

A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Ana Cristina Biondo SALOMÃO¹

RESUMO: Este artigo pretende traçar um histórico do desenvolvimento da formação de professores de línguas no Brasil e no exterior, assim como discutir os postulados da perspectiva sociocultural, de Vygotsky, como base teórica na qual a formação pode se ancorar na contemporaneidade. Uma vez que aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo e complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem, pretendemos discutir de que modo tal perspectiva teórica vem ao encontro de uma visão interpretativista da realidade e propicia elementos para a (re)construção e transformação das práticas docentes, colocando o conhecimento como íntima e dinamicamente ligado à experiência e destacando o papel do agenciamento humano em seu próprio desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas. Formação de professores. Teoria sociocultural.

Introdução

Na década de 1990, linguistas aplicados brasileiros, como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Vieira-Abrahão (1992, 1996), Paiva (1996), Almeida

¹ Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara, São Paulo, Brasil. ana.salomao@fclar.unesp.br

Filho (1999), entre outros, chamaram a atenção para o importante campo de pesquisas que a área de formação de professores de línguas oferecia no(s) contexto(s) de ensino e aprendizagem de línguas em nosso país. Nos anos recentes, vemos crescer o número de publicações sobre pesquisas em contextos de formação inicial e contínua (CELANI, 2002; BARBARA; RAMOS, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; TELLES, 2009; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; SILVA; DANIEL; KANEKO-MARQUES; SALOMÃO, 2011), que mostram o aumento de interesse de pesquisadores e professores por essa área principalmente no que tange à investigação do ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica do professor. Dentre os principais tópicos abordados em tais coletâneas de artigos e relatos de pesquisas estão o processo de reflexão crítica, a relação teoria e prática, a construção de competência docente, as crenças e representações de professores pré-serviço e em serviço, a formação tecnológica, o desenvolvimento de professores e as políticas públicas, a construção da identidade do professor de línguas e suas histórias (narrativas) profissionais, além da discussão de projetos de formação inicial e continuada em diferentes contextos em universidades e instituições formadoras de professores em nosso país.

Pretendemos, neste artigo, traçar um histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas no exterior e no Brasil, apontando para a necessidade de reconceitualização da base de conhecimentos dos professores. Em seguida, discutiremos a perspectiva sociocultural como base epistemológica que, a nosso ver, pode contribuir com a educação de professores ao focar o nível superior de cognição humana no indivíduo como originário de sua vida social, relacionando o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais o indivíduo está envolto.

Histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas

Johnson (2009b) afirma que a educação de professores de línguas tem sido muito mais algo que os formadores têm feito do que algo que tem sido estudado. O que a autora quer dizer é que, na verdade, a educação de professores de línguas como um campo independente foi se construindo de modo muitas vezes mais pragmático do que teórico no que tange à maneira como os professores aprendem a ensinar. Freeman (2009) corrobora tal afirmação ao dizer que o escopo da educação de professores era amplamente entendido de forma implícita antes de se tornar uma atividade reconhecida como uma área de estudo.

Clarke (2008) apresenta os diferentes modelos educacionais adotados para a educação de professores nas sociedades ocidentais na metade do século passado. Durante a década de 1950, segundo o autor, o modelo dominante seria o *craft approach*. A palavra inglesa *craft* significa ofício e é geralmente usada para denominar o trabalho do artesão, e, desse modo, Clarke (2008) afirma que a educação dos professores nessa abordagem privilegiava a prática sobre a teoria, e foi criticada pela falta de rigor acadêmico. Durante a década de 1960, ocorre uma inversão de importância na relação entre teoria e prática advinda dos modelos vigentes das ciências aplicadas. O autor cita os estudiosos Zeichner e Liston (1996), os quais corroboram a crítica em relação ao divórcio entre teoria e prática advindas desse modelo, que colocava a teoria como sendo exclusivamente produzida nas universidades e centros de desenvolvimento e pesquisa, e a prática, nas escolas, o que também levava à presunção de que conhecer algo em um contexto se converteria em colocá-lo em prática em outro. Desse modo, formavam-se professores que sabiam *sobre* ensinar, mas não *como* ensinar (CLARKE, 2008).

Segundo Freeman (2009), durante a década de 1970, a separação entre teoria e prática persistia e professores de línguas aprendiam a ensinar por meio de diversos tipos de cursos de treinamento, que podiam ir desde cursos

curtos até a educação superior, na qual havia uma distinção na preparação de professores de línguas estrangeiras, ou línguas outras que o inglês, e professores aprendendo a ensinar inglês como segunda língua ou língua estrangeira. No primeiro caso, o escopo da preparação e treinamento incluía língua, literatura, estudos culturais, com alguma atenção a procedimentos de sala de aula; enquanto que, para o segundo, o escopo incluía aprender sobre a língua por meio da gramática e linguística aplicada, sobre os aprendizes, por meio de estudos de aquisição de segunda língua, e sobre o ensino, por meio de estudos sobre metodologias de sala de aula.

De acordo com Monteiro (2011), no final da década de 1970 e início da década de 1980, no Brasil, essa visão de separação entre teoria e prática podia ser claramente vista no modo como se organizavam os cursos de licenciatura em Letras, nos quais predominavam o modelo 3+1, ou seja, 3 anos de disciplinas de conteúdo e 1 ano de disciplinas pedagógicas, o que, segundo a autora, já apontava para um claro preconceito contra as últimas. Durante esse período, o professor era visto como um implementador de teorias – o modelo tradicional de aplicação de ciência (WALLACE, 1991) – colocadas para ele pela academia, e as pesquisas estavam voltadas a estudar aquilo que ocorria em suas mentes (FREEMAN, 2002).

Nos anos 1980, segundo Freeman (2002, 2009), o escopo foi refinado uma vez que mais atenção foi sendo crescentemente dada à pessoa do professor. Segundo o autor, esse foi um período de mudança e reconceitualização, colocando os processos de sala de aula e a tomada de decisões como foco de muitos estudos, concentrando-se em como a aprendizagem do professor era definida e entendida. O conceito de *tábula rasa* deu lugar ao das teorias implícitas dos professores, o que levou, nos anos 1990, ao fim do paradigma processo-produto, trazendo preocupações êmicas, ou seja, sob a ótica dos próprios professores sobre seu desenvolvimento profissional (FREEMAN, 2002). O autor afirma, ainda, que foi no final da década de 1980 que pesquisadores norte-americanos cunharam o termo professor-aprendiz (*teacher-learner*), que colocou os professores em

dois campos de atividades: com os alunos em sala de aula, onde eles *ensinavam*, e em cursos formais e informais de treinamento ou desenvolvimento, onde eles *aprendiam* (FREEMAN, 2009, p. 13).

