

Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico: o foco nas práticas colaborativas para o enfrentamento de desafios

[Initial education of language teachers and pandemic context: the focus on collaborative practices to face challenges]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372547223>

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke¹

Mergenfel Vaz Ferreira²

Abstract: The challenges in initial teacher education are numerous, especially for additional language teachers. In the current pandemic context of the new Coronavirus, more challenges have been imposed, especially in the almost immediate employment of digital technologies for a remote emergency teaching modality. In this article, we discuss the challenges that were imposed on the initial education of German teachers as an additional language, considering the pandemic crisis and the context of extension projects at two public universities in Rio de Janeiro. As a theoretical framework we use the concepts of reflective teaching and reflective practice, as well as socio-interactionist theories for the discussion of collaborative practices for teacher education. As a research methodology, we adopted an interpretative approach, based on participant observation and action research, with data generated from the analysis of diaries and documents from the orientation meetings between extensionists and teachers. The results of this study indicate the importance of collaborative practices adopted in the academic orientation meetings in the context of language teaching and learning projects, which takes place through the education of a reflective professional who, through reflection and action, is capable of undertaking socio-educational transformations.

Keywords: Initial teacher education, Emergency remote teaching, Collaborative practice, Reflective teacher

Resumo: Os desafios na formação inicial de docentes são inúmeros, especialmente de professores de línguas adicionais. No contexto pandêmico do novo Coronavírus, mais desafios foram impostos, especialmente no emprego quase que imediato de tecnologias digitais para uma modalidade de ensino emergencial remota. No artigo em tela, discutimos os desafios que foram

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, R. São Francisco Xavier, 524, 20550-013, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. E-mail: roberta.stanke@yahoo.com.br. ORCID:0000-0002-9662-7064

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Av. Horácio de Macedo, 2151, Rio de Janeiro, RJ, 22280002, Brasil. E-mail: megchenvaz@yahoo.com. ORCID: 0000-0002-6478-8066



impostos à formação inicial de professores de alemão como língua adicional, considerando a crise pandêmica e o contexto de projetos de extensão em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. Como fundamentação teórica baseamo-nos nos conceitos de professor reflexivo e prática reflexiva, bem como de teorias sociointeracionistas para a discussão de práticas colaborativas na formação de professores. Adotamos como metodologia de pesquisa uma abordagem interpretativista, calcada na observação-participante e na pesquisa-ação, com dados gerados a partir de análise de diários e documentos oriundos dos encontros de orientação entre as/os extensionistas e as professoras orientadoras. Os resultados deste estudo apontam a importância das práticas colaborativas adotadas nos encontros de orientação acadêmica no âmbito de projetos de ensino-aprendizagem de línguas, as quais se atrelam à formação de um profissional reflexivo, que através da reflexão e da ação são agentes de transformações socioeducacionais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Ensino remoto emergencial; Práticas colaborativas; Professor reflexivo

1 Introdução

Um termo bastante frequente em estudos e pesquisas centrados na educação e formação inicial de professoras/es é “desafio”. Uma breve busca no portal Google Acadêmico aponta uma enorme diversidade de trabalhos com o termo no título – o que nos leva a considerar que talvez seja mais adequado usar o termo no plural, especialmente no contexto de formação inicial de professoras/es. Esses desafios, portanto, envolvem aspectos dos mais específicos aos mais abrangentes, como questões relativas aos currículos dos cursos superiores que ainda reforçam a dicotomia entre teoria e prática (muitas vezes com predominância do primeiro), até questões mais amplas, que dizem respeito, por exemplo, à profissionalização do professor, considerando-se toda a problemática ligada aos processos de precarização da profissão docente.

Tendo em vista tais desafios, somam-se a estes as especificidades na formação de professoras/es de línguas adicionais minoritárias, cuja presença em escolas de ensino básico é ainda bastante escassa, como o caso da língua alemã no Rio de Janeiro, o que dificulta consideravelmente o acesso a espaços de estágio e de prática docente para as/os estudantes em formação. Finalmente, porém não menos importante, temos o contexto advindo da crise pandêmica causada pela disseminação do novo Coronavírus, que teve como principal consequência a necessidade de medidas de contenção dos contágios por meio de isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento de instituições de ensino no mundo todo. Nesse contexto, professoras e professores em praticamente todo o planeta viram-se desafiados a buscarem alternativas para as atividades de ensino-aprendizagem, recorrendo emergencialmente a meios digitais para essa já difícil e complexa tarefa.

