

A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural

LANGUAGE TEACHER EDUCATION FROM A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE

Maria Helena **VIEIRA ABRAHÃO***

Resumo: Com o desenvolvimento de estudos sobre cognição e o reconhecimento de que as experiências prévias dos professores, o conhecimento adquirido em cursos de formação e as experiências de sala de aula em diferentes contextos moldam as maneiras como os docentes pensam e constroem suas práticas, os programas de formação de professores passam a ver, de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem docente como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Considerando a relevância desse novo olhar, este artigo tem por objetivo apresentar tal perspectiva teórica, bem como suas contribuições para a pesquisa e o ensino na área de formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas. Perspectiva sociocultural. Aprendizagem docente.

Abstract: With the development of cognition studies and the awareness that teachers' previous experiences, knowledge acquired in language teacher education programs and classroom experiences in different contexts shape the ways teachers think and construct their teaching practices, teacher education programs start to understand, from a sociocultural perspective, teachers' learning as a dialogic process of knowledge co-construction, which is situated and emerges from practices and sociocultural contexts. Considering the relevance of this new perception, this article aims at presenting such theoretical perspective as well as its contributions to language teacher education research and teaching.

* Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Professor assistente doutor (aposentado) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Contato: mhabraha@gmail.com.

Key-words: Language teacher education. Sociocultural perspective. Teacher learning.

O ensino e a pesquisa na área de formação de professores de línguas têm passado por inúmeras transformações nas últimas décadas. Essas transformações não têm acontecido de forma isolada, mas vinculadas às diferentes maneiras de se conceber a realidade e o conhecimento, ou seja, às diferentes perspectivas epistemológicas.

Enquanto que, de uma perspectiva positivista, a realidade é vista como exterior ao indivíduo e o conhecimento como objetivo é identificável, podendo representar verdades universais, o interesse da pesquisa em formação de professores se volta para a identificação do que profissionais eficientes realizam na sala de aula, de forma a maximizar a aprendizagem do aluno. Nos cursos de formação de professores de línguas há o predomínio de treinamento de técnicas específicas, consideradas ideais, precedidas da exposição e “transmissão” de conhecimentos gerados pelas pesquisas em Linguística Aplicada e em Aquisição de Línguas. Fruto de uma perspectiva positivista, surge a teoria behaviorista de aprendizagem, que a vê como formação de hábitos, como consequência de estímulo e reforço. Formar o professor é, portanto, condicioná-lo por meio de treinamento. A grande falha do behaviorismo, segundo Williams e Burden (1997), foi a negação do elemento fundamental no processo de aprendizagem, qual seja, o sentido que os aprendizes atribuem aos seus mundos e os processos cognitivos ou mentais que trazem para a tarefa de aprender.

Críticas ao positivismo chamam a atenção para a complexidade das salas de aula que não podem ser captadas por estudos experimentais e que a realidade está tanto no exterior como nas mentes dos professores, o que não era contemplado com as tentativas de isolar variáveis e buscar generalizações. Além do mais, o positivismo não se mostrava adequado para a discussão de questões éticas e filosóficas sobre educação, conforme argumentos de Sleeter (1999). Tais críticas, entre outras, deram espaço para o surgimento do cognitivismo e da pesquisa interpretativa.

Em uma perspectiva cognitivista, o foco se volta para como o indivíduo pensa e aprende. Ele deixa de ser concebido como uma “tabula rasa” tal como no behaviorismo e passa a ser considerado um participante ativo no processo de aprendizagem, como aquele que faz uso de estratégias

mentais para fazer sentido da realidade e do conhecimento. Um dos mais importantes aspectos do cognitivismo, tal como proposto por Piaget e seus seguidores, foi a grande ênfase na natureza construtiva no processo de aprendizagem: os indivíduos são envolvidos desde o nascimento na construção de significados pessoais, na sua própria compreensão da experiência. Muito embora tenha trazido contribuições para a área de aprendizagem, formação de professores e de pesquisa, essa visão construtivista foi criticada por ver a aprendizagem como um processo psicológico isolado na mente do aprendiz e independente dos contextos sociais e físicos, algo defendido pelos estudos da cognição posteriores e pela perspectiva sociocultural.

A pesquisa interpretativista, que surgiu em reação à pesquisa de base positivista e com o surgimento dos estudos da cognição, é fundamentada sobre a premissa de que o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais. Assim sendo, o interesse da pesquisa em formação de professores volta-se à investigação do que os professores fazem, como interpretam o que fazem e as práticas de formação buscam auxiliá-los a melhor compreenderem suas práticas e os dilemas delas decorrentes. Dessa perspectiva, os pesquisadores e formadores de professores não podem ignorar o fato de que as experiências prévias dos professores, sua interpretação das atividades por eles desenvolvidas e os contextos onde trabalham exercem grande influência no quê, no como e no porquê os professores agem da forma como agem (JOHNSON, 2009b). Na década de 80, surge o termo formação de professores de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1983), que veio substituir o termo treinamento e que propunha um balanço das técnicas mecânicas do treinamento com estratégias de desenvolvimento centradas na pessoa do professor e, com ele, novas formas de se considerar a base de conhecimentos para os cursos de formação.