Richards e Farrell (2005) fazem a distinção entre treinamento e desenvolvimento de professores. De acordo com os autores, treinamento se refere às atividades diretamente focadas nas responsabilidades presentes do professor e está tipicamente voltado a objetivos imediatos e de curto prazo, envolvendo o entendimento de conceitos básicos e princípios como pré-requisito para aplicá-los ao ensino e a habilidade de demonstrar princípios e práticas em sala de aula. Dentre os objetivos da perspectiva de treinamento estão: aprender a usar estratégias eficazes para iniciar uma lição, adaptar o livro didático para ir ao encontro das necessidades da turma, aprender a usar atividades de grupo, usar técnicas eficazes de questionamentos, usar recursos em sala de aula (ex.: vídeo) e técnicas para dar *feedback* aos aprendizes sobre seus desempenhos.

Por outro lado, segundo os autores, desenvolvimento se refere a crescimento de forma geral não enfocando um emprego específico. Ele serve a um objetivo de longo prazo e busca facilitar o crescimento do entendimento que o professor faz do ensino e de si mesmo como professor, envolvendo o exame de diferentes dimensões da prática docente como base para uma revisão reflexiva. Dentre os objetivos da perspectiva de desenvolvimento estão: entender como o processo de aprendizagem de segunda língua ocorre, entender como os papéis mudam de acordo com o tipo de aprendizes que estamos ensinando, entender os tipos de tomada de decisões que ocorrem durante uma aula, rever as próprias teorias e princípios de ensino de língua, desenvolver entendimento de diferentes estilos de ensino e determinar as percepções dos aprendizes sobre as atividades de sala de aula.

Vieira-Abrahão (2006, não paginado) sintetiza a modificação ocorrida em relação a uma mudança de paradigma nessa área, em seu mapeamento dos estudos de formação de professores, apontando para a mudança da prática de treinamento, comum nas décadas de 1970 e 1980, para a prática do desenvolvimento,

denominada de “formação ou educação de professores”. A autora diferencia a perspectiva de treinamento da perspectiva de formação, afirmando que, “por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como, por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas”, o que envolve conceitos e princípios vistos como “conhecimento estático” e “uma relação de mão única entre teoria e prática”, enquanto que a perspectiva de desenvolvimento ou formação “busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A visão de distinção entre treinamento e desenvolvimento, segundo Burns e Richards (2009), permeou o debate da área da formação de professores de línguas durante os anos de 1990. Bom ensino, segundo os autores, era visto como o aperfeiçoamento de um número de habilidades ou competências. Treinamento era oferecido por programas como o CELTA ou organizações como o Conselho Britânico, e desenvolvimento por cursos de mestrado, geralmente oferecidos por universidades, nos quais as habilidades práticas de ensino de línguas não eram geralmente enfocadas.

Monteiro (2011) relata que, no Brasil, a perspectiva de treinamento se caracterizou como uma fase de transição na década de 1980 para o modelo comunicativo de ensino de línguas, com a adoção da abordagem funcional-nocional e com o estágio supervisionado sendo feito na forma de atividades de microensino (*microteaching*). A autora explica que

As atividades de microensino baseavam-se no pressuposto de que se o professor fosse “treinado” em algumas habilidades básicas (habilidade de fazer perguntas, de contextualizar, etc.), ele seria capaz de desempenhar com eficácia seu papel como docente [...] e previa que as microaulas de 20 minutos focalizando uma das habilidades selecionadas fossem filmadas e retomadas para discussão com os pares e com o professor supervisor. (MONTEIRO, 2011, p. 27-28)

Segundo Monteiro (2011), esse recurso foi retomado posteriormente, na década de 1990, como, por exemplo, nos trabalhos de Wallace (1991), não com o objetivo de treinar os professores, mas sim o de estimular a reflexão. Vários trabalhos foram publicados nessa década sobre a prática reflexiva, cuja origem se encontra nos estudos de Dewey (1933) e Schön (1983) sobre a necessidade de levar os professores a analisar as ações adotadas por eles em sala de aula, assim como justificar suas decisões. Dewey (1993 apud ZEICHNER; LISTON, 1996) trouxe grandes contribuições para a educação, colocando os professores como profissionais reflexivos, que deveriam ter um importante papel no desenvolvimento dos currículos e nas reformas educacionais. Schön (1983), por sua vez, utilizou-se da noção de prática reflexiva de Dewey, elaborando duas noções que tiveram grande importância na formação de professores: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. A primeira envolve a reflexão que pode ocorrer antes ou depois de uma ação, como, por exemplo, uma aula, na qual, primeiramente, pode-se refletir sobre o planejamento e, posteriormente, sobre o que ocorreu em sala. A segunda envolve a reflexão que o profissional faz no momento da ação, no qual tem que entender e resolver problemas imediatamente.

Para a prática reflexiva, a importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do professor tinha como objetivo principal ajudar os professores em formação inicial ou continuada, por meio da análise sobre sua prática de ensino, buscando-se fazer com que o professor avaliasse suas ações e as consequências que as mesmas poderiam acarretar a essa prática. Zeichner e Liston (1996) afirmam que ver professores como profissionais reflexivos significaria entender que eles são capazes de descobrir e resolver problemas relacionados à sua prática educacional por si mesmos e reconhecer também que professores trazem ideias, crenças e teorias, que filtram e contribuem para seu aprendizado como profissionais.

Outros autores, como Bartlett (1990), por exemplo, associaram as ações dos professores aos cenários sociais e crenças dos próprios docentes, sugerindo fases para o processo reflexivo: mapear (coletar evidências sobre

a própria prática), informar (buscar explicitação de significados e intenções da prática), contestar (contestar as próprias ideias que subjazem a prática), avaliar (buscar formas alternativas para as ações na tentativa de renovar a prática) e agir (implementar uma prática renovada). De modo geral, os autores apontavam para o processo reflexivo como a possibilidade para o docente transformar sua prática, assim como adquirir crescimento individual e coletivo, criando sua própria história enquanto professor de línguas.

