



ARTIGO ORIGINAL

A construção de uma rede colaborativa de formação de professores de línguas

The construction of a collaborative language teacher education network

Angela Maria Hoffmann Walesko¹, Denise Akemi Hibarino²

¹Universidade Federal do Paraná, angela.walesko@ufpr.br

²Universidade Federal do Paraná, denise.hibarino@ufpr.br

Como citar o artigo

WALESKO, A. M. H.; HIBARINO, D. A. A construção de uma rede colaborativa de formação de professores de línguas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 20, n. 1, p. AG2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/34632>.

Resumo

Este artigo objetiva discutir a importância do trabalho colaborativo para a formação inicial e continuada de professores de línguas, tendo como recorte as ações formativas no curso de extensão universitária *Estágio Supervisionado em Línguas como Espaço Colaborativo de Formação Inicial e Continuada de Professores*, realizado em 2019 na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entre os resultados dessas ações está a construção de uma Rede Colaborativa de Formação de Professores de Línguas (RCFPL), entre professoras formadoras da UFPR e professoras da educação básica. Este texto fundamenta-se em perspectivas de educação linguística (CAVALCANTI, 2013; SCHLATTER, 2013) que levam em consideração o trabalho colaborativo por meio de práticas como co-ensino e *coaching* (CUNHA, 2016; NOGUEIRA, 2011). Como conclusão, são apontadas reflexões sobre os limites e as potencialidades dessa experiência, além da relevância de práticas colaborativas na formação inicial e continuada de professores de línguas.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores de línguas; Estágio supervisionado; Rede colaborativa de formação docente; Educação linguística.

Abstract

This paper aims at discussing the relevance of a collaborative work for initial and continuing language teacher education, comprehending the educational formative actions from the course *Estágio Supervisionado em Línguas como espaço colaborativo de formação inicial e continuada de professores*, developed in 2019 at the Federal University of Paraná (UFPR). One of the results of these actions was the setting up of a *Collaborative Language Teacher Education Network* (CLTEN) among educators from UFPR and basic education teachers. This text is based on linguistic education perspectives (CAVALCANTI, 2013; SCHLATTER, 2013), which contemplate the collaborative work through practices such as co-teaching and coaching (CUNHA, 2016, NOGUEIRA, 2011). In conclusion, the paper accounts for reflections on the limits and the potentialities of the course experiences, as well as the relevance of collaborative practices in language teacher education.

Keywords: Initial and continuing language teacher education; Supervised teaching practicum; Collaborative teacher education network; Linguistic education.

Apoio financeiro: Nenhum

Recebido em 09 Outubro, 2020. Aceito em 30 Novembro, 2020.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

As formas pelas quais ensinamos e aprendemos, bem como suas formas de produção e construção, têm sofrido mudanças significativas nos últimos anos. Tanto no âmbito da educação (BURBULES; TORRES, 2000; USHER; EDWARDS, 2004; NÓVOA, 2010) como no âmbito da Linguística Aplicada (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; JORDÃO, 2013), as referências às globalizações (SOUZA SANTOS, 2006) nessas duas áreas têm colocado questões pertinentes e provocadoras na formação de professores de línguas. Embora adotem posicionamentos teóricos diferenciados, as visões dos autores mencionados têm como ponto em comum a preocupação com os impactos sociais, econômicos e culturais, dentre outros, na formação dos sujeitos da contemporaneidade.

Diante desse cenário, torna-se inevitável o desafio educacional de formar professores de línguas capazes de agir criticamente em seus contextos de atuação, de articular os conhecimentos de dentro e de fora da escola, promovendo, então, novas/outras formas de ler o mundo, como nos ensina Freire (1985).

Embora os cursos de licenciaturas passem por atualizações curriculares, é necessário ressaltar que as mudanças não ocorrem somente na esfera burocrática. Formadores de professores podem revisitar suas práticas (MONTE MÓR, 2019) tendo em consideração as necessidades locais. Assim, componentes fundamentais da formação docente, como o estágio supervisionado/prática de ensino, tornam-se espaços produtivos de construção de conhecimento, de ressignificação de discursos e de práticas pedagógicas sobre o que significa ensinar e aprender uma língua, da mesma forma que as práticas colaborativas entre professores em atuação e aqueles em formação inicial.

Foi, portanto, com base nessa premissa que surgiu a necessidade de uma aproximação maior entre a universidade e as escolas públicas nas quais os licenciandos de Letras realizavam/realizam suas práticas pedagógicas, previstas nas disciplinas de estágio supervisionado/prática de docência, ofertadas pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com o intuito de formar uma Rede Colaborativa de Formação de Professores de Línguas (RCFPL), composta de professores de línguas da rede pública e de professores formadores do curso de Letras, foi promovido o curso de extensão *Estágio Supervisionado em Línguas como Espaço Colaborativo de Formação Inicial e Continuada de Professores* no segundo semestre de 2019, tendo em vista a possibilidade inovadora de favorecer e reforçar interlocuções entre universidade e escola como espaços de formação docente, tal como oportunizar e aproximar o diálogo Educação-Letras em prol dessa formação.