Considerando os desafios acima apresentados, o foco do nosso artigo recai sobre as práticas colaborativas na formação inicial de professoras/es de alemão, tendo em vista,

principalmente, a atuação prática de estudantes licenciandas/os como extensionistas ou estagiárias/os de iniciação à docência em língua alemã em projetos de extensão e o fomento de atividades que promovem o compartilhamento de ideias e saberes entre essas/es estudantes, professoras/es em formação inicial.

O objetivo deste estudo é, portanto, discutir, com base em teorias que defendem a importância da interação e da colaboração para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem, o papel de situações e atividades que envolvem práticas colaborativas para a construção do conhecimento e para a formação reflexiva de professoras/es em pré-serviço. Para isso, temos como contexto de pesquisa dois projetos de extensão com foco na formação de professoras/es de línguas em cursos de graduação em Letras de duas universidades públicas do Rio de Janeiro.

O *corpus* da pesquisa é formado por dados gerados em registros escritos e compartilhados dos encontros de orientação entre as professoras-pesquisadoras autoras deste estudo e graduandas/os em Português/Alemão, participantes dos projetos de extensão universitária acima mencionados, os quais serão descritos mais adiante neste artigo. Tais encontros se constituem em reuniões periódicas, que envolvem docentes dos diferentes cursos de Letras ofertados nos projetos, no papel de orientadoras/es acadêmicos, e estudantes em formação inicial. Os registros desses encontros são intitulados em uma das universidades “atas dos encontros de orientação”, e na outra são denominados “diários dos encontros de orientação”, e foram realizados de junho a dezembro de 2020, período marcado por grandes incertezas e dificuldades trazidas pela pandemia de Coronavírus. Tais registros são, portanto, marcados pelo enfrentamento dos desafios advindos dos novos formatos de aulas adotados contingencialmente por grande parte das instituições de ensino dentro e fora do país: o ensino remoto por meio de ferramentas digitais.

Através da análise dos dados gerados nos registros e com base na literatura que versa sobre a formação de professores reflexivos (DEWEY, 1959; FREIRE, 1987, 1996; NÓVOA, 1993; SCHÖN, 1992, 2000; ZEICHNER, 1993), a perspectiva sociointeracional de aprendizagem (VYGOTSKY, 2005) e a promoção de práticas que envolvem a colaboração (SWAIN, 2000, 2001; SWAIN; WATANABE, 2013), buscaremos analisar o modo como a interação, a colaboração e a troca de experiências aparecem em nosso *corpus*, a fim de discutir e evidenciar a importância dessas práticas coletivas colaborativas para a formação pedagógica e profissional de estudantes de licenciatura.

2 A formação de professoras/es de línguas adicionais e o foco na colaboração como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento

Ainda que sejam levados em conta aspectos estruturalistas e cognitivistas, cada vez mais tende-se a explicar o processo de aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Nesse sentido, percebe-se um deslocamento da professora/do professor como figura central do processo de ensino-aprendizagem, como ocorria durante a primazia de metodologias behavioristas ou estruturalistas de ensino, e até mesmo o deslocamento da centralidade da figura da/o aluna/o, segundo pressupostos cognitivistas, passando a elemento central do processo, a construção do conhecimento a partir da interação da professora / do professor com a aluna / o aluno e das alunas / dos alunos entre si.

Considerando essa perspectiva de aprendizagem que prioriza a interação e a colaboração como aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, e tendo em vista o foco central desta pesquisa que é a análise de encontros de orientação em projetos de formação inicial de professores, passaremos a revisar alguns construtos teóricos que contribuirão para o embasamento de nossa discussão a respeito da importância do fomento à reflexão na formação inicial docente: o sociointeracionismo e os conceitos de práticas colaborativas ou diálogo colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem.

2.1 Formação inicial de professoras/es: desafios, perspectivas e os conceitos orientadores deste estudo

A formação inicial de professoras/es de línguas adicionais nos coloca uma série de desafios a serem enfrentados. Nos cursos de licenciaturas das duas universidades, nos quais os dados foram gerados, embora reformas curriculares tenham buscado atender à resolução do MEC de 2015³, a qual tenta responder à demanda de uma maior vivência prática na formação das/os estudantes, percebemos que o modelo 3 + 1 ainda deixa sua marca nesses cursos. O modelo 3 + 1, das antigas licenciaturas, era formado pela combinação entre os três anos de bacharelado, nos quais a ênfase principal seria a

³ A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015 pode ser lida na íntegra no link: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 out. 2021.

