

REPRESENTAÇÕES DE CONCEITOS DE LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM E DE PAPÉIS NO DISCURSO DE PROFESSORES DE INGLÊS RECÉM-FORMADOS*

Luciane Kirchhof Ticks**

Resumo: Este artigo discute as representações de alunos recém-formados em Letras/Inglês acerca de suas concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem e do curso universitário no qual completaram seus estudos. As representações reúnem o conhecimento construído pelos indivíduos e expressam o controle que eles têm sobre o mundo que os cerca (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). Desse modo, discuto o conjunto de significados construídos sócio-historicamente pelos professores de inglês em serviço. Para analisar tais representações, utilizo a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Embora tenhamos identificado algumas contradições conceituais que indicam que os professores estão em processo de “digestão” desses conceitos, a análise demonstra que os participantes, via de regra, são capazes de construir concepções contemporâneas de linguagem e de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; gramática sistêmico-funcional; formação de professores; representação.

1 INTRODUÇÃO

Será que eu tô conseguindo colocar em prática aquilo que eu penso que eu quero fazer? (Vanessa)

E essa é a minha busca no estágio. Alguma coisa que faça sentido para eles. (Luíza)

Ao chegar à universidade, além dos muitos sonhos, desejos e expectativas, os alunos de Letras trazem, na bagagem, um conjunto rico e complexo de crenças, valores, juntamente com a sua história de vida, que reflete seus pressupostos em relação à cultura de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Essa “bagagem

* A pesquisa relatada neste artigo foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a orientação da Dra. Désirée Motta-Roth (UFSM-DLEM). Agradeço à professora e amiga Valéria Bortoluzzi (UFSM/UNIFRA) e aos pareceristas da Linguagem em (Discurso) pela leitura cuidadosa e pelas contribuições à versão final deste trabalho.

** Doutoranda na UFSM. Bolsista da CAPES. Mestre em Lingüística. E-mail: <luticks@terra.com.br>.

ideológica” é elaborada ao longo de toda a sua vivência educacional, enquanto estavam nos bancos escolares (VIEIRA-ABRAÃO, 2002, p. 60).

Na universidade, tais valores entram diretamente em contato e, na maioria das vezes, em conflito, com a cultura de ensinar e aprender subjacente ao currículo. Este, segundo McLaren e Giroux (2000, p. 141), torna explícito que conhecimento é válido para o professor, o que significa ensinar-aprender naquele contexto universitário, quais são os papéis dos alunos e professores, de que modo a aprendizagem do aluno é verificada, quais discursos e valores recebem maior ênfase e, ainda, que concepções epistemológicas são vistas como válidas e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

Inúmeras pesquisas (PAIVA, 2005; PEZENTE, 2005; CRISTÓVÃO, 2005; VIEIRA-ABRAÃO, 2004; BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; DUDAS, 2003; GIMENEZ, 2002; MOTTA-ROTH, 2001; entre tantas) têm procurado discutir o universo da formação inicial do professor de Língua Estrangeira, doravante LE, a partir de um paradigma reflexivo. Paiva (2005, p. 01) avalia, todavia, que os espaços que normalmente são destinados à realização de projetos pedagógicos para a formação do professor de LE e os conteúdos dados ainda não parecem ser suficientes para garantir uma boa formação do professor de inglês.

Há quatro anos, Celani (2001, p. 32-33) já se perguntava como poderíamos formar educadores, se o ensino é visto como uma “simples ocupação”, um “bico”, algumas vezes realizado por profissionais de outras áreas ou, como pondera Demo (2000, p. 80), “pessoas com desempenho acadêmico inferior e que se contentam com formação menos exigente”. E mais, como essa formação pode ser construída na prática acadêmica, quando as disciplinas de Didática, Filosofia e Psicologia da Educação e Prática de Ensino não são integradas entre si? Ou, ainda, quando a própria disciplina de Prática de Ensino se limita a ensinar técnicas a serem adquiridas, receitas a serem seguidas? (MATEUS, 2002, p. 12; CELANI, 2001, p. 35).

Assim, a implementação de espaços de reflexão que procurem discutir, entre tantas coisas, os valores e crenças dos professores em formação acerca de sua profissão parece ser fundamental, especialmente nos cursos cuja proposta curricular objetive a revisão crítica da cultura escolar. No contexto universitário dos professores de inglês em formação, tais discussões podem: a) ajudar a amenizar a enorme distância entre teoria e prática; b) revisar o papel do professor e do aluno no contexto escolar, relação ainda bastante hierárquica e c) construir alternativas pedagógicas voltadas para um contexto de ensino que está em constante transformação, fato que já chamava a atenção de Smyth, em 1992.

Para Celani e Magalhães (2002, p. 323), essa troca de idéias e de conhecimento significa entender o currículo, a identidade do profissional docente e a cultura escolar sob um novo paradigma, “uma vez que o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar” (cf.: CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 323). Segundo as autoras, as representações se constituem em uma cadeia de significados construídos na negociação entre os atores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças. Por sua vez, as crenças¹ construídas ao longo da trajetória escolar podem ser resistentes a mudanças e atuar como lentes através das quais os alunos percebem novas informações durante seu processo formativo (VIEIRA-ABRAÃO, 2004, p. 131). Citando Barth (1991, sem referências bibliográficas), Vieira-Abraão comenta, ainda, que antes de “digerir” novas informações, os professores em formação precisam estar conscientes do que sabem e como seu conhecimento está organizado.