De fato, Freeman (2009) aponta os anos 1990 como um divisor de águas na reformulação do escopo da educação de professores de línguas, que começou com a publicação de Richards e Nunan (1990) do livro *Second Language Teacher Education*, o qual incluía artigos de diferentes pesquisadores da área, focando nas práticas, ou no “fazer” da educação de professores, como os próprios autores apontaram. A educação de professores passa, então, a se preocupar não somente com o que os professores precisavam aprender, mas também com como eles aprendiam, o que era contingente de seus contextos de aprendizagem e trabalho e se desenvolvia com o tempo. Para o autor, a mudança na definição do escopo da educação de professores nesse período, que deu ao campo de estudo autonomia e reconhecimento, ocorreu de três formas: primeiramente, a atividade foi nomeada e, portanto, suas fronteiras foram (re)definidas; em segundo lugar, uma base de pesquisa independente em educação de professores começou a se desenvolver; e, por fim, conceitos alternativos sobre o que esse escopo deveria incluir foram introduzidos.

Segundo Freeman (2009), a princípio a reformulação do escopo gerou uma mudança de entendimento a respeito da complexa inter-relação entre a aprendizagem profissional dos professores e como eles aplicavam o que aprendiam, mas com o desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem do professor e diferentes (re)conceitualizações sobre a base de conhecimento da educação destes a relação de aplicação de teorias foi sendo redefinida, fazendo com que o contexto fosse visto como mais do que um simples lócus de aplicação – sendo ele, na verdade, a base da aprendizagem do professor.

Recentemente, o contraste entre treinamento e desenvolvimento tem sido menos enfatizado, dando espaço à consideração da natureza da aprendizagem de professores, que é vista como uma forma de socialização dos pensamentos e práticas da profissão inseridos numa comunidade de prática (WENGER, 1998), sendo influenciada por perspectivas advindas da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1994; LANTOLF, 2000; JOHNSON, 2009a, 2009b) e do campo de cognição docente (BORG, 2006; 2009). Segundo Clarke (2008), modelos como os de competências e aqueles advindos das ciências aplicadas na educação viam o conhecimento como algo externo ao professor, refletindo uma visão atomista, ou seja, de que se deve decompor a experiência do usuário em diversos elementos para que se possa compreendê-la, incapaz de superar a separação entre teoria e prática.

Assim, a visão de aprendizagem humana passa a centrar-se na interação social, em vez de ser somente vista como um processo cognitivo individual, enfatizando-se a importância do contexto e a qualidade da interação provida. Burns e Richards (2009) afirmam que a aprendizagem do professor não é mais vista como a aplicação de teoria ou de habilidades aprendidas, mas sim como a construção de novo conhecimento e teoria por meio da participação em contextos sociais específicos e engajamento em tipos particulares de atividades ou processos – denominado *practitioner knowledge* (conhecimento profissional). Os autores afirmam que a cognição do professor, nessa perspectiva, tem sido enfocada em cursos de formação por meio de questionários e inventários sobre crenças e princípios, entrevistas e outros procedimentos nos quais os professores podem verbalizar seus pensamentos e entendimentos de incidentes pedagógicos, observações de suas próprias aulas ou de um colega e confecção de diários reflexivos, narrativas de histórias de vida ou outras formas de relatórios escritos. Outra estratégia usada tem sido o ensino dialógico (JOHNSTON, 2009), por meio do qual professores se engajam em atividades colaborativas de planejamento, resolução de problemas e tomada de decisões.

A Figura 1, a seguir, retirada de Freeman (2009), sintetiza o caminho percorrido pela educação de professores, explicitada até aqui:

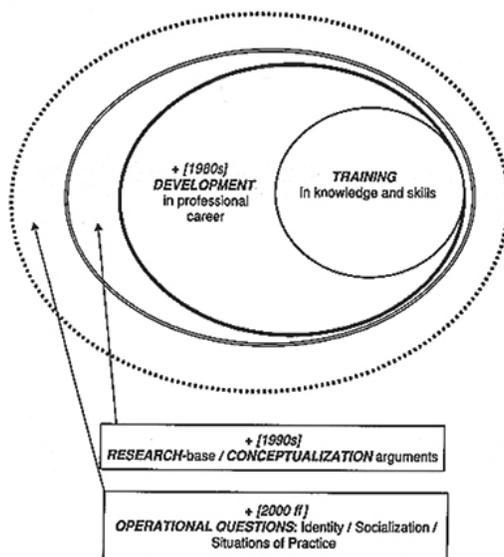


Figura 1: O desenvolvimento da educação de professores de línguas (FREEMAN, 2009, p. 14)

É interessante notar que as diferentes perspectivas adotadas foram abarcadas pela próxima tendência, o que não demonstra uma negação, mas sim uma incorporação de novos elementos na definição de uma atividade complexa que é a educação de professores de línguas. O autor afirma que as primeiras preocupações sobre a natureza das atividades de treinamento foram aos poucos incorporando também questões a respeito do desenvolvimento profissional dos professores, as quais, com o passar do tempo, também foram redefinidas para incluir um sentido mais amplo das influências da socialização no desenvolvimento individual, gerando questionamentos como: Que formas de engajamento levam à aprendizagem profissional? Como o engajamento em cursos de educação de professores contribui para a construção da identidade profissional docente? Como devemos examinar os resultados ou influências do *design* de cursos de formação de professores na prática e carreira do docente?

A formação de professores no Brasil

Gil (2005) e Vieira-Abraão (2006) fizeram um mapeamento dos estudos e propostas de formação de professores de línguas no Brasil e no exterior. Gil (2005) enfoca em seu trabalho as propostas de tal linha de pesquisa no Brasil, caracterizando os contextos e participantes envolvidos, segundo seu macrocontexto, que envolve cursos de licenciatura em Letras ou Pedagogia pré-formação e cursos de formação continuada, e microcontextos, que são compostos pelos focos de práticas discursivas entre os participantes do processo, como salas de aula nas universidades, diálogos entre professores supervisores de estágio e alunos-professores, encontros de formação continuada, diários com autobiografias dos professores e salas de aula dos professores em formação continuada.

Gil (2005) também apresenta os focos de pesquisa mais comuns, os quais sintetizamos no Quadro 1:

TEMAS	CONSIDERAÇÕES TRAZIDAS PELA AUTORA A RESPEITOS DOS TRABALHOS
<i>Formação de professores e prática reflexiva/ consciência crítica</i>	Trabalhos apontam que através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores – tradição cristalizada de práticas didáticas impõem sérios obstáculos para mudanças
<i>Formação de professores e crenças</i>	Consenso nos trabalhos de que há uma forte relação entre crenças (de professores e alunos-professores, supervisores, etc.) e a cultura de ensinar/aprender
<i>Formação de professores e construção da identidade profissional</i>	Tais trabalhos visam a verificar como a identidade profissional é construída, e, dessa forma, contribuir para o ensino de línguas
<i>Formação de professores e novas tecnologias</i>	Esse foco de pesquisa está recebendo crescente interesse por parte dos pesquisadores
<i>Formação de professores e gêneros textuais</i>	Tais trabalhos estudam os impactos que o conhecimento de gêneros textuais tem no processo de formação do professor
<i>Formação de professores e leitura/letramento</i>	Inclui trabalhos de pesquisa crítica que enfocam os processos de formação de professores alfabetizadores e de leitura
<i>Formação de professores e ideologias</i>	Inclui trabalhos de caráter sociológico e perspectivas ideológicas identificadas nos discursos

Quadro 1: Focos de pesquisa na área de formação de professores, segundo Gil (2005)

Vieira-Abrahão (2006) apresenta também um levantamento de trabalhos na área de formação de professores durante a década de 1990 no Brasil, apontando ainda as propostas pré-serviço e em serviço sugeridas na literatura brasileira e estrangeira da área, as quais resumimos no Quadro 2, a seguir:

AUTORES	PROPOSTAS
Freeman (1990); Woodward (1991)	Integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento
Ellis (1990)	Integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem tais práticas
Bartlett (1990); Nunan (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Wallace (1991); Reis (1992); Almeida Filho et al. (1992)	Formação de professores reflexivos e críticos
Bartlett (1990); Nunan (1990); Richards (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991);	Formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula
Allwright e Bailey (1991); Nunan (1990); Widdowson (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991)	Envolvimento de projetos de pesquisa-ação para que o professor possa investigar a sua própria sala de aula de forma orientada
Almeida Filho (1993)	Desenvolvimento de três competências no professor: linguístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional

Quadro 2: Propostas para a formação de professores, segundo Vieira-Abrahão (2006)

Tais propostas, segundo a autora, acabaram norteadando tanto as práticas de ensino nas universidades como as primeiras pesquisas produzidas no exterior e no Brasil com foco na formação do professor. Dentre os trabalhos em âmbito nacional citados pela autora, podemos destacar quatro categorias distintas, agrupados por ela no artigo: 1) foco na interação de sala de aula e no discurso do professor de LE; 2) formação docente; 3) reflexão do professor sobre sua própria prática; 4) narrativas docentes como ponto de partida para a reflexão e reconstrução docentes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Os levantamentos das autoras nos parecem complementares uma vez que Gil (2005) distingue os diferentes contextos de formação e enfoca as

temáticas de pesquisas na área, apontando para alguns dos resultados já alcançados – como as tradições cristalizadas de algumas práticas didáticas, as dificuldades e obstáculos para mudanças – e para os novos focos de pesquisa, como o trabalho com gêneros e perspectivas ideológicas identificadas nos discursos, que têm auxiliado formadores na busca de novas propostas de formação; enquanto que Vieira-Abrahão (2006) sintetiza as abordagens utilizadas por formadores em propostas de formação crítica e reflexiva, que abrangem desde estratégias de treinamento e desenvolvimento até projetos de pesquisa-ação, nas quais os professores são levados a pesquisar sua própria prática em sala de aula.

Gimenez (2005) e Celani (2010) apontam para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para as questões contemporâneas. Segundo Gimenez (2005), as atuais diretrizes para os cursos de Letras estabelecem como objetivo formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Tal visão implica que os estudos linguísticos e literários devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, segundo uma abordagem intercultural, “que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (p. 342). Celani (2010, p. 63) aponta a questão fundamental para formadores como sendo a busca pela “independência informada” do professor, que a partir da análise de seu(s) contexto(s) específico(s) possa tomar decisões que poderão até mesmo “contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas”.

Concordamos com as questões colocadas pelas autoras e acreditamos que elas ecoam a voz de vários outros pesquisadores da área (CLARKE, 2008; BURNS; RICHARDS, 2009; FREEMAN, 2009; JOHNSON, 2009a, 2009b) pela reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores, o que será discutido na próxima seção.

Reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas

A base de conhecimentos da educação de professores de línguas tem sido reexaminada por meio do questionamento da posição tradicional de disciplinas baseadas na língua como a maior fonte dos conhecimentos necessários à profissão. Segundo Johnson (2009a), a base de conhecimentos é a autodefinição profissional, que não é estática e nem neutra, e tem suas bases em valores, suposições e interpretações fundados em uma perspectiva epistemológica específica que informa o que é o conhecimento, quem é o conhecedor e como o conhecimento é produzido. Nas palavras da autora:

Na educação de professores de línguas, a base de conhecimentos informa três grandes áreas: 1) o conteúdo dos programas de educação de professores, ou o que professores de línguas precisam saber; 2) as pedagogias que são ensinadas nos programas de educação de professores de línguas, ou como os professores de línguas deveriam ensinar; e 3) as formas institucionais de ensino por meio das quais ambos o conteúdo e as pedagogias são aprendidos, ou como os professores de línguas aprendem a ensinar. Portanto, a base de conhecimentos da educação de professores de línguas, é por definição, a base na qual tomamos decisões sobre como preparar os professores de línguas para fazer o trabalho nesta profissão. (JOHNSON, 2009b, p. 21)²

Freeman e Johnson (1998) já chamavam a atenção para a necessidade de uma reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas, afirmando que grande parte do conteúdo, advindo da linguística teórica e das teorias de aquisição de segunda língua, não tratava da prática do professor de línguas e do ensino de línguas em si. Burns e Richards (2009) afirmam que o antigo posicionamento dicotômico em relação à formação do

² No original: “In L2 teacher education, the knowledge base informs three broad areas: 1) the content of L2 teacher education programs, or what L2 teachers need to know; 2) the pedagogies that are taught in L2 teacher education program, or how L2 teachers should teach; 3) the institutional forms of delivery through which both the content and the pedagogies are learned, or how L2 teachers learn to teach. So, the knowledge base of L2 teacher education is, by definition, the basis upon which we make decisions about how to prepare L2 teachers to do the work of this profession”.

professor de línguas gerava também uma relação de contraste entre dois tipos de conhecimento necessários – o conhecimento sobre a língua (*knowledge about*), ou seja, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento de como ensinar a língua (*knowledge how*). O que se vê nessa distinção parece com a visão de aplicação de conhecimentos na prática, uma vez que conteúdos sobre a língua deveriam ser aprendidos para informar o ensino dela. Os autores afirmam que pesquisas recentes têm mostrado que os professores geralmente não conseguem de fato aplicar tais conhecimentos na prática. Investigações em áreas como ensino reflexivo (SCHÖN, 1983; RICHARDS; LOCKHART, 1994; ZEICHNER; LISTON, 1996, ZEICHNER, 2003, 2008; BURTON, 2009), pesquisa em sala de aula (MCKAY, 2009) e pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2009; SMITH, 2005) buscam informar e expandir a base de conhecimentos tradicional do ensino de línguas, colocando os professores como usuários e criadores do conhecimento que constitui a atividade de ensinar línguas.

Johnson (2009a, 2009b) também discute a mudança epistemológica na educação de professores nos últimos anos. Segundo a autora, a maneira como a pesquisa educacional tem conceituado a aprendizagem do professor (e, por consequência, informado a educação de professores) tem mudado bastante nos últimos 40 anos, influenciada pelas mudanças epistemológicas em relação à conceituação da aprendizagem humana – behaviorista (ou seja, pela formação de hábitos), cognitivista (como algo conduzido pela mente), ou socialmente situada (advinda das relações interpessoais em um determinado contexto).

A autora afirma que a perspectiva positivista durante muito tempo dominou a formação de professores. O positivismo (ou método científico) se baseia na crença de que a realidade exista separadamente do indivíduo e possa ser capturada por meio de processos cuidadosos e sistemáticos de coleta de dados, análise e interpretação. O conhecimento é considerado objetivo e identificável, e representa verdades generalizáveis. A visão de conhecimento, nessa perspectiva, era a de transmissão, geralmente em forma de leituras teóricas e cursos de desenvolvimento profissional que ocorriam fora das paredes da sala de aula, e a pesquisa, vista

como processo-produto, buscava identificar padrões de bom ensino e enfocava o que professores eficazes faziam (comportamentos de ensino) que levavam o aluno a ser bem-sucedido (notas em exames/ produto). Desse modo, a base de conhecimento na educação de professores de línguas de ordem positivista se mostrava compartimentalizada em cursos teóricos isolados e separados do ensino, como o modelo 3+1, mencionado anteriormente.

De acordo com Johnson (2009a), no início dos anos 1980, a perspectiva epistemológica positivista começou a ser criticada, como sendo muito simplificada, impessoal, descontextualizada e apresentando resultados de natureza comum, ordinária. Para os críticos dessa perspectiva, a complexidade da sala de aula não poderia ser capturada por meio de experimentos clínicos e qualquer generalização poderia camuflar a complexa dimensão social, histórica, cultural, econômica e política que permeia a escola e a escolarização na sociedade.

Outra perspectiva passa então a informar a formação de professores: a perspectiva interpretativista, a qual se origina amplamente na pesquisa etnográfica em sociologia e antropologia. Esta começa a se estabelecer nos círculos de pesquisa educacional na metade da década de 1970. Nessa perspectiva, a realidade social é entendida como sendo criada pelas pessoas, e existe, em grande parte, dentro da mente delas (JOHNSON, 2009a). O conhecimento, nessa perspectiva, é visto como sendo socialmente construído e emergente das práticas sociais nas quais as pessoas se engajam, destacando a importância do contexto social, e, portanto, a pesquisa busca descobrir como as pessoas participam e constituem a realidade social por meio de descrições etnográficas baseadas na observação, descrição e entrevistas com professores sobre as razões de seus procedimentos.

A pesquisa emergente sobre cognição docente tem como foco capturar as complexidades de quem os professores são, o que eles sabem e em que acreditam, como eles aprendem a ensinar e como eles conduzem seu trabalho em diferentes contextos durante sua carreira, uma vez que a cognição docente é construída por meio de experiências em múltiplos contextos sociais, primeiramente

como aprendizes em salas de aula e escolas, depois como participantes em programas de formação de professores e nas comunidades de prática na quais atuam como professores.

Concordamos com Johnson (2009a) que o desenvolvimento profissional de professores tem sido pensado como algo feito por outros *para e pelos* professores. A autora afirma que seminários e *workshops* para professores continuarão a existir, entretanto há uma tendência em se considerarem estruturas alternativas de desenvolvimento profissional que permitem aprendizagem autodiretiva, colaborativa e baseada em questionamentos (*inquiry-based*) que seja diretamente relevante à prática docente em sala de aula. A autora alerta que:

Em comum essas perspectivas alternativas possuem o reconhecimento de que as redes sociais e profissionais informais dos professores, incluindo suas próprias salas de aula, funcionam como importantes sítios de aprendizagem profissional. Elas têm sido recentemente relatadas na literatura como seminários de questionamentos de professores (School for International Training 2003), *peer coaching* (Ackland 2000), desenvolvimento cooperativo (Edge 1992), grupos de estudos de professores (Burns 1999; Clair 1998; Dubetz 2005), questionamentos narrativos (Bell 2002; Johnson e Golombek 2002; Golombek e Johnson 2004), grupos de estudos de lições (Takemura e Shimizu 1993), e grupos de amigos críticos (Bambino 2002). [...] E embora essas estruturas alternativas pareçam promissoras para mudar a natureza daquilo que constitui desenvolvimento profissional, ainda há a necessidade de uma exploração sistemática dos tipos de participação que essas estruturas alternativas engendram, o impacto que elas têm sobre a aprendizagem dos professores e os tipos ambientes de aprendizagem que os professores por sua vez criam para fomentar a aprendizagem dos alunos. (JOHNSON, 2009b, p. 25)³

A autora afirma que mais e mais atenção tem sido dada à aprendizagem do professor e sua complexidade a partir de uma epistemologia da prática, e

3 No original: “Common to these alternative structures is the recognition that teachers’ informal social and professional networks, including their own classrooms, function as powerful sites for professional learning. Those recently reported on in the literature include teacher inquiry seminars (School for International Training 2003), peer coaching (Ackland 2000), cooperative development (Edge 1992), teacher study groups (Burns 1999; Clair 1998; Dubetz 2005), narrative inquiries (Bell 2002; Johnson and Golombek 2002; Golombek and Johnson 2004), lesson study groups (Takemura and Shimizu 1993), and critical friends groups (Bambino 2002). [...] And although these alternative structures hold promise for changing the nature of what constitutes professional development, there remains a need for systematic exploration into the kinds of participation these alternative structures engender, the impact they have on teacher learning, and the kinds of learning environments teachers in turn create to foster student learning.”

que nossos novos desafios incluem buscar planejar, implementar e sustentar programas de educação de professores que enfoquem a aprendizagem *na, da e para* a prática de ensino de línguas estrangeiras (JOHNSON, 2009b).

Entendemos, portanto, que uma vez que aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo, complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem, a educação de professores deve formar as bases para a aprendizagem durante toda a vida (JOHNSON, 2009a, 2009b; FREEMAN, 2009), com o objetivo de auxiliar os professores a se tornarem profissionais com a capacidade de se adaptar, ou seja, capazes de lidar com a inovação e a natureza imprevisível da sala de aula. Para que isso se concretize na educação de professores há que se adotar uma perspectiva que se alinhe com esse novo entendimento do que é ser e se tornar professor, reconhecendo o entrecruzamento entre o cognitivo e o social, entendendo a educação de professores como um processo dinâmico de (re) construção e transformação das práticas, para que ela responda tanto às necessidades individuais como as locais, destacando o papel do agenciamento humano em seu próprio desenvolvimento. Tal perspectiva será discutida a seguir.

Perspectiva sociocultural na educação de professores de línguas

Johnson (2009a) apresenta um panorama da base epistemológica da perspectiva sociocultural na aprendizagem humana e o que ela tem a oferecer para a educação de professores de línguas. Segundo a autora, uma perspectiva sociocultural entende que a maneira pela qual a consciência humana se desenvolve depende das atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos materiais construídos culturalmente e artefatos semióticos ou ferramentas, a mais importante das quais é a linguagem, que utilizamos para participar de tais atividades

Desse modo, diferentemente das teorias behavioristas ou cognitivistas da aprendizagem humana, a perspectiva sociocultural entende que o nível

superior de cognição humana no indivíduo tem sua origem na vida social. Ela busca explicar a relação entre o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre.

Os princípios epistemológicos da perspectiva sociocultural derivam dos trabalhos do educador e psicólogo russo Lev Vygotsky (1978, 1986) e seus seguidores Leontiev (1981) e Luria (1982), citados por Johnson (2009a). A autora afirma que mais recentemente ela tem sido estendida por estudiosos como Lantolf (2000), entre outros.

De acordo com a perspectiva sociocultural, a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas de pensamento humano superiores. Consequentemente, desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON, 2009a). O significado não reside na linguagem em si, mas no uso social dela e, portanto, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de ferramentas culturais e conhecimento.

Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e o que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento.

Um conceito essencial na psicologia de Vygotsky foi o de mediação. Vygotsky (1994, p. 53) afirma que o processo estímulo-resposta deve ser entendido como um “ato complexo, mediado”, e o representa da seguinte maneira:

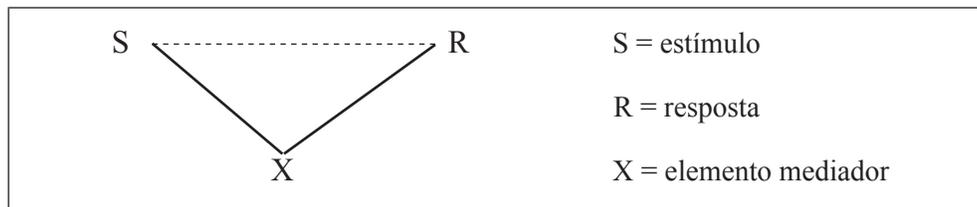


Figura 2: Representação da mediação (baseada em VYGOTSKY, 1994, p. 53; OLIVEIRA, 1993, p. 27)

Oliveira (1993, p. 27) explica o postulado de Vygotsky, afirmando que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente uma relação mediada”, por instrumentos ou signos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. [...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (OLIVEIRA, 1993, p. 29-30)

Segundo Johnson (2009a), três tipos de ferramentas podem ser usadas para a mediação, que podem ser físicas ou sociais e também simbólicas: artefatos culturais e atividades (que no ensino de línguas podem ser livros didáticos e atividades instrucionais), conceitos (metáforas associadas com o ensino, ex. transmissão de conhecimentos), e as relações sociais (as diferentes relações de poder entre professores e alunos).

A mediação humana, ou seja, aquela que ocorre por meio da interação nas relações sociais, segundo Kozulin (2003 apud JOHNSON, 2009a), pode ocorrer de três formas: aprendizagem (*apprenticeship*) – na qual modelos comunitários são fornecidos ao novato; participação guiada, na qual ocorre atividade conjunta entre par mais competente e novato; e apropriação, na qual o novato usa a

ferramenta sem a mediação social. Um elemento essencial que deve compor essa mediação é o fornecimento de andaimes (*scaffolding*), termo introduzido por Wood, Burns e Ross (1976). Oferecimento de andaime é o processo de diálogo que direciona a atenção do aprendiz para as características principais de um ambiente, e que as motiva através de sucessivos passos para a resolução de um problema (MITCHELL; MYLES, 1998), ou seja, uma ferramenta psicológica que reduz a carga cognitiva requerida para desempenhar uma determinada tarefa. A natureza do fornecimento de andaimes deve ser o objetivo de desenvolvimento cognitivo, caso contrário será somente *performance* assistida.

Essas estruturas de apoio, segundo Vygotsky (1981b apud FIGUEIREDO 2006), conduzirão o indivíduo da regulação pelo objeto – pelo ambiente, contexto – e da regulação pelo outro – auxílio do mais capaz – para a autorregulação, ou seja, para a atividade intrapsicológica, desenvolvendo estratégias para realizar as tarefas de modo independente, o que nos leva a outro conceito fundamental, o de internalização.

Internalização é um processo por meio do qual a atividade da pessoa é inicialmente mediada por outras pessoas ou artefatos culturais e posteriormente vem a ser controlada por ela mesma enquanto ela se apropria e reconstrói recursos para regular suas próprias atividades. Para Johnson (2009a), no que tange à educação de professores, esse conceito pode ser entendido da seguinte maneira: as atividades de um professor novato podem ser inicialmente reguladas pelo manual do professor, mas posteriormente tornarem-se controladas por ele uma vez que ele internalize certos recursos pedagógicos (gerenciamento de tempo, conhecimento das habilidades dos alunos, conhecimento do conteúdo pedagógico, etc.) que o capacitam a ensinar conceitos e habilidades de diferentes maneiras que são mais apropriados para um grupo específico de alunos em um contexto instrucional específico.

É importante salientar que a internalização não é a apropriação direta de conceitos, conhecimento ou habilidades de fora para dentro. Leontiev (1981 apud JOHNSON, 2009a) afirma que o processo de internalização não é a transferência

de uma atividade externa para um plano de consciência interno pré-existente, mas é o próprio processo no qual o plano é formado. Ou seja, diferentemente de perspectivas biologizantes sobre a aprendizagem humana, a teoria sociocultural não coloca o desenvolvimento orgânico como pré-existente ao desenvolvimento psíquico, mas como intimamente entrelaçados e mutuamente influenciados. O plano cognitivo não está, dessa forma, previamente definido e à espera de maturação biológica, ele vai se moldando de acordo com o próprio processo de desenvolvimento e pode, portanto, tomar diferentes formas, condizentes com os elementos (sociais, culturais, históricos) partícipes de tal processo.