STANKE, R.C.S.F.; FERREIRA, M.V. – Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico educação linguística das/dos estudantes, além das demais disciplinas teóricas que formavam os cursos, acrescidos de um ano de licenciatura, no qual eram realizadas as atividades de estágio e as disciplinas de didática e prática de ensino. A resolução acima citada buscou avançar em direção a uma formação que fomentasse desde o início do curso a experiência da participação das/dos estudantes na sala de aula ou em outros espaços de ensino, através de uma perspectiva que mantivesse de forma mais imbricada e significativa a teoria e a prática. Dessa forma, disciplinas como Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, além de outras disciplinas do curso de Licenciatura, passaram a ser ministradas ao longo do currículo formativo das/os estudantes e não mais de forma apartada, apenas no último ano de curso. Em termos concretos, no que tange mais especificamente à formação de professoras/es da língua adicional – o alemão, no caso da presente pesquisa –, esse encontro mais nítido entre teoria e prática continua acontecendo nos últimos períodos dos cursos (basicamente, a partir do quinto período), através de disciplinas como Didática de Línguas Estrangeiras Modernas e Prática de Ensino de Alemão e Estágio Supervisionado de Língua Alemã, por exemplo. Isso faz com que sejam buscadas formas alternativas de inserção dessas/es estudantes em situações de ensino-aprendizagem, nas quais, de fato, possam experimentar o fazer pedagógico e seu aprendizado enquanto professoras/es em pré-serviço. É nesse contexto que projetos de extensão voltados para a formação inicial de professoras/es ganham fundamental importância como espaço de experimentação, construção de conhecimento e identidade profissional (AUTORAS/ES) e para o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva, principalmente, através das trocas entre as/os participantes neles envolvidas/os.

2.2 Projetos de extensão com foco na formação inicial de professoras/es de línguas e o conceito de professor reflexivo

Os projetos de extensão, dos quais fazem parte os encontros de orientação, e nos quais foram gerados os dados nesta pesquisa, são vinculados à Faculdade ou Instituto de Letras de duas universidades com cursos de licenciaturas duplas em Português-Alemão na cidade do Rio de Janeiro. Ambos os projetos têm como um de seus principais objetivos a formação científica e profissional das/os estudantes de Letras⁴. Além disso, através da oferta de cursos das diferentes línguas contempladas na Faculdade/ no Instituto de Letras,

⁴ No tópico 3.2 “Sujeitos participantes” serão dadas mais informações sobre os projetos e suas/seus participantes.

esses projetos também visam a proporcionar uma formação linguística à comunidade interna e externa a essas instituições.

Os cursos de línguas organizados no escopo desses projetos de extensão representam um importante espaço de atuação prática e iniciação à docência para as/os estudantes, professoras/es em pré-serviço neles envolvidos, sendo um aspecto fundamental nesse processo, a supervisão e orientação de docentes dos diferentes cursos ofertados. Nesse sentido, são realizadas reuniões ou encontros periódicos, geralmente semanais, entre todos os seus participantes (estudantes e orientadores), para que diferentes aspectos ligados à prática da docência possam ser tematizados, refletidos e discutidos conjuntamente. Dessa forma, o fomento à reflexão, principalmente por meio do compartilhamento de experiências e de práticas colaborativas entre os participantes, mostra-se como uma das premissas principais dos projetos.

De modo a nos aprofundarmos no conceito de professor reflexivo, buscamos revisar os estudos de Dewey (1959), Freire (1987), Schön (1992; 2000) e Nóvoa (1993), que passaremos a apresentar a seguir.

Nos anos 1990, as ideias do filósofo John Dewey, especialmente aquelas calcadas na liberdade de pensamento com vistas a uma ação transformadora, são retomadas para embasar pesquisas sobre o professor reflexivo. É através de pensadores como António Nóvoa e Donald Schön (SOUZA; MARTINELLI, 2009), além de Kenneth Zeichner, dentre outros, que surgirão releituras de Dewey (1959), o qual afirma que “o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento” (DEWEY, 1959, p. 167).