Assim, ao voltarmos nosso olhar para as representações do profissional de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender uma LE, podemos dizer que estas foram e são continuamente construídas e reconstruídas nas inúmeras atividades de que participaram enquanto estavam na escola, durante seu processo de formação na universidade, bem como nos seus primeiros passos em direção ao mercado de trabalho. Desse modo, essa cultura de ensinar e aprender, conforme define Celani e Magalhães (2002, p. 321-22), é entendida aqui enquanto prática de significação ou, ainda, diferentes maneiras de entendermos o mundo, de produzirmos significados que remetem diretamente às identidades dos grupos que as compõem.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo discutir as representações de alunos de Letras/Inglês recém-formados acerca de suas concepções de linguagem, de ensino-aprendizagem de LE, bem como dos papéis atribuídos ao aluno e professor no contexto de sala de aula. As informações discutidas neste artigo fazem parte da etapa inicial de uma pesquisa de doutorado e servem, portanto, de subsídio para o desenvolvimento de uma proposta de reflexão acerca de concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, que está sendo desenvolvida com professores pré-serviço.

¹ Crenças são entendidas enquanto teorias implícitas acerca do mundo físico, das normas e valores sociais, bem como as expectativas dos agentes sobre si mesmos (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321). Nesse sentido, as crenças são configuradas com base em opiniões, tradições e costumes e possuem uma carga afetiva e avaliativa resultante das experiências vivenciadas pelos atores sociais (NESPOR, 1987 apud COELHO, 2006, p. 128).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Podemos entender as representações dos professores em formação enquanto significados que são construídos sócio-historicamente por esses indivíduos à medida que interagem em sociedade dentro das formações sociais às quais pertencem (CASTRO, 2004, p. 39). As representações dos sujeitos sobre o seu conhecimento, sobre o seu agir e o poder que possuem para agir estão relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas, ou seja, “aos valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Ao voltarmos nosso olhar para as representações dos recém-formados em Letras sobre a cultura de ensinar e aprender uma LE, podemos dizer que estas foram e são continuamente construídas e reconstruídas nas inúmeras atividades de que participaram enquanto estavam na escola, durante seu processo de formação na universidade, bem como nos seus primeiros passos em direção ao mercado de trabalho. Desse modo, a cultura de ensinar e aprender, conforme definem Celani e Magalhães (2002, p. 321-22), é entendida aqui enquanto prática de significação ou, ainda, diferentes maneiras de entendermos o mundo, de produzirmos significados que remetem diretamente às identidades dos grupos que as compõem.

Woodward (2005, p. 17) lembra que a representação envolve todas as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos e que, desse modo, nos posicionam enquanto sujeitos. Além disso, a autora argumenta que os discursos e os sistemas de representação, vistos a partir de uma teoria cultural pós-estruturalista, constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos se posicionam e podem falar (cf.: 2000, p. 17). Essas práticas de significação estabelecem relações de poder – poder para definir quais são os incluídos e quais os excluídos (cf.: 2000, p. 18).

Fairclough (2003, p. 28) explica que, ao pesquisamos sobre representação, estamos discutindo o conhecimento adquirido pelo indivíduo e o controle que ele tem sobre o mundo. Assim, segundo o autor, podemos analisar textos produzidos em interações sociais a partir da perspectiva da representação. Discursos diferentes representam também perspectivas diferentes do mundo e estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Tais relações, por sua vez, dependem de sua posição no mundo, de suas identidades pessoais e sociais, e de suas relações sociais com os outros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Paralelamente à representação, sua proposta de análise textual é composta por outras duas dimensões: a identificação e a ação (cf.: FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). A primeira estaria relacionada ao modo como as pessoas se identificam e são identificadas por outros. Assim, por meio da análise textual, focalizamos essa dialética entre identidade pessoal e social. Fairclough chama de “Estilos” o modo de ser do indivíduo social, ou ainda, sua identidade no aspecto discursivo da linguagem. A Ação, por sua vez, destacaria as relações (de poder) com os outros dentro de uma prática social.

Embora reconheça que representação, ação e identificação estejam relacionadas dialeticamente, são processos distintos. Neste artigo, concentro-me na primeira, procurando destacar as marcas textuais da representação nos textos dos recém-formados em Letras/Inglês, na medida em que discutem suas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem de uma segunda língua; bem como seu papel enquanto professores de inglês.

3 METODOLOGIA

3.1 Universo do estudo

Os participantes desta pesquisa são advindos da Universidade Federal de Santa Maria, recentemente formados (janeiro/julho de 2005). Cursaram Letras conforme o currículo antigo, que oferece a licenciatura dupla, ou seja, os habilita a ensinar Português e Inglês.

3.2 Procedimentos de coleta do *corpus*

A coleta do *corpus* envolveu dois procedimentos diferenciados: questionários e entrevistas semi-estruturadas.

3.2.1 Os questionários

Os questionários foram aplicados, respectivamente, em setembro e novembro de 2005, com 4 professores de inglês recém-formados (que receberam o diploma no primeiro semestre de 2005) e 2 professores em processo de conclusão de curso (realizando seu estágio final).

O primeiro questionário foi organizado no sentido de evidenciar as razões pelos quais os participantes escolheram ser professores de inglês, o contexto e a rotina de trabalho no qual estão inseridos, a relação com os alunos e colegas de trabalho, a escolha/produção do material didático. O segundo questionário

discutiu pontualmente os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, e como os participantes conceituam os papéis do professor e do aluno.

