



Formação inicial de professores no Pibid-Inglês: representações de aprendizagem e da consolidação na escolha pela profissão docente

Luciana Cabrini Simões Calvo*, Célia Regina Lessa Aleixo Devico e Josimayre Novelli

Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: lcsimoes@uem.br

RESUMO. Inserido na área da Linguística Aplicada, este artigo tem como objetivo analisar as representações de aprendizagem docente e da consolidação na escolha pela profissão professor de língua inglesa (LI) de participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid – Letras/Inglês – Edital 061/2013 – Capes), de uma universidade estadual paranaense. As reflexões aqui empregadas estão embasadas pelos estudos que contemplam a formação docente em diferentes modalidades (Wallace, 1991; Bomfim & Conceição, 2014), com ênfase na perspectiva sociocultural (Johnson & Freeman, 2001; Johnson, 2009; Abrahão, 2012; Salomão, 2013; Bastos & Sousa, 2021). Este estudo de caso é uma pesquisa de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista (Schwandt, 2006), cujos dados foram gerados entre os anos de 2015 e 2017 pela resposta dos pibidianos a um questionário de cunho dissertativo. Os resultados apontam o espaço da sala de aula como um dos aspectos mais evidenciados em suas formações, pois o contato e as experiências vivenciadas neste contexto foram dispositivos para o desenvolvimento da aprendizagem docente de forma contextual, situada e socialmente constituída. Ademais, os conhecimentos mobilizados pelos pibidianos foram essenciais para a constituição de suas identidades docentes e, conseqüentemente, para a consolidação da escolha pela profissão professor de LI. Conclui-se que todo esse processo de aprender a ser professor, bem como a consolidação pela profissão, foi permeado pela construção de diversos tipos de conhecimentos em uma prática social voltada para docência, circunscrito em um modelo de formação de professores pautado na perspectiva sociocultural. Espera-se contribuir com a discussão sobre aprendizagem docente em políticas de formação de professores, em especial no Pibid, além de dialogar com outros estudos que tiveram como foco esse contexto formativo (Mateus, El Kadri, & Silva, 2013; Silvestre, 2017; El Kadri, Calvo, Chimentão, & Mulik, 2018).

Palavras-chave: formação inicial de professores; Pibid-Inglês; aprendizagem docente; consolidação da escolha profissional.

Initial teacher education at Pibid-English: representations of teacher learning and consolidation of the teacher professional choice

ABSTRACT. Within the area of Applied Linguistics, this article analyses the representations of teacher learning and the consolidation of the English teacher professional choice of participants of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (Pibid – Letras/Inglês – Edital 061/2013 – Capes), in a state university in Paraná. The analyses are based on studies about teacher education in different modalities (Wallace, 1991; Bomfim & Conceição, 2014), with emphasis on the sociocultural perspective (Johnson & Freeman, 2001; Johnson, 2009; Abrahão, 2012; Salomão, 2013; Bastos & Sousa, 2021). This case study is a research of qualitative nature and interpretive epistemology (Schwandt, 2006), whose data were generated between 2015 and 2017 through the participants' answers to an open questionnaire. According to the results, the classroom is one of the most emphasized aspects in the undergraduate's education, since the experiences provided by this context were instruments for the teacher learning development in a contextualized, situated and socially constituted way. Also, the types of knowledge deployed by pibidianos during their participation in the program were essential for the constitution of their teacher identities and, consequently, for the English teacher professional consolidation choice. In conclusion, the process of learning to be a teacher, as well as the consolidation of the undergraduate's choice for the profession, were permeated by the construction of several types of knowledge in a social practice focused on teaching, circumscribed in a model of teacher learning guided by the sociocultural perspective. This research is expected to contribute with debates about teacher learning in teacher education programs, specially Pibid, as well as to engage with other studies that focus this same educational context (Mateus et al., 2013; Silvestre, 2017; El Kadri et al., 2018; among others).

Keywords: initial teacher education; Pibid-English; teacher learning; professional choice consolidation.

Introdução

Aprender a ser professor é um processo longo e complexo que envolve diversos fatores, dentre os quais podemos citar: as crenças do futuro docente sobre o que é ensinar e o que é aprender; sua experiência enquanto aluno; seu conhecimento prévio; sua formação inicial nas atividades curriculares e extracurriculares dos cursos de licenciatura e sua experiência em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Tais fatores interagem entre si, influenciando na forma como os professores constroem suas práticas e no contínuo processo de formação de sua identidade profissional. De acordo com Flores (2003, p. 139),

Tornar-se professor constitui, por isso, um processo multidimensional, idiossincrático e contextual (Calderhead; Shorrock, 1997; Flores, 2001; Flores; Day, 2006; Hauge, 2000) que implica a articulação entre diferentes, e por vezes conflituais, perspectivas, crenças e práticas. Assim, é essencial compreender o sentido de identidade na aprendizagem dos alunos em formação inicial e no modo como estes se desenvolvem como profissionais no contexto da prática.

As reflexões que fazemos neste artigo têm respaldo teórico em estudos que abordam a formação de professores em diferentes modalidades (Wallace, 1991; Bomfim & Conceição, 2014), com destaque para a perspectiva sociocultural (Johnson & Freeman, 2001; Johnson, 2006; 2009; Salomão, 2013; Bastos & Sousa, 2021), segundo a qual, a aprendizagem docente

[...] 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 (Abrahão, 2012, p. 46).

Neste texto, o qual investiga a aprendizagem e a consolidação na escolha pela profissão docente durante a participação de graduandos do curso de Letras de uma universidade pública paranaense no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid – Letras/Inglês), as concepções de formação de professores advindas da chamada virada sócio-histórico-cultural são basilares para as análises dos dados apresentados. Nesta perspectiva, o processo de formação de professores emerge de práticas contextualizadas, “[...] mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados, e calcados na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas inter-relações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão” (Gimenez, 2013, p. 49).

O foco de análise do trabalho é o Pibid – Letras/Inglês de uma universidade pública paranaense, no período de 2014 a 2018, atendendo ao Edital 061/2013 – Capes. O Pibid é uma política pública de formação de professores que tem como um de seus objetivos ‘o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica’ (Brasil, 2008). Por meio de parcerias entre universidades e escolas públicas da educação básica, o programa prevê a participação de acadêmicos de cursos de licenciatura (denominados ‘pibidianos’), de professores da rede pública de ensino (os ‘supervisores’) e de professores das Instituições de Ensino Superior (IES – os ‘coordenadores’).