Além das ideias supracitadas, podemos dizer que são fundamentais, não só a este estudo, mas às próprias práticas que vêm sendo construídas nos projetos, os pensamentos de Paulo Freire, para o qual ação e reflexão são um binômio que se traduzem em práxis. Segundo Freire (1987, p. 38) é esse binômio que gera a força motriz para a transformação e impulsiona a formação de professoras/es, afirmando que “a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. O pedagogo acrescenta ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Outro importante autor a contribuir nessa temática é Donald Schön (2000). Destacando especialmente o campo da formação de professoras/es, Schön afirma que a reflexão perpassa toda prática, apontando que o conhecimento pode ser construído na ação, ou seja, que da prática também emerge o conhecimento. De acordo com Celani (2002), “a visão de Schön [...] de reflexão, ‘na ação’ e ‘sobre a ação’, oferece um arcabouço útil para se explorar as possibilidades de transformações nas representações dos professores relativas a ensinar e aprender” visto que “está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses (CELANI, 2002, p. 26-27). Isso pode ser remetido também ao pensamento deweyano, conforme Dorigon e Romanowski (2008, p.10), pois, para o filósofo, “o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações”. Essa visão também se aproxima da de Nóvoa (1993), para o qual uma prática reflexiva deve basear as ações docentes, em uma experiência que seja contextualizada. Nesse sentido, para o pedagogo português, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, e, por essa razão, “é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1993, p. 25).

É exatamente essa perspectiva do aprender fazendo, defendida pelos autores revisitados, que se busca contemplar nas práticas que vêm sendo desenvolvidas nos projetos de extensão acima mencionados. São essas práticas que preveem um grande espaço para as trocas de experiências e saberes, a discussão de problemas e questões provenientes de suas vivências em sala de aula, além do fomento à colaboração e à interação entre as/os participantes. Considerando que tais práticas propiciam a construção do conhecimento, serão discutidos a seguir alguns pressupostos do sociointeracionismo e de práticas colaborativas para a formação de professoras/es.

2.3 As contribuições do sociointeracionismo e da colaboração para a formação inicial de professoras/es

Barros e Cavalcanti (1999, p. 42) indicam que por volta dos anos 1980, as ideias da abordagem social-interacionista passaram a ganhar mais evidência, a partir da premissa de que a convivência social da/do aprendiz e a troca de saberes teria um papel

fundamental na aprendizagem e deveria ser estimulado na busca da construção do conhecimento. Na base desta corrente de pensamento estão os estudos vygotskyanos acerca da linguagem, do pensamento e da sociedade. Para Vygotsky (2005), a atividade cognitiva é primordialmente social e deve ser entendida como um desenvolvimento histórico. Dessa forma, segundo o autor, o conhecimento tem sua base na sociedade, sendo construído por meio de processos como a interação e a troca entre indivíduos em diferentes contextos sociais. A aprendizagem pressupõe, portanto, para Vygotsky, uma experiência social mediada pela interação da linguagem com a ação, formulando, então o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal construto mostrou-se primordial à Educação, uma vez que destaca o papel do compartilhamento com o outro para o estabelecimento e desenvolvimento de novos conhecimentos e aprendizados (VYGOTSKY, 2005). A teoria vygotskyana que ressalta a ideia da importância da interação entre pares para a aprendizagem é fundamental para o entendimento do papel central da colaboração. Assim, além de deslocar a/o professora/professor do centro de toda a ação do processo de ensino-aprendizagem, o conceito também coloca em evidência a troca de saberes e informações entre os sujeitos como o elemento primordial para o desenvolvimento e a construção da aprendizagem.

Em relação à importância da promoção de formas alternativas e democráticas para processo de ensino-aprendizagem, Nunan (1992, p. 6) destaca como fundamental a ênfase na colaboração em detrimento da competição, a partir da criação de ambientes nos quais professoras/es e aprendizes, em nosso caso, docentes e estudantes em contexto de formação pré-serviço de professoras/es, aprendam uns com os outros de forma equânime.