Com o reconhecimento de que as experiências prévias dos professores, quer como alunos ou professores, o conhecimento adquirido nos cursos de formação e as experiências em diferentes contextos de ensino-aprendizagem moldam a maneira como os professores pensam e constroem suas práticas, os educadores de professores passam a ver a aprendizagem do professor como situada, socialmente negociada e constituída do conhecimento que têm de si próprios, dos alunos, do conteúdo de ensino, do currículo e do contexto (JOHNSON, 2009b). Os professores passam a ser vistos como

aqueles que tomam decisões e constroem conhecimentos dentro de contextos particulares, com suas características sociais, culturais e históricas. De acordo com Johnson (2009b), os programas de formação deixam de ver o ensino de línguas como a tradução de teorias de aquisição em práticas instrucionais efetivas e passam a vê-lo como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais.

Este artigo tem por objetivo apresentar a perspectiva sociocultural e suas contribuições para a área de formação de professores e organiza-se da seguinte maneira: inicia-se com a apresentação da teoria sociocultural, seus principais conceitos e a formação do professor e, na sequência, descreve-se duas pesquisas fundamentadas nessa perspectiva publicadas recentemente.

1 A Perspectiva Sociocultural, seus Principais Conceitos e a Formação do Professor

Os princípios epistemológicos de uma perspectiva sociocultural são baseados nos estudos de Vygotsky (1978, 1986) e de seus seguidores Leont'ev (1981) e Luria (1982) e em outros teóricos que têm se dedicado a estudar e a expandir suas teorias, incluindo Wertsch (1991), Cole (1996), John-Steiner (1997), Kozulin (1998), Wells (1999) e Lantolf (2000, 2006).

Uma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (JOHNSON, 2009). Para Lantolf e Thorne (2009), a psicologia cultural-histórica de Vygotsky, frequentemente intitulada teoria sociocultural na Linguística Aplicada e nos Estudos de Aquisição de Segunda Língua, não é uma teoria que estuda os aspectos sociais e culturais da existência humana, mas é, antes de tudo, uma

teoria da mente, que “reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos desempenham na organização das formas unicamente humanas” (LANTOLF; THORNE, 2009, p. 1).

Como uma teoria da mente, a teoria sociocultural tem grande potencial para explicar as origens, os processos, a natureza e as consequências do desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos e níveis de atuação (JOHNSON, 2009a). De acordo com a autora, tal perspectiva explica os processos em funcionamento na aprendizagem do professor, oferece uma teoria da mente que reconhece a inerente interconexão entre o cognitivo com o social, torna possível mapear como os professores aprendem, como se desenvolvem em sua mente os diferentes conceitos e como essa atividade interior transforma a compreensão dos professores de si próprios, dos seus alunos e de suas atividades práticas. Uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva.

Igualmente, segundo Johnson (2009a), uma perspectiva sociocultural informa tanto os conteúdos como os processos da educação de professores de segunda língua. Tomando por base os resultados de pesquisa dos estudos sobre cognição e citando Lortie (1975), que cunhou o termo aprendizagem por meio da observação (*apprenticeship of observation*), afirma estar bem estabelecido que os professores fundamentam suas compreensões sobre ensino e aprendizagem e sobre como ensinar em suas experiências como aprendizes, o que significa que os professores chegam aos cursos de formação com noções não articuladas ou sistematizadas sobre linguagem, sobre como ela é aprendida e pode ser ensinada. Tais noções são definidas por Vygostsky como conceitos cotidianos, classificados por ele em espontâneos ou não espontâneos.

Os conceitos cotidianos espontâneos são aqueles formados durante as experiências práticas de socialização à cultura e não são detectados nem por uma inspeção detalhada. Como exemplo, podemos citar a resposta à pergunta “O que é linguagem?”, proferida por um aluno-professor no início da sua formação, que provavelmente vai dar uma resposta fruto da sua experiência cotidiana, sem qualquer reflexão científica. Já os conceitos

cotidianos não espontâneos são geralmente intencionalmente ensinados, conscientemente adquiridos e passíveis de inspeção consciente. Um exemplo trazido por Johnson (2009a) é o uso de um jogo de quebra-cabeça em sala de aula pelo professor. Ele pode ter aprendido a aplicar a técnica, sem ter conhecimento sobre a teoria que o embasa, o ensino colaborativo. Para a mesma autora “conceitos cotidianos, espontâneos ou não, estão intimamente ligados a atividades concretas em contextos sociais” (JOHNSON, 2009a, p. 21). Podem ser retratados como uma aprendizagem empírica, como um conhecimento experiencial, que podem abarcar conceitos equivocados sobre linguagem, ensinar e aprender.

Os conceitos científicos, por outro lado, resultam de investigações científicas em qualquer domínio. Quando compreendidos dentro e por meio dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos permitem a superação das limitações das experiências do dia a dia e permitem a vivência de uma nova experiência em situações e contextos diversos. Ainda segundo Johnson (2009a), é responsabilidade da educação, de acordo com a teoria sociocultural vygotskyana, apresentar conceitos científicos aos aprendizes, mas é necessário que tais conceitos sejam trazidos em atividades concretas que se conectam, de alguma forma, aos seus conhecimentos e atividades cotidianos. De uma perspectiva sociocultural, o desenvolvimento de professores de segunda língua e podemos estender aos de línguas estrangeiras ou línguas adicionais, torna-se um processo de construção, tendo por alicerce os conhecimentos cotidianos sobre linguagem, ensinar e aprender línguas. A distinção feita por Vygotsky entre os diferentes tipos de conceitos têm implicações diretas para a formação de professores de línguas uma vez que, para se estabelecerem como profissionais, professores precisam avançar dos conhecimentos empíricos e experienciais para práticas instrucionais teoricamente informadas. O contexto formal de escolarização é visto, de uma perspectiva sociocultural, como um contexto exemplar, no qual a construção de conceitos emerge da instrução que liga as experiências cotidianas aos conceitos científicos. No entanto, a instrução formal não conduz de forma direta ao desenvolvimento de conceitos, os quais se desenvolvem gradativamente e dependem do gerenciamento do aprendiz e das contribuições e limitações do ambiente de aprendizagem. Por esta razão, a mediação, outro conceito vygotskyano importante, é essencial.

A mediação é considerada o conceito central da teoria sociocultural. É o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos

culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente (LANTOLF; THORNE, 2006). Ligado ao conceito de mediação também o conceito de internalização trazido por Vygotsky é relevante para compreendermos como se dá o processo de aprendizagem do professor. A internalização é definida como o processo por meio do qual a atividade de um indivíduo é inicialmente mediada por outrem ou por artefatos culturais, porém mais tarde vem ser controlado por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade (JOHNSON, 2009a). Segundo Wertsch (1985, p. 63), Vygotsky via a internalização como “um processo envolvido na transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos”. Para o teórico, a realidade social desempenha um papel primário na determinação da natureza do funcionamento intrapsicológico, porém a internalização transforma o próprio processo e modifica sua estrutura e funções. Três são os tipos de ferramentas utilizadas pelos seres humanos para mediar suas atividades: artefatos culturais e atividades; conceitos e relações sociais.

As ferramentas para Vygotsky podem ser físicas, sociais e simbólicas. Trazendo o exemplo citado por Johnson (2009a, p. 18), livros didáticos são ferramentas físicas, mas é seu aspecto social e não o físico que tem maior importância: eles podem ser usados para promover certos tipos de instrução. Também cada ferramenta adquire uma função por meio de atividades sociais desempenhadas em diferentes momentos histórico-culturais, moldando a sociedade e sendo por ela moldada. Um artefato pode ser visto como uma ferramenta quando utilizado com um propósito específico, o que indica que a função de uma ferramenta não é intrínseca a ela, mas definida culturalmente.

De acordo com Lantolf e Thorne (2009, p. 62),

... dentro da teoria sociocultural, artefatos são simultaneamente aspectos materiais e conceituais (ou ideais) de atividade humana orientada por objetivo que não são somente incorporados a essa atividade, mas são constitutivos dela.

Isto, segundo os autores, é válido para artefatos simbólicos, como a linguagem, ou artefatos concretos, como os objetos físicos, os quais exemplificam com o artefato mesa: uma mesa existe inicialmente de forma ideal na mente de alguém que eventualmente lhe dá forma em um pedaço

de madeira. A mesa é, então, ao mesmo tempo, um artefato ideal e material. Em um outro exemplo trazido por Poehner (2011), citado por Johnson e Golombek (2011), o uso de protocolos (artefatos culturais) em uma atividade de formação, pode ser visto de diferentes maneiras: os protocolos podem ser vistos como artefatos materiais, que são utilizados para orientar a atividade a ser desenvolvida e como ferramenta conceitual, considerando-se que o conteúdo das perguntas constantes do instrumento promove o processo reflexivo do professor. Os protocolos não são vistos apenas como um artefato utilizado na atividade, mas a própria atividade.

Os conceitos cotidianos e científicos, conforme já apresentados anteriormente, também medeiam o processo de internalização. Segundo Johnson e Golombek (2011), na educação de professores de segunda língua, os conceitos científicos são apresentados aos professores para que eles reestruturem e transformem seus conhecimentos cotidianos, de forma que não fiquem limitados pela aprendizagem por meio da observação, já mencionada neste artigo, mas que sejam capazes de utilizar os conceitos científicos como ferramentas psicológicas (pensar em conceitos) para a solução de problemas em contextos e atividades instrucionais.

As relações sociais ou mediação humana são centrais para que se possa compreender como as interações sociais externas medeiam o processo da internalização. Segundo Cole e Scribner (1978, p. 7), Vygotsky

... brilhantemente ampliou seu conceito de mediação na interação humana para o uso de signos, além de ferramentas. Como os sistemas de ferramenta, os sistemas de signos (língua, escrita e números) são criados por sociedades no curso da história humana e mudam com o tipo de sociedade e com o nível do seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acredita que a internalização de sistemas de signos culturalmente produzidos ocasiona transformações no comportamento e constrói a ponte entre formas anteriores e posteriores de desenvolvimento.

Rogoff (1995 apud JOHNSON, 2009a) sugere haver três formas de mediação humana. A primeira, que ele intitula aprendizagem (*apprenticeship*), é aquela em que modelos da comunidade são fornecidos aos iniciantes; a segunda, participação guiada, ocorre com a participação conjunta de um iniciante e um par mais competente no desenvolvimento de uma tarefa, e a

terceira, apropriação, acontece quando os iniciantes fazem uso de ferramentas sem mediação social. No interior dessas três formas de mediação, segundo a autora, existe a mediação estratégica, mais conhecida por andaimes, os quais são vistos na teoria sociocultural vygotskyana como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa. O oferecimento de andaimes precisa ser precedido do estabelecimento de objetivos bem definidos ou, caso contrário, reduzem-se ao que é intitulado desempenho assistido. Fica claro, no entanto, na mesma teoria, que o desenvolvimento de conceitos somente ocorre quando eles estão em processo de maturação (“*ripening*”) e que o andaime deve ser associado ao que o aprendiz pode realizar com assistência cognitiva, oferecida e retirada no momento adequado, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para Johnson (2009a, p. 23), “é o real engajamento na atividade (mesmo que parcial) que permite ao aprendiz se apropriar e internalizar o conhecimento cognitivo que eventualmente levará à internalização ou à habilidade de completar uma tarefa de forma autônoma e automática.”