O Pibid Letras-Inglês da IES (Calvo; Coradim, 2013) investigada objetivava promover a constituição de uma comunidade de aprendizagem na qual os envolvidos pudessem refletir sobre sua formação como docentes de Língua Inglesa (LI), desenvolvendo-se profissionalmente e aprendendo conjuntamente (Johnson, 2009). Além disso, o projeto desenvolvia ações no sentido de fortalecer e contribuir com o ensino de LI no âmbito escolar.

Neste artigo, especificamente, analisamos a representação de participantes do Pibid Letras-Inglês de uma IES paranaense, ou seja, graduandos em Letras¹, sobre as oportunidades de aprendizagem docente e a consolidação (ou não) pela profissão ‘professor’ ao atuarem no referido programa. Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa institucional ‘Formação de Professores de Línguas: aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente’, desenvolvido em uma universidade norte paranaense, aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (CAAE: 43467215.6.0000.0104), em execução entre julho/2015 e julho/2020.

Durante a vigência do Pibid Letras – Inglês (Edital 061/2013 – CAPES) na universidade em questão, ele contou com 22 vagas para bolsistas graduandos das Habilitações Única - Inglês e Dupla Português - Inglês do Curso de Letras, quatro supervisores e duas coordenadoras. As atividades foram desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos, em três escolas distintas em uma cidade norte-paranaense.

¹ Neste artigo, também são denominados ‘pibidianos’.

O presente texto está dividido em quatro seções, além desta parte introdutória. Na próxima, discutimos a formação de professores em diferentes modalidades ou perspectivas formativas. Em seguida, descrevemos a metodologia da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos os resultados e, por fim, as considerações finais.

Diferentes modalidades de formação docente

São várias as modalidades que embasam a formação de professores, as quais podemos aqui mencionar: a modalidade artística, a racionalidade técnica, a reflexiva (Wallace, 1991; Bomfim & Conceição, 2014), além da perspectiva sociocultural (Johnson & Freeman, 2001; Johnson, 2006; 2009; Salomão, 2013; Bastos & Sousa, 2021). Tais modalidades evidenciam diferentes visões a respeito da aprendizagem docente, do papel do formador e do professor em formação.

Na primeira modalidade, a aprendizagem do professor em formação se dá por meio da imitação das técnicas de um especialista e por seguir seus conselhos e instruções (Wallace, 1991). A experiência do professor formador é destacada e ele é visto como um conselheiro, “[...] fonte de dicas de técnicas de ensino, testadas ao longo de sua prática pedagógica” (Bomfim & Conceição, 2014, p. 25). Esse modelo é criticado por ser considerado estático, imitativo e conservador, e por não possibilitar o desenvolvimento do conhecimento científico (Wallace, 1991).

Por sua vez, a racionalidade técnica, também conhecida como modelo tecnicista, tem como foco os resultados de estudos científicos para embasar a formação e a prática de ensino do professor (Bomfim & Conceição, 2014). Segundo as autoras, o papel do formador é o de um especialista que valoriza os conhecimentos científicos e treina os seus alunos para colocarem tal conhecimento em prática. Ao citarem Zeichner (1983), as autoras destacam que o professor em formação é visto como ‘um recipiente passivo’. Além disso, conforme asseveram, observa-se aqui o fenômeno da ‘educação bancária’ (Freire, 2005) e a noção de ‘*front loading*’ (Johnson & Freeman, 2001), na qual “[...] os professores podem ser equipados anteriormente, logo no início do seu ofício, com todo o conhecimento e habilidades necessários para toda a sua carreira” (Bomfim & Conceição, 2014, p. 28).

Ao prosseguirem, as autoras salientam que a modalidade da racionalidade técnica recebe críticas por não promover o pensamento crítico, não permitir a participação do professor em formação e desconsiderar o contexto. As pesquisadoras ainda citam Schön (2000), o qual também critica o modelo por estabelecer uma divisão entre teoria e prática, sugerindo, então, que essa deve ser valorizada por meio da reflexão.

A modalidade reflexiva, por sua vez, segundo Wallace (1991), possui duas dimensões principais: a do conhecimento recebido (a teoria) e a do conhecimento experiencial (a prática). Em relação ao papel do formador, Bomfim e Conceição (2014), ao citarem Wallace (1991), afirmam que esse é delineado como um supervisor, especialista que orienta o andamento das atividades e como um colaborador, co-construtor do conhecimento.

Ainda sobre essa modalidade, para Bomfim e Conceição (2014, p. 30-31),

[...] o objetivo da reflexão é formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações (Zeichner, 1983) e confrontar a teoria com a realidade da prática, assim contribuindo com o avanço de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da teorização das situações vividas (Paquay & Wagner, 2001).

Quando se fala em reflexão, há de se considerar diferentes níveis desse processo (Gimenez, 1999): o técnico, que demonstra uma preocupação com a eficiência e eficácia dos meios para atingir os objetivos; o prático, que se interessa com a avaliação dos objetivos educacionais e como eles são alcançados pelos aprendizes; e o crítico, que leva em consideração o valor dos objetivos educacionais, e quem está se beneficiando da realização bem-sucedida deles; além de incorporar uma “[...] dimensão moral e ética da prática” (Bomfim & Conceição, 2014, p. 30).

Conforme Bomfim e Conceição (2014, p. 34) pontuam, apesar de o modelo reflexivo ser amplamente aceito, é preciso ter cautela quanto à “[...] apropriação impensada da reflexão como modelo de formação de professores”. Isso, principalmente, quando se consideram apenas os níveis técnico e prático.

Em relação a essas preocupações, Pimenta (2002, p. 22, grifos da autora) salienta que

[...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação

indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Gimenez (2013) também tece críticas à reflexão ao pontuar o fato de haver poucos trabalhos que analisam os efeitos da prática reflexiva sobre a aprendizagem dos alunos nas escolas. Ela ainda chama a atenção sobre as transformações que a reflexão individual apenas poderia acarretar: “[...] tendo como foco práticas de sala de aula, de modo geral, essas reflexões acabam por situar-se no plano metodológico, com poucas articulações entre essas práticas e os processos sociais mais amplos aos quais elas se vinculam” (Gimenez, 2013, p. 47). Indo além dessas ponderações, a pesquisadora destaca a formação de professores pautada em perspectivas sócio-histórico-culturais, das quais emergem propostas para integrar formação inicial e continuada em comunidades de aprendizagem, tal qual temos na configuração do Pibid.

Nessa linha, a perspectiva sociocultural², segundo Johnson (2009, p. 1), concebe “[...] a aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica, situada em contextos físicos e sociais e distribuídas entre pessoas, ferramentas e atividades”. Assim, conforme enuncia, a aprendizagem não é meramente a apropriação direta de conhecimentos e habilidades, mas um movimento progressivo de atividades externas, socialmente mediadas para um controle mediacional interno pelos aprendizes, resultando na transformação de si mesmo e da atividade. Assim,

[...] o desenvolvimento cognitivo não é simplesmente uma questão de aculturação ou apropriação de recursos e práticas socioculturais existentes, mas a reconstrução e transformação daqueles recursos e práticas em modos que são responsivos tanto para as necessidades individuais e locais (Johnson, 2009, p. 2).

Conforme a autora afirma, aprender a ensinar, a partir de uma perspectiva sociocultural, é baseado na suposição de que conhecimento, pensamento e entendimento são advindos da participação em práticas sociais de ensino e aprendizagem em salas de aula e situações escolares específicas. A aprendizagem docente e as atividades de ensino, segundo Johnson (2009), são compreendidas como a participação crescente em práticas sociais de salas de aula; e o que os professores sabem e como usam aquele conhecimento nas salas de aula é interpretativo e contingente do conhecimento de si mesmo, do contexto, dos alunos, do currículo e da comunidade. Para a autora, aprender a ensinar é um processo desenvolvimental, complexo e a longo prazo que é o resultado da participação em práticas sociais e contextos associados com ensino e aprendizagem.

Sob essa ótica, Salomão (2013), ao se fundamentar em Johnson (2009), Lantolf (2000) e Vygotsky (1994), destaca que a aprendizagem humana tem como foco a interação social, ressaltando-se, assim, o contexto e a qualidade da interação. Vislumbrando essa perspectiva na formação de professores, a autora salienta que é importante reconhecer o entrelaçamento entre o cognitivo e o social, além de compreender a educação docente 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” (Salomão, 2013, p. 59).

Também com a perspectiva sociocultural em tela, Kaneko-Marques (2015, p. 292) aponta que a formação de professores “[...] envolve um processo contínuo de (re)construção de conhecimentos experienciais, científicos e pedagógicos, que pode ser desenvolvido por meio das práticas sociais”. A autora, ao trazer Alonso e Gimenez (2006), também considera que muitas das ponderações sobre formação de professores na perspectiva sociocultural dialogam com os princípios da reflexão crítica, pois as duas “[...] abordam os objetivos, experiências e atividades educacionais inseridos num contexto histórico-social particular, consideram o conhecimento experiencial e prático do professor e concebem o ensino e aprendizagem como um processo contínuo de (re)construção decorrente das interações do aprendiz (seja ele aluno ou professor) com o mundo” (Kaneko-Marques, 2015, p. 293).

Nesse sentido, Bastos e Sousa (2021) asseveram que perspectivas embasadas na teoria sociocultural concebem a formação como atividade dialógica, a qual compreende a participação ativa de professores no desenvolvimento de conhecimento situado.

Tendo em vista as discussões aqui realizadas sobre as modalidades de formação docente, com destaque para a perspectiva sociocultural, passamos para a descrição da metodologia da pesquisa, análise e discussão dos dados nas próximas seções.

² Segundo Johnson (2009), os princípios epistemológicos da abordagem sociocultural partem dos estudos seminais de Vygotsky (1978; 1986) e seus seguidores Leont'ev (1981) e Luria (1982); e, mais recentemente, daqueles que expandiram sua teoria Cole (1986); John-Steiner (1997); Kozulin (1998); Lantolf (2000; 2006a), Wells (1999) e Wertsch (1991).

Metodologia da pesquisa

Inserida na área da Linguística Aplicada, no campo de formação docente inicial, esta pesquisa é um estudo de caso (Lüdke & André, 1986), de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista (Schwandt, 2006).

Os participantes desse estudo foram os pibidianos das licenciaturas Letras Português-Inglês e Letras Inglês que integraram o programa Pibid-Inglês nos anos de 2015, 2016 e 2017 da referida instituição de ensino superior. Havia pibidianos de todas as séries do curso. Sendo o Pibid um dos focos de investigação do referido projeto de pesquisa, os alunos participantes do programa foram convidados a responder a um questionário mediante a leitura e concordância com o contido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa, no final dos referidos anos, de forma presencial, em uma das reuniões do Pibid. O tempo destinado para a resposta aos questionários foi de aproximadamente uma hora. No que se refere ao número de respondentes, obtivemos 22 em 2015; 22 em 2016 e, em 2017, 17, totalizando 61 questionários.

Para a geração dos dados, então, aplicamos um questionário de cunho dissertativo a esses alunos, composto pelas seguintes perguntas:

- i. Por que você decidiu participar do Pibid–Letras/Inglês?
- ii. O que lhe motiva continuar a participar do programa?
- iii. Quais experiências vivenciadas no Pibid foram significativas para sua aprendizagem docente?
- iv. Como você aprendeu a ser professor durante o Pibid?
- v. De que modo a sua participação no Pibid consolida (ou não) a sua escolha pela profissão de professor de língua inglesa?

Embora o questionário contemplasse essas cinco perguntas, este artigo analisa as perguntas quatro e cinco, tendo como foco duas temáticas principais: a aprendizagem docente e a consolidação (ou não) da escolha pela profissão ‘professor de LI’. As demais perguntas serão analisadas em outras publicações, devido à extensão do presente texto e à vasta quantidade de dados para análise.

Foi realizada uma análise qualitativa, com base na identificação de temas e/ou categorias, de forma indutivo-dedutiva, recorrentes nas respostas obtidas por meio dos questionários. “A análise qualitativa de dados [...] se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade e o universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa” (Alves & Silva, 1992, p. 61).

Além disso, evitamos o espelhamento na identificação dos temas/categorias e observamos a consistência ou não dessas categorias no decorrer da análise. Após a identificação desses temas/categorias, utilizamos uma análise quantitativa para averiguar o número de suas recorrências com o intuito de verificarmos quais os aspectos mais relevantes citados pelos pibidianos no processo de aprender a ser professor e na escolha pela profissão professor de inglês.

No que se tange às questões éticas, para evitar a identificação dos alunos (Paiva, 2005), foram usados pseudônimos nos questionários.

Análise e discussão dos dados

Nesta parte discutimos os resultados da pesquisa, ao analisarmos a representação dos pibidianos do projeto de Letras-Inglês de uma universidade pública norte-paranaense sobre as oportunidades de aprendizagem docente e a consolidação (ou não) da escolha pela profissão professor de LI ao participar do programa. As respostas dos participantes da pesquisa a esses dois questionamentos foram elencadas em temas/categorias cujos significados possíveis são aqui levantados com base no método analítico descrito na seção de metodologia.

Aprendizagem docente durante o Pibid

A análise das respostas referentes à quarta pergunta do questionário: Como você aprendeu a ser professor durante o Pibid?, nos levou à identificação das temáticas seguintes, as quais representam oportunidades de aprendizagem docente, elencadas em ordem decrescente, conforme o número de vezes que os participantes as mencionaram em suas respostas. Ressaltamos que foi possível identificar mais de uma categoria em algumas respostas dos alunos e que as temáticas aqui apresentadas foram coletadas por meio de uma leitura minuciosa das respostas de cada participante ao questionário, empreendendo uma análise interpretativista,

indutivo-dedutiva, e, em seguida, listadas, conforme segue: a) vivência de sala de aula (46 respostas)³; b) discussões teórico-práticas (27 respostas); c) aprendizagem pela observação: do professor-supervisor (15 respostas); do professor e dos alunos (2 respostas); das coordenadoras (3 respostas); e de pibidianos mais experientes (2 respostas); d) desenvolvimento de atividades específicas da profissão: elaboração de planejamento (15 respostas) e preparação de material e atividades (5 respostas); e) troca de experiências (5 respostas); f) desenvolvimento de vários tipos de conhecimento: atitudinal (2 respostas); conhecimento discente e de conteúdo; g) conversas informais; h) escrita de gêneros da esfera profissional; i) questões relacionadas ao papel do professor. Cada uma dessas oportunidades de aprendizagem docente será discutida e exemplificada com excertos das respostas dos participantes da pesquisa ao longo desta seção.

A oportunidade de aprendizagem docente mais destacada pelos respondentes foi a 'vivência em sala de aula'. Dentre as aprendizagens vivenciadas nesse contexto, os alunos mencionam a rotina e o gerenciamento da sala de aula; o lidar com as singularidades dos contextos de ensino, seus imprevistos, situações previsíveis e as imprevisíveis; a oportunidade de conhecer as qualidades/características do professor e do seu papel e o contato com os alunos. Essa aprendizagem docente possibilitada pela vivência em sala de aula é explicitada no excerto 1⁴:

A partir das 'experiências em sala' de aula, principalmente, pude entender o que se passa na realidade do contexto da escola pública. Vivenciar o dia-a-dia da escola e da sala de aula me ajudou a entender o papel e a atuação do professor de língua inglesa (Ana, grifo nosso).

A aprendizagem docente pela vivência em sala de aula, oportunizada pela participação no Pibid, vai ao encontro com o que é apontado por Gimenez (2013) sobre a importância da participação em atividades relacionadas à profissão, bem como das relações interpessoais que se constituem por meio das diferentes práticas sociais para a construção de conhecimentos sobre a profissão docente. Daí o papel do Pibid como uma prática contextualizada relevante no processo de formação docente inicial dos alunos que dele participam.

Somada à vivência de sala de aula, o desenvolvimento de atividades específicas da profissão é pontuado por Juliana, no excerto 2, como experiência marcante para sua formação.

Eu 'comecei a participar das aulas apenas observando os alunos', o modo da 'professora' de dar aula e o 'sistema da escola'. Em seguida, a pedido das coordenadoras, comecei a 'elaborar planos de aula e aplicá-los em sala' de aula, porém a minha participação era restrita a essas poucas atividades. Assim, com o 'tempo a minha participação foi crescendo' e 'hoje posso dizer que a maior parte das atividades são desenvolvidas por mim e também aplicadas por mim'. Acredito que essa foi a minha formação inicial durante o Pibid (Juliana, grifos nossos).

Tal declaração nos remete ao conceito de participação periférica legítima de Lave e Wenger (1991), o qual se refere ao engajamento gradual nas práticas de uma comunidade ao se tornar parte dela. A aprendizagem, nesse conceito, também tem implicações para a construção de identidades. Para Wenger (1991), é pela participação em práticas sociais que desenvolvemos nossas identidades, atribuímos sentido ao que fazemos e compreendemos o que sabemos.

Também podemos considerar que a fala de Juliana coaduna com os postulados da perspectiva sociocultural, segundo a qual a aprendizagem docente tem como foco a interação social (Salomão, 2013) e é uma construção conjunta entre os participantes de contextos sociais dinâmicos e situados (Johnson, 2009), como acontece com a experiência dos pibidianos em contextos reais de ensino, em contato com professores e alunos das escolas regulares.

Também bastante evidentes, 'as discussões teórico-práticas' durante os encontros do programa são apontadas como oportunidade de aprendizagem, como demonstram os excertos 3 e 4:

Aprendi primeiramente discutindo nas reuniões 'aspectos teóricos e práticos da docência'. Depois, atuando como professora em sala de aula (Pedro, grifo nosso).

Durante as reuniões tivemos 'discussões sobre teoria e prática', e quando fomos para escola, estávamos mais preparados para ministrar aulas (Matilda, grifo nosso).

Os excertos apontam a importância de uma base teórica e prática para a formação do futuro professor. Conforme já apontamos, segundo Kaneko-Marques (2015), a formação de professores na perspectiva sociocultural é um processo contínuo que envolve a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos e os derivados da experiência, que se articulam e se desenvolvem por meio das práticas sociais. Johnson e

³ Os números entre parênteses dizem respeito à quantidade de vezes que as temáticas foram mencionadas nas respostas dos pibidianos.

⁴ Os nomes utilizados nos excertos são todos pseudônimos.

Freeman (2001) também afirmam que quando a aprendizagem docente é vista por uma perspectiva socialmente situada, os professores precisam de várias oportunidades para analisar o conhecimento teórico no contexto de sala de aula. Para os autores, quando o conhecimento teórico é situado em contextos sociais, a articulação desse conhecimento se torna mais evidente. Nesse sentido, destacamos a relação dialógica e complementar entre teoria e prática na formação docente.

A aprendizagem por meio da 'observação' do professor (na figura do supervisor) e alunos, das coordenadoras e dos pibidianos mais experientes, também é salientada pelos participantes nos excertos 5, 6 e 7. Porém, os dados analisados apontam em maior recorrência a observação do professor-supervisor. Com base nos excertos, é possível afirmar que esse reconhecimento da figura do professor-supervisor por meio da observação ocorreu em função do acompanhamento mais próximo que os pibidianos realizaram das turmas e práticas desses professores. Essa observação, ainda, possibilita o (re)pensar de responsabilidades e atitudes que vão além da atuação específica do contexto de sala de aula, conforme exemplo do excerto 7. Tal reflexão pode remeter à dimensão moral e ética incorporadas à prática docente (Bonfim & Conceição, 2014), na modalidade de formação reflexiva.

Observando as 'práticas dos professores supervisores', principalmente, e refletindo teoria e prática (Maria, grifo nosso). Eu pude 'observar a professora supervisora' que eu acompanhava em sala de aula, 'refletir' sobre os pontos positivos e negativos e no momento da minha atuação 'colocar em prática' o que eu havia observado dela [...] (Frederico, grifos nossos). 'Observando os coordenadores' em sua experiência e naturalidade no ambiente de aula. Preparando, 'conjecturando acerca de minhas aulas', da forma como as condicionarei em conformidade com os critérios que nos são estabelecidos. Observando os apontamentos e conteúdos dos coordenadores e as exigências que nos são feitas por responsabilidade com os recursos do estado [...] (N. Senada, grifos nossos).

'A participação no planejamento, preparação de materiais e atividades, tarefas comuns à profissão docente', também são apontadas pelos respondentes como fundamentais para a aprendizagem. Nesse sentido, os excertos 8, 9 e 10 ilustram como o programa viabiliza essa experiência:

Aprendi a ser professor 'produzindo materiais e planos de aula' específicos para o contexto em que dou aulas [...] (Isabela, grifo nosso).

Aprendi através das discussões em sala de aula de textos teóricos, com o compartilhamento de experiências dos meus colegas, tanto pibidianos quanto professores, além da experiência em sala de aula e a 'elaboração de planos de aulas' (Clark Kent, grifo nosso).

Eu aprendi a ser professor não só durante as reuniões que tínhamos, mas também, através de 'preparação de aula' e principalmente quando eu acompanhava o meu professor supervisor na escola, na qual eu era destinado [...] (A.S.S., grifo nosso).

A 'troca de experiências' também é fator determinante para a aprendizagem da profissão professor, como demonstram os excertos 11 e 12, respectivamente:

Aprendi através das discussões em sala de aula de textos teóricos, com o 'compartilhamento de experiências' dos meus colegas, tanto pibidianos quanto professores, além da experiência em sala de aula e a elaboração de planos de aulas (Clark Kent, grifo nosso).

Observando a prática da minha professora supervisora, 'trocando experiências com as minhas colegas que também participam do programa' [...] (Cristina, grifo nosso).

O envolvimento em atividades constitutivas da profissão, como as supracitadas, não é atividade isolada, mas sim, prática que envolve trocas de experiências com os pares, sejam eles colegas pibidianos, coordenadores e/ou professores-supervisores.

A participação no Pibid ainda oportuniza a 'aprendizagem atitudinal', ou seja, as atitudes significativas de professores-supervisores e coordenadores, por exemplo, levam à reflexão sobre o fazer profissional, conforme excertos 13 e 14:

[...] Com a observação do comportamento dos alunos e 'observando a postura do professor perante eles', podemos aprender como reagir perante várias situações que podem vir a ocorrer (Maria Clara, grifo nosso).

'Aprendi com meu supervisor, ao ver coisas que não deveria fazer e algumas que deveria'. Com os alunos, ao perceber que mesmo quando um ou outro não tem interesse, é possível ajudá-los e até fazê-los mudar de ideia em relação a estudar inglês (Amelie, grifo nosso).

Por fim, as demais temáticas elencadas apontam que a aprendizagem docente durante a participação no Pibid também se deu com base em conversas informais; por meio dos conhecimentos discentes e de conteúdo;

das oportunidades de escrita de gêneros da esfera profissional e pelo contato com questões relacionadas ao papel do professor.

Com base nesses dados, e com destaque especial à sala de aula, podemos considerar a participação no Pibid como uma oportunidade de aprendizagem docente extracurricular que permite aos participantes vivenciarem seu contexto de atuação profissional desde o início de sua graduação, desenvolvendo atividades voltadas para a docência e interagindo com alunos e professores-supervisores em contextos reais de ensino. A configuração do Pibid colabora, portanto, para uma aprendizagem docente contextualizada, situada, por meio do envolvimento em práticas específicas da profissão, com base na vivência em sala de aula, na troca de experiências e por meio da observação (Lortie, 1975; Hammerness, Darling-Hammond, Grossman, Rust, & Grossman, 2005). Ainda, é um contexto que permite o desenvolvimento de vários tipos de conhecimento e saberes profissionais (tais como: teórico, prático, discente, contextual, dentre outros – Shulman, 1986), os quais são articulados e (re)definidos constantemente.

Dos participantes da pesquisa, apenas dois mencionaram não estarem preparados para responder a esse questionamento. Esse dado é relevante na medida em que demonstra que a grande maioria dos participantes do programa conseguiu vislumbrar no Pibid uma oportunidade de aprendizagem docente. Há que se destacar, então, que um dos objetivos do Pibid é de “[...] ‘contribuir’ para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes], 2013, p. 2, grifo nosso).

Consolidação pela escolha da profissão docente de LI

No que se refere à pergunta cinco, ‘De que modo a sua participação no Pibid consolida (ou não) a sua escolha pela profissão de professor de língua inglesa?’, identificamos que, explicitamente, metade dos pibidianos afirma que o programa os auxiliou na decisão sobre a escolha da profissão professor, confirmando a afirmação dessa consolidação (30 respostas). Outros respondentes não afirmaram explicitamente, porém pontuaram aspectos que demonstraram tal escolha.