Diante do exposto, este artigo está dividido em quatro seções: na primeira serão descritos os objetivos, a justificativa e a proposta de atividades do curso de extensão ora mencionado; na segunda será apresentada a fundamentação teórica que orientou a organização do curso e suas ações formativas; em seguida serão apresentados, como resultados iniciais deste estudo, os impactos dessas ações na formação inicial e continuada dos participantes, bem como a relevância da construção da RCFPL; finalmente serão apontados os limites e as potencialidades dessa experiência, os possíveis encaminhamentos para os cursos de licenciaturas em Letras e a relevância de práticas colaborativas em iniciativas de formação docente.

2 O CURSO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUAS COMO ESPAÇO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A proposta e o planejamento do curso de extensão Estágio Supervisionado em Línguas como Espaço Colaborativo de Formação Inicial e Continuada de Professores surgiram de discussões e reflexões entre docentes educadoras do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), do Setor de Educação e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM), do Setor de Ciências Humanas da UFPR. Parte dessas discussões e reflexões estavam voltadas tanto para uma preparação mais adequada às realidades

educacionais atuais nos cursos de Licenciatura em Letras quanto para práticas de ensino, muitas vezes decorrentes de problemas no estágio supervisionado obrigatório ao longo da graduação.

As experiências das autoras como orientadoras de licenciandos em estágios supervisionados mostraram a necessidade de uma relação mais próxima entre os professores orientadores (da universidade), os professores regentes/supervisores (da escola) e os licenciandos/estagiários para que o estágio fosse não só obrigatório para a conclusão da graduação, mas uma oportunidade de troca de conhecimentos teórico-práticos, de perspectivas profissionais e pedagógicas e de trabalho colaborativo para as pessoas envolvidas.

A edição piloto deste curso de extensão, como uma proposta de educação híbrida e de caráter teórico-prático, foi realizada no segundo semestre letivo de 2019 e contou com a participação de seis professoras de inglês e duas de espanhol que atuam na educação básica da rede pública e oito licenciandas/estagiárias do curso de Letras-Inglês. Outro ponto importante foi o envolvimento de professoras orientadoras das áreas da Educação e de Letras em seu planejamento e implementação. Houve ainda a colaboração de professores ministrantes convidados nos encontros presenciais.

O curso em questão teve como objetivo geral construir uma rede colaborativa para reestruturar a dinâmica do estágio supervisionado em Letras – Línguas Estrangeiras na UFPR, ampliando o diálogo entre Educação e Letras e entre a universidade e as escolas por meio de práticas docentes interativas. Para alcançar esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos e alcançados, alguns de forma parcial, no decorrer do curso:

- a) estudar perspectivas pós-estruturalistas de ensino e aprendizagem de LEs: letramento crítico, multiletramentos, interculturalidade, co-ensino e *coaching*;
- b) de forma colaborativa, elaborar e aplicar em sala materiais e atividades didáticas que contemplassem tais perspectivas;
- c) discutir e reelaborar conceitos e práticas de estágio docente em LE;
- d) construir uma comunidade dialógica formada por professores da educação básica e professores orientadores de estágios obrigatórios em Letras.

As trinta horas do curso compreenderam 15 horas de encontros presenciais de discussões teórico-práticas, planejados e intermediados pelas coordenadoras e por outras professoras formadoras da UFPR, oito horas de atividades práticas em escolas da rede pública de ensino na cidade de Curitiba e sete horas de atividades remotas (leituras, interações a distância entre os participantes do curso, planejamentos e postagem de tarefas em uma sala da plataforma Moodle – UFPR). Cabe esclarecer que cada encontro presencial, com duração de 3 horas/aula, ocorreu quinzenalmente nas manhãs de sábado.

O curso foi planejado e implementado com base em questões norteadoras. O primeiro encontro foi orientado pelos seguintes questionamentos: *Quem somos?* e *Estágio: o quê? Para quê? Como?*, intermediado pelas coordenadoras e professoras formadoras da UFPR. Para respondê-los, cada participante relatou brevemente suas experiências docentes e apresentou sua visão sobre estágio na escola. Posteriormente, foram promovidas discussões teórico-práticas a respeito da legislação sobre o estágio supervisionado, sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras UFPR e das instituições parceiras: Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria do Estado de Educação (Seed).

Em seguida foram realizados o segundo e o terceiro encontros organizados como rodas de conversa, baseadas nas questões: *Qual o papel dos envolvidos nas práticas de estágio? Como colocar-se no lugar do outro?*. Nessas rodas, igualmente intermediadas pelas coordenadoras e professoras formadoras, buscamos discutir a função pedagógica do espaço do estágio supervisionado na escola do século XXI, o papel do professor orientador, do regente/supervisor e do aluno-estagiário. A primeira roda de conversa envolveu apenas professores, ao passo que a roda seguinte contou com a participação somente das

licenciandas. Tal organização foi pensada para que os integrantes de cada grupo pudessem expressar-se sem receios de julgamentos por parte dos outros participantes.

No quarto encontro teórico-prático foram apresentadas as respostas de um questionário aplicado nas duas rodas de conversa anteriores. Com base nas discussões, propusemos a pergunta: *O quê e como faremos?* para a condução dos trabalhos em grupos, duplas ou trios, os quais eram formados por uma professora da educação básica e uma licencianda de Letras, sob a orientação de uma professora tutora (professora orientadora da universidade) para auxiliar no planejamento e na orientação de atividades práticas na escola. Também foram debatidos o material didático e as práticas de co-ensino e *coaching* (CUNHA, 2016; NOGUEIRA, 2011), conceitos que serão abordados nas seções seguintes.

Após as oito horas de práticas docentes realizadas nas escolas, houve o quinto e último encontro, o de encerramento. Com base no questionamento *O quê e como fizemos?*, os integrantes de cada grupo apresentaram seus relatos em *power point*, ilustrados com imagens e materiais produzidos pelos alunos, e explicaram como suas crenças acerca de práticas de docência em conjunto (co-ensino), com *feedback* recíproco e constante (*coaching*), foram transformadas durante essas experiências. Da mesma forma, preencheram, individualmente, uma ficha de *feedback* sobre as ações formativas do curso, apontando, além de sugestões para futuras edições do curso, mudanças em suas identidades docentes e práticas pedagógicas. Essas transformações serão apresentadas, neste texto, na seção que trata dos impactos das ações formativas do curso.

Diante do exposto, a seguir será apresentada a fundamentação teórica que orientou a organização do curso e suas ações formativas.

3 PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA AS AÇÕES FORMATIVAS DO CURSO

Conforme exposto na introdução, o mundo de globalizações (SOUSA SANTOS, 2006) impõe-nos como desafio a formação do professor de línguas na contemporaneidade. A nosso ver, esse desafio implica uma revisão de perspectivas e conceitos que, por muito tempo, pautaram os cursos de licenciatura em Letras.

Uma das perspectivas refere-se à proficiência linguística como elemento fundamental para atestar a competência docente. Para Celani (2009, p. 10), o não domínio do conhecimento linguístico foi – e ainda é – visto como “deficiência na formação”, pois existe a crença de que conhecer/saber uma língua é “sinônimo de saber usá-la”, reforçando o ideal iluminista de um sujeito racional e centralizador de conhecimento. Todavia, é preciso, segundo Hibarino (2018, p. 49),

[...] problematizar que o conhecimento dos aspectos linguísticos da LI não assegura a competência docente, pois há outras questões que envolvem a prática docente, como o aspecto didático-metodológico, o currículo adotado e o envolvimento do professor com sua formação e sua prática docente.

Ademais, a noção de domínio linguístico está igualmente atrelada ao “falante nativo”¹ como modelo a ser seguido. Já tem um bom tempo que estudiosos como Leffa (1988), Moita Lopes (1996) e Rajagopalan (2003) vêm se posicionando de forma contrária à glorificação de um suposto falante que, infelizmente, impacta negativamente a formação docente. Outros, como Canagarajah (2013, 2014), têm ressaltado a importância de os professores de línguas não nativos se identificarem e serem identificados como professores multi/pluri/translíngues, em vez de contrapô-los ao mítico falante nativo. Nesse sentido, Walesko (2019, p. 20) complementa que é preciso trazer à tona tais conceitos e crenças pois são “[...] ações importantes no processo de ensinar e aprender línguas e de tornar-se um

¹O uso de *aspas* refere-se à ideia de que não se trata de qualquer falante nativo, mas, sim, de indivíduos caracterizados como tendo um bom nível educacional e cultural, de contextos privilegiados como os do chamado Norte-global.

indivíduo crítico e reflexivo” que podem vir a mudar a perspectiva dos futuros professores de línguas.

Cabe ressaltar, porém, que não desmerecemos a importância do conhecimento linguístico, mas, sobretudo, enfatizamos que ele não deve ser o único foco da formação docente. Nesse sentido, torna-se premente a busca por teorizações que contestem o paradigma de um positivismo linguístico de ensino (BONINI, 2013) e do estigma do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2003).

Nessa direção, as proposições de Cavalcanti (2013) são pertinentes para debater a formação docente na contemporaneidade. Ao advogar a favor de uma *educação linguística*,² a pesquisadora fornece-nos uma outra forma de olhar para os sujeitos que atuarão ou já atuam em sala de aula, haja vista que suas práticas não estão limitadas somente ao conhecimento linguístico:

[A *educação linguística*] demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Isso inclui também observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. *Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina* (CAVALCANTI, 2013, p. 215).³

Dessa citação depreende-se um ponto de vista que valoriza a vivência do ensino-aprendizagem de um sujeito não idealizado, marcado pela não centralização do saber e pela educação do entorno (MAHER, 2007). Dito de outra forma, essa sensibilidade ao contexto diz respeito à observação e à auto-observação de discursos que possam vir a desconstruir ou reforçar crenças, mitos, preconceitos, etc. sobre o que é ser professor e ser aluno, o que significa ensinar e aprender, quais conhecimentos são legitimados e não legitimados pela escola/sociedade e que devem ser confrontados em sala de aula.

Mais uma vez existe o reforço de que o conhecimento linguístico é parte da formação mas não determinante, como Moita Lopes (1996), Leffa (1988), Rajagopalan (2003) e Celani (2009) já vinham argumentando.

É interessante ainda destacar a *vivência do ensino*, nas palavras de Cavalcanti (2013), dado que ela não implica uma idealização da docência, contudo nos permite olhar para os limites e as potencialidades existentes nas formas como, por quê e o quê ensinamos.

Alinhada com esse pensamento, Schlatter (2013) corrobora a concepção de Cavalcanti (2013) sobre educação linguística. Em suas palavras,

[...] envolve aprender e ensinar a lidar com discursos, discursos do mundo que acontecem na língua que estamos estudando. Em sala de aula, isso quer dizer que estaremos constantemente trabalhando com textos, lendo, ouvindo, falando e escrevendo – em português e também na(s) língua(s) adicional(ais) em foco –, prestando atenção e discutindo sobre os efeitos de sentido das diferentes escolhas que fazemos a todo o momento porque estamos efetivamente falando com alguém e agindo no mundo (SCHLATTER, 2013, p. 188-189).