3.2.2 As entrevistas

Após uma análise preliminar dos questionários, realizei duas entrevistas de cerca de 30 minutos com os 4 participantes que residem em Santa Maria. A primeira entrevista ocorreu em novembro de 2005 e a segunda, cerca de sete meses depois, em junho de 2006.

Nas entrevistas, procurei discutir mais detalhadamente suas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, papéis do aluno e do professor na sala de aula de língua estrangeira, procurando discutir e encontrar explicações para as contradições conceituais que surgiram ao responderem os questionários. Os participantes foram identificados por nomes fictícios escolhidos por eles mesmos.

3.2.3 O *Corpus*

O *corpus* coletado para análise neste artigo reúne, portanto, doze questionários realizados com seis participantes e quatro horas de entrevistas semi-estruturadas gravadas com quatro desses participantes.

3.3 Procedimentos de análise

Para a análise das representações dos participantes, utilizei a proposta de análise textual de Fairclough (2003, p. 135-136), que parte do princípio de que os eventos sociais são constituídos por diferentes elementos: a) as formas de atividade, as pessoas (com suas crenças, desejos, valores, história), as relações sociais, os objetos, os meios (tecnologia), o tempo e os espaços e a linguagem (entre outros tipos de semiosis). Fairclough (2003), com base em Halliday (1994), focaliza a oração e o seu significado representacional, que é realizado lexicogramaticalmente e constituído por três elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias.

Ao discutir a proposta de Halliday (1994), Fairclough (2003, p. 135) destaca que os processos são normalmente realizados por verbos; os participantes, por sujeitos e objetos desses verbos; e as circunstâncias, pelos diferentes elementos adverbiais. Nesse sentido, Halliday (1994) argumenta que o sistema de transitividade constrói o mundo da experiência a partir de diferentes tipos de processos, que podem ser divididos em três grandes grupos: o **material**, o **mental** e o **relacional**. Paralelamente, outros três grupos intermediários também são

utilizados para representar nossas experiências: o **verbal**, o **comportamental** e o **existencial**.

A análise das representações dos processos utilizados pelos participantes desta pesquisa tomou como base as categorias definidas no quadro 1.

Fairclough (2003, p. 145) ressalta que, assim como fazemos escolhas nas representações de processos, selecionamos igualmente os atores sociais que farão parte desses processos. Ele destaca, ainda, que nem todos os participantes de um processo são necessariamente os seus atores sociais. Nos exemplos dados pelo autor - “O carro atingiu Mary” e “O carro acertou a pedra” - “Mary” e “a

Tipos de Processos	Significado da categoria	Exemplos de processos
Materiais	Estão relacionados com o mundo da experiência. Constroem a idéia de mudança concreta num fluxo de eventos pelo uso da energia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179)	Fazer, realizar, construir. Ex.: Eu <i>vim</i> para santa Maria estudar Letras.
Mentais	Estão relacionados com o mundo da nossa consciência. Mudam a percepção que temos da realidade, construindo o processo da própria consciência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 197-8).	Cognitivos: pensar, refletir, entender, acreditar. Perceptivos: Ver, ouvir, cheirar. Afetivos: gostar, odiar. Ex.: Eu <i>acredito</i> que sou uma boa professora.
Relacionais	Representam as categorias de atribuição e identificação. Pertencem aos processos de “ser” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 210-11).	Parecer, tornar-se, ficar, ter possuir, pertencer. Ex.: Eu <i>sou</i> realizada na minha profissão (relação intensiva). Ex.: Eu <i>tenho</i> 20 alunos (relação possessiva). Ex.: Eu <i>estou em dívida</i> entre trabalhar ou voltar a estudar (relação circunstancial).
Verbais	Pertencem aos processos de “dizer” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 252)	Falar, dizer, conversar, culpar, criticar, pedir, explicar, questionar. Ex.: Primeiro, eu <i>explico</i> o exercício, depois os alunos fazem.
Comportamentais	São os processos tipicamente humanos, fisiológicos e psicológicos (escatológicos) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 248).	Respirar, tossir, sorrir, rir, chorar, cantar, sonhar. Ex.: Quando era criança, <i>sonhava</i> todas as noites que era professora.
Existenciais	Processos expressos pelos verbos haver e existir (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 256).	Haver, existir. Ex.: Sempre <i>há</i> aqueles que desistem do curso no decorrer de quatro anos.

Quadro 1 – Representação de Processos.

pedra” são participantes, mas apenas “Mary” ocupa a posição de ator social (cf.: 2003, p. 145). Assim, a segunda categoria de análise (quadro 2) utilizada nesta pesquisa diz respeito aos atores sociais representados no texto dos participantes da pesquisa. Utilizo as categorias semânticas propostas por Fairclough (2003) para a representação dos atores sociais.

