

FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: CONSTRUINDO A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM E O ENSINO EM AULAS DE LÍNGUAS

Solange Teresinha Ricardo de Castro*

Resumo: Este artigo discute o processo de (re)constituição das representações sobre ensinar e aprender línguas, como práticas sócio-histórico-culturais, de futuros professores, em uma aula de Inglês de um curso de graduação em Letras, como visto nos relatos reflexivos por eles escritos. Fundamenta-se teoricamente na perspectiva sócio-histórico-cultural, e tem na Linguística Sistêmico Funcional seu instrumento de análise. Os resultados revelam o processo de (re)constituição das representações e valorações dos futuros professores sobre ensinar e aprender línguas, a partir da análise de sua própria aprendizagem à luz das situações de sala de aula vivenciadas, como um processo mediado continuamente por suas avaliações dessas situações, de seus participantes, e de si próprios. O trabalho oferece contribuições para a compreensão de pesquisadores e formadores sobre o processo de formação docente em aulas de línguas.

Palavras-chave: Formação docente. Ensinar e aprender línguas. Relatos reflexivos.

1 INTRODUÇÃO

[...] o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados. (CELANI, 2004, p. 56)

Na área da Linguística Aplicada (LA), a literatura envolvendo a formação docente no trabalho com gêneros textuais em sala de aula tem apontado a função mediadora da reflexão sobre os diversos gêneros em relação aos seus contextos de produção e circulação, no processo de (re)constituição das representações sobre os usos da linguagem como

* Professora da Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Email: sricardodecastro@gmail.com.

práticas sócio-histórico-culturais, de docentes em formação inicial ou contínua. Essa área carece ainda, no entanto, de trabalhos que tratem também, mais especificamente, do processo de (re)constituição das representações de (futuros) docentes sobre a aprendizagem (e o ensino) da linguagem e sua operacionalização em sala de aula, como práticas também construídas sócio-histórico-culturalmente. Como diz Rojo (2001),

- a) em que pese a satisfação que temos todos [...] na aprendizagem de novas arquiteturas lingüísticas e discursivas ou mesmo de construtos das teorias da aprendizagem, isso não ensina a ensinar;
- b) a questão didática, no caso de um lingüista aplicado, deverá ser muito mais seriamente levada em conta, embora seja essa uma de nossas áreas adjetivas e não a substância de nossa formação. (p. 334)

Neste trabalho, propomo-nos a contribuir para encontrar formas de diminuir essa lacuna, discutindo como os gêneros que propiciam aos (futuros) professores distanciar-se das práticas formativas em que se inserem e construir um metaconhecimento sobre a sala de aula (MAGALHÃES, 2004), como os relatos reflexivos ou outros gêneros de natureza semelhante (diários de aprendizagem, diários reflexivos, diários de leituras, discussões orais sobre a aprendizagem, e outros) podem contribuir com nossa compreensão da formação docente no que diz respeito à (re)constituição da aprendizagem como uma prática sócio-histórico-cultural e fornecer subsídios para a construção de propostas futuras.

O trabalho se vincula ao projeto *Linguagem e Identidade Profissional* (2006-2009), do *Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté* (UNITAU), que tem como objetivo compreender a constituição identitária de docentes de línguas, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKY, [1934] 1987; BAKHTIN, [1939] 1992), analisando esse processo em contextos e circunstâncias diversos, com base nas formas como os participantes representam suas visões de mundo em seus discursos sobre e nas salas de aulas (HALLIDAY, [1985] 1994; EGGINS, 1994; EGGINS; SLADE, 1997; CHRISTIE, 2002; MARTIN; ROSE, 2003).

Nessa perspectiva, compreende-se que a constituição do ser humano como pessoa humana e como agente responsável por suas ações é o resultado do desenvolvimento, pelo indivíduo, de representações e avaliações sobre suas próprias condutas, sobre as condutas dos outros, e sobre os efeitos dessas condutas no meio em que vive, e da aplicação, a si próprio, das representações que ele constrói sobre os papéis sociais dos indivíduos, nas diversas atividades e esferas sociais de que participa (BRONCKART *et al.*, 1996; BRONCKART, 1999). No processo de análise e autoavaliação e de avaliação dos contextos de ensino e aprendizagem de que participam, portanto, os (futuros) professores (re)constituem continuamente suas representações sobre ensinar e aprender línguas e, em última análise, se (re)constituem continuamente como profissionais docentes (CELANI; MAGALHÃES, 2002).

Por outro lado, o projeto apoia-se também na literatura sobre formação profissional na área da LA (MACHADO, 2004; SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002, por exemplo), que tem salientado que as práticas profissionais (e, conseqüentemente, as práticas de aprendizagem em contextos de formação profissional) sejam analisadas a partir de um modelo advindo da prática e não elaborado para a prática (SAUJAT, 2004, p. 17). De acordo com Saujat, os modelos para a prática são mais orientados por aquilo que se considera desejável do que por aquilo que realmente ocorre.

Isso vem ao encontro do que também enfatiza Schwartz (2002), em um artigo no qual discute a reconfiguração da relação dos profissionais do universo acadêmico (docentes-pesquisadores) com os saberes acadêmicos, a partir da abordagem do trabalho. Nesse artigo, Schwartz (2002) aponta que

[...] o formador aborda as situações de atividade a partir do que é natural para ele, a partir do que ele sabe manipular: contextos técnicos, procedimentos, organizações de trabalho, regras de contabilidade, modos de gestão das unidades produtivas, carreiras, estatutos, etc. (p. 113).

Nessa mesma linha de pensamento, na área da LA, em sua interface com a da Educação, podemos dizer que o formador aborda a aprendizagem docente, por exemplo, a partir das teorias de ensino e aprendizagem e de linguagem que quer implementar, das questões didáticas (da didática de línguas), dos modos e procedimentos de gerenciamento de salas de aula, e outros.

Formar, nessa perspectiva, de acordo com Schwartz (2002), significa, então, “em parte, tentar antecipar e reagrupar esses elementos formalizáveis e descritíveis, para conceber formações adaptadas ao registro do trabalho” (p. 113). No entanto, o formador não pode negar que essas normas, procedimentos, recursos, enfim, toda essa gama de conhecimentos conceituais, que lhe permitem formar profissionais “*antes mesmo* que cada um tenha encontrado o ambiente no qual exercerá essa atividade” (SCHWARTZ, 2002, p. 114, grifo do autor), modificam-se ou sofrem um “retrabalho”, nas situações de atividade, na medida em que o trabalho (e isso inclui a própria aprendizagem, vista dentro da perspectiva do trabalho) significa também um encontro com as histórias de vida pessoais e coletivas de cada um, além de significar também “circulações imprevisíveis entre oficinas de trabalho e [os] outros locais de vida social [...]” (p. 113).

Isso obriga a repensar o que significa não apenas a eficácia, a competência no trabalho, como diz Schwartz (2002, p. 115), mas também o que significa a aprendizagem, a formação, processos esses que devem ser vistos sempre em relação aos contextos em que se inserem, às histórias desses contextos, e às próprias histórias dos aprendizes. Como também apontou Vygotsky ([1934] 1987), esses “processos ocultos”, isto é, a aprendizagem e a formação, bem como o desenvolvimento humano, devem ser estudados em relação à dinâmica de seu desenvolvimento, com os indivíduos engajados em atividades sociais, e essa dinâmica deve ser tornada visível aos pesquisadores, formadores, enfim, a todos aqueles interessados em compreendê-la.

Assim, cabe ainda uma vez mais citar Schwartz (2002, p. 119, grifo do autor), que diz que:

[...] podemos nos perguntar, se não seria necessário pensar, no que concerne à profissão de formador [...] em uma espécie de reciprocidade de formação. No fundo, trata-se de uma questão de simples bom senso: não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados *sabem* a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem.

Levando em consideração essas questões, o projeto *Linguagem e Identidade Profissional* utiliza, como fontes de dados, entre outras, os relatos reflexivos escritos pelos participantes dos diversos contextos, o que proporciona, aos pesquisadores-formadores envolvidos, compreender os processos em desenvolvimento, a partir de e em relação a cada contexto formativo específico. Para o presente trabalho, utilizamos dados de um corpus de relatos reflexivos elaborados por alunos de Inglês de uma turma de um curso de Letras, com habilitação em Inglês, Português e respectivas literaturas.

Nosso texto divide-se em três partes, além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências. Na primeira parte, discorreremos sobre o referencial teórico; na segunda, apresentamos a metodologia; e na terceira, apresentamos os resultados, respondendo à seguinte pergunta: Como os relatos reflexivos de um grupo de futuros professores de línguas contribuem com nossa compreensão da formação docente em aulas de produção de textos de gêneros diversos, na graduação em Letras, no que tange à (re)constituição das representações sobre a aprendizagem e a formação como práticas sócio-histórico-culturais?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um

distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar. (MAGALHÃES, 2004, p. 69-70).

O projeto ao qual este estudo se vincula insere-se em uma perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKY, [1934] 1987; BAKHTIN, [1939] 1992), segundo a qual o ser humano se constitui no interior das atividades das quais participa, por meio da mediação social, o que possibilita a construção compartilhada de instrumentos e de processos de significação. Essa mediação social, por sua vez, se constitui a partir da participação de “outros”, que atribuem ou restringem os processos de significação da realidade, e da utilização de instrumentos, que não apenas viabilizam a ocorrência das interações sociais, mas, principalmente, medeiam as operações abstratas do pensamento.

Nesse processo, o indivíduo se apropria de (ou rejeita) os significados que estão sendo negociados (no caso do professor, por exemplo, a conduta profissional alheia), o que pode vir a alterar sua própria conduta. Ao mesmo tempo, o indivíduo aprende (ou rejeita) as formas ou maneiras de atuação por meio das quais esses significados são negociados (as formas de interação social, as formas de se dirigir ao outro, quando interromper ou não, por exemplo), e se apropria (ou não) do(s) próprio(s) instrumento(s) que possibilita(m) o desenvolvimento desse processo (as formas de linguagem, por exemplo, ou no caso do professor, a reflexão, também por exemplo).

Vale enfatizar que a constituição, ou melhor dizendo, a (re)constituição continuada dos indivíduos, pois esse é um processo permanente, não é um processo linear, cumulativo, e/ou de substituição de significados antigos por novos, no entanto. A (re)constituição acontece à medida que os indivíduos se deparam (e avaliam, como veremos adiante) com os (novos) significados presentes nos meios sociais de que participam, e isso lhes possibilita rever, definir, e reorganizar os significados antigos em novos agrupamentos, em um processo de síntese (VYGOTSKY, [1930] 1991).

Nesse processo, vale enfatizar também o papel constitutivo da linguagem, visto pela perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, [1930] 1992). À medida que os indivíduos interagem com os outros durante as

situações de comunicação nas diversas esferas de atividade (BAKHTIN, [1930] 1992), sua consciência, seu conhecimento de mundo, e em última análise, eles próprios, se completam e se constituem contínua e mutuamente em suas práticas discursivas. Ao longo de sua sócio-história, então, os indivíduos se constituem à medida que ouvem e se apropriam de palavras e de discursos de seus pares (amigos, pais, colegas, professores, etc.), tornando-os, em parte, suas próprias palavras e discursos.

Um aspecto importante do processo de constituição da pessoa humana, que é também fundamental para que se compreenda o processo de constituição do professor, é o da avaliação (BRONCKART; CLÉMENCE; SCHNEUWLY; SCHÜRMAN, 1996; BRONCKART, 1999). Isto é, a atividade linguística, vista como um processo permanente de negociação, em relação às propriedades dos contextos das atividades práticas, também estabelece um processo pelo qual as atividades práticas são conduzidas e avaliadas (BRONCKART; CLÉMENCE; SCHNEUWLY; SCHÜRMAN, 1996, p. 79). Assim, as produções linguísticas de um dado grupo, envolvido em uma dada atividade, avaliam a relevância das ações dos indivíduos que participam dessa atividade, no que tange ao contexto dos mundos representados (HABERMAS, 1981).

Para os autores:

[...] in the process of 'defining' actions, the social evaluations ascribe to others action abilities (a likely 'can-do'), as well as purposes (a more or less sincere 'want-to-do') and motives (more or less convincing 'reasons-of-acting'), and they therefore endow them with this unique responsibility in active intervention, from which arises the status of agent. Besides, from the moment individual human beings contribute to these evaluations, and that they know the criteria codified by language, they end up by knowing that they themselves are evaluated according to these criteria, and they become capable of applying them to themselves." (BRONCKART; CLÉMENCE; SCHNEUWLY; SCHÜRMAN, 1996, p. 79)

Dessa maneira, então, a constituição do ser humano como pessoa humana e como agente responsável por suas ações é o resultado do desenvolvimento, pelo indivíduo, de representações e valorações sobre suas próprias condutas, sobre as condutas dos outros, e sobre os efeitos dessas condutas no meio em que vive, e da aplicação, a si próprio, das representações que ele constrói sobre os papéis sociais.

Para Mazzillo (2004), essa tese, de que a avaliação das atividades práticas, e nelas, das ações realizadas pelos indivíduos, é crucial para a compreensão da constituição da pessoa humana, na orientação de suas ações (p. 300), serve de parâmetro para a compreensão do processo de constituição do professor, a partir da avaliação das ações de outros professores. Como diz essa investigadora:

[...] ao observamos o outro em ação, no seu trabalho [docente], observamos suas ações, questionando-as, comparando-as e avaliando-as face à nossa própria no trabalho e às representações que construímos a respeito de nosso papel profissional, tendo sempre em perspectiva as coordenadas do mundo objetivo (o meio físico), social (normas, valores) e subjetivo (qualidades e capacidades atribuídas a um ser humano). (MAZZILLO, 2004, p. 304)

No entanto, é crucial enfatizar a importância de que se tragam esses aspectos observados, comentados, avaliados, enfim, pelos professores, à consciência (VYGOTSKY, [1934] 1987), na formação docente em contextos institucionais. Conforme discutido por Vygotsky ([1934] 1987), a reflexão desencadeia, no processo de formação, movimentos semelhantes aos de um jogador de xadrez, cujas estratégias, determinadas pelo que o indivíduo, neste caso o professor, vê no tabuleiro, se modificam quando sua percepção também se modifica.

Em vista disso, em se tratando de processos de formação docente inicial, cabe aos professores/formadores, docentes de línguas nos cursos de licenciatura em Letras, conceber, organizar e regular (AMIGUES, 2004) as diferentes situações de atividade em suas salas de aula, para que os alunos, futuros professores de línguas, possam se engajar no trabalho de reflexão sobre o aprender e o ensinar nesses contextos, além de na reflexão sobre a própria língua, em seus gêneros diversos.