De forma convergente, ambas as pesquisadoras ressaltam o olhar para a formação docente como processo perpassado e construído por *discursos*,⁴ entendidos aqui como formas de ver, ler e entender o mundo no qual estamos inseridos (FREIRE, 1985).

Outro ponto a ser evidenciado nas duas citações é a mudança na percepção de sujeito. Compreendemos que nossos licenciandos e nossas licenciandas não são sujeitos passivos dentro de um modelo de educação bancária (FREIRE, 1996). Muito pelo contrário: eles são aqueles que constroem e compartilham seu conhecimento, transitam por diferentes

2Grifo das autoras.

3Grifo das autoras.

4Grifo das autoras.

saberes e, sem sombra de dúvida, tem muito a ensinar aos professores orientadores e aos supervisores (ambos formadores).

Nessa visão menos verticalizada de ensino-aprendizagem, professores educadores e licenciandos podem criar formas mais colaborativas de atuação nas escolas públicas sem, necessariamente, estigmatizar o estágio como uma representação teatral “cheia de dicas” (CELANI, *apud* BARCELOS, 2004) ou como um espaço restrito à aplicação de técnicas (CELANI, 2003), como vem há muito tempo sendo criticado nos estudos de formação de professores.

Como previamente mencionado nesta seção, questões de criticidade e reflexividade fazem parte da disciplina de Prática de Docência na UFPR e foram muito discutidas ao longo das ações formativas do curso. Pesquisadores como Schön (1983; 1992) e Perrenoud (2002) tornaram-se referência ao cunhar os termos *professor crítico-reflexivo* e *professor reflexivo* nos cursos de licenciaturas. Contudo, cabe destacar que esse aprofundamento não é escopo deste trabalho. Entretanto, julgamos apropriado trazê-los à tona por serem parte recorrente dos trabalhos investigativos e dos currículos de licenciatura.

Dessa forma, ao sustentarmos a importância da educação linguística, como nos orientam Cavalcanti (2013) e Schlatter (2013), consideramos a criticidade e a reflexividade como processos que se constroem em meio aos confrontos dos discursos docentes e discentes, nas auto-observações de cada um deles, vivenciados em sala de aula.

4 CO-ENSINO E COACHING COMO PRÁTICAS COLABORATIVAS

Entendemos que práticas colaborativas como co-ensino (COOK; FRIEND, 1995; BACHARACH; HECK; DAHLBERG, 2010; FRIEND, 2016) e *coaching* (CUNHA, 2016; NOGUEIRA, 2011; PODSEN; DENMARK, 2007; SANTOS, 2014, entre outros) sejam experiências nas quais tanto licenciandos quanto professores em atuação podem construir relações menos autoritárias e possibilitar a negociação de papéis (de professor regente/supervisor, de estagiário, de professor-formador).

É importante mencionar que nossa compreensão de co-ensino é entendida como aquela na qual dois ou mais profissionais trabalham juntos em uma sala de aula, desenvolvendo e colocando em prática os planos de ensino, os planos de aulas e as respectivas atividades de forma conjunta. Em outras palavras, os objetivos, as responsabilidades e as preocupações pedagógicas podem ser aplicadas, compartilhadas, revisadas e repensadas com base no que foi discutido previamente.

De acordo com Friend (2016), há seis possibilidades de realização do co-ensino, descritos a seguir no Quadro 1:

Quadro 1. Possibilidades de co-ensino

1. Rotação por estações	Os alunos são divididos em grupos. Cada professor ensina sua parte da lição a um grupo e, em seguida, os alunos trocam de grupos para que, no final, todos tenham passado pelas mesmas atividades.
2. Ensino paralelo	Os alunos são divididos em dois grupos e cada professor trabalha com um grupo com a mesma tarefa ou diferentes níveis de atividades.
3. Ensino alternado	Uma parte dos alunos permanece com um professor, enquanto a outra parte recebe instruções do outro professor para que ensinem seus colegas ou façam outra atividade juntos.
4. Ensino por times	Os alunos permanecem em um único grupo e os professores dão instrução juntos.
5. Um ensina, outro auxilia	Os alunos ficam em um único grupo. Enquanto um professor ensina, o outro ajuda, monitorando alunos.
6. Um ensina, outro observa	Um professor ensina enquanto o outro observa um ponto da aula, um grupo de alunos, etc.

Fonte: adaptação de Friend (2016, p. 18)

É importante observar que as variedades de co-ensino explicitadas no Quadro 1 podem ocorrer ao longo da aula em atividades diferentes. Por exemplo, a atividade inicial pode começar com a rotação por estações e, em seguida, os alunos podem ser reagrupados para que um professor ensine e outro observe.

Considerando a fundamentação ainda escassa na área de formação de professores de línguas, apropriamo-nos da concepção de Santos (2014, p. 3) que defende o *coaching* na área educacional não como uma forma de padronização de ensino, mas como um processo que facilita a “[...] tomada de consciência, a identificação do potencial, a obtenção do reforço da autoestima, a definição dos objetivos, a elaboração e a monitorização de planos de ação para a performance do *coachee*”. Nesse sentido, infere-se que o professor regente assume, paralelamente, o papel de co-formador, juntamente com o professor orientador. Por estar envolvido com sua sala de aula e conhecer os perfis dos alunos, possui um olhar circunstanciado (GARCEZ; SCHULZ, 2015), ou seja, um olhar de dentro que pode orientar e questionar as atividades a serem realizadas.

Vale esclarecer que, embora não sejam adotados os termos *coach* e *coachee* neste artigo ou na fundamentação teórico-prática que orientou as ações formativas do curso, foco de nosso estudo, compreendemos que eles podem ser análogos aos papéis de professor regente e do licenciando, respectivamente. Ainda vale informar que, apesar de o termo *coaching* remeter a treinamento em determinados contextos, quando nos referimos à formação docente como locus de enunciação o ressignificamos para que seu uso esteja relacionado a um processo de aprendizagem, em essência reflexivo, no qual os dois (professor regente e licenciando) caminhem juntos, porém não sem conflitos, os quais podem vir a ser oportunidades de repensar e reaprender com as práticas propostas.

Um dos aspectos notáveis em estudos recentes (NOGUEIRA, 2011; RENNEN, 2015) é o fato de o co-ensino e o *coaching* serem vistos como práticas de formação continuada no próprio ambiente de trabalho, descaracterizando-os como treinamento individual, transmissivo e prescritivo de técnicas e métodos que preveem uma utilização imediata. Nessa lógica, é valorizada a troca de experiências e um engajamento maior dentro e fora de sala de aula.

Ao considerarmos a potencialidade do co-ensino e do *coaching* como práticas colaborativas na RCFPL que buscávamos construir, perguntávamo-nos quais seriam os impactos dessas ações no curso de extensão proposto. Assim, na próxima seção serão relatados alguns deles, ao longo do curso Estágio Supervisionado em Línguas como Espaço Colaborativo de Formação Inicial e Continuada de Professores.

5 IMPACTOS DAS AÇÕES FORMATIVAS DO CURSO NA/EM PROL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

As ações formativas da edição piloto do curso previamente mencionado apresentaram resultados muito significativos quanto à formação docente tanto dos estagiários quanto dos professores regentes/supervisores, extrapolando os objetivos esperados. Tais objetivos envolveram, primeiramente, a formação teórico-prática e crítico-reflexiva de docentes da rede pública e de futuros professores de línguas, sob o viés das perspectivas de educação linguística (CAVALCANTI, 2013; SCHLATTER, 2013),

Em segundo lugar, houve esforço e engajamento para aproximar a universidade da escola com base na interação de professores regentes/supervisores com as professoras orientadoras por meio da construção de uma RCFPL para o estágio supervisionado em Letras-Inglês-Espanhol, isto é, um grupo de indivíduos comprometidos com a formação de futuros professores cujas concepções pedagógicas estivessem em consonância com os estudos e o trabalho de orientadores desses futuros professores nos cursos de licenciatura, com quem trabalhariam colaborativamente.

Além da expressiva (trans)formação dos docentes e dos licenciandos envolvidos quanto aos discursos e às crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas e sobre as práticas de estágio docente nas instituições de ensino, as ações do curso promoveram, da mesma

forma, o aprimoramento das iniciativas de formação de professores de línguas, inicial e continuada, uma vez que oportunizaram a parceria e um diálogo mais próximo e eficaz entre a área de Educação e de Letras e entre a universidade e a escola.

Discorreremos a seguir sobre a construção e a implementação da Rede Colaborativa de Formação de Professores de Línguas (RCFPL), com base nas ações do curso ora apresentado, assim como as motivações e as fundamentações para que tal objetivo fosse alcançado, embora de maneira tímida e cautelosa, pensado como curso piloto. Somado a isso, relataremos as (trans)formações inicialmente percebidas com base no diálogo colaborativo entre as áreas de Educação e Letras.

6 A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O “PONTAPÉ” INICIAL

Pesquisas sobre formação de professores (CELANI, 2009; TELLES, 2009; IFA, 2014; SABOTA; SILVESTRE, 2017) realizadas ao longo dos últimos anos revelam grande insatisfação quanto à preparação para a atuação profissional ao longo de curso de licenciatura em Letras, não só por parte de licenciandos em fase final de curso, mas também por recém-formados em início de carreira e por professores em atuação há anos.

No caso das licenciaturas em Letras, as maiores falhas que geram a falta de preparação docente estão relacionadas à estrutura curricular dos cursos de graduação em muitas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, ao focarem no estudo da ou sobre a língua, deixando a prática pedagógica para poucos componentes curriculares, geralmente ofertados ao final dos cursos, conforme já apontava Celani (2003; 2009).

É necessário pontuar que a estrutura e os planos de ensino de muitos componentes curriculares no campo da prática de ensino deixam a desejar pela falta de interlocução e de parcerias entre universidade e escola, tendo em vista que saberes escolares, e não apenas os acadêmicos, também devem ser legitimados na formação docente. Nessa direção, Mateus (2013, p. 102) assevera que “um dos grandes desafios para as licenciaturas hoje em dia é a tensão que decorre de currículos dominados por visões hegemônicas de sociedade e que, por assim serem, distanciam o conteúdo do método da prática de ensino crítico-transformador”.