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1978, p. 86) como

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes...

, possibilita delinear o estágio atual e futuro de desenvolvimento do aprendiz, revelando não só o que já foi alcançado em seu desenvolvimento, mas o que está em processo de maturação, segundo o teórico. No entanto, é necessário registrar que tal conceito, mencionado somente oito vezes na obra de Vygotsky e explorado de forma limitada por ele, segundo o que afirmam Johnson e Golombek (2011), referindo-se ao levantamento feito por Chaiklin (2003), é o que tem merecido maior número de adaptações e investigações em pesquisas educacionais.

Por um lado, a zona de desenvolvimento proximal é entendida como um espaço metafórico onde a cognição individual origina na mente social coletiva e emerge dentro e por meio do engajamento na atividade social. Por outro lado, pode ser vista como uma arena de potencialidades, um

espaço onde se pode ver o que o aprendiz consegue realizar com assistência. Em termos práticos, conforme nos coloca Johnson (2009a), o grande desafio para os formadores de professores é reconhecer os limites desse espaço metafórico e ser estratégico no oferecimento de assistência. Segundo a autora, é no momento em que observamos um professor interagindo com alguém mais competente no desempenho de uma tarefa que está acima das suas habilidades que podemos perceber o seu nível de conhecimento real e o potencial. Também o encorajamento para que professores em formação verbalizem o que conhecem sobre diferentes conceitos e habilidades, por meio do uso de escritas reflexivas, atividades colaborativas com colegas, discussão de leituras acadêmicas, discussões com colegas ou formadores, entre outras atividades, ajudam a estabelecer esses limites. Tais estratégias se fazem presentes em muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil que se voltam para o estudo das crenças de professores (BARCELOS, 2003; 2004; SILVA, 2005; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; COELHO, 2006; LIMA, 2006, entre outros), mas o foco é o mapeamento das mesmas e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Também o levantamento dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos professores aos cursos de formação tem sido feito, como em Vieira-Abrahão (2004, 2006), mas o foco se volta para o desenvolvimento do processo reflexivo do professor (WALLACE, 1992; ZEICHNER; LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003) e não para o desenvolvimento de conceitos.

Com o objetivo de exemplificar os princípios da perspectiva sociocultural na prática e na pesquisa em formação de professores, foram escolhidas duas investigações relatadas pelos autores no livro *Research on second language teacher education – a sociocultural perspective on professional development*, editado por Johnson e Golombek em 2011, as quais apresento na próxima seção deste artigo.

2 Ensino e Pesquisa de uma Perspectiva Sociocultural: exemplificação

Para exemplificar práticas e pesquisas de uma perspectiva sociocultural, iniciamos com a pesquisa de Dunn (2011), da universidade de Alberta, autor do capítulo 4 do livro citado, intitulado *Working toward social inclusion through concept development in second language teacher education*. A pesquisa teve por objetivo investigar a introdução de novos conceitos – multiculturalismo crítico e consciência crítica da linguagem – com o propósito de preparar alunos

professores para trabalharem com contextos culturalmente diversos. Tanto a condução das atividades como as descobertas do estudo foram orientadas pela noção de desenvolvimento conceitual teorizado por Vygotsky (1986) e por proponentes mais recentes da teoria sociocultural (DAVYDOV, 1990; KARPOV, 2003).

Os dados foram coletados em dois contextos de formação diferentes: um *workshop* de 90 minutos e em um curso intensivo de 100 horas, em que os dois conceitos foram trabalhados. Os dados do *workshop* foram examinados para verificar os primeiros passos na formação dos conceitos; já nos dados coletados no curso intensivo buscou-se obter intravisiões de como o conceito é efetivamente construído.

O *workshop*, envolvendo 12 participantes, foi planejado para oferecer uma breve introdução do conceito de inclusão social relacionado ao ensino de segunda língua. A razão principal da realização desse tipo de atividade de formação foi investigar como ocorre a construção de conceitos em sessões desse tipo, tão comuns na formação de professores. O *workshop* foi oferecido pelo pesquisador como professor convidado de um Curso de Métodos e envolveu a explicação sobre o conceito de multiculturalismo crítico e uma série de atividades, as quais exigiam respostas escritas, que foram utilizadas como dados.

Na primeira atividade, os alunos tinham de comentar se eles sentiam que qualquer aspecto do multiculturalismo (racismo, discriminação, exclusão social ou poder) seria inapropriado para se tratar em classes de ensino secundário. O propósito era levar os alunos-professores a pensarem sobre as implicações de incorporarem o conceito de multiculturalismo em suas práticas, levando-os a refletirem sobre a complexidade do assunto e o valor de se trabalhar pela inclusão social. Como segunda atividade, os participantes leram um artigo que examina o discurso multicultural no Canadá e tiveram de reagir às ideias apresentadas pelo texto. Já a terceira e última atividade envolveu os participantes na descrição de alguns de seus questionamentos ou preocupações ao responderem às necessidades diversas de seus alunos e trabalharem com a inclusão social em suas salas de aulas. Todas as atividades envolveram apresentações nos grupos menores e discussões no grupo grande, englobando todos os participantes. A mediação se fez presente por meio do texto científico lido e pelas reações à leitura, escritas e discutidas entre os participantes e o pesquisador.