Nesse âmbito, dentre os aspectos mencionados por eles que nos evidenciam suas escolhas pela profissão professor, levando-os à consolidação por essa escolha, temos as seguintes categorias analíticas: 1. Conhecimento experiencial (30 respostas); 2. Aprendizagem docente (20 respostas); 3. Conhecimento escolar (14 respostas); 4. Conhecimento teórico-prático (10 respostas). Conforme destacamos na seção anterior, lembramos aqui também que alguns participantes mencionam mais que uma categoria em suas respostas, as quais foram aqui trazidas em ordem decrescente.

Em ‘Conhecimento experiencial’, consideramos as vivências dos pibidianos no contato com a sala de aula (18 respostas), bem como suas experiências (12 respostas) adquiridas durante sua participação no programa em diferentes contextos (ensino fundamental, médio, EJA, oficinas), as quais contribuíram para o conhecimento sobre a profissão professor, e, conseqüentemente, pela sua escolha profissional. Os excertos 15, 16 e 17 ilustram tal categoria:

A minha participação no Pibid consolida minha escolha pela profissão de professor de língua inglesa, pois o projeto proporciona um contato com a sala de aula, promovendo ‘experiências com os alunos’ (Catarina, grifo nosso).

Consolida de modo que é possível ‘vivenciar a realidade de uma sala de aula’ de um colégio estadual, como também a realidade do colégio estadual em si. Isso permite que a minha decisão de carreira se torne mais certa, pois eu já sei o que esperar (Agnes Smith, grifo nosso).

Participar do subprojeto foi uma maneira de entender minha futura profissão. Ao ‘vivenciar salas de aula’ dos colégios públicos, tive uma noção do que é ser professora nesse ambiente. Por meio dessa oportunidade simplesmente consolidei minha escolha pela profissão docente. ‘Trabalhar com os alunos’ e ter a chance de ‘desenvolver trabalhos’ que foram significativos no processo de formação deles me fez perceber que realmente meu futuro é ser profissional docente de língua inglesa (João, grifos nossos).

Com base nesses excertos, evidenciamos que o contato com a escola e a sala de aula, bem como as diversas atividades desenvolvidas e proporcionadas pelo Pibid, contribuíram para a consolidação da escolha da profissão. Nesse sentido, retomamos às discussões sobre a perspectiva sociocultural de formação de professores, a qual considera que aprender a ensinar é um processo que ocorre pela participação em contextos sociais de ensino e aprendizagem. Ao longo desse processo complexo e contínuo, diferentes tipos de conhecimentos são (re)construídos por meio das práticas sociais (Johnson, 2009; Kaneko-Marques, 2015).

A categoria 'Aprendizagem docente' engloba: conhecimento adquirido no Pibid (8 respostas), motivações (5 respostas), interesse pela licenciatura (2 respostas), gosto pelo idioma (3 respostas), bem como desafios vivenciados (2 respostas). Os alunos reconhecem que é de suma importância estudar para ser professor, ter conhecimento teórico, prático e experiencial. Portanto, afirmam em suas respostas que o Pibid é um espaço para a aprendizagem docente. Ressaltam também que o conhecimento oportunizado pelo programa deu-lhes segurança e certeza da escolha pela profissão professor. Além disso, afirmam que ter participado do programa despertou o interesse pelo curso, bem como o gosto por aprender a LI. Alguns exemplos dessa categoria são encontrados nos excertos 18 e 19:

O Pibid me mostrou que o meu sonho de ser professora está perto de se concretizar e que, para ser professor, é preciso 'muito estudo' e 'constante aprendizagem'. Com as visitas ao colégio e a 'participação das aulas' confirmam que eu 'desejo ensinar' tudo o que aprendi, 'conviver com alunos, trocar experiências e aprendizados', não só escolares como também os de vida (Lavínia, grifos nossos).

[...] A visão que temos atualmente de escola pública pode ser mudada. Não é uma tarefa fácil, mas são 'programas' como esse que 'despertam o interesse de graduandos em licenciatura'. O programa me mostrou como é gratificante ser professora (Brenda, grifos nossos).

No que se refere à categoria 'Conhecimento escolar' (14 respostas), identificamos que ter acesso ao contexto da escola (10 respostas), ou seja, conhecer o dia-a-dia, a dinâmica escolar, possibilitou que o pibidiano desenvolvesse esse tipo de conhecimento. Eles afirmaram que vivenciar esse contexto e a rotina do professor, dos alunos e da própria escola foi fundamental para terem uma visão realista, ampla e cotidiana das atividades escolares.

Eu pude 'vivenciar a realidade do sistema educacional' de nosso país, mais precisamente de escola regular pública e, de certa forma, aprender a lidar com isso (Frederico, grifo nosso). (Excerto 20).

Outro aspecto mencionado pelos alunos refere-se à mudança de visão que tiveram sobre a escola pública (4 respostas), sendo crucial para seguir na carreira docente. Um estudante, no excerto 21, afirmou que percebeu as possibilidades de se desenvolver um bom trabalho junto aos alunos.

Penso que a minha 'participação no Pibid foi crucial na minha decisão de seguir carreira docente'. Durante um ano participando do projeto, pude 'mudar minha visão em relação à escola pública'. Quebrei muitos preconceitos e consegui enxergar um ambiente possível de se trabalhar e ter bons resultados [...] (Ana, grifos nossos). (Excerto 21).

No que se refere à categoria 'Conhecimento teórico-prático', evidenciamos que a participação dos pibidianos na elaboração de planos de aulas e produção de materiais e atividades (8 respostas), bem como a convivência com os alunos em sala de aula ao sanar suas dúvidas e acompanhar seu processo de aprendizagem (2 respostas) possibilitaram um conhecimento prático da profissão professor. Ainda, os momentos de leitura e discussão de textos teóricos e as próprias reuniões semanais ocorridas durante o programa também são questões apontadas pelos alunos que os auxiliaram na aprendizagem docente e contribuíram para a escolha pela profissão.

O 'Pibid fez com que eu tivesse mais certeza ainda sobre minha escolha profissional', essa experiência fez com que me sentisse realizada. Tudo contribuiu para a escolha, 'as reuniões, atuação dentro da sala de aula, as atividades' que tínhamos que desenvolver para aplicar na classe, os 'planos de aula e o incentivo das coordenadoras e da professora' com que eu trabalhava (Betânia, grifos nossos). (Excerto 22).