A falta de um diálogo interdisciplinar colaborativo em prol da formação docente acontece, do mesmo modo, nos cursos de licenciatura em Letras entre os professores formadores nas universidades, a qual resulta ainda em falhas que geram o sentimento de despreparo e incompetência por parte dos professores, especialmente ao atuarem em sala de aula.

Para Gil (2013), esse “problema básico curricular”, embora já abordado, ainda não foi solucionado, considerando que todos os professores que lecionam disciplinas na licenciatura (não apenas os que atuam na prática de ensino e em disciplinas de cunho didático-pedagógico) deveriam estar envolvidos no processo de formar não apenas professores proficientes na língua, mas profissionais crítico-reflexivos e engajados com uma visão de educação linguística (CAVALCANTI, 2012; SCHLATTER, 2013). Infelizmente, na visão da mesma autora, “nem todos esses professores acreditam serem formadores: existem muitos professores que ainda se encontram no paradigma de transmissão e não de construção de conhecimento” (GIL, 2013, p. 125). Mais adiante, é apontada a falta de “organicidade entre os professores, por exemplo, entre as áreas (literatura, linguística e pedagogia) e os componentes curriculares das licenciaturas, o que não beneficia o desenvolvimento de uma verdadeira transdisciplinaridade”.

Nessa reflexão, Gil cita Morin (1999), segundo o qual “o ensino só por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o aprendiz tem de contextualizar, capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes” (*apud* GIL, 2013, p. 125).

Dessa forma, observa-se que muitos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura em Letras, entre eles muitos linguistas e linguistas aplicados, autointitulam-se

professores pesquisadores, deixando a cargo de professores que atuam na área de Educação a responsabilidade pela formação docente do licenciando. Essa crítica é recorrente entre alguns professores formadores em instituições nas quais a formação em Letras acontece em setores diferentes, como o de Ciências Humanas, o qual oferta componentes curriculares relacionados à/s língua/s da licenciatura, e o de Educação, responsável pelas disciplinas relacionadas à fundamentação e às práticas pedagógicas, como é o caso dos cursos de Letras na UFPR.

Tais reflexões apontam para a urgência de propostas de formação docente inovadoras, renovadoras e colaborativamente construídas entre os formadores de professores, tanto da área de Letras quanto de Educação, os licenciandos e os professores nas escolas regulares, uma vez que, como nos lembra Jordão (2013, p. 82), “mudanças impostas tendem a se esvair no ar”. Por isso, todos os envolvidos precisam, como agentes sociais, com base em uma consciência ética e cidadã, sentir-se engajados no processo de formação docente, contribuindo, dessa forma, para as transformações sociais e educacionais de que tanto precisamos.

Para que o trabalho colaborativo possa acontecer, Jordão (2013, p. 83) ressalta que o “desarmamento” dos participantes e o reconhecimento de nossas posições sociais se fazem necessários:

[...] partindo do pressuposto de que os saberes das formadoras sejam de partida legitimados pela posição acadêmica ocupada por elas, as professoras da educação básica precisam, por sua vez, reconhecer seus próprios saberes como legítimos, assim como precisam ter estes saberes reconhecidos como tal por licenciandas e professoras universitárias, sem dizer pela comunidade escolar como um todo. O mesmo precisa se dar em relação aos saberes das licenciandas em comparação com as das professoras formadoras e da educação básica (JORDÃO, 2013, p. 83).

As redes profissionais e sociais podem, em muitos casos, ser vistas como comunidades de prática de formação de professores, uma vez que estas se ancoram no conceito de aprendizagem em rede (GIMENEZ, 2013, p. 356), da mesma forma que são sugeridas como alternativas para a inovação e a renovação nas propostas de formação docente e correspondem às perspectivas para o aprimoramento da formação docente discutidas neste texto.

Uma rede de formação docente, como a relatada neste artigo, pode ser concebida como uma política local de formação docente que considera a práxis dos envolvidos em oposição à separação entre teoria e prática. Da mesma forma, entendemo-na como instauradora de “práticas dialógicas, práticas de encontro, de confronto, de escuta e de apropriação das realidades que se deseja transformar” (MATEUS, 2013, p. 105). Essa proposta de ensino colaborativo que se atribui a uma rede de formação de professores é, na visão de Mateus, “uma possibilidade de (re)criação de consciências crítico-transformadoras [...] um modelo de formação de professores em que a práxis de ensinar-aprender é coexistente à práxis de pesquisa que decorre do vivido mais do que do lido” (2013, p. 104).

Na prática, a RCFPL, que surgiu como um pontapé inicial em busca de novas políticas educacionais para a formação docente no ensino superior, incluiu todos os profissionais envolvidos em seu planejamento e ações como um grupo de colaboração que tende a crescer e a se desenvolver a cada edição do curso. Como consequência, tem como impacto imediato a possibilidade de os licenciandos realizarem suas práticas de ensino (por meio do co-ensino e do *coaching*) durante os estágios supervisionados de Letras junto aos professores da educação básica que tenham iniciado a parceria e a construção de ações formativas durante o curso e que continuem comprometidos com essa parceria após a conclusão do curso, num diálogo constante entre orientadores, supervisores e orientandos.

Dessa forma, os professores orientadores ou os licenciandos deixam de buscar escolas para o estágio supervisionado por critérios pessoais, tais como: a localização das instituições ou a indicação de colegas ou professores. Assim, os futuros supervisores e co-formadores que integram essa rede de formação já estão selecionados e predispostos a receber os

estagiários, em especial por conceber o estágio como um espaço colaborativo para sua formação, aprendizagem pessoal e profissional, tal qual um espaço de transformação social no curto, no médio e no longo prazos.

Para que essa rede, de fato, se caracterize e se mantenha como tal, é imprescindível que haja conectividade entre seus integrantes, o que se dá, em especial, por meio das novas tecnologias da comunicação. São as ferramentas digitais, tais como *e-mail*, *whatsapp*, plataformas *online* e redes sociais, que nos permitem continuar interagindo, construir novas comunidades, novos projetos, novas ações de formação e, essencialmente, compartilhar e divulgar nossas experiências. Entretanto, Gimenez (2013, p. 356) nos lembra que para a construção de uma “rede” de formação docente “[...] é preciso não apenas conectividade, mas principalmente criar o desejo de permanecer conectado e interagindo com colegas”. Para a pesquisadora, embora as tecnologias digitais sustentem “o senso de pertencimento e de aprendizagem em rede”, os papéis exercidos por seus membros não são fixos, inclusive essa comunidade não precisa se manter indefinidamente (GIMENEZ, 2013, p. 356).

7 O DIÁLOGO EDUCAÇÃO-LETRAS

Apesar de o curso de formação ter sido registrado e ofertado por duas professoras do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) do setor de Educação da UFPR, ele foi integral e colaborativamente planejado e realizado por ambas e por uma colega do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM), do setor de Ciências Humanas da mesma instituição.

Vale ressaltar que nós, autoras deste artigo, somos duas dessas formadoras, cada uma lotada em um dos departamento citados, e estivemos diretamente envolvidas com as ações do curso. Portanto, vivenciamos desde seu planejamento até sua conclusão, sendo participantes ativas no grupo que compõe a RCFPL.

Mais adiante, o fato de ser um curso vinculado ao projeto de extensão já existente *Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais*, o qual era coordenado por professoras de ambos os departamentos, o planejamento e a implementação das ações formativas contaram com professoras formadoras das áreas de Língua Portuguesa, Italiana e Francesa que atuam no DTPEN, que colaboraram como ministrantes e/ou tutoras ao longo do curso.

Em suma, o curso foi construído com base no diálogo colaborativo, intercultural e interdisciplinar entre formadoras que atuam em diferentes contextos, porém com objetivos comuns. Além dos resultados ao final do curso, o processo dessa construção foi uma experiência de formação de formadoras, uma vez que todas as envolvidas puderam compartilhar e repensar saberes e práticas pedagógicas por meio do consenso e do dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011), assim como a oportunidade de, por meio do olhar para o outro, ver-se a si mesmo, questionar-se e mudar.

As ações do curso *Estágio Supervisionado em Línguas como Espaço Colaborativo de Formação Inicial e Continuada de Professores* foram, seguramente, um espaço de (re)construção reflexiva de nossas identidades como formadoras envolvidas, com inúmeras oportunidades de “ver-se vendo” e “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), tendo como ponto de partida o questionamento de nossa própria formação teórico-prática ou, como coloca Jordão (2013), do “nosso arcabouço” teórico, nosso saber acumulado e legitimado, valorizado academicamente que tem sempre um elemento etnocêntrico que nos impede de aceitarmos ‘qualquer coisa’ [...]”. É com base na interação com o outro que vemos a necessidade de sermos tolerantes, no sentido de reconhecer “que meus critérios são produto de minha história dentro do meu contexto cultural [...]” (TADEI, 2000, p. 142 *apud* JORDÃO, 2013, p. 79).

Desse modo, a disponibilidade e a disposição para o diálogo colaborativo e intercultural, o senso de responsabilidade e engajamento entre professoras formadoras de Educação e Letras foram fundamentais para que as ações formativas apresentadas e discutidas neste

texto pudessem se concretizar como uma iniciativa de mudança em nossa realidade local de formação docente.

Finalmente, concordamos com Jordão (2013, p. 83-83) ao afirmar que “se todas as pessoas envolvidas se sentem responsáveis e com possibilidade de intervir no processo, então as mudanças podem acontecer de modo mais incisivo”. Esse é o sentimento que conecta as professoras formadoras de Educação e Letras e torna o objetivo da mudança, por meio da RCFPL, um anseio cada vez mais possível na área de formação de professores de línguas.

8 CONCLUSÃO

Neste artigo procuramos relatar nossa experiência construída no curso de extensão universitária *Estágio Supervisionado em Línguas como Espaço Colaborativo de Formação Inicial e Continuada de Professores* a fim de discutir a importância da educação linguística na formação inicial e continuada de professores de línguas. Nele enfatizamos o co-ensino e o *coaching* como práticas colaborativas e a construção de uma Rede Colaborativa de Formação de Professores de Línguas (RCFPL) como possibilidade de reestruturação da dinâmica do estágio supervisionado em Letras.

Nosso percurso aqui delineado revela a preocupação com a vivência do ensino (CAVALCANTI, 2013) que não minimiza os confrontos com diferentes discursos em circulação no ambiente escolar (SCHLATTER, 2013). Por meio de práticas colaborativas como o co-ensino e o *coaching*, os discursos sobre o quê, o como e o para quem ensinar foram e podem vir a ser ressignificados na relação entre estagiários e professores regentes/supervisores.