Ao final do *workshop*, solicitou-se que os textos produzidos como produtos das atividades fossem entregues sem identificação, para que pudessem ser utilizados como dados. Os mesmos foram posteriormente analisados, usando-se uma abordagem comparativa para identificar padrões, seguida de procedimentos de análise interpretativa, segundo Hatch (2002).

Com o intuito de investigar a construção de conceitos em longo prazo, dados foram também coletados em um Curso de Métodos, com 100 horas de duração. O curso incluía os tópicos: Compreendendo a natureza da linguagem; Planejamento de tarefas ou de outras oportunidades de aprendizagem; Planejamento de lições e unidades; Avaliação de língua e Integração da tecnologia no ensino.

Os conceitos de multiculturalismo e consciência crítica da linguagem foram introduzidos no início do curso e revisitados com a abordagem de cada tópico citado. Por exemplo, com o tópico compreendendo a natureza da linguagem, os alunos professores exploraram as formas como a linguagem serve à discriminação e discutiram a noção de estrangeiridade, vinculada ao termo língua estrangeira. O curso foi marcado pela mediação frequente do pesquisador e maior engajamento dos participantes com os novos conceitos.

Uma vez que o instrutor do curso era o próprio pesquisador, entrevistas foram coletadas depois do seu término. Dos oito participantes, três concordaram em ser entrevistados. Foram três participantes do sexo feminino, todas concluintes do programa de bacharelado em educação e falantes nativas de inglês. Duas estavam se graduando para ensinar francês e uma, para ensinar espanhol. No momento da entrevista, todas já haviam cumprido as horas de estágio exigidas pelas disciplinas.

As entrevistas, com a duração de 30 a 60 minutos, todas gravadas em áudio, visavam a obter informações sobre as experiências dos alunos professores no curso e no estágio. Foi-lhes perguntado, por exemplo, se eles se sentiam preparados para trabalharem com diversidades nos grupos de alunos e foi-lhes solicitado que descrevessem situações em que tivessem trabalhado com diversidades culturais, linguísticas ou étnicas. As gravações e as transcrições foram analisadas utilizando-se os procedimentos de Hatch (2002), já mencionados.

A análise dos dados do *workshop* revelou que o primeiro passo em direção ao desenvolvimento de conceito envolveu uma forma criativa de imitação, assim com o acréscimo de justificativas ao conceito. Os textos híbridos produzidos pelos alunos professores, compostos da imitação de

elementos, repetidos dos materiais do *workshop*, e de elementos de suas próprias experiências prévias, são vistos, de uma perspectiva sociocultural, como um importante aspecto do desenvolvimento, uma vez que representam a unidade dialética do conhecimento real e potencial do indivíduo. Em outras palavras, conforme o autor, “refletem a zona de desenvolvimento proximal que liga o que o indivíduo sabe agora com o que ele potencialmente saberá, refletindo, simultaneamente o que o indivíduo é e o que poderá vir a ser” (HATCH, 2002, p. 58).

A mediação do *workshop*, segundo Dunn (2011), que envolveu a leitura de texto científico, permitiu que os professores expressassem ideias complexas por meio do conceito de multiculturalismo e que não eram meramente cópias ou reproduções. Como sujeitos históricos, os participantes olharam para o conceito à luz de suas experiências anteriores e de conceitos previamente construídos, cotidianos ou teóricos, o que marca um primeiro passo no desenvolvimento do conceito e cria a zona de desenvolvimento proximal para um novo pensar sobre educação de segunda língua.

Os resultados do curso revelaram que, muito embora os professores participantes tivessem incorporado novas formas de pensar, eles não foram capazes de moldar suas atividades aos seus novos ideais. Evidenciaram também que muito embora os alunos professores estivessem sendo capazes de pensar por meio dos novos conceitos e enxergar práticas alternativas, o completo desenvolvimento de conceitos e o pensamento conceitual revelaram-se um processo longo, caracterizados por desafios e recaídas. Alguns dados revelaram que conceitos cotidianos e outros conceitos teóricos prévios permanecem ao lado do novo conceito em construção.

Considerando que *workshops* e Cursos sobre Métodos são práticas comuns de formação, o autor diz ser importante que aqueles responsáveis por esses cursos reconheçam os papéis particulares que esses e outros formatos educacionais podem desempenhar no desenvolvimento de conceitos e na construção de expertise, mas considera necessário estarem cientes das limitações do que pode ser alcançado e do tempo envolvido.

O segundo trabalho a ser descrito para exemplificar as atividades de formação e a pesquisa de uma perspectiva sociocultural é o de Johnson e Arshavskaya (2011), intitulado *Strategic mediation in learning to teach*, que compõe o capítulo 11 do referido livro.

O cenário da pesquisa é um curso de Metodologia de Ensino de Inglês como Segunda Língua e o projeto foi desenhado para criar múltiplas

oportunidades para que os alunos professores participassem em um conjunto de atividades autênticas relacionadas ao ensino, para criar múltiplas oportunidades de mediação estratégica quer pelos colegas, quer pelo professor formador, e apoiar o aprendiz em suas tentativas de materializar e desempenhar a prática docente. Tudo isso foi planejado com o objetivo final de promover uma autorregulação de atividades instrucionais teoricamente e pedagogicamente embasadas.