É através da 'vivência no Pibid', com a 'produção de atividades, planos de aula, leituras e orientações que me ajudaram a consolidar a escolha pela profissão de professor', o 'aprendizado e experiências' que se ganham durante o Programa de iniciação a Docência (Mayumi, grifos nossos). (Excerto 23).

De maneira menos pontual e não agrupados em grande categorias, também observamos que, dentre os aspectos mencionados, há a atuação docente no mercado de trabalho, a atuação em escolas de idiomas e o incentivo das coordenadoras do projeto. O excerto 24 ilustra o aspecto referente ao mercado de trabalho:

Antes eu me sentia insegura para enfrentar a sala de aula. 'Saindo do Pibid, trago a experiência de ter lecionado em diversos contextos' e mesmo que me sinta insegura tenho conhecimento sobre o que estou fazendo o que motiva uma menor possibilidade de erros em sala de aula e um maior preparo na execução das aulas. 'Me sinto preparada para enfrentar o mercado de trabalho' (Maria, grifos nossos).

Além dessas justificativas para a escolha da profissão professor, os pibidianos usam adjetivos para qualificar sua experiência no programa e salientar sua consolidação, além de destacarem como representam

a profissão. Isso pode ser evidenciado pelo uso de adjetivos como ‘gratificante’ (7 respostas), ‘importante’ (2 respostas), desafiador (1 resposta) e crucial (1 resposta). Para alguns, o Pibid ainda despertou a paixão pela docência e proporcionou visão ampla e reflexões sobre a profissão professor.

O Pibid me mostrou o quão ‘gratificante’ e ‘desafiador’ um professor é ao mesmo tempo. As experiências vivenciadas no projeto só me fez me apaixonar ainda mais pela profissão (Zé, grifos nossos). (Excerto 25).

A participação já nos antecipa sobre o futuro da nossa profissão. No meu caso, foi de ‘extrema importância’, pois ‘essa experiência consolidou’ minha escolha como professora de língua inglesa (Matilda, grifos nossos) (Excerto 26).

O programa é ‘muito importante’ para a escolha da minha profissão[...] (A.S.S.). (Excerto 27, grifo nosso).

Penso que a minha participação no Pibid foi ‘crucial na minha decisão’ de seguir carreira docente [...] (Ana). (Excerto 28, grifo nosso).

O programa, ao possibilitar a vivência e o contato com a escola e a sala de aula, pôde alterar a escolha profissional de alguns pibidianos. De todos os participantes, apenas quatro afirmaram que, antes de participar dele, tinham interesse na tradução e ser professor não era sua primeira opção, e que, após suas experiências, ser professor passou a ser uma opção.

O programa é muito importante para a escolha da minha profissão. Quando entrei no programa eu ‘tinha só um objetivo que era trabalhar com tradução’. Porém, o ‘programa fez com que eu expandisse meu pensamento’ mostrando outras áreas que eu ‘posso atuar principalmente na área de professor’, uma área que peguei um grande carinho (A.S.S., grifos nossos). (Excerto 29).

A minha experiência no Pibid me fez ter a ‘segurança de continuar na licenciatura e querer continuar nessa área’, não apenas com interesse na tradução (Cecília, grifo de quem nosso). (Excerto 30).

Antes de entrar no Pibid eu ‘pensava em ser tradutora’, mas após a minha introdução no ambiente da escola pública percebi que ‘lecionar é uma profissão gratificante’, [...] quero aprender como ser uma professora [...] (Louis Lana, grifos nossos). (Excerto 31).

Alguns pibidianos (3 respostas) também apontaram justificativas e razões para a não-consolidação da escolha da profissão docente, dentre elas: interesse pela tradução e experiências negativas vivenciadas em sala de aula, como a falta de interesse e respeito por parte de alguns alunos. Um afirmou que ainda não tem certeza se quer ser professor, apesar da ‘boa impressão’ que teve no programa a respeito da profissão.

[...] Porém, também ‘muitas experiências ruins’ que me fizeram pensar o quanto eu realmente ‘nasci para outra coisa’, que não a profissão de professor de língua inglesa (Taylor, grifos nossos). (Excerto 32).

O Pibid pode me mostrar na vivência em sala de aula que ‘minha escolha não será para dar aula no contexto de escola pública’, pois os alunos não estão mais respeitando os professores como deveriam e eu não acho que mereço depois de formada passar por situações de estresse por causa de outras pessoas. ‘Tenho interesse em dar aula em escola de idiomas’ se for o caso de continuar com a docência, e ‘tenho interesse em atuar com tradução’ futuramente (Maria Clara, grifos nossos). (Excerto 33).

‘Ainda não tenho certeza se vou continuar na profissão’, mas o programa me trouxe uma boa impressão a esse respeito (Antônio Carlos, grifo nosso). (Excerto 34).

Com base nos dados aqui trazidos, podemos evidenciar que os conhecimentos mobilizados pelos pibidianos durante sua participação no programa, a saber: experiencial, escolar e teórico-prático, foram de crucial importância para a consolidação da escolha pela profissão docente. A teoria especializada que discute o desenvolvimento profissional do professor, a constituição da sua identidade docente e como ele aprende a ser professor, considera variados tipos de conhecimentos. De acordo com Shulman (1986), estudioso seminal nessa área, um professor precisa ampliar seu leque de conhecimentos. Nesse sentido, o autor afirma que é necessário que o docente tenha uma base de conhecimento que englobe não somente conhecimento de conteúdo, mas também, conhecimento pedagógico, curricular, de conteúdo pedagógico, ou seja, domínio do processo de ensinar os conteúdos adaptados aos objetivos de uma aula e ao processo de aprendizagem dos alunos, além do conhecimento discente, do contexto educacional e das políticas educacionais. No entanto, cabe destacar que esses conhecimentos não são estáticos, mas estão em constante transformação, a partir das necessidades, objetivos e motivações dos envolvidos, sendo que outros, não pontuados aqui, podem também ser mobilizados.