3. METODOLOGIA

[...] unless we are willing to engage seriously with the discourse patterns particular to the institution of schooling, then we fail genuinely to understand it. (CHRISTIE, 2002, p. 2)

Para este estudo foram analisados os seis relatos reflexivos bimestrais dos 35 alunos de Inglês da turma em questão, que discorreram sobre sua aprendizagem, em resposta à seguinte solicitação: Discuta sua aprendizagem ao longo deste bimestre à luz das situações de sala de aula (atividades e conteúdos), dentre outras. É importante salientar que, de acordo com a base teórica na qual o projeto se apoia, discutida acima, essas escolhas discursivas, selecionadas para nortear a análise e a reflexão dos alunos, buscaram levá-los a explicitar e se conscientizar (VYGOTSKY, [1934] 1998) de seu processo de aprendizagem, mas principalmente a entendê-lo à luz da realidade experienciada. Em última análise, essas escolhas constituíram-se em formas de trazer os alunos, futuros professores, à consciência da aprendizagem da linguagem (neste caso, de uma língua estrangeira – inglês), em relação aos contextos em que se situam, e ao assim fazê-lo, à própria consciência de si (VYGOTSKY, [1930] 1998), enquanto participantes desses contextos sócio-histórico-culturais.

Vygotsky ([1930] 1998) salienta que o método é, ao mesmo tempo, a ferramenta e o resultado do estudo. Para ele, as ferramentas psicológicas, entre as quais a linguagem se situa como um dos mais importantes, uma vez que torna possível a transição do nível interpsicológico para o intrapsicológico, são “elementos de cultura desenvolvidos pelos seres humanos para o controle dos processos mentais do próprio indivíduo” (HOLZMAN, 2002, p. 101). Por outro lado, a análise da própria linguagem é uma forma de revelar, segundo Vygotsky, “o determinismo sócio-histórico do desenvolvimento psicológico” (HOLZMAN, 2002, p. 101). Assim, no caso do projeto em questão, ao qual este estudo se vincula, o instrumento utilizado para a análise é a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, [1985] 1994; EGGINS, 1994; EGGINS; SLADE, 1997; CHRISTIE, 2002; MARTIN; ROSE, 2003), segundo a qual entende-se que a linguagem não

apenas representa, mas constrói ativamente nossa visão de mundo (EGGINS, 1994, com base em HALLIDAY, [1985] 1994).

Nessa perspectiva, entende-se também que as escolhas de linguagem por meio das quais os produtores de textos representam suas visões de mundo refletem as experiências sociais de que participam e seus posicionamentos perante essas experiências (EGGINS, 1994; CHRISTIE, 2002; MARTIN; ROSE, 2003).

Como diz Eggins (1994), então, as escolhas de transitividade e as escolhas interpessoais caminham juntas. Para ela,

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 [or write] *about* something, but that we talk [or write] *to* someone, and this semiotic requirement is realized through the simultaneous structuring of linguistic choices for both Transitivity and Mood functions. (p. 270)

No que diz respeito à representação de padrões de experiência, Halliday ([1985] 1994) salienta que esta (a experiência) consiste de eventos – de acontecer (*happening*), de fazer (*doing*), de sentir (*sensing*), de significar (*meaning*) e de ser e tornar-se (*being* e *becoming*), que são representados pelo sistema gramatical da transividade, mais especificamente, pelos processos presentes nas orações. Nesse sentido, a oração é “um modo de reflexão, de colocar ordem na variação infindável e no fluxo de eventos” (p. 106), dos quais os indivíduos participam. Para refletir sobre esses eventos e “colocar ordem” em sua variação e fluxo, então, à medida que participam das diversas situações sociais dos contextos em que se inserem, os indivíduos fazem suas escolhas, entre outras (como as interpessoais ou as textuais, por exemplo), de quais processos representam suas experiências em um dado momento ou situação, de quais aspectos, dimensões, objetos ou pessoas presentes representam os participantes desses processos e seus respectivos papéis, e das circunstâncias vinculadas a esses processos.

Com base nisso, então, os relatos reflexivos foram analisados quanto às escolhas de processos, participantes e circunstâncias de seus autores. Christie (2002) salienta que os vários tipos de processos que realizam as escolhas de Transitividade são realizados nos grupos verbais das orações, enquanto os papéis dos participantes a eles associados são realizados nos grupos nominais e as circunstâncias são realizadas nas frases preposicionais ou nos grupos adverbiais (p. 15).

Essa análise possibilitou identificar como os autores dos relatos representaram a aprendizagem (e o ensino) em sala de aula e os papéis atribuídos aos diversos participantes e dimensões desse processo, os próprios alunos, a professora, os materiais, e os papéis a eles atribuídos. Por exemplo, a análise revelou que os autores dos relatos escolheram, por vezes, representar a experiência de sala de aula por meio de um processo material (proporcionar, no exemplo a seguir), escolhendo, ao mesmo tempo, posicionar a própria disciplina como o primeiro participante desse processo, o ator (sublinhado a seguir), e ele próprio, aluno, como o beneficiário (também sublinhado a seguir) desse processo, como em “A disciplina Língua Inglesa da forma que foi trabalhada proporcionou-me uma maior aquisição de vocabulário, escrita, pronúncia [...]” Ao assim fazê-lo, os alunos representaram, nos relatos, a força exercida pelas ações (e conteúdos) de sala de aula no desenvolvimento de sua aprendizagem. Por outras vezes, os autores posicionaram a si próprios, alunos, como os atores desses processos (processo em itálico e primeiro participante sublinhado, no exemplo a seguir), como em “Nós montamos um grupo de estudos”, representando a si próprios, então, como os responsáveis por essas ações. Ainda por outras vezes, os autores dos relatos representaram sua avaliação das situações de sala por meio de sua escolha de processos relacionais (processo em itálico e primeiros participantes sublinhados, no exemplo a seguir (“a disciplina revelou-se”, “as explicações foram eficazes”).