Para a educação, as implicações dessa perspectiva são a necessidade de criação de estratégias de ensino específicas (que não sejam eventuais e nem aleatórias) para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no que tange ao desenvolvimento psíquico infantil, foco dos estudos de Vygotsky e seus seguidores, uma vez que ele não é conduzido organicamente, mas pelas ações e interações sociais. Na formação de professores adultos, podemos entrever duas implicações: a necessidade de se considerarem as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento até então, assim como a necessidade de planejamento de ações de formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem a levar à autorregulação, o que nos leva a discutir outro conceito essencial na teoria sociocultural: o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP representaria a diferença entre o que a pessoa consegue alcançar independentemente e o que ele ou ela consegue alcançar trabalhando em colaboração com outros ou com um par mais competente:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação

com seus colegas mais capazes. (VYGOTSKY, 1933/1935 apud VEER; VALSINER, 2001, p. 365)

Para Williams e Burden (1999), apesar de atraente e aparentemente simples, o conceito de ZDP tem aplicação prática problemática devido à dificuldade de se estabelecer qual é exatamente o nível de desenvolvimento real do aprendiz e qual seria o nível de seu desenvolvimento potencial em termos práticos. Meira e Lerman (2001) buscaram operacionalizar o conceito de ZDP por meio da descrição de seus aspectos de desempenho, interativos e emergentes. Os aspectos de desempenho seriam verificados por meio da observação da diferença entre o que um indivíduo consegue desempenhar em colaboração com um par mais competente; os aspectos interativos seriam um espaço metafórico onde o crescimento pode ocorrer por meio de interações com pares mais competentes, sendo que a diferença entre o que o indivíduo pode fazer sozinho e assistido dependerá da tarefa e da situação; e os aspectos emergentes compreendem o fato de que a ZDP não é estática ou estável, ela passa a existir e muda na atividade de engajamento dialógico. Desse modo, a ZDP pode ser entendida como local de potencial crescimento multidimensional, dinâmico, e para a educação de professores de línguas isso implica pensar que os meios mediacionais oferecidos devem ser estratégicos em vez de fixos ou aleatórios (JOHNSON, 2009a), o que nos leva a discutir o desenvolvimento de conceitos.

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a importância do desenvolvimento de conceitos cotidianos (espontâneos e não-espontâneos) e conceitos científicos e sua relação com a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da criança. Enquanto que os conceitos cotidianos se desenvolvem espontaneamente a partir da vivência, os conceitos científicos estão relacionados à questão do ensino. Nas palavras de Vygotsky:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por

diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (1993, p. 74)

Segundo Johnson (2009), baseando-se em Vygotsky (1998), conceitos não são objetos fixos, mas se desenvolvem dinamicamente através do uso, portanto eles são aprendidos durante um período de tempo e formados por meio dos processos de síntese e análise, enquanto se movimentam repetidamente entre o engajamento na atividade e o raciocínio abstrato. Os conceitos cotidianos estão relacionados a atividades concretas vivenciadas em contextos sociais no qual o ser humano se desenvolve e são geralmente invisíveis à inspeção consciente, sendo divididos em conceitos espontâneos, advindos das experiências, geralmente inconscientemente adquiridos, e não espontâneos, intencionalmente ensinados por outros e conscientemente adquiridos. Já os conceitos científicos resultam de uma investigação teórica, estão amplamente abertos à inspeção consciente e são baseados em aspectos empíricos observáveis de um objeto ou ação (JOHNSON, 2009a). Desse modo, um conceito espontâneo não apresenta organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos. O objetivo maior é o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo – um conceito científico não é um conhecimento fixo, mas sim algo a ser usado de forma flexível pelo aprendiz, com um papel mediacional, contribuindo para sua consciência reflexiva.

Cavalcanti (2005) explica que, no nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência; já os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. Assim, para Vygotsky (1998 apud

JOHNSON, 2009a), a responsabilidade da educação é apresentar conceitos científicos aos aprendizes, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos seus conhecimentos cotidianos e atividades. Isso levaria à internalização, com a transformação do social em psicológico.

Nessa perspectiva, conceitos científicos carecem de conceitos cotidianos, que ao se desenvolverem os transformam. Dessa forma, Johnson (2009) afirma que a responsabilidade da educação de professores de línguas é apresentar conceitos científicos, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos conceitos cotidianos sobre língua e ensino e aprendizagem de línguas trazidos pelos professores. Segundo Lantolf (1994), não é o ato de desempenhar a tarefa que configura a característica importante da atividade interpessoal, mas o processo cognitivo superior que emerge como resultado da interação.

Sintetizamos os tipos de conceitos explicitados na Figura 3, a seguir:

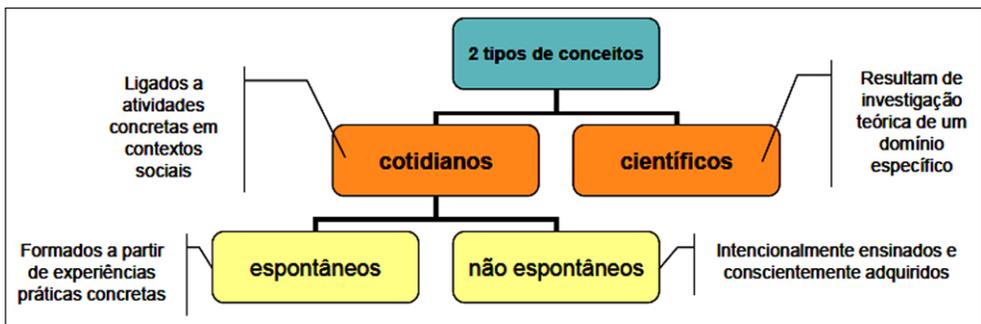


Figura 3: Tipos de conceitos segundo a teoria sociocultural

Em uma perspectiva sociocultural, portanto, as ações de formação envolvem a criação de estratégias de ensino específicas, que não sejam eventuais e nem aleatórias, para o desenvolvimento cognitivo, e que associem conhecimento teórico e prático de modo a favorecer a interlocução entre conceitos cotidianos e científicos. Desse modo, acreditamos na necessidade de se considerarem as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento, assim como a necessidade de planejamento de ações de

formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos científicos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem a levar à autorregulação.

