i>são</i> os verbos irregulares no passado. Mas além disso, <i>comecei aprender</i> como <i>identificar</i> os vários marcadores de tempo existentes <u>em um gênero textual</u>, como o conto. (Aluna 6 – 3º bimestre 2006) → <i>conquistas: habilidades e conteúdos (cf também registro instrucional, em operação em sala de aula)</i>

Quadro 3 – Escolhas dos professores em formação: função de fornecer informação solicitada, orações interrogativas, processos (em itálico), participantes, e circunstâncias (sublinhadas)

- [...] no português há muito o uso do artigo no inglês não, quando usar? E as preposições? E as palavras com seus múltiplos significados? Será que *é* falta de conhecimento de estrutura linguística, da gramática, *propriamente*, ou *são* questões que dependem de um certo tempo de uso da língua para a percepção de certas peculiaridades? (A7 – 1º bimestre 2005)
- Será que *estou* na habilitação em Letras propícia aos meus conhecimentos? Será que me *tornarei* um profissional capaz de dignificar minha profissão ou ‘mais um possuidor de um olho só entre cegos’? (Aluna 4 – 1º bimestre 2005)
- Tanta preparação para nada? Mas *depois compreendi* uma valiosa lição: se não *ocorreu conforme o planejado é porque houve interação com os ouvintes*. (A6 – 2º bimestre 2005)
→ *perplexidades*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses exemplos, nós pretendemos, então, ilustrar uma das possíveis contribuições da LSF como aporte teórico para a compreensão de propostas de formação docente, no caso, a compreensão das escolhas de linguagem dos formadores que podem contribuir para essa formação dentro de uma perspectiva colaborativa, e como o fazem.

Salientamos também que essa compreensão pode ser um caminho aberto para a discussão dessas questões e para a construção de um repertório de ações de linguagem que possam ser trabalhados com os formadores (e professores em geral) de modo a favorecer-lhes mais amplo acesso a essas escolhas. Também não podemos nos esquecer de que os próprios significados sobre a aprendizagem (e o ensino) explicitados pelos professores em formação ao longo do processo contribuem para ampliar os conhecimentos dos formadores sobre a história da “sociogênese da consciência humana” (“the sociogenesis of human consciousness” – HASAN, 2002), e do papel crucial das ações de linguagem na mediação desse processo.

Finalmente, também não podemos nos esquecer de que há aí uma contribuição também para os próprios professores em formação, que, no processo de “trazer à consciência” (VYGOTSKY, 1934/1998), discutir e negociar suas percepções, compreensões e avaliações, constroem e reconstróem suas identidades profissionais.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. and NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1994, p. 202-214.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

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

CHRISTIE, F. H. *Classroom Discourse Analysis*. London and New York: Continuum, 2002.

DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 1994.

EGGINS, S. e SLADE, D. *Analysing casual conversation*. Londond and Washington: Cassell, 1997.

GARCIA, C. M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1981.

_____. On systematically distorted communication. In: BREDO, E. e FEINBERG, W. (Eds). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

HALLIDAY, M. (1985) *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HASAN, R. (2002) Semiotic mediation, language and society: Three exotripic theories – Vygotsky, Halliday and Bernstein. Disponível em <http://www.uct.ac.za/depts/pge/sochasan.html> - October 28, 2002.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F. e ANDREWS, I. (Orgs.) *Staff developments for school improvement*. Philadelphia: Palmer Press, 1987, p. 73-90.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) (2004) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) (2004) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 59-85.

_____. Projetos de educação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESpecialist*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 69-84.

VYGOTSKY, L. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERSTCH, J. V. e SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994, p. 121-150.

Solange Teresinha Ricardo de CASTRO

Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (1974), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Diretora da Unidade de Ensino de Ciências Sociais e Letras (2008-2011), onde é professora assistente doutor no curso de Letras, concursada na disciplina Língua Inglesa. Coordenadora do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (2011-, 2002-2008), no qual também pesquisa e orienta nas linhas de formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de inglês, e linguagem verbal e não verbal no ensino e aprendizagem de inglês, e ministra as disciplinas Linguagem, afetividade e cognição, Interação social e aprendizagem, e Perspectiva sociointeracionista em pesquisa. Coordenadora do curso de especialização em Língua Inglesa: Tópicos em Ensino e Aprendizagem (1997-), no qual ministra as disciplinas Ensino e Aprendizagem de Línguas: perspectivas teóricas e Ensino da Gramática do Inglês. Coordenadora do subgrupo de trabalho em Formação de professores, vinculado ao grupo de trabalho em Linguística Aplicada da ANPOLL (2005-2010).