Ademais, a consolidação pela escolha da profissão foi influenciada pelas diversas atividades e vivências no contexto escolar e de sala de aula, além do reconhecimento da aprendizagem docente no âmbito do programa. A vivência em sala de aula, bem como as atividades relativas à prática docente, como a elaboração de planos

de aula, contato com os alunos, gerenciamento de aula, o conhecimento experiencial, teórico-prático foram também fundamentais para essa escolha e consolidação.

Considerações finais

As reflexões e análises realizadas neste artigo, as quais tiveram como foco a aprendizagem docente e a consolidação na escolha pela profissão professor de LI, foram embasadas pelos estudos que contemplam a formação docente em diferentes modalidades (Wallace, 1991; Bomfim & Conceição, 2014), com ênfase na perspectiva sociocultural (Johnson & Freeman, 2001; Johnson, 2006; 2009).

Tendo como contexto de investigação o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid – Letras/Inglês), de uma universidade pública estadual, e os participantes da pesquisa, graduandos dos cursos de Letras Português-Inglês e Letras-Inglês, integrantes do referido programa (Edital 061/2013 – Capes), especificamente, analisamos suas representações sobre as oportunidades de aprendizagem docente e a consolidação (ou não) pela profissão professor de LI.

Com base nos dados, concluímos que o espaço da sala de aula se configura como um dos aspectos mais evidenciados nas respostas, pois afirmam que o contato e as experiências vivenciadas naquele contexto, foram dispositivos para o desenvolvimento da aprendizagem docente de forma contextual, situada e socialmente constituída. O processo de aprender a ser professor e a consolidação pela escolha da profissão docente são marcados pela participação no Pibid, a qual ocorreu por meio do envolvimento em atividades próprias da profissão, da experiência entre pares, da discussão teórico-prática e da aprendizagem por observação.

Outro aspecto evidenciado foram os vários tipos de conhecimentos mobilizados pelos pibidianos, os quais foram essenciais para a consolidação da escolha pela ‘profissão professor de LI’. Tais conhecimentos interagem entre si de forma complexa, de modo que não se trata, apenas, de ‘uma’ ou ‘outra’ forma de conhecimento, mas uma interação entre eles.

Dessa forma, a partir desses dados, percebemos que o processo de aprender a ser professor, bem como a consolidação pela escolha da profissão, foi permeado pela construção de conhecimentos científicos, teóricos, contextuais, pedagógicos, dentre outros, em uma prática social voltada para docência, circunscrito em um modelo de formação de professores pautado na perspectiva sociocultural.

Finalizamos, então, com uma reflexão trazida por Jordão (2018, p. 10, grifo da autora) em um prefácio de uma coletânea dedicada ao Pibid:

O Pibid é uma experiência de imersão no conhecimento, nas práticas de ensino e aprendizagem, nas metodologias, nas teorias, na convivência, na negociação de sentidos; o Pibid ensina a importância de colaborar, de negociar, de dialogar, de mudar, de substanciar, de sentir, de questionar, de amar, de contribuir, de ser ‘com’ os outros.

Referências

- Abrahão, M. H. V. (2012). A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estudos da Linguagem*, 15(2), 457-480. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457>
- Alonso, T., & Gimenez, T. N. (2006). A utilização de um instrumento mediador da Prática de Ensino de Inglês: análises preliminares. In *Anais I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL* (p. 45-53). Florianópolis.
- Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, (2), 61-69. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>
- Bastos, P. A. L., & Sousa, L. P. Q. (2021). A abordagem sociocultural e a formação docente: construindo conhecimento relevante e contextual. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 21(1), 133-154. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116635>
- Bonfim, B. B. S. B., & Conceição, M. P. (2014). A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In K. A. Silva, F. G. Daniel, S. M. Kaneko-Marques, & A. C. B. Salomão (Orgs.), *A formação de professores de línguas: novos olhares. Volume III* (p. 15-48). Campinas, SP: Pontes.
- Calvo, L. C. S. & Coradim, J. N. (2013). *Projeto Letras-Inglês da IES. Projeto enviado à coordenação estadual da IES para Capes*.
- Cole, M. (1986). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. (2013). Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*.
- El Kadri, M. S., Calvo, L. C. S., Chimentão, L. K., & Mulik, K. B. (2018). *A formação de professores de inglês no contexto do Pibid: relatos de pesquisas acadêmicas*. Campinas, SP: Pontes.
- Flores, M. A. (2003). Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 189-212.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (40a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2(2), 129-143. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v2i2.15505>
- Gimenez, T. (2013). Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In L. I. S. Santos, & K. A. Silva (Orgs.), *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais* (p. 41-54). Campinas, SP: Pontes.
- Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L., Grossman, P., Rust, F. O., & Grossman, L. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (p. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. DOI: <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York and London: Routledge.
- Johnson, K. E., & Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 53-69. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100004>
- John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: Oxford University Press.
- Jordão, C. M. (2018). Prefácio - mais um. In M. S. El Kadri, L. C. S. Calvo, L. K. Chimentão, & K. B. Mulik (Orgs.), *A formação de professores de inglês no contexto do Pibid: relatos de pesquisas acadêmicas* (p. 7-11). Campinas, SP: Pontes.
- Kaneko-Marques, S. M. (2015). Discussões sobre a formação reflexiva de professores de línguas na contemporaneidade. In P. O. Lucas, & R. F. L. Rodrigues (Orgs.), *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas* (p. 281-298). Campinas, SP: Pontes.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. London: Pergamon.
- Lortie, D. (1975). The limits of socialization. In D. C. Lortie (Ed.), *Schoolteacher: a sociological study* (p. 55-81). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley & Sons.
- Mateus, E., El Kadri, M. S., & Silva, K. A. (2013). *Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes. Volume 3*. Campinas, SP: Pontes.
- Paiva, V. L. M. O. (2005). Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 45-61. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003>
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (p. 17-52). São Paulo, SP: Cortez.
- Salomão, A. C. B. (2013). A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. *Revista do Gel*, 10(2), 42-76.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (p. 193-210). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche, Trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Silvestre, V. P. V. (2017). *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas, SP: Pontes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente* (José Cipolla Neto; Luis
- Wallace, M. J. (1991). Teacher education: some current models. In M. J. Wallace (Ed.), *Training foreign language teachers: a reflective approach* (p. 2-17). Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). *Diaologic Inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1991). Communities of practice: where learning happens. *Benchmark Magazine*. Recuperado em 01 de Março de 2011 de <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.