No que tange especificamente à colaboração em situações de ensino-aprendizagem, Dillenbourg (1999, p. 1) apresenta uma definição bastante ampla, afirmando que a aprendizagem colaborativa ocorre em qualquer situação em que dois ou mais indivíduos mostram disposição em aprender algo juntos ou contribuir para a aprendizagem do outro. Além de Dillenbourg (1999), muitas autoras e autores vêm discutindo o papel da colaboração no processo de formação e desenvolvimento profissional de professoras/es (NUNAN, 1992; BAILEY; CURTIS; NUNAN, 2001; KOHM; NANCE, 2009; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Bailey et al. (2001, p. 10) indicam que as práticas colaborativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional tanto da professora/do professor já em atuação profissional, quanto de professoras/es em pré-serviço. Os autores apontam o que chamam de uma certa “sensação de isolamento” no

ofício da professora/do professor, profissional que, muitas vezes, pensa sua sala de aula, seus planejamentos e sua atuação sozinho. Desse modo, os pesquisadores ressaltam que a troca de experiências e o compartilhamento de ideias podem auxiliá-los no enfrentamento de suas questões e desafios pedagógicos. Para Kohm e Nance (2009, p.67) a criação de uma cultura colaborativa, seja nos espaços de formação ou nos ambientes de trabalho, permite que as/os professores discutam seus planos de aulas, as atividades desenvolvidas, entre outros aspectos, buscando em conjunto soluções ou perspectivas para lidar com diferentes questões ou problemas.

A pesquisadora canadense Merrill Swain, a partir de sua proposta de abordagem que privilegia a produção a despeito do insumo, a denominada *Output Hypotheses* (SWAIN, 2000), inicia suas investigações a respeito das contribuições de práticas colaborativas para o aprendizado de uma segunda língua. A autora passa a trabalhar com o conceito de diálogo colaborativo, o qual define como as trocas nas quais os falantes estão envolvidos na solução de problemas e na construção de conhecimento (SWAIN, 2001; SWAIN; WATANABE, 2013). De acordo com Swain e Watanabe (2013), durante o diálogo colaborativo, uma/um ou mais participantes podem refinar seu conhecimento ou chegar a novas ou mais aprofundadas compreensões sobre um fenômeno.

Apesar do foco das autoras incidirem sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras ou adicionais, entendemos que o mesmo princípio se aplica aos diálogos colaborativos desenvolvidos em encontros de orientação dos projetos aqui pesquisados, uma vez que nesses espaços, as/os estudantes são estimulados a exporem questões surgidas nas diversas esferas de sua atuação como professora/professor em pré-serviço: na elaboração de planos de aula, na elaboração de materiais de ensino, no desenvolvimento de avaliações, em questões diversas surgidas na sala de aula. Nesses diálogos (ou mesmo conversas), as práticas de relato, questionamento, complementação, contra-argumentação, entre outras, agem na construção ou co-construção dos significados negociados, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento. Desse modo, para a análise do *corpus* desta pesquisa, formado por registros de encontros de orientação dos projetos estudados, serão consideradas práticas colaborativas, as ações durante esses encontros, que envolvam: sugestões entre as/os participantes para a solução de problemas, indicação de materiais (aplicativos, novos programas para as aulas *online*, entre outros), o encaminhamento coletivo de soluções (como o estabelecimento de parcerias entre extensionistas para o desenvolvimento de atividades) e o engajamento coletivo, através

STANKE, R.C.S.F.; FERREIRA, M.V. – Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico do compartilhamento de ideias, para que questões possam ser pensadas, discutidas e refletidas, propiciando a construção coletiva de novos conhecimentos.

A seguir passaremos a descrever o desenho da pesquisa e, por conseguinte, apresentaremos com mais detalhes os encontros de orientação cujas práticas colaborativas serão neste trabalho investigadas.

3 Desenho de pesquisa

A presente pesquisa, de abordagem qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; SILVA; MENEZES, 2000), tem como base metodológica a observação participante (PAWLOWSKI ET AL, 2016) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000). Apesar de alguns autores (DEMO, 1995; LE BOTERF, 1985) não fazerem distinção entre observação participante e pesquisa-ação, concordamos com Thiollent (2000) ao compreender que toda pesquisa-ação pressupõe a participação, mas que nem toda observação participante pode ser considerada pesquisa-ação. Isso ocorre porque, segundo o autor, em alguns casos, na observação participante as/os pesquisadoras passam a integrar e participar de um grupo apenas com a finalidade de realizarem a pesquisa. No caso deste estudo, as pesquisadoras atuam como orientadoras nos projetos aqui descritos, sendo parte dos dados gerados. É importante também ressaltar que os objetivos de nossa escolha metodológica se coadunam com os objetivos da pesquisa-ação, conforme observados por Thiollent (2000, p.16), sendo eles: reunir e alcançar novas informações e gerar novos conhecimentos que podem, por sua vez, gerar novas propostas ou soluções para problemas para além do contexto pesquisado.