No que diz respeito aos posicionamentos dos autores de textos (orais ou escritos) perante as experiências sociais de que participam, por sua vez, Martin e Rose (2003) salientam que as atitudes, definidas por eles como aquilo que os indivíduos sentem sobre as pessoas e sobre as coisas no mundo (p. 22), podem ser vistas em relação a três tipos: a expressão de emoções (afeto), o julgamento de pessoas (julgamento), e a atribuição de valor às coisas (apreciação) (p. 24). Os julgamentos podem

ser positivos ou negativos e se diferenciam entre julgamentos **pessoais** de admiração ou crítica a pessoas e julgamentos **morais** de louvor/exaltação (*praise*) ou condenação ao comportamento dessas pessoas (p. 28, ênfase dos autores). Ambos os tipos de julgamento podem ser feitos diretamente ou ficar implícitos nos textos (p. 29). As apreciações podem também ser diferenciadas entre positivas e negativas e podem igualmente ser explícitas ou implícitas (p. 33).

As avaliações podem ser mais ou menos intensas, isto é, elas podem ser mais ou menos amplificadas (gradação) (MARTIN; ROSE, 2003; EGGINS; SLADE, 1997; EGGINS, 1994). A amplificação das atitudes pode ser realizada por meio de recursos como os intensificadores, isto é, as palavras que intensificam os significados (MARTIN; ROSE, 2003; EGGINS; SLADE, 1997) – por exemplo, *very*, *really*, *extremely*, como em *he's really amazingly beautiful* (EGGINS; SLADE, 1997, p. 134) –, ou o léxico atitudinal, isto é, os itens de vocabulário que incluem eles próprios diferentes graus de intensidade – por exemplo, *happy/delighted/ecstatic* (MARTIN; ROSE, 2003).

A nominalização é também um recurso poderoso para a expressão da amplificação das atitudes, na medida em que possibilita a transformação das avaliações descritivas realizadas por adjetivos em objetos ou coisas, ou seja, possibilita que essas avaliações passem a ser realizadas por substantivos. Um dos efeitos disso é que a possibilidade de avaliação se amplia, na medida em que o próprio substantivo pode ser avaliado, e assim, um maior número de significados atitudinais pode ser feito dentro do mesmo grupo nominal. Por exemplo, como mostram Eggins e Slade (1997), se transformamos “*He's lovely*” em “*his loveliness*”, podemos avaliar o próprio substantivo, como em “*his stunning loveliness*”. Em outras palavras, esse recurso possibilita, então, maior inserção de conteúdo lexical por sentença (EGGINS, 1994, p. 60).

Finalmente, o foco das atitudes, ou seja, as categorias das pessoas ou coisas, também pode ser aguçado ou minimizado por meio de recursos lexicais como *about*, *exactly* ou *real*, *sort of*, *kind of* (MARTIN; ROSE, 2003, p. 37-44), e a força das atitudes também pode ser atenuada por meio de advérbios – por exemplo, *just*, *only*, *merely*, *quite*, *hardly*, *scarcely* (EGGINS; SLADE, 1997, p. 136).

Com base nisso, os relatos reflexivos foram analisados quanto às expressões de atitudes de seus autores, e isso possibilitou identificar quais e como os aspectos e dimensões das situações experienciadas em sala de aula foram avaliados, explícita ou implicitamente, pelos futuros professores, à medida que eles as registravam e discutiam. O excerto analisado a seguir mostra um exemplo de como foi feita essa análise (identificação dos tipos e formas de atitudes entre parênteses, em *itálico*):