Como potencialidades dessas práticas colaborativas, reforçamos o papel dos professores regentes/supervisores como co-formadores, ao lado dos professores orientadores dos cursos de licenciatura em Letras, em relações mais horizontalizadas nas práticas de docência em suas aulas, que acabam tornando-se, para esses professores regentes, espaços de formação continuada. Como limites, apontamos a desistência de alguns professores regentes, talvez por dificuldades de compreender as propostas de trabalho colaborativo ou pelo receio do “novo” e “desconhecido”. Essa reação pode ser geradora de uma não disposição em acolher e pôr em prática novas possibilidades, comprometendo-se, mesmo que temporariamente, em integrar uma rede de formação docente devido às crenças construídas ao longo de sua carreira como docente e supervisor de estágio nas escolas.

No que se refere à construção da RCFPL, o maior ganho é o fortalecimento da parceria universidade-escola, do mesmo modo que a constatação de que ensino, pesquisa e extensão andam juntos. No entanto, para que isso ocorra é preciso que professores dos cursos de Letras se percebam como educadores, sem deixar essa responsabilidade exclusivamente àqueles que ministram componentes didáticos e de estágio supervisionado.

Como contribuições futuras, acreditamos que compartilhar nossas experiências é o primeiro passo para que outros educadores, escolas e instituições de ensino superior possam vir a se interessar por práticas colaborativas (co-ensino e *coaching*) e pela construção de outras redes de formação docente. Nessa perspectiva, redes de formação docente em âmbito nacional podem ser (inter)conectadas a fim de promover eventos e cursos *online* ou presenciais.

Por fim, é válido considerar que a formação docente não está restrita aos componentes curriculares do curso de licenciatura, segundo Orteni, Mateus e Reis (2002). A nosso ver, a formação docente é construída muito antes, pelas vivências de mundo, dentro e fora da escola, e de forma permanente, como nos lembra Freire (2003). Em vista disso, como formadoras, somos constantemente desafiadas a “ler” nossas práticas (MENEZES DE SOUZA, 2011) como um exercício contínuo na relação com os licenciandos e os professores regentes. Dessa maneira, esperamos que este artigo tenha sido um desses exercícios, não só para nós, mas também para aqueles que o lerem.

REFERÊNCIAS

- BACHARACH, N. L.; HECK, T. W.; DAHLBERG, K. Changing the face of student teaching through co-teaching. **Action in Teacher Education**, v. 32, n. 1, p. 3-14, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. *In*: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores: ArtELíngua, 2004. p. 11-29.
- BONINI, A. [Conversa com] Adair Bonini. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 33-42.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalization and education: critical perspectives**. New York: Routledge, 2000.
- CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, A. S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.
- CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação continuada. *In*: _____. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 19-36.
- CELANI, M. A. A. Apresentação. *In*: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009. p. 9-12.
- CUNHA, A. G. **Coaching instrucional**. : São Paulo: Parábola, 2016.
- COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-17, 1995.
- FREIRE, P. Reading the world and reading the word: an interview with Paulo Freire. **Language Arts**, v. 62, n. 1, p. 15-21, January 1985. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41405241?origin=JSTOR-pdf&seq=1>> Acesso em: 20 abr. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FRIEND, M. Welcome to co-teaching 2.0. **Educational Leadership**, v. 73, n. 4, p. 16-22, December 2015/January 2016.
- GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 1-34, 2015.
- GIL, G. [Conversa com] Gloria Gil. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C.(Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 123-130.
- GIMENEZ, T. N. [Conversa com] Telma Gimenez. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 349-359.
- HIBARINO, D. A. **Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-Unicamp**. 272f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2018.
- IFA, S. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, p. 100-119, jul.-dez. 2014
- JORDÃO, C. M.[Conversa com] Clarissa Menezes Jordão. *In*: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-91.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. (Org.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. v. 1, p. 211-236.

- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- MAHER, T. J. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- MATEUS, E. [Conversa com] Elaine Mateus. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-111.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011. p. 128-140.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MONTE MÓR, W. **Minicurso: Visões de Sociedade, Sujeito e Línguas na Perspectiva do Letramento Crítico**. 12^a Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Vitória, 2019.
- NOGUEIRA, M. O. S. **Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring** na (trans)formação do professor de línguas. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- NÓVOA, A. **Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação dos professores**. Fevereiro 2010. Entrevista disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/13881>>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. *In*: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 143-155.
- PERRENOUD, P. Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. *In*: _____. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 29-45.
- PODSEN, I.; DENMARK, V. **Coaching and mentoring first-year and student teachers**. New York: Routledge, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. *In*: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 65-70.
- RENNER, B. **Help me to help us: peer coaching como ferramenta para a formação continuada do professor de inglês como língua estrangeira**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. **Pesquisa-ação e formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. Anápolis: Editora UEG, 2017.
- SANTOS, G. **Coaching na educação: contexto, aplicação e possibilidades para professores**. Disponível em: https://issuu.com/gracasantos8/docs/artigo_coaching_na_educa_o_gra_.
- SCHLATTER, M. [Conversa com] Margarete Schlatter. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 187-199.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SOUSA SANTOS, B. Globalizations. **Theory Culture Society**, v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006.
- TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.
- USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. New York: Routledge, 2004.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 317f. (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Contribuição dos autores

O artigo foi escrito e revisado de forma colaborativa pelas duas autoras que trabalharam no planejamento, na implementação e na execução do projeto descrito.