Ainda levo em consideração que, paralelamente às representações de processos e atores sociais, podemos identificar, na análise textual, as representações de **tempo e espaço**, identificadas a partir de duas variáveis: 1) a **representação de localização** (ex.: “às 9h”, “em Santa Maria”) e 2) a **representação de**

Categorias	Significado da Categoria	Exemplos
Inclusão/exclusão () – simboliza a exclusão	Considera dois tipos de exclusão: 1) A supressão/elipse – não aparece no texto 2) Segundo plano – mencionado em outros momentos/lugares do texto.	1) É algo novo para mim (referindo-se à rotina da escola). 2) O <i>processo</i> de ensinar - aprender é complicado e, ao mesmo tempo, () é fatigante.
Nomeação/Categorização	O ator é constituído por meio de um nome/pronome (eu, ela, nós, vocês) ou por um substantivo que o categorize como pertencente a uma classe ou grupo.	<i>Ele</i> está sempre atrasado para a aula. <i>O professor</i> está sempre atrasado para a aula.
Ativo/Passivo	O ator é responsável pela ação ou sofre a ação.	<i>Nós mudamos</i> o material para melhorar as aulas. <i>Nós somos levados</i> a aceitar o currículo.
Pessoal/Impessoal	Os atores sociais são representados 1) impessoalmente ou 2) pessoalmente.	1) São uma <i>classe destituída</i> . (referindo -se aos professores) 2) <i>Nós, professores</i> , podemos fazer escolhas.
Específico/Genérico	Refere-se a alguém em particular ou a um grupo ou classe.	<i>Tu</i> queres dar aulas para a gente?, a aluna me perguntou. <i>Tu</i> sempre sabes quando estão mentindo para ti. (Tu referindo-se ao professor).

Quadro 2 – Representação dos atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145-150).

extensão (duração e distância – ex.: “durante três anos”, “Por seis horas”) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 151). Diferentes categorias lingüísticas contribuem para a representação do tempo: os tempos verbais (presente, passado, futuro simples, etc.), os advérbios (hoje, amanhã), as conjunções e preposições que indicam relações temporais e espaciais (enquanto, depois, entre, em frente, atrás).

Fairclough (2003, p. 151) cita Harvey (1996) para lembrar que espaço e tempo são construtos sociais – diferentemente construídos em diferentes sociedades, o que dificulta sua separação. Portanto, faz sentido focalizar a interseção deles na construção do espaço-tempo. Desse modo, a análise textual pode mostrar como esta relação é rotineiramente organizada, sustentada e reproduzida no texto (FAIRCLOUGH, 2003, p. 153).

Assim, ao olharmos o texto sob a perspectiva representacional, procuramos perceber quais elementos, dentro de um determinado evento, são incluídos e quais deles são excluídos e, dentre os incluídos, quais recebem maior destaque (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136). Nesse sentido, buscamos analisar o texto em busca,

não do que é verdade em relação ao que não é, mas de como os eventos estão representados no discurso, ou seja, como são observados e interpretados pelos participantes, procurando explicitar seu grau de valor e importância.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurei dividir esta análise em dois grandes momentos, tendo em vista o universo de informações discutidas pelos participantes desta pesquisa. No primeiro momento, apresento os conceitos que norteiam, teoricamente, o discurso dos professores. Nesse sentido, os participantes discutem quais são suas representações de linguagem, representações de ensino e aprendizagem de inglês. Em um segundo momento, discuto as representações acerca dos papéis de professor e aluno na sala de aula de língua estrangeira.

4.1 A linguagem: de sistema de códigos à prática social

Percebemos, nos excertos, três conceitos de linguagem, dos quais dois são apresentados inter-relacionadamente. No primeiro, Joana e Sara resgatam a visão estruturalista de linguagem como expressão de idéias e de signo lingüístico (SAUSURRE, 2001, p. 24). Ao mesmo tempo, as participantes atualizam sua concepção ao dar valor à interação, à comunicação, à motivação e ao engajamento dos falantes com o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem passa a ser entendida a partir do paradigma cognitivista (HICKMANN, 1997, p. 9), enquanto sistema para a expressão de significado relevante para o aluno, dentro de um modelo interativo de uso (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47).

A terceira concepção (Rafael, Lara, Luíza e Vanessa) considera o aspecto discursivo da linguagem, que leva em conta a relação do texto com o seu contexto de produção, seu caráter sócio-histórico e ideológico (BAKHTIN, 1990; HALLIDAY, 1989, entre outros).

Joana: Linguagem como expressão. Linguagem como instrumento de comunicação e forma de interação *são* as concepções de linguagem que me *identifico* hoje. (Uma língua deve ser aprendida) a partir do interesse, motivação e engajamento do educando para alcançar esse objetivo.

Sara: Linguagem *é* um sistema de códigos lingüísticos, sejam esses verbais ou não, *usados* com o intuito de se *estabelecer* a troca de significado e uma conseqüente interação entre os falantes. (Uma língua deve ser aprendida) principalmente através do processo de interação, através da necessidade real de comunicação.

Rafael: [...] a linguagem *apresenta-se* como uma forma de ação conjunta da qual nós utilizamos para alcançar certos fins [...] a linguagem como uma prática social e ideológica que *constitui* e *é constituída* por sujeitos, os quais *co-constroem* a realidade substancial da língua: o fenômeno da interação social.

Lara: Linguagem como prática social.

Luíza: *Concebo* a linguagem como discurso, ou seja, uma forma de prática social. Isso significa *trabalhar* a linguagem não em segmentos isolados, mas em textos completos em conexão com seu contexto de produção [...] *enfocando* os gêneros do discurso que são relevantes para a vida social desses alunos.

Vanessa: *Entendo* a linguagem como um elemento constitutivo da sociedade, um sistema mediador das relações sociais, por meio do qual as pessoas *agem*, *identificam* seus papéis sociais e *constroem* sua história.

Podemos observar que quatro (Joana, Sara, Rafael e Lara) dos seis participantes demonstram pouca afinidade com seus conceitos, característica esta marcada funcionalmente na linguagem pelo uso de declarações assertivas (“Linguagem é um sistema de códigos”) que apresentam um ponto de vista universal. Tal estratégia, segundo Fairclough (2001, p. 200), descompromete o falante, uma vez que este projeta o seu ponto de vista – ou de um grupo – como universal e naturalizado. Nesse sentido, temos um posicionamento impessoal e generalizado.

Além disso, os diferentes atributos (“sistema de códigos lingüísticos”, “discurso”, “sistema mediador de relações sociais”) selecionados pelos participantes, além explicitarem seu conceito de linguagem (em alguns casos, estruturalista; em outros, sócio-interacionista) demonstram que a linguagem é vista pelos participantes como um sistema complexo, multifacetado, que pode ser entendido a partir de diferentes ângulos ou perspectivas, delimitadas nos atributos.

Percebemos, menos recorrentemente, no discurso de três participantes (Vanessa, Joana e Luíza), um grau maior de afinidade com o conceito, que é explicitado pelo uso dos processos mentais cognitivos (“identifico”; “concebo”; “entendo”). Embora tenhamos a elipse do sujeito no discurso de Luíza e Vanessa, a desinência número pessoal (“concebo”, “entendo”) registra a afinidade. Essa proximidade com o texto é mais tímida no discurso de Joana, que abre com um conceito universal e, posteriormente se posiciona (“concepção... que *me* identifico”), e desaparece nos demais participantes. Por fim, podemos dizer que, ao colocarem seus conceitos no presente do indicativo, os participantes dizem, em outras palavras, que tais concepções representam suas crenças atuais.

4.2 O ensino e a aprendizagem: da transmissão à negociação

Nesta seção, discuto as concepções de ensino e aprendizagem dos professores em serviço. Essas concepções remetem a dois períodos relevantes do seu próprio processo de aprendizagem. Primeiramente, os professores resgatam os conceitos que acreditavam possuir ao ingressarem na universidade, ou seja, aqueles construídos ao longo da vida escolar. Em um segundo momento, exploram as concepções construídas durante a graduação em Letras.

4.2.1 A tradição escolar individualista

Todos os professores destacam que tinham uma visão “tradicional” do ensino antes de entrarem na universidade, regida por uma via de mão única: o conhecimento ia do professor para o aluno. É interessante ressaltar que a universidade, para esses professores, foi, portanto, um divisor de águas e lhes permitiu não apenas reconhecer que o ensino conhecido por eles até então era tradicional, mas igualmente dar significado a essa denominação: fechado, o professor como o único detentor de saberes, a gramática como centro do ensino.

Lara: [...] (a idéia) de um ensino muito tradicional, fechado [...]

Rafael: Quando comecei o curso de Letras *estava* muito preso a uma cultura tradicional de ensino.

Sara: [...] *tinha* uma idéia mais tradicional do que era o processo de ensino/aprendizagem. *Via* o aluno como um ser passivo [...]

Joana: [...] o professor *era* o detentor do saber, única fonte para o aluno.

Luíza:...o professor ensina, o aluno aprende; ensinar língua *é* ensinar gramática...

Vanessa: ... ao iniciar o Curso de Letras, eu não *tinha* idéias muito concretas a respeito da questão “ensino” ou prática/ato de “ensinar”. [...] se anteriormente ao curso de Letras eu me baseava apenas na atuação dos professores que tive nos Ensino Médio e Fundamental, hoje eu *vejo* o “ensino” pelo viés da minha própria prática.

Os professores atribuem valor aos conceitos de ensino e aprendizagem que estão encapsulados em metáforas lexicais²: “uma idéia mais tradicional” e “ensino muito tradicional, fechado”. O significado de “tradicional” e “fechado”, acentuado no discurso por advérbios de intensidade (“muito”) e comparação (“mais”), está diretamente ligado ao modo como percebem as relações sociais entre professor e aluno naquele momento: o professor ocupa posição altamente hierárquica (aquele que detém o saber e é a única fonte de conhecimento ao

alcance do aluno) em relação ao aluno (ser passivo e apenas receptor desses saberes). Os professores utilizam, portanto, os processos relacionais (“ter”, “estar”, “ser”) para identificar e atribuir valor aos conceitos de ensino e aprendizagem pela delimitação dos papéis sociais estabelecidos na escola naquele período.

Podemos identificar, ainda, que suas representações sobre ensinar e aprender (“ensinar língua é ensinar gramática”) referentes ao período escolar remetem à concepção estruturalista de linguagem. Todavia, as circunstâncias de tempo (pretérito perfeito - “tinha”, “era”, “estava” – e sintagmas adverbiais – “quando”, “ao iniciar o curso”, “anteriormente ao curso”) selecionadas pelos professores parecem indicar que tal perspectiva não faz mais parte de seu repertório de crenças.

4.2.2 A perspectiva sócio-interacionista pré-serviço

Todos os professores em serviço são unânimes em afirmar que sua atual concepção de ensino e aprendizagem toma como ponto de partida a construção interpessoal de conhecimento, embora, ao conceituarem linguagem, dois deles (Sara e Joana) tenham construído conceitos estruturalistas e cognitivistas (seção 4.1). Suas representações de ensino e aprendizagem remontam, portanto, a uma concepção sócio-interacionista (“processo de construção do conhecimento... numa perspectiva mais interacionista” - Luíza) na qual a construção do conhecimento é interpessoal (“professor e aluno ensinam e aprendem em sala de aula” - Joana) e sócio-histórica (“Processo de desenvolvimento social, cultural, histórico do ser humano” – Sara). Tais definições se afinam com a teoria vygotskyana na qual a aprendizagem se dá a partir da regulação social (VYGOTSKY, 1998, p. 75-76), ou seja, da cooperação entre alunos e professores.

Luíza: *Parece-me* que os conceitos de ensino e aprendizagem *são* indissociáveis. *São* parte do processo de construção do conhecimento e devem *ser* cooperativos, de modo que os participantes se *sintam* co-responsáveis. Hoje *acredito* numa perspectiva mais interacionista e cooperativa.

Joana: Ensinar e aprender *é* (e *deve ser*) uma via de mão dupla, ambos, professor e aluno, *ensinam* e *aprendem* em sala de aula.

Sara: Para aprender com sucesso, o aluno *precisa estar* imerso num modelo sócio-interacionista. O ensino *é*, principalmente, um processo de troca e construção.

² A metáfora lexical remete a um sentido diferente daquele considerado literal (HALLIDAY, 1994, p. 342-349).

Lara: Processo de desenvolvimento social, cultural, histórico do ser humano.

Vanessa: *Penso me identificar* com a proposta de investigação-ação educacional.

Rodrigo: Entendo o ensino como um processo de cooperação, isto é uma operação conjunta que envolve tanto professores e alunos como todos os elementos participantes dessa prática (materiais, recursos, abordagem, objetivos de ambas as partes, entre outros).

Ensino e aprendizagem são representados, no discurso dos professores, não como processos estanques, mas inter-relacionados (“são indissociáveis”, “uma via de mão dupla” “contextualizado e interativo”). Inúmeros atributos são utilizados por eles para qualificar positivamente esses processos (“troca e construção”, “desenvolvimento social, cultural, histórico do ser humano”, “investigação-ação educacional”, “cooperação”). Tais atributos, além de qualificar, assumem o caráter de condições, explicitados na modalidade deôntica (“*devem* ser”; “*precisa* estar”), sem as quais o ensino e a aprendizagem não aconteceriam (“Para aprender com sucesso, o aluno *precisa estar* imerso num modelo sócio-interacionista”). Os advérbios “com sucesso” e “principalmente”, por sua vez, delimitam as condições “ideais” para que o processo se desenvolva.

Por fim, os processos mentais (“acredito”, “penso”, “identifico”) em 1ª pessoa marcam a afinidade dos professores com suas crenças, embora identifiquem os atores sociais, genericamente, por classe (o professor, o aluno, o ensino). O uso do presente e de advérbios como “hoje” também aproximam o discurso do seu autor.

4.3 Linguagem, ensino e aprendizagem: as contradições conceituais

O discurso dos professores traz representações conceituais aparentemente contraditórias: lança mão de concepções de linguagem como sistema lingüístico-cognitivo ao mesmo tempo em que propõe uma visão sócio-interacionista para o ensino e a aprendizagem. A reflexão feita por eles, na segunda rodada de entrevistas, é a de que a formação de conceitos é um difícil exercício de abstração e, embora formados, ainda estão lidando com eles, digerindo-os (Luíza). Outro argumento levantado para justificar o descompasso conceitual é o de que parece ser mais fácil dar conta de definir ensino e aprendizagem do que linguagem (Sara). Isso porque a definição de linguagem exigiria do professor um grau maior de abstração do que os conceitos de ensino e aprendizagem.

Luíza: ...eu acho que o que acontece *é* que a gente ainda tá tentando se convencer, muitas vezes, que esse *é* o melhor caminho, mas a gente ainda *tem* aquela tradição ainda estruturalista que *tá* arraigada. Então, acho que a gente tá tentando entender e, as vezes, né, no tentar compreender ainda, a gente tá sendo incoerente. A gente não *tá* talvez bem convencido ainda.

Sara:...a gente consegue, eu acho, pôr em prática a teoria sócio-interacionista e o conceito de linguagem parece que não, não sei, parece que a gente *consegue ter* um retorno (da teoria sócio-interacionista). E acho que tudo que a gente *consegue ter* um retorno prático, aplicando a teoria na prática, fica melhor da gente entender, melhor da gente lidar, talvez seja essa a relação...

Assim, os professores utilizam os processos materiais para explicar conceitos e práticas com as quais ainda estão lidando (“a gente *tá tentando se convencer*”; “a gente *consegue pôr* em prática”). Os verbos *conseguir* e *tentar* funcionam como modalizadores do discurso, seja para argumentarem que ainda estão construindo seus conceitos (“a gente *está tentando se convencer*”) ou para justificarem pragmaticamente suas escolhas (“a gente *consegue ter* um retorno”).

Outra evidência de que a construção de conceitos está em processo no discurso desses professores são os diferentes elementos léxico-gramaticais que constroem as circunstâncias no texto. Esses elementos também apontam para as incertezas que rodeiam esse processo (expressões mitigadoras – “parece que”, “o que acontece é que”; advérbios de frequência – “muitas vezes”, “as vezes”; e advérbios de tempo – “ainda”). Por fim, percebemos que os professores procuram demonstrar, pelo uso de processos mentais cognitivos, que estão fazendo um esforço para entender suas escolhas (“no tentar *compreender*”; “tentando *se convencer*”, “tá tentando *entender*”).

4.4 Os papéis: da via de mão-única à plurilateralidade

Nesta seção, destaco como os participantes percebem o papel do aluno e o do professor no contexto da sala de aula. Além disso, procuro salientar as semelhanças e diferenças na visão dos participantes acerca desses atores sociais.

4.4.1 O aluno *deve ser* co-autor de seu conhecimento

O aluno deixa de ser um mero receptáculo para assumir uma posição de co-participação em relação ao professor (“colaborador”, “cooperador” – Rafael; “parceiro” - Vanessa; “co-responsável” – Luíza, “pesquisador” - Joana). Suas

representações encontram, portanto, respaldo teórico na abordagem comunicativa (“aluno como agente de seu próprio conhecimento” – Sara; “interagir com, na e através da língua-alvo” – Lara) (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 42), bem como na teoria sócio-interacionista, que também entende o aluno como um co-participante (“colaborador” – Rafael; “co-autor” – Vanessa; “co-responsável” – Luíza) do processo de aprendizagem e de construção de conhecimento, ao lado do professor (GALLIMORE; THARP, 1996, p. 192-93).

Rafael: (o aluno *é*) Colaborador e cooperador, já que junto com o professor e com seus colegas podem criar um grupo que se identifique com os mesmos objetivos, o que poderia resultar em um grande êxito, tanto na parte do ensino quanto da aprendizagem.

Sara: [...] ele *deve fazer* o possível para que seu aprendizado seja promissor e recompensador. Para tanto, *deve estar* ciente de que *é* o agente de seu próprio conhecimento e de que o processo de interação *deve fazer* parte de suas estratégias de aprendizado.

Vanessa: Acredito que o papel do aluno *deverá ser* o de um parceiro, co-autor do processo de ensino e aprendizagem, enquanto sujeito que se interessa, participa e problematiza os conteúdos junto com o professor.

Lara: (O papel do aluno *é*) interagir com, na e através da língua-alvo.

Luíza: O aluno *é* co-responsável pela construção do conhecimento nessa língua.

Joana: O aluno *precisa ter* um papel de ‘pesquisador’ (grifo da participante). Aquele que busca sempre algo mais e que *tem* consciência que o professor não *faz* milagre em sala de aula. *É preciso* um engajamento sério do aluno para a aprendizagem eficaz de uma LE.

O uso recorrente da modalidade deôntica (*deve* estar, por exemplo) associada aos processos relacionais atributivos (“precisa *ter* um papel de pesquisador”; “*deve estar*”; “*deve ser*”) e materiais (“*deve fazer*”) explicitam a carga de obrigações e a alta responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Desse modo, os participantes retiram do ombro do professor (“o professor não faz milagre” – Joana) o fardo de serem os únicos responsáveis pelo que acontece em sala de aula.

4.4.2 O professor como um instigador do processo de aprendizagem

O professor, por sua vez, deixa de ser representado como um transmissor

de informações (“não deve dar tudo pronto” – Luíza) e passa a ser um “facilitador” (Rafael), um “guia” (Sara) e “aprende com os alunos” (Joana), em um processo, portanto, de co-construção de conhecimento (Rafael, Luíza, Sara).

Rafael: *Vejo o papel do professor como um facilitador e um colaborador da aula, isto é, responsável por facilitar o desenvolvimento do aluno em aprender a linguagem, assim como junto do aluno, co-construírem a aprendizagem.*

Luíza: *Acho que o professor não deve dar tudo pronto para o aluno; deve, ao contrário, apenas ajudá-lo a construir conhecimento sobre a LE.*

Joana: *O bom professor é aquele que também aprende com seus alunos e dá espaço para o pensamento e as idéias dos alunos.*

Lara: *(O papel do professor é) socializar a língua-alvo.*

Vanessa: *O principal papel do professor de Língua Inglesa, mais especificamente, é o de “instigador”.*

Sara: *O professor desempenha o papel de guia, aquele que auxilia na construção do conhecimento e proporciona ao aluno a capacidade de interagir e de ser o articulador de seu próprio conhecimento.*

A recorrência menor da modalidade deôntica no discurso (deve dar, por exemplo) dilui as obrigações do professor em relação ao aluno no processo de aprendizagem. Ele está ali apenas (Luíza) para ajudar. Isso pode ser percebido na escolha dos atributos dados ao professor (“facilitador”; “aquele que também aprende”; “responsável por facilitar o desenvolvimento do aluno”; “instigador”). Por sua vez, a natureza colaborativa de suas ações em sala de aula está expressa no texto por meio de processos materiais (“ajudá-lo a construir”; “desempenha papel de guia”; “auxilia e proporciona”; “co-construírem a atividade”).

Assim, embora alunos e professores sejam identificados como agentes sociais, representados como co-responsáveis pelos processos de aprender e ensinar, o discurso dos participantes indica que os primeiros carregam uma carga maior de obrigações em relação ao segundo grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise dos questionários e das entrevistas, pude perceber que os professores de inglês recém-formados são capazes de elaborar discursivamente conceitos sócio-interacionistas. Via de regra, entendem a linguagem sócio-

historicamente e procuram vivenciar o processo de ensino e aprendizagem dentro desse paradigma nos seus contextos de trabalho. Todavia, dois participantes ainda elaboram conceitos de linguagem estruturalista-cognitivistas ao mesmo tempo em que entendem o ensino e a aprendizagem pela via sócio-interacionista.

Tal incongruência pode ser atribuída ao fato de que os conceitos estão sempre em processo de construção e “digestão” em nós mesmos, ou seja, são repensados e alterados a cada nova leitura, a cada nova experiência, a cada novo olhar dirigido ao contexto de trabalho. No caso particular desses participantes, o processo formativo universitário – o ensino formal e as experiências pessoais e profissionais vivenciadas nessa fase – parece ter oferecido subsídios teórico-práticos para que começassem a avaliar e a realinhar suas representações acerca do que seja linguagem, ensino e aprendizagem. Neste caminhar que está sendo construído, identificamos primeiramente uma visão de linguagem estruturalista/cognitivista, que ainda é reflexo do paradigma vivenciado na escola, e um movimento em direção a uma visão sócio-interacionista de linguagem discutido no contexto universitário. A passagem pela universidade é uma entre tantas etapas do processo formativo de qualquer profissional. Quando chegamos ao mercado de trabalho, novos desafios nos lançam de volta ao processo de aprendizagem e, por conseguinte, novas reconfigurações conceituais são elaboradas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARCELOS, A. M.; BATISTA, F.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.
- CASTRO, S. T. R. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. **The ESPECIALIST**, v. 25, n. especial, p. 39-57, 2004.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

_____; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTROS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-37.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria; VIEIRA ABRAÃO, Maria Helena (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 125-143.

CRISTÓVÃO, V. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 153-62.

DEMO, P. **Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-74.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-99.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

- _____. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.
- HARVEY, D. **Justice, nature and geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.
- HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 9-29.
- MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.
- MCLAREN, P.; GIROUX, H. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-54.
- MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 175-92.
- NESPOR, J. The role of belief in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.
- PAIVA, V. M. O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acessado em 31/05/2005.
- PEZENTE, R. Diários reflexivos e grupos de discussão: a polifonia e os discursos presentes em uma aprendizagem reflexiva. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas; União da Vitória: Kaygange, 2005. p. 175-88.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 30 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 25, n. 2, p. 267-300, 1992.
- VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-72.

Recebido em 12/12/06. Aprovado em 19/04/07.

Title: Representations of concepts of language, teaching and learning and of roles in the discourse of English teachers

Author: Luciane Kirchhof Ticks

Abstract: This article discusses the representations of in service teachers of English about their concepts of language, teaching and learning and also about their Brazilian English teacher education course. Representations involve all the knowledge built by individuals and express the control they have over the world (Fairclough, 2003, p. 28). Therefore, I discuss the socio-historically meanings constructed by in service English teachers. To analyze those representations, I use Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2003) and Systemic Functional Grammar (Halliday & Matthiessen, 2004). Although we have identified some conceptual contradictions which indicate that the teachers are in a process of “digesting” those concepts, the analysis demonstrates that the participants, as a rule, are capable of construing contemporary concepts of language, teaching and learning.

Keywords: critical discourse analysis; functional grammar; teacher education; representation.

Titre: Représentations de concepts de langage, d’enseignement et d’apprentissage et de rôles dans le discours de professeurs d’anglais récemment diplômés

Auteur: Luciane Kirchhof Ticks

Résumé: Cet article discute les représentations des élèves qui viennent d’avoir leurs diplômes à la Faculté des Lettres, ayant la compétence de professeurs de langue anglaise, à propos de leurs conceptions de langage, d’enseignement et d’apprentissage, bien que du cours universitaire dans lequel ils ont fait leurs études. Les représentations réunissent la connaissance construite par les personnes et expriment le contrôle qu’elles ont du monde qui les entoure (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). Ainsi, je discute l’ensemble de signifiés construits socio-historiquement par les professeurs de langue anglaise qui se trouvent au travail. Pour analyser des représentations comme celles-ci, j’utilise l’Analyse Critique du Discours (FAIRCLOUGH, 2003) et la Grammaire Systématique-fonctionnelle (HALLIDAY ; MATTHIESSEN, 2004). Malgré l’identification de quelques contradictions conceptuelles qui indiquent que les professeurs se trouvent dans un procès de « digestion » de ces concepts, l’analyse démontre que les participants, en règle générale, sont capables de construire des conceptions contemporaines de langage et d’enseignement et apprentissage.

Mots-clés: analyse critique du discours ; grammaire systématique-fonctionnelle; formation de professeurs; représentation.

Título: Representaciones de conceptos de lenguaje, enseñanza y aprendizaje y de los papeles en el discurso de profesores de inglés recién licenciados

Autor: Luciane Kirchhof Ticks

Resumen: Este artículo discute las representaciones de alumnos recién licenciados en la carrera de Letras/Inglés sobre sus concepciones de lenguaje, de enseñanza y aprendizaje y de la carrera universitaria en la cual completaron sus estudios. Las representaciones reúnen el conocimiento construido por los individuos y expresan el control que ellos tienen sobre el mundo que los rodea

(FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). Así, discuto el conjunto de significados contruidos socio históricamente por los profesores de inglés que están trabajando. Para analizar dichas representaciones, utilizo el Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) y la Gramática Sistémica-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Aunque hayamos identificado algunas contradicciones conceptuales que indican que algunos profesores están, todavía, en proceso de “digestión” de los conceptos, el análisis demuestra que los participantes, en general, son capaces de construir concepciones contemporáneas de lenguaje y de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: análisis crítico del discurso; gramática sistémica-funcional; formación de profesores; representación.