As atividades autênticas organizadas pelas autoras e formadoras envolveram: *observação de aulas* no contexto onde a atividade docente prática seria envolvida; *tutoria de seis horas*, envolvendo um aluno do mesmo contexto, seguido de um relatório reflexivo da atividade desenvolvida; *planejamento colaborativo de uma aula* que visava atender aos objetivos instrucionais do contexto real onde seria desenvolvida a atividade prática e deveria incluir objetivos instrucionais, organização da aula, estratégias para dar suporte à aprendizagem do aluno e formas de avaliação; *aula prática em grupo*, desenvolvida no curso de formação, tendo por alunos os colegas de curso e a professora formadora, com a duração de 75 minutos e gravada em áudio, interrompida quantas vezes foram necessárias pelos “alunos”, para que tanto os colegas como o formador pedissem esclarecimentos, comentassem, apresentassem sugestões, vistos pelas autoras como formas críticas de mediação estratégica. Com ela, os membros do grupo procuravam conciliar o que haviam planejado para a aula e a experiência dos colegas e como uma aula poderia ser reconceitualizada de modo a melhor atender às necessidades de alunos de inglês como segunda língua; *novo planejamento colaborativo da aula*, baseado no *feedback* recebido pela formadora e colegas e no vídeo da aula, sendo que muitos agendavam um encontro face a face com a professora formadora para submeter o novo plano antes de aplicá-lo no contexto real; *prática real*, que se refere à aula ministrada em uma classe de alunos de inglês como segunda língua, a qual era assistida e gravada pela professora formadora, mas que, ao contrário do que ocorria no curso de formação, não era interrompida em momento algum. Ao final da aula, os alunos professores receberam o vídeo de sua aula e no período de 48 horas deveriam assisti-lo e discuti-lo com o professor formador e colegas de equipe, em *uma sessão de visionamento*. Esta atividade criou a oportunidade de os alunos professores externalizarem seus pensamentos e interpretações de suas ações e receberem mediação estratégica de seus colegas e do formador. Também essa sessão tinha a duração de 75 minutos e era gravada em vídeo.

Para finalizar o processo, de posse das gravações, cada aluno professor tinha de redigir um *texto reflexivo* de 5 a 7 páginas em que tinham que abordar “o que aprenderam sobre si mesmos como professores, sobre a atividade de ensino de L2 e sobre suas experiências com a aprendizagem de ensinar durante o projeto” (JOHNSON; ARSHAVSKAYA, 2011, p. 172).

Muito embora o estudo original envolvesse 12 alunos professores participantes, o artigo que descrevemos, por questão de espaço, incluiu somente um grupo de professores composto por dois alunos de graduação americanos e dois alunos de mestrado, um de Taiwan e outro americano. Nenhum deles tinha experiência prévia com o ensino de segunda língua e tiveram como cenário para suas atividades práticas um curso de composição para alunos iniciantes do curso de graduação e por tema, nominalização na escrita acadêmica.

Os dados coletados para o estudo incluíram *handouts* e planos utilizados pelo professor formador; materiais de planejamento de aulas, inclusive materiais curriculares fornecidos pelos responsáveis pelos cursos de inglês como segunda língua, planos de aula do time e recursos instrucionais utilizados nas aulas; vídeo da aula prática, ministrada para os colegas e formador; vídeo da aula ministrada em contexto real; vídeo da sessão de visionamento e os artigos reflexivos escritos pelos alunos professores ao final do processo. Os dados foram analisados em busca de evidências do que havia sido desenvolvido nas diferentes etapas do projeto, como os pensamentos e práticas dos alunos professores foram mediados durante as atividades e até que ponto os alunos professores foram capazes de internalizar os conteúdos da mediação de maneira a transformar sua forma de pensar sobre suas práticas de ensino e operacionalizá-los. Segundo as autoras, o foco principal da análise era a busca de evidências de mediação estratégica, ou seja, a assistência cognitiva oferecida ao aluno professor, de forma implícita ou explícita, que responde às necessidades imediatas e está interessada mais na transformação cognitiva que no desempenho. No estudo, definem mediação estratégica como “tentativas de capacitar o aluno professor a desenvolver uma orientação geral sobre conceitos pedagógicos e conteúdos a serem ensinados, ao mesmo tempo em que começam a se apropriar da compreensão que deles têm os “experts” sobre o assunto” (JOHNSON; ARSHAVSKAYA, 2011, p. 173).

Para a análise dos dados, as autoras fizeram uso de técnicas da análise do discurso e análise baseada no conteúdo, fundamentadas em Bogdan e

Biklen (1998) e Glaser e Strauss (1967). Exemplos de mediação estratégica foram identificados nos dados coletados na aula prática ministrada no curso de formação, os quais foram codificados em temas baseados nos princípios da semântica etnográfica, segundo os quais os significados atribuídos pela pessoa a suas expressões verbais são os focos primários da investigação. Esses temas foram mapeados no corpus coletado de forma a identificar a tentativa de o aluno professor de internalizar certos conceitos pedagógicos e de conteúdo, como eles vieram a compreender esses conceitos e as tentativas de materializar esses conceitos na prática. Foi constatado que o grupo analisado focou mais na compreensão do conceito de nominalização, tema da aula prática que teriam de desenvolver e ministrar, e no conceito de orientação, como eles deveriam ensinar.

Os resultados desse estudo salientam que o projeto criou espaços para a mediação estratégica em suas formas de pensar sobre o ensino e oportunidades para que materializassem sua nova compreensão de conceitos pedagógicos e de conteúdo em atividades pedagógicas autênticas. De uma perspectiva sociocultural, como já foi explicitado na seção 1 deste artigo, os conceitos, uma vez internalizados, tornam-se ferramentas psicológicas que orientam os professores em seus planejamentos e em práticas futuras. Porém, segundo as autoras, não se pode afirmar que neste estudo o conceito pedagógico de orientação e o conceito de conteúdo de nominalização foram integralmente internalizados pelos participantes, pois não se teve evidências de como esses conceitos vieram a se tornar ferramentas para o pensamento. Salientam, no entanto, que encontraram evidências de que esses conceitos vêm se tornando cada vez mais salientes no pensamento dos alunos professores e que, em alguns momentos, há tentativas de materialização desses conceitos na prática.

Concluindo o artigo, as autoras afirmam que o projeto, que buscou reconceitualizar a simulação didática (*microteaching*) de uma perspectiva sociocultural, criou oportunidades para a participação dos alunos professores em atividades autênticas de ensino e um grande número e variados espaços para mediação estratégica nas experiências de aprender a ensinar dos participantes. Segundo elas, foi a atenção simultânea ao conteúdo (nominalização) e à pedagogia (orientação), as múltiplas oportunidades de mediação estratégica e as oportunidades para exteriorizarem, materializarem e colocarem em prática os conceitos emergentes que contribuíram para dar início ao desenvolvimento do pensamento conceitual.

Tanto o artigo de Dunn (2011) como o de Johnson e Arshaviskaya (2011), que descrevem práticas e pesquisas embasadas na teoria sociocultural, voltadas para o estudo da mediação estratégica e da exposição, interiorização e materialização de conceitos, nos permitem perceber que o pensar em conceitos e por meio de conceitos envolve um longo processo. No estudo de Dunn (2011), os alunos professores revelaram desenvolver uma habilidade emergente de pensar em conceitos, mas estes não chegaram a ser vividos na prática. Para o autor, os alunos professores, muito embora tenham passado por um curso de 100 horas, com mediação intensiva, não atingiram o último passo do desenvolvimento conceitual, uma vez que não ultrapassaram o plano das ideias. Também no estudo de Johnson e Arshavskayaia (2011) não foi possível obter evidências de que os conceitos tivessem sido totalmente internalizados pelos alunos-professores. Para que tais evidências pudessem ser constatadas, seria necessário o acompanhamento desses participantes em suas práticas além do estágio, o que fugia ao escopo da investigação.

Estudos voltados para o processo de aprendizagem do professor de uma perspectiva sociocultural são importantes e precisam ser mais amplamente realizados. No contexto brasileiro, temos realizado muitas pesquisas com foco nas crenças dos professores e no desenvolvimento do processo reflexivo nas práticas de formação, mas pouco temos nos ocupado da análise da construção de conceitos e como esses são efetivamente materializados na prática.

Considerações Finais

Buscou-se, com esse artigo, mapear o ensino e a pesquisa na formação de professores de línguas (estrangeiras, segundas línguas ou adicionais), dando foco especial para a perspectiva sociocultural. Não se pretendeu, de forma alguma, esgotar os conceitos apresentados por Vygotsky e seus seguidores, mas apresentar aqueles mais adequados para o estudo e para o desenvolvimento da aprendizagem do professor, conforme salientados na literatura, em especial por Johnson (2009a, 2009b) e Johnson e Golombek (2011), os quais sintetizo a seguir.

Quadro 1 – Síntese de alguns conceitos da teoria sociocultural

CONCEITOS	DEFINIÇÕES
ZDP	a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes. (VYGOTSKY, 1978, p. 86)
Verbalização	expressão oral, escrita ou pictórica sobre experiências, habilidades, conceitos cotidianos ou científicos.
Internalização	processo por meio do qual a atividade de um indivíduo é inicialmente mediada por outrem ou por artefatos culturais, porém mais tarde vem ser controlado por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade. (JOHNSON, 2009)
Conceitos cotidianos	espontâneos ou não, estão intimamente ligados a atividades concretas em contextos sociais.” Podem ser retratados como uma aprendizagem empírica, como um conhecimento experiencial, que podem abarcar conceitos equivocados sobre linguagem, ensinar e aprender. (JOHNSON, 2009, p. 21)
Conceitos científicos	resultam de investigações científicas em qualquer domínio. Quando compreendidos dentro e por meio dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos permitem a superação das limitações das experiências do dia a dia e a vivência de uma nova experiência em situações e contextos diversos. (JOHNSON, 2009)
Mediação	processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente (LANTOLF; THORNE, 2006).
Mediação estratégica	ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa.

Como o intuito de exemplificar como estudos recentes vêm se desenvolvendo dessa perspectiva, entre os quinze relatos de pesquisa trazidos por Johnson e Golombek (2011), selecionamos dois que tiveram por foco a mediação e a construção de conceitos, por considerá-los bastante ilustrativos de como os conceitos científicos vêm sendo introduzidos e mediados.

Nos contextos desses dois estudos (*workshop*, Curso de Métodos com 100 horas de duração e curso de Metodologia de Ensino de Inglês como Segunda Língua, com a duração de um semestre) foram criadas oportunidades para que os professores em formação pudessem recuperar suas experiências anteriores como alunos e professores, pudessem verbalizar, em práticas colaborativas com os colegas, escritas reflexivas e discussão de textos acadêmicos, seus conceitos cotidianos ou mesmo científicos, por meio dos quais os formadores conseguiram perceber as ZDPs de cada um, ou seja, aquilo que não podiam realizar sozinhos, sem a ajuda de um mediador, seja um colega ou o próprio formador (zona de desenvolvimento real), e aquilo que poderiam realizar de forma independente (zona de desenvolvimento proximal). Com esse diagnóstico, foi possível oferecer a eles, sempre que necessário, mediação estratégica, ou seja, ferramentas que pudessem reduzir a carga cognitiva para a realização das diferentes tarefas envolvidas, que possibilitassem a internalização ou, pelo menos, o início do processo de internalização de novos conceitos, lembrando que esse é um processo de longa construção e caracterizado por avanços e retrocessos.

A importância do ensino formal e da introdução de teorias ou conceitos científicos se evidenciaram em ambos os estudos, algo enfatizado pela teoria vygotskyana. No primeiro estudo, deu-se a introdução dos conceitos de multiculturalismo e de consciência crítica da linguagem, o que foi promovido pela leitura e discussão de textos científicos, além da reflexão sobre as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula. No segundo, buscou-se embasar teoricamente os aprendizes ao longo do curso, com vistas a promover uma autorregulação de atividades instrucionais teoricamente e pedagogicamente embasadas. Para o estudo, os focos foram os conceitos de nominalização, tema da aula prática que deveriam desenvolver e ministrar nos estágios, e o conceito de orientação, como eles deveriam ensinar.

É importante reforçar que, de uma perspectiva sociocultural, os conceitos científicos não são diretamente adquiridos, mas são, sim, transformados pelo aprendiz, o que lhe confere o papel de agente. Como

sujeitos históricos, os participantes, de ambos os contextos, examinaram os conceitos introduzidos à luz de suas experiências anteriores e conceitos cotidianos ou científicos previamente adquiridos, assim como de seus contextos de atuação prática, o que promoveu diferentes níveis de internalização.

Como não houve um acompanhamento posterior desses professores em seus contextos de atuação profissional, os autores de ambos os estudos não tiveram condições de afirmar categoricamente que houve construção dos conceitos científicos propostos nos cursos de formação, mas sim, que indícios de mudanças estavam ocorrendo. Esses resultados são relevantes para nossa reflexão enquanto formadores, que nos mostramos sempre ansiosos por mudanças imediatas em nossas propostas formativas.

Encerramos este artigo reiterando a adequação da teoria sociocultural para embasar a formação, o desenvolvimento e a pesquisa na área de formação de professores de línguas, especialmente com foco na aprendizagem docente, o que pode vir a enriquecer os estudos sobre cognição (crenças) e abordagem reflexiva amplamente desenvolvidos em contextos educacionais e acadêmicos tanto no exterior como no Brasil.

Referências

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. N. (Org.). *Ensinar e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3. ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1998.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Bellnap Press of Harvard University Press, 1996.

COLE, M.; SCRIBER, S. Introduction. In: VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 1-14.

DAVYDOV, V. V. *Types of generalization in instruction: logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

DUNN, W. Working toward social inclusion through concept development in second language teacher education. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge, 2011. p. 50-64.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

HATCH, J. A. *Doing qualitative research in educational setting*. Albany, NY: State University of New York Press, 2002.

JOHN-STEINER, V. *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: Oxford University Press, 1997.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009a.

JOHNSON, K. E. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

JOHNSON, K. E.; ARSHAVSKAYA, E. Strategic mediation in learning to teach: reconceptualizing the microteaching simulation in an MA TESL

Methodology Course. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective in professional development*. New York: Routledge, 2011. p. 168-186.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective in professional development*. New York: Routledge, 2011.

KARPOV, Y. V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: its role for contemporary education. In: KOZULIN, A. et al. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 65-82.

KOZULIN, A. The concept of activity in Soviet psychology. *American Psychologist*, n. 41, p. 264-274, 1986.

KOZULIN, A. *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. Training teachers or educating a teacher. In: ALATIS, J.; STERN, H. H.; STREVEENS, P. (Eds.). *Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2002. p. 264-274.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: state of art. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 28, p. 67-109, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LEONT'EV, A. N. The problem of activity in Psychology. In: WERTSCH, J. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. p. 37-71.

LIMA, S. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta-série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês de escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO,

M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 147-162.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociocultural study*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LURIA, A. R. *Language and cognition*. New York: John Wiley & Sons, 1982.

POEHNER, P. Teacher learning through Critical Friend Groups: recontextualizing professional development in a K-5 School. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective in professional development*. New York: Routledge, 2011. p. 189-203.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J. W.; DEL RIO, P.; ACAREZ, A. (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 139-164

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 105-124.

SLEETER, C. Toward wisdom through conversation across epistemologies. In: RATHS, J. D.; MCANINCH, A. C. (Eds.). *What counts as knowledge in teacher education?* Stanford, CT: Ablex, 1999. p. 1-27.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. The construction of theoretical and practical knowledge in Initial Teacher Education. *Profile: issues in teachers' professional development*, n. 7. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. p. 87-100.

VYGOSTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOSTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, J. V. *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.