“[...] Uma das experiências nesse 2º bimestre que achei muito interessante (*apreciação da experiência vivenciada, intensificada pelo item lexical “muito”; julgamento implícito da ação do professor, cuja função é a de proporcionar experiências desse tipo, entre outras*) foi a nossa primeira apresentação de trabalho; apesar do nervosismo eu fiquei muito contente (*expressão de uma emoção, intensificada pelo item “muito”, como reação à experiência*) com o nosso resultado, que poderia ter sido melhor (*apreciação do resultado obtido*), mas a experiência foi ótima (*apreciação da experiência, intensificada pela escolha de “ótima”, item de vocabulário que inclui um diferente grau de intensidade em relação a “bom” (Martin e Rose, 2003); julgamento implícito da ação docente*). Os imprevistos na apresentação ocorreram porque nos preocupamos muito em encontrar um tema interessante (*apreciação de “tema”*) para ser abordado, trabalhando mais na elaboração do texto e questões a serem discutidas que deixamos um pouco de lado o trabalho com apresentação “oral”. Particularmente, posso afirmar que isso me causou um grande constrangimento (*expressão de uma emoção, intensificada pelo item “grande”*) perante os meus colegas, mas foi amenizado nos instantes finais da aula (*apreciação do “constrangimento”*) [quando houve a discussão entre os grupos e a professora]. A dificuldade de me expressar oralmente e em inglês continua sendo para mim um dos meus grandes desafios (*apreciação da dificuldade de expressão/da aprendizagem, intensificada por “grandes desafios”*), pois o meu costume de tentar ser perfeccionista, a timidez e a falta de um vocabulário mais rico são os fatores que me impedem de me expressar bem (*apreciação de sua própria história e experiências de vida: “ser perfeccionista”, “timidez”, “falta de um vocabulário mais rico”*). Eu me esforço, mas consciente de que é um trabalho difícil e demorado (*apreciação da aprendizagem*), mas os estímulos que recebo certamente me animam muito (*apreciação dos estímulos e, implicitamente, julgamento da ação docente*). Os exercícios

dados em sala de aula conseguem sanar um pouco dessa dificuldade (*apreciação de exercícios e, implicitamente, julgamento da ação docente*), trabalhando com gêneros textuais e depois com os exercícios, confesso que é uma forma muito estimulante e interessante (*apreciação da forma de trabalho e, implicitamente, julgamento da ação docente*) para mim e para todos, independentemente do grau de dificuldade de cada um.” (Aluna 1).

Como visto no excerto, então, a análise das atitudes dos autores dos relatos reflexivos possibilitou identificar sua apreciação das situações e conteúdos de sala de aula, bem como de sua própria aprendizagem, suas expressões de emoção perante as dificuldades (ou conquistas) do processo, principalmente quando em confronto com suas histórias de aprendizagem e experiências de vida, e ainda seus julgamentos (implícitos) sobre a atuação docente, assim o fazendo de maneira intensificada ou não. Essas avaliações, na verdade, como visto na fundamentação teórica e nos próprios dados, medeiam todo o processo de (re)constituição docente.

4. RESULTADOS

O formador, ao mesmo tempo que oferece sua contribuição em recursos de saberes acadêmicos, avalia que essa oferta também é colocada à prova – oportunidade de compreender como esses saberes são recuperados na história, como são retrabalhados pelas inteligências humanas, pelas pessoas, que não podem jamais, como afirmava G. Canguilhem, se impedir de pensar, de se pensar, e de repensar os valores do mundo, no qual lhes pedem para fazer produtivamente uso de si mesmas. (SCHWARTZ, 2002, p. 125)

A (re)constituição das representações sobre a aprendizagem e a formação como práticas sócio-histórico-culturais, como vista nos relatos reflexivos dos futuros professores de línguas do estudo, em aulas de produção de textos de gêneros diversos em Inglês, na graduação em Letras, revelou, por um lado, ao longo de todo o processo, o confronto entre novos conteúdos e/ou novas ações presentes nessa sala de aula e

as histórias de aprendizagem de línguas dos futuros professores. Por outro lado, esse processo revelou também, em larga medida, as histórias de superação, ainda que muitas vezes parcial, dos conflitos instalados, à medida que os alunos participavam das situações de sala de aula, apropriavam-se de novos conteúdos e reconstituíam suas formas de ação.

O confronto entre as histórias de aprendizagem de línguas dos futuros professores, predominantemente representadas como histórias de insucesso e frustrações, e as situações de sala de aula, sobressaiu-se principalmente no início do processo, quando eles se depararam com formas de ação de ensino calcadas na reflexão sobre a linguagem dos textos de gêneros diversos em Inglês, em relação aos seus contextos de produção e circulação, muito diferentes daquelas por eles anteriormente vivenciadas. Esse confronto não deixou de aflorar também, posteriormente, no processo, embora em menor escala, a cada vez que um novo conteúdo, principalmente se particularmente complexo, era tematizado, ou quando uma nova ação, também particularmente mais difícil, lhes era demandada, tal como preparar e fazer uma apresentação oral para os colegas.

Assim, os efeitos da inter-relação entre as ações docentes e os conteúdos de sala de aula, ou, se quisermos, entre os registros regulador e instrucional, nos termos de Christie (2002, p. 15), na aprendizagem dos alunos, fizeram-se sentir, ao longo do processo, e assim também foram representados nos relatos, por um lado, como os elementos catalisadores de conflitos, quando em confronto com as histórias dos aprendizes, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Exemplo 1:

Este primeiro bimestre [portador] foi [processo relacional] um grande desafio [atributo] para mim, pois eu [ator] iniciei [processo material] o ano [escopo] com uma pequena noção de inglês [circunstância] e (sic) que (uma pequena noção de inglês) [portador] em vários momentos [circunstância] não foram (sic) [processo relacional] o suficiente [atributo] para que eu [ator] conseguisse trabalhar [processo material] satisfatoriamente [circunstância] o conteúdo dado [meta] em sala de aula [circunstância] (Aluna 1).

Exemplo 2:

[...] A falta de um vocabulário mais enriquecido [Iniciador] fez [processo causativo] com que eu [experenciador] demorasse a compreender [processo mental] o texto [fenômeno] e dificultou [processo material] a organização das idéias [meta] e o trabalho com os tempos verbais [portador] também ficou [processo relacional] comprometido [atributo] (Aluna 1).

Porém, esses efeitos puderam ser vistos também, e assim também foram representados nos relatos, como fatores geradores de novos conhecimentos, de novas formas de comportamento perante esse processo, e, em última análise, de maior controle sobre as situações de aprendizagem (VYGOTSKY, [1934] 1987), para si próprios e colegas, como pode ser visto nos exemplos a seguir.

Exemplo 3:

[...] a metodologia [portador] empregada [processo material] no trabalho com as ‘surveys’ [circunstância]: primeiramente [circunstância], exemplificando [processo material] a estrutura [meta], empregando [processo material] um texto [meta] em língua portuguesa [circunstância] e posteriormente [circunstância] aplicando [processo material] esses conhecimentos [meta] adquiridos [processo material] na compreensão deste gênero discursivo [circunstância] em língua inglesa [circunstância] [...] revelou-se [processo relacional] muito eficaz [atributo], pois foi possível realizar [processo material] uma comparação [meta] das estruturas da ‘survey’ nas línguas inglesa e portuguesa [circunstância]. (Aluna 6)

Exemplo 4:

A disciplina língua inglesa [portador] da forma que foi trabalhada [circunstância]: análise dos textos em inglês dosando-se [processo material], explicação [processo verbal] em português e inglês [circunstância] foi [processo relacional] extremamente [circunstância] proveitosa [atributo] para mim, pois [...] (ela/a disciplina) [ator] proporcionou-me [processo material] uma maior aquisição de vocabulário, escrita/pronúncia [meta], como também uma maior integração/conhecimento dos diversos

indivíduos que compõem minha sala de aula [meta]. [...] Esse fator [Iniciador] proporcionou [processo causativo] que aos poucos[circunstância] mesmo falando ‘macarronicamente’ [circunstância] o inglês os alunos [ator], incluindo-me nesse rol, fossem soltando-se [processo material], ou seja, rompendo [processo material] a barreira [meta] do ‘não sei, tenho vergonha de me expor’ (Aluna 6).

Entendidos na perspectiva do quadro sócio-histórico-cultural (VIGOTSKY, [1934] 1987; BAKHTIN, [1939] 1992), que fundamenta o estudo, segundo o qual os indivíduos se constituem nas atividades das quais participam, por meio da mediação social, que possibilita a construção compartilhada de instrumentos e de processos de significação, como visto anteriormente, esses resultados salientam, por um lado, o processo de constituição de novas formas de conhecimentos e ações como discutido por Vygotsky ([1930] 1991). Isto é, à medida que os futuros professores se deparam (e avaliam, como também já vimos) com as novas ações e conteúdos de sala de aula, eles os confrontam com os conhecimentos que fazem parte de suas histórias de vida, e isso lhe possibilita revê-los, questioná-los e reorganizá-los em novos conhecimentos e formas de ação.

Por outro lado, o papel constitutivo da linguagem, visto pela perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, [1930] 1992), também se salienta nesse processo. Isto é, à medida que os futuros professores interagem com a professora e com os demais colegas em sala de aula, sua consciência, seu conhecimento de mundo, e, em última análise, eles próprios, se completam e se constituem contínua e mutuamente em suas práticas discursivas, como vimos na fundamentação teórica. Ao longo desse processo, então, os futuros professores se (re)constituem continuamente, tornando as palavras e os discursos da professora e de colegas, em parte, suas próprias palavras e discursos (BAKHTIN, [1930] 1992).

Finalmente, ainda por outro lado, cumpre novamente ressaltar que todo esse processo é mediado por avaliações, o que apontamos e salientamos tanto na fundamentação teórica quanto na metodologia, neste caso feitas continuamente pelos futuros professores. Se examinada a escolha dos atributos presentes nos exemplos apresentados

anteriormente – como *eficaz* ou *extremamente proveitosa*, por exemplo – bem como os exemplos de apreciações, julgamentos e expressões de emoções presentes no excerto com o qual ilustramos as avaliações na metodologia, podemos entender, com Mazzillo (2004), que os futuros professores estão construindo, a partir de suas valorações sobre as condutas da professora em sala de aula, bem como sobre as de pares e as suas próprias, e sobre os efeitos dessas condutas em sua aprendizagem e nas situações de sala de aula, seus próprios (futuros) papéis sociais. No estudo, isso é, na verdade, corroborado pelos relatos de dois dos futuros professores participantes do estudo, que representam, em suas reflexões e análise, também (1) uma preocupação com sua preparação profissional, de modo a poder dar conta das singulares situações com as quais se deparará, quando começar a atuar como docente (Aluna 1), e (2) a busca por uma definição de planejamento de ensino, que lhe possibilite propor “um rumo” para a aprendizagem dos alunos, mas sem fazê-la “hesitar em se desviar dele, caso isto o aproxime do aluno” (Aluna 4).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo trouxemos a discussão sobre como os gêneros que propiciam aos (futuros) professores distanciar-se das práticas formativas em que se inserem e construir um metaconhecimento sobre a sala de aula (MAGALHÃES, 2004), como os relatos reflexivos ou outros gêneros de natureza semelhante (diários de aprendizagem, diários reflexivos, diários de leituras, discussões orais sobre a aprendizagem, e outros) podem contribuir com nossa compreensão da formação docente no que diz respeito à (re)constituição da aprendizagem como uma prática sócio-histórico-cultural e fornecer subsídios para a construção de propostas futuras.

Ao assim fazê-lo, defendemos a posição de que a análise e a reflexão sobre a aprendizagem devem ser realizadas nas aulas de línguas à luz das situações de sala de aula vivenciadas, e ilustramos com os dados de relatos reflexivos de um grupo de alunos de inglês de um curso de graduação em Letras. Os relatos mostram a análise e as reflexões dos futuros professores sobre esse *meio-aula* (AMIGUES, 2004), em um processo marcadamente caracterizado pelas avaliações desses futuros docentes, o que os leva, em última análise, a (re)constituir

continuadamente suas representações e suas valorações sobre ensinar e aprender a linguagem (BRONCKART; CLÉMENCE; SCHNEUWLY; SCHÜRMAN, 1996; BRONCKART, 1999).

Com base na discussão apresentada, entendemos que continuar a focar só a produção da linguagem/de textos nas aulas de língua nos cursos de licenciatura, ainda que isso leve em conta os contextos em que essa linguagem/esses textos são produzidos e circulam, e quando e quem produz e para quem eles são produzidos, não levando em conta os processos de aprendizagem, é, a nosso ver, continuar a insistir em um paradigma de formação que separa o conteúdo, a lingual, o conceito, a teoria, da prática, da aprendizagem, do ensino, da formação.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edel, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) [1930]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRONCKART, J. P.; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, B.; SCHÜRMAN, M. N. Manifesto Reshaping humanities and social sciences: a Vygotskian perspective. **Swiss Journal of Psychology**, v. 55, n. 2/3, p. 74-83, 1996.

BRONCKART, J. p. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CHRISTIE, F. H. **Classroom discourse analysis**. London; New York: Continuum, 2002.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

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

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

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London; Washington: Casell, 1997.

FAÏTA, D. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

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

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

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 83-109.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**. London; New York: Continuum, 2003.

MAZZILLO, T. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 297-325.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 313-335.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.

p. ; FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SOUZA-e-SILVA, M. C. p. ; FAITA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. (1930) Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**. V. 1. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.

_____. [1934]. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 30/08/2010. Aprovado em 20/11/2010.

Title: Teacher education in the work with textual genres in undergraduate language teacher education courses: Constructing the relationship between learning and teaching in language classrooms

Author: Solange Teresinha Ricardo de Castro

Abstract: This article discusses the process of (re)constitution of representations of language teaching and learning, as socio-historical-cultural practices, of future teachers, in EFL classes in an undergraduate language teacher education course, as seen in the students' reflexive reports. Theoretically it is grounded in socio-historical-cultural perspective, and has in Systemic Functional Linguistics its instrument of analysis. Results reveal the process of (re)constitution of the representations and evaluations of future teachers, about language teaching and learning, based on the analysis of their own learning in the light of classroom situations, as a process continuously mediated by their evaluations of these situations, their participants, and the teachers themselves. The work offers contributions to the comprehension of researchers and educators about the process of teacher education in language classes.

Keywords: Teacher education. Language teaching and learning. Reflexive reports.

Título: Formación docente en el trabajo con géneros textuales en la graduación en Letras: Construyendo la relación entre el aprendizaje y la enseñanza en clases de lenguas

Autor: Solange Teresinha Ricardo de Castro

Resumen: Este artículo discute el proceso de (re)constitución de las representaciones sobre enseñar y aprender lenguas, como prácticas socio-histórico-culturales, de futuros profesores, en una clase de Inglés de un curso de graduación en Letras, como visto en los relatos reflexivos por ellos escritos. Se fundamenta teóricamente en la perspectiva socio-histórico-cultural, y tiene en la Lingüística Sistemico Funcional, su instrumento de análisis. Los resultados revelan el proceso de (re)constitución de las representaciones y valoraciones de los futuros profesores sobre enseñar y aprender lenguas, a partir del análisis de su propio aprendizaje a la luz de las situaciones de aula vivenciadas, como un proceso mediado continuamente por sus evaluaciones de esas situaciones, de sus participantes, y de sí propios. El trabajo ofrece contribuciones para la comprensión de investigadores y formadores sobre el proceso de formación docente en clases de lenguas.

Palabras-clave: Formación docente. Enseñar y aprender lenguas. Relatos reflexivos.