No presente estudo serão analisados os documentos gerados em encontros de orientação nos projetos de extensão anteriormente descritos, nos quais as/os estudantes-professoras/es em pré-serviço atuam como extensionistas de iniciação à docência de alemão como língua adicional. Além disso, também serão incorporadas à análise as notas de observação produzidas pelas pesquisadoras também participantes desses encontros. Para a análise, serão de fundamental importância os estudos revisados neste artigo, o que será mais bem explicitado no tópico que aborda com mais detalhes os registros dos encontros de orientação.

3.1 Contexto de pesquisa: os encontros de orientação e seus registros

Embora, muitas vezes, os encontros de orientação realizados nos projetos de extensão apresentados, abarquem a leitura e discussão de estudos ou trabalhos teóricos que possam embasar as discussões, preponderantemente, esse espaço tem como foco os acontecimentos, problemas e situações diversas vivenciadas pelas/os estudantes em suas salas de aula. Tal fato se tornou ainda mais premente em decorrência da crise ocasionada pela pandemia do novo coronavírus e da necessidade de se construir novos conhecimentos e entendimentos pedagógicos, tendo em vista o ineditismo implicado nos desdobramentos da pandemia, principalmente, a busca por novos formatos de ensino remoto. Assim, apesar de algumas leituras sobretudo em relação a formas alternativas de ensino e avaliação e ao uso de meios digitais para o ensino, o cerne dos encontros foram exatamente os desafios práticos impostos pelo novo formato remoto e a tentativa de construção de novos entendimentos e conhecimentos, através das trocas de ideias, sugestões, indicações de materiais, ações que denominamos “práticas colaborativas” neste estudo. Desse modo, uma análise preliminar dos dados gerados levou ao estabelecimento dos seguintes tópicos (assim organizados de modo a facilitar a apresentação dos pontos a serem discutidos):

- 1) Sugestões - as trocas de sugestões e ideias entre os participantes, principalmente no que concerne à solução de problemas;
- 2) Indicações de materiais - a indicação de materiais, *links* e aplicativos, assim como seu compartilhamento com o grupo.
- 3) Disposição para colaboração - as atitudes que indicam a intenção de construção coletiva de novos conhecimentos (como atividades e aulas elaboradas e conduzidas por duplas de extensionistas).

Nesse ano pandêmico de 2020 e de ensino remoto emergencial, a temática dos encontros de orientação teve por base alguns eixos centrais: a reflexão coletiva acerca de problemas advindos das experiências das/dos estudantes em suas aulas, o compartilhamento de ideias sobre atividades e novas ferramentas digitais encontradas pelas/os participantes e as discussões com foco na busca por caminhos alternativos às práticas já conhecidas no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a elaboração e aplicação de provas na modalidade presencial de ensino.

Em ambos os projetos, que doravante para os fins desta pesquisa e preservação da identidade das/os participantes serão identificados como Projeto X e Projeto Y, as aulas

remotas iniciaram-se entre agosto e setembro de 2020. Tendo em vista o ineditismo do novo formato e, inclusive, o fato de que por quaisquer circunstâncias, como instabilidades de conexão à internet ou dificuldades pessoais/familiares, uma/um ou mais participantes poderia não estar presente sincronamente nos encontros, decidimos conjuntamente registrar todas as discussões em atas ou diários realizados a cada encontro por uma/um das/os participantes em um documento compartilhado no Google drive ou no Mega⁵ ou ainda por meio de um grupo de WhatsApp. Considerando a importância de que todas/os pudessem acompanhar as reflexões e ideias discutidas nos encontros, ficou também estabelecido que tudo seria registrado o mais detalhadamente possível, de modo que não só as/os ausentes pudessem ter acesso aos tópicos discutidos, mas que esse material pudesse também ser acessado e revisto a qualquer momento por qualquer participante do grupo.

Nesse material, que, assim como as notas de observação das orientadoras pesquisadoras, forma a base dos dados a serem analisados nesta pesquisa, serão buscadas as ocorrências de práticas colaborativas entre as/os participantes, principalmente as passagens, nas quais ficam evidