Maria Cecília Camargo Magalhães

cmaga@hermes.pucsp.br

Fernanda Coelho Liberali

fcliber@terra.com.br

O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores

RESUMO – Este artigo tem como objetivo retomar o caminho teórico-metodológico percorrido ao longo de uma década de pesquisas em formação de professores, coordenadas por estas pesquisadoras – Magalhães e Liberali –. Aborda a importância, para esse grupo de pesquisa, do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para a construção de um complexo quadro conceitual que dá à linguagem o papel necessário para a compreensão e crítica dos contextos do agir. Discute, também, problemas encontrados na relação entre o ISD e a formação de educadores e aponta para novos quadros teóricos.

Palavras-chave: formação de educação, ISD, reflexão crítica.

ABSTRACT – This article aims at reviewing the ten-year theoretical and methodological path taken by the research group on teacher education, coordinated by the researchers - Liberali and Magalhães. It discusses how this path was influenced by the contributions of socio-discursive interactionism (SDI) for the development of the conceptual frame of language as essential for a critical understanding of ones' practices. It also presents some difficulties the group has faced when using this frame and the new frames that have helped deal with them.

Key word: teacher education, SDI, critical reflection.

Introdução

Este artigo discute questões teórico-metodológicas que vem embasando pesquisas desenvolvidas com formação de educadores (professores e coordenadores) dentro de um quadro que pressupõe o professor como um profissional crítico tanto de seu agir, nos contextos específicos das salas de aula, em relação aos objetivos a atingir, às necessidades desses espaços, como das relações entre os textos prescritos, planejados e efetivamente realizados.

Tem como objetivo retomar o caminho percorrido ao longo de uma década de discussões destas pesquisadoras – Magalhães (1990, 1994a, 1994b, 1996, 1999, 2001, 2002, 2004; Machado e Magalhães, 2002; Magalhães e Machado, 2001; Magalhães e Celani, 2000 e 2001) e Liberali (1994, 1999, 2000 a e b, 2003, 2002, 2004) – cujas pesquisas têm se voltado para a discussão de métodos de investigação em escolas, que, com base no quadro sócio-histórico-cultural, revelam a importância da relação da consciência e da atividade, no desenvolvimento humano, como apontado por Vygotsky (1930, 1934) e Leontiev (1977). O

texto aborda, também, a fundamental importância do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como discutido pelo grupo de Genebra (Bronckart, 1993, 1997; Dolz e Schneuwly, 1998). Essencialmente, apresenta a questão do ensino dos discursos para a construção de um complexo quadro conceitual que dá à linguagem o papel necessário para a compreensão e crítica dos contextos do agir. Por fim, discute problemas encontrados na relação entre o ISD e a formação de educadores e aponta para novos quadros teóricos.

As discussões sobre formação de educadores como profissionais críticos, nas pesquisas desenvolvidas por estas pesquisadoras, desde o início, estiveram embasadas em dois quadros teóricos: a teoria sócio-cultural-histórica (Vygotsky, 1930, 1934) e a formação crítico-reflexiva do professor (Freire, 1970; Schön, 1992, 1987; Kemmis, 1987; Giroux, 1999; Kincheloe, 1993; Pérez Gomez, 1998; McLaren, 1997; McLaren e Giroux, 2000; Fullan, 1993, 1996 entre outros). Ambas estão relacionadas por razões que apontam: (a) a compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e

desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla e (b) a percepção da linguagem como um espaço, ferramenta e resultado da negociação e da construção conjunta de novos conceitos. Essas questões serão discutidas, a seguir.

Perspectiva vygotskiana do trabalho com formação de educadores

Partindo de uma reflexão vygostkiana, entendemos o desenvolvimento humano como resultado da relação dialética entre sujeito e objeto mediada por instrumentos que se reestruturam e reestruturam o próprio objeto e o sujeito (Newman e Holzman, 2002). A consciência passa a ser entendida como o palco para essa junção objeto-instrumento-sujeito e é transmitida e transformada através dos tempos, a partir das relações que os homens estabelecem entre si e a história, incluindo adaptações e transformações frequentes, que se relacionam ao que Vygostky (1934, p. 65-66) denomina “experiências histórica, social e duplicada”. A consciência é, portanto, mediada por instrumentos psicológicos como, por exemplo, a linguagem, uma vez que a atividade cognitiva é entendida como social, como um desenvolvimento histórico e não como meramente interpessoal.

Nesse sentido, podemos considerar que, através do instrumento, o homem utiliza sua capacidade de abstrair-se da situação, o que exige motivação (motivo). Em outras palavras, não são apenas as questões imediatas que organizam o agir do humano, mas o uso de instrumento se junta ao objeto internalizado e transforma o agir e o querer do humano. Assim, o uso do objeto permite-lhe desenvolver suas possibilidades de querer e sonhar, pois, mesmo distante do objeto, pode pensar sobre ele e criar formas de alcançá-lo. Com essa possibilidade de questionar sua existência, o agir passa a um outro nível, o mental, no qual poderá propor transformações para a ação futura. Essa seria a base para a transformação contínua.

No contexto de formação de educadores, como o enfocado por estas pesquisadoras, podemos considerar que cada ação dos participantes poderá ser vista como uma base para as ações futuras. No entanto, se essas ações são rotinizadas e automatizadas (não refletidas), os educadores perdem a chance de percebê-las. Passam a agir em função do fim imediato – ensinar o conteúdo determinado –, perdendo a oportunidade de rever seu querer sobre a ação de ensinar-aprender. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que tira dela o poder de transformar a práti-

ca. O agir será mais uma ação para um fim. Não mais atuará como um meio de propiciar mudanças históricas no significado de ensinar-aprender. Assim, as formas de agir no contexto escolar se perpetuam sem transformação, pois os agentes estão alienados de suas ações, impedidos de reconstruírem-se internamente e de transformarem externamente.

O papel da formação crítica de educadores, como a entendemos, seria, justamente, questionar essa alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola para criar contextos para a compreensão da capacidade dos professores de transformação.

A pesquisa com formação contínua no contexto escolar

Assim, as pesquisas que desenvolvemos sempre tiveram como objetivo criar, nas escolas ou em cursos de formação contínua, locais de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os participantes envolvidos. Objetivam, como aponta Moita Lopes (2003, p. 31), que todos “*entendam o mundo em que vivem*”, ou, em outras palavras, os “*discursos*” do agir e seus papéis nele (Gee, 2001, p. 110), como possibilidade de relacionarem os objetivos pretendidos, os textos previstos ou planejados ao texto realizado e aos objetivos alcançados. Acima de tudo, pretendem desenvolver uma atitude de criticidade que envolva questões éticas e de construção de cidadania. É nosso objetivo que o professor possa rever seu papel como intelectual e levantar questionamentos sobre o que ensinar, como ensinar e quais as metas mais amplas com as quais está trabalhando (Giroux, 1999, p. 161).

Portanto, o trabalho com formação que desenvolvemos, desde o início, vem apontando para a complexidade do trabalho do professor e para, como aponta Fullan (1993, 1996), a necessidade de uma mudança radical nas formas como são criados espaços para que os professores redefinam suas identidades, papéis e seus discursos, enfim, seu agir como profissionais. Essa postura pressupõe um repensar da cultura escolar, em sua relação com a cultura local e com a sociedade mais ampla, com o uso dos espaços e com a organização temporal na escola, bem como com o trabalho diário dos professores fora e na sala de aula.

Pressupõe, também, propor métodos e práticas de linguagem que permitam que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto descrevem suas ações de linguagem nas escolhas diárias, interpretam e repensam compreensões que, muitas vezes, estão distorcidas ou escondidas.

didadas pelo senso comum (cultura popular, rotinas). Além disso, assumem a investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas, como aponta Kemmis (1987).

A proposta de reflexão abordada em nossos estudos centra-se na discussão de reflexão crítica (Smyth, 1992) que se desenrola a partir de quatro ações (Smyth, 1989, 1992, com base em Freire, 1970): descrever (*O que faço?*), informar (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim? Quero ser assim? O que significa ser assim?*) e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?*). Na verdade, refletir dessa forma seria uma possibilidade de emancipação para o professor, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas uma confrontação entre objetivos, prática e teoria (e vice-versa) e o contexto particular de ação. Haveria, também, uma possibilidade real de escolha, presente no confrontar, que traz à discussão a relação entre o agir do educador e a constituição de alunos críticos e cidadãos ou passivos, pela compreensão do professor dos interesses que embasam seu agir e a constituição de seus alunos.

A Contribuição do ISD

Ao relacionar os estudos sócio-culturais às questões de formação de professores, alguns pontos se mostraram fundamentais para nossa discussão e nos levaram ao ISD, o que nos possibilitou repensar e reorganizar as bases teóricas de nossas pesquisas, bem como introduzir transformações que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento das investigações.

A concepção de linguagem, dada pelo quadro vygotkiano, compreendida como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói a subjetividade foi central para a discussão entre formadores/pesquisadores e professores e coordenadores para o questionamento de conceitos científicos já rotinizados pela prática diária isolada da relação com a teoria. Essa discussão entre a relação pensamento e linguagem foi também importante para a negociação de novos conceitos, pressupondo um conceito de ensino-aprendizagem que apontava para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação, em geral, não simétrico ou harmonioso, uma vez que configurava signifi-

cações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas.

Estudos da dialogia bakhtiniana (Bakhtin, 1992, 1953) nos permitiram um aprofundamento das questões da linguagem e a compreensão do papel do conflito na formação de professores e no questionamento e apropriação de novas significações. Para Bakhtin (1953), todo signo é ideológico uma vez que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e está marcada na linguagem. Dessa forma, toda modificação na ideologia desencadeia uma modificação lingüística.

Também, a teoria da *ação comunicativa*, como discutida por Habermas (1981, 1990), ofereceu um quadro teórico importante, uma vez que enfoca a constituição do sujeito na e pela avaliação de seu agir através da linguagem. Seus conceitos de *mundo da vida* – que se encontra *às nossas costas* e, portanto, só pode ser acessado na interação com um “outro” e de três *mundos representados: objetivo, social e subjetivo*, nos possibilitaram um apoio interessante para a discussão dos resultados de um agir orientado por objetivos. Como salienta Habermas (1981, 1990), o agir comunicativo pressupõe a construção de um espaço para reflexão e de construção conjunta.

Havia, todavia, um problema fundamental quanto à condução de pesquisas em contextos escolares ou em cursos que criassem contextos para que os professores compreendessem o significado político das práticas e dos interesses que embasavam suas escolhas e ações, que propiciassem espaços para negociação e transformações e que propiciassem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras raramente questionadas. A questão que se colocava era como construir nas escolas espaços que propiciassem negociações em que todos os participantes colaborassem no questionamento e construção de novas significações, em que todos se colocassem como aprendizes. A contribuição do ISD foi, nesse momento, fundamental para a reestruturação das pesquisas, como discutiremos, a seguir.

O quadro teórico desenvolvido e discutido por Bronckart (1997) e Dolz e Schneuwly (1998) possibilitou a discussão teórico-metodológica dos quadros teóricos envolvidos nas pesquisas, contribuindo, assim, para um repensar da organização e condução das pesquisas, bem como da análise e interpretação dos dados coletados. Possibilitou, assim, um quadro que organizou a discussão da centralidade da sócio-história e da fundamental questão da ação humana mediada pela linguagem. A análise dos discursos nas negociações passou a ser usada para a compre-

ensão (a) da constituição de agentes críticos e reflexivos, (b) da colaboração na avaliação e na construção dos discursos da e sobre a sala de aula e (c) das representações, valores e normas sociais atribuídas aos agentes ou por eles assumidas nos discursos da e sobre a sala de aula.

Em resumo, o ISD nos possibilitou uma reorganização do trabalho com os professores/coordenadores quanto à conscientização dos sentidos de seus discursos na e sobre a sala de aula, dando uma nova direção à formação para uma prática reflexiva. Isto é, passamos a trabalhar com os participantes das pesquisas a relação entre as características das ações de linguagem que se propõem reflexivas e as escolhas lingüísticas realizadas. Também, a análise da situação de ação verbal, dos tipos de discurso e da organização seqüencial, de alguns aspectos dos mecanismos de textualização e de enunciação (Bronckart, 1997) nos permitiram analisar o funcionamento dos discursos e interpretar o tipo de reflexão em foco.

O objetivo desse enfoque era criar contextos para que os professores aprendessem a analisar a linguagem em sua materialidade para entender o significado das escolhas feitas na sala de aula e os interesses a que serviam. Assim, o ISD clarificou a importância de se trabalhar a ferramenta lingüística através da qual os agentes (professores e/ou coordenadores) pudessem aprender a organizar sua reflexão sobre seu agir, que, por sua vez, lhes permitiu organizar novos modos de refletir e de agir.

Com base nos domínios sociais da comunicação como propostos por Dolz e Schneuwly (1998), pudemos relacionar, por exemplo, formas de ação reflexiva: descrição, informação, confrontação e reconstrução (Smyth, 1992) aos domínios sociais de comunicação: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Com isso, pudemos contribuir com ferramentas para que educadores e pesquisadores organizassem discursivamente a reflexão sobre seu agir. Tornou-se, assim, fundamental trabalhar os domínios sociais da comunicação como ferramentas discursivas para o desenvolvimento das ações reflexivas, inter-relacionando:

- descrever com narrar e relatar: mostrar a prática através de mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo;
- informar com expor: embasar em teorias formais e encontrar as raízes sociais das ações através da apresentação textual de diferentes formas de saberes;

- confrontar com argumentar: questionar as próprias ações através de sustentação, refutação e negociação de posições;

- reconstruir com narrar, relatar e/ou descrever ações: reorganizar a ação através de narrativas, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ação (Liberali, 2002).

Também fundamentais para as pesquisas que desenvolvemos com formação de professores/coordenadores foi o foco no contexto criado para a compreensão, como discutido por Dolz e Schneuwly (1998, p. 76), das três ordens de capacidades de linguagem¹ que estão envolvidas na produção de textos: *capacidades de ação*; *capacidade discursiva* e *capacidade lingüístico-discursiva*. Isto é, ao produzir textos, os agentes necessitam (a) levar em consideração as *características do contexto e do referente (capacidades de ação)*; (b) *mobilizar os modelos discursivos (capacidades discursivas)* e (c) *dominar as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas)*. Cada uma delas necessita ser trabalhada na descrição, compreensão e análise crítica das práticas discursivas da sala de aula para que reconstruções possam ser enfocadas.

Dessa forma, o domínio da *capacidade de ação* permite que o agente retome (a) o objetivo das ações avaliadas (visualização, explicação, avaliação e/ou reconstrução dessa ação); (b) o contexto particular do evento (e.g.; se esse evento se dá em um curso para formação reflexiva, em uma reunião pedagógica); (c) os participantes/agentes (colegas de classe, coordenadores, demais professores de sua instituição) e (d) o conteúdo da reflexão (sua própria aula descrita em um diário, aula transcrita trazida pelo professor, aula de um colega filmada, aula de autor anônimo trazida pelo formador).

O domínio da *capacidade discursiva* está intimamente relacionada à discussão da infraestrutura geral do texto (o plano geral, os tipos de discurso e de seqüencialização do texto); i.e., a forma como o texto se organiza para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico em que está sendo produzido. No caso do descrever, por exemplo, está relacionado à forma de organização de um evento reflexivo, destinado a permitir que os participantes tomem consciência de suas ações em um primeiro momento de visualização (descrição). Nesse caso, o texto se orga-

¹ Como empregado pelos autores, *capacidade de linguagem* se refere ao domínio conhecimentos necessários para a compreensão ou produção de um gênero textual (de discurso) em uma situação de comunicação determinada.

nizaria pelo relato de ações concretas seqüenciadas, dos diálogos das principais interações ocorridas na aula, do contexto da aula descrita: escola enfocada, alunos, necessidades verificadas, objetivos, etc.

Finalmente, o domínio da *capacidade lingüístico-discursiva* está diretamente ligada ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento de um texto em um determinado contexto. Assim, torna-se relevante entender os mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos que envolvem expressões de modalização, as operações de construção de enunciações e as escolhas lexicais. Por exemplo, o conhecimento de que as ações que compõem o processo reflexivo se organizam diferentemente para:

- *descrever*: verbos concretos, pouco ou nenhum uso de expressões de opinião, uso de primeira pessoa, caso o relator se sinta confortável em discutir a própria ação, ou uso de terceira pessoa, caso o relator necessite de maior distanciamento de sua própria ação;
- *informar*: uso de expressões explicativas, uso de vocabulário técnico (referente a teorias);
- *confrontar*: uso de expressões de opinião (argumentação);
- *reconstruir*: uso do futuro do pretérito, verbos de ações e de dizer.

Esse é um discurso novo na escola. Por exemplo, ao descrever as ações da sala de aula, em geral, os professores as resumem e avaliam, com base no que planejaram fazer, no que pensam ter feito e nas compreensões já estabelecidas que têm dos alunos. Uma vez que, em geral, eliminam de suas descrições os discursos dos alunos e, muitas vezes, o seu próprio, a análise e a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem bem como dos interesses que as embasam são inviabilizadas. Assim, um conceito de linguagem que permita aos participantes a análise das práticas discursivas da e sobre a sala de aula, em cursos de formação contínua e em pesquisas conduzidas em escolas, é uma ferramenta necessária para a compreensão e transformação dos contextos escolares.

Questionamentos e novas direções

Como já apontamos o ISD tem sido de fundamental importância para a organização, análise e interpretação das pesquisas desenvolvidas. Há, todavia, alguns problemas que se colocam no quadro da pesquisa que desenvolvemos quanto à consideração do contexto sócio-histórico-cultural. Como nosso

enfoque de formação, pressupõe a transformação efetiva dos envolvidos, a questão do contexto é fundamental. No entanto, o ISD não nos permitia uma ampla compreensão da dinâmica da atividade de formação em que estávamos atuando. Assim, a preocupação ficava centrada nas questões da organização do conteúdo para o trabalho com a transformação. Eram, por vezes, desconsiderados aspectos sobre os papéis historicamente e culturalmente assumidos pelos envolvidos. Também as regras para agir e a divisão do trabalho no processo de pensar sobre a prática de sala de aula e na própria prática de sala de aula não eram problematizados. As questões éticas fundamentalmente envolvidas no aspecto temporal e espacial, como por exemplo, a instituição em que a formação estava ocorrendo eram descritas, porém, suas particularidades não eram assumidas como essenciais nas análises e definições de parâmetros para agir.

Embora saibamos que essa interpretação possa ter sido um resultado da compreensão que nosso grupo de trabalho fez do ISD e não de problemas internos a esse quadro teórico, o fato é que o apoio de leituras sobre a teoria da atividade (Leontiev, 1977; Engestrom, 1999; Daniels, 2002, 2003; Cole, 1999, entre outros) nos permitiu encontrar formas que nos auxiliam a compreender as implicações do contexto no funcionamento do discurso (ISD) e vice-versa. Tornou-se possível perceber a complexidade do contexto e sua influencia na construção dos sentidos.

Como resultado, pudemos aprofundar nosso trabalho com formação de educadores cujo foco está na compreensão de como, através do conhecimento do contexto, percebemos a cooperação entre as consciências, isto é a forma como o espaço – tempo se organiza para que os participantes possam, através de regras e da divisão do trabalho, agir na construção de espaços para reflexão crítica. Também possibilitou novos caminhos para a discussão de como a linguagem, entendida pelo funcionamento do discurso como proposto pela ISD, possibilita a construção de significados compartilhados pelos participantes do processo reflexivo, o que determina seu desenvolvimento.

Referências

- BAKHTIN, M. 1953. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 277-326.
- BAKHTIN, M. e VOLOCHINOV, V.N. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- BRONCKART, J.P. 1997. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo, EDUC.

- BRONCKART, J.P. 1993. Action Theory and the analysis of actin in education. Paper apresentado na 5th European Association for Research on Learning and Instruction.
- COLE, M. 1999. Cultural Pedagogy: some general principles and a concrete example. In: Y. ENGESTRÖN (ed.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 87-106.
- DANIELS, H. 2003. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo, Loyola.
- DANIELS, H. (org.). 2002. *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo, Loyola.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF éditeur.
- ENGESTRÖN, Y. 1999. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- FULLAN, M. 1993. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Bristol, Falmer Press, Taylor Francis.
- FULLAN, M. 1996. Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, february:420-423.
- GEE, J.P. 2001. Identity as an analytic lens for research in Education. *Review of Research in Education*, 25:99-166.
- GIROUX, H.A. 1999. Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto Alegre, Artmed.
- HABERMAS, J. 1981. Teoría De La Acción Comunicativa. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. 1990. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa, Dom Quixote.
- KEMMIS, S. 1987. Critical Reflection. In: M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (eds.), *Staff development for school improvemen: A focus on the teacher*. New York, The Falmer Press, p. 73-90.
- KINCHELOE, J.L. 1993. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LEONTIEV, A.N. 1977. *Activity and Consciousness. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism*. Progress Publishers. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>, acessado em 11/06/03.
- LIBERALI, F.C. 1994. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. São Paulo, SP. Tese de mestrado. PUC/SP, Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas - LAEL.
- LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo, SP. Tese de doutorado. PUC/SP.
- LIBERALI, F.C. 2000a. Argumentative processes in critical reflection. *The ESpecialist*, 21(1):69-85.
- LIBERALI, F.C. 2000b. Developing argumentative processes for critical reflection. *Research Sig And Teacher Development SIG Special Joint Issue*, jun:62-66.
- LIBERALI, F.C. 2002. Agente e pesquisador aprendendo na Ação Colaborativa. In: T. GIMENEZ (org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, Editora da UEL, p. 109-128.
- LIBERALI, F.C. 2003. O papel do Multiplicador. In: M.A. CELANI (org.), *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo, EDUC, p. 119-132. Coleção Faces da Linguística Aplicada.
- LIBERALI, F.C. 2004. As linguagens das reflexões. In: M.C.C. MAGALHÃES (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, Mercado de Letras, p. 87-120.
- MACHADO, A.R. e MAGALHÃES, M.C.C. 2002. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de um nova situação de trabalho a ser desvelada. In: M.C.P. DE SOUZA E SILVA e D. FAÍTA (orgs.), *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, p. 41-45.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2004. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, Mercado de Letras, p. 59-86.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2001. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: M. HEDEGAARD (ed.), *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Aarhus: Aarhus University Press, p. 352-369.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2002. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. Trabalho a ser apresentado no 5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam, Vrije Universiteit, 18-22 de junho.
- MAGALHÃES, M.C.C. e MACHADO, A.R. 2001. Managing risk and uncertainty in a university learning setting. Apresentado no Congresso *Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education*. England, Universidade de Bristol.
- MAGALHÃES, M.C.C. e CELANI, M.A.A. 2001. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero. Oslo, Universidade de Oslo.
- MAGALHÃES, M.C.C. e CELANI, M.A.A. 2000. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. Comunicação apresentada no Congresso Brasil 2000. Campinas, Unicamp.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1990. *A Study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students*. Virginia, USA. Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994a. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In N. MERCER e C. COLL (eds.), *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, p. 99-106.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994b. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: A. ALVAREZ e P. del RIO (eds.), *Education as social construction*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, p. 199-206.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1996. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Linguística Aplicada*, 30:57-70.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1999. Formation Continue de Professeurs: Séance de Réflexion comme Espace de Négociation entre Professeurs. *Cahiers De La Section Des Sciences de l'Éducation*, 91:191-214.
- MCLAREN, P. 1997. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre, ARTMED.
- MCLAREN, P. e GIROUX, H. 2000. Escrevendo nas margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: P. MCLAREN (ed.), *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre, ARTMED, p. 25-49.
- MOITA LOPES, L.P. 2003. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: L. BARBARA e R. de C.G. RAMOS (orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 29-60.
- NEWAMN, F. e HOLZMAN, L. 2002. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. São Paulo, Loyola.

- PÉREZ GOMEZ, A. 1998. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SCHÖN, D.A. 1987. *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- SCHÖN, D.A. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (org.), *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, p.77-92.
- SMYTH, J. 1989. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, **40**(2):2-9.
- SMYTH, J. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, **29**(2):267-300.
- VYGOTSKY, L.S. (1930/ 1984) O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: M. COLE *et al.*, *A formação social da mente*. São Paulo, Martin Fontes, p. 21-33.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Recebido em jul/2004
Aceito em set/2004

Maria Cecília Camargo Magalhães
PUC/SP
Fernanda Coelho Liberali
PUC/SP