Somente a título de ilustração, descreveremos brevemente a proposta que fizemos em nossa tese de doutorado (SALOMÃO, 2012) para cursos de formação inicial ou continuada de professores no contexto do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, a qual envolve o levantamento e explicitação da(s) concepção(ões) de cultura dos professores participantes, relacionando-a(s) com suas crenças sobre a(s) cultura(s) do outro e a discussão das mesmas apoiadas em conceitos científicos que as expliquem, assim como novos conceitos científicos que não estejam nelas presentes. Posteriormente, as interações de teletandem poderiam ser usadas como fonte de atividade concreta na qual se pode observar a presença de ambiguidades, generalizações, incoerências, que podem servir de mote para as discussões teóricas.

Vemos como importante a discussão dos níveis individual e coletivo no que tange ao conceito de cultura em cursos nos quais o teletandem é oferecido, e acreditamos que as discussões do curso podem pautar-se primeiramente no levantamento desses níveis nas concepções dos professores e na sua explicitação em aulas presenciais e/ou atividades *online*, por meio de questionários, bate-papos e fóruns. Posteriormente, ou mesmo durante tal processo, focar-se-ia na apresentação de tais perspectivas (o coletivo e o individual na cultura) na forma de conceitos científicos para que se conjugue a teoria na discussão, por meio da leitura de Risager (2006, 2007). A partir daí, as percepções dos professores poderiam ser aguçadas pela prática de teletandem para a continuidade da discussão no curso. No que tange à teoria, eles poderiam observar que, na perspectiva sociológica, como explica Risager (2007), a prática linguístico-cultural-discursiva é vista em relação ao macrocontexto cultural, levando-se mais em conta questões relacionadas à coletividade. Já em uma perspectiva psicológica, que enfoca não somente a prática, mas sim os recursos linguístico-

-cultural-discursivos do falante, que são inseparáveis de sua história de vida, sobressai o nível da individualidade no componente cultural. Na perspectiva orientada ao sistema, que parte da visão de língua como sistema, teríamos a construção de uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma comunidade cultural imaginada. Seria interessante, a nosso ver, que os professores tivessem a oportunidade de enxergar de que modo essas perspectivas já compõem suas concepções de cultura e como a prática interacional do teletandem os auxiliaria a (re)pensá-las a partir de suas percepções sobre a interação com o outro.

Considerações finais

Pesquisadores e formadores de professores em nosso país, como Celani (2002, 2010), Barbara e Ramos (2003), Gimenez (2005), Vieira-Abrahão (2004, 2006), Gil e Vieira Abrahão (2008), Gimenez e Monteiro (2010), entre outros, apontam na contemporaneidade para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para as questões contemporâneas como língua, sociedade e cultura, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. Para isso, acreditamos que as bases de conhecimentos da formação de professores de línguas devem estar ancoradas em uma teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito, como é o caso da teoria sociocultural, discutida neste artigo.

O primeiro passo deverá ser dado a partir da reflexão sobre os construtos que norteiam nossas práticas enquanto educadores de línguas no que tange aos conceitos de língua, cultura e sociedade e ao modo como eles direcionam e são apresentados em nossa prática pedagógica como professores e formadores de professores de línguas. A relação entre a teoria e prática só será, a nosso ver, amalgamada uma vez que a experiência dos professores for usada como fonte de atividade concreta na qual se pode observar a presença de ambiguidades,

generalizações, incoerências, que podem servir de mote para as discussões teóricas. E, assim, a teoria sociocultural parece-nos oferecer suporte para que cursos de formação inicial ou continuada de professores envolvam o levantamento e explicitação das concepções dos professores sobre língua(gem), ensino e aprendizagem, relacionado-as aos conceitos cotidianos que trazem de suas experiências de vida e aos conceitos científicos que trazem de sua formação e experiências educacionais prévias, para que em elas possam ser reexaminadas à luz de novos em conceitos científicos estratégica e dialogicamente apresentados, auxiliando sua internalização, com a transformação do social em psicológico.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Sociocultural perspective and language teacher education. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

***ABSTRACT:** This article aims to trace a historical development of language teacher education in Brazil and abroad, as well as to discuss the tenets of Vygotsky's sociocultural perspective as a theoretical basis on which teacher development can be anchored in the contemporary world. Since learning to teach is now understood as a complex and long process of development, which results from the participation in social practices and contexts associated with teaching and learning, we intend to discuss how such a theory is in line with an interpretive view of reality and provides elements for the (re)construction and transformation of teaching practices. In this view, knowledge is understood as intimate and dynamically linked to experience, highlighting the role of human agency in our own development.*

***KEYWORDS:** Language learning and teaching. Teacher education. Sociocultural theory.*

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. ALMEIDA FILHO, J.C. O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Linguística. **Contexturas** - Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n. 1, 1992.

ALWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: University Press, 1990. p. 202-214.

BORG, S. Language Teacher Cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.

_____. **Teacher cognition and language education: research and practice**. London: Continuum, 2006.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

_____. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BURTON, J. Reflective practice. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 298-308.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLARKE, M. **Language Teacher Identities**: co-constructing discourse and community. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008.

DEWEY, J. **How We Think**. *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath: 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, n. 32, p. 397-417, 1998.
DOI: 10.2307/3588114

FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

_____. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, n. 35, p. 1-23, 2002. DOI:10.1017/S0261444801001720

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p.173-182.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras / inglês. In: TOMICH, L. M. B; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). **A interculturalidade no Ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1.ed. New York: Routledge, 2009a.

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

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 241-249.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian**

approaches to second language research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

MCKAY, S. Second language classroom research. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 281-288.

MEIRA, L.; LERMAN, S. The zone of proximal development as a symbolic space. **Social Science Research Papers**, v.1, n. 13, p. 1-40, 2001.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories.** London: Arnold, 1998.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares.** Volume I. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-30.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press: 1990. p. 62-81.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky.** Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 25 de maio de 2011.

RICHARDS, J. C. **The Language Teaching Matrix.** Cambridge: Cambridge University Press: 1990.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. **Professional development for language teachers: strategies for teacher learning.** New York: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second language teacher education.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

_____. **Language and culture: Global Flows and Local Complexity.** Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil.** 270 f. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares.** Volume I. Campinas: Pontes, 2011.

SMITH, L. C. The Impact of Action Research on Teacher Collaboration and Professional Growth. In: TEDICK, D. J. (Org.). **Second Language Teacher Education: International Perspectives.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 199-213.

TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas: Pontes, 2009.

VEER, R.; VALSINER. **Vygotsky**. Uma síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2006.

_____. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. 315f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 1996.

_____. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas** – ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, APLIESP, n. 1, p. 49-54, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: CUP, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psicología para profesores de idiomas**. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

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

_____. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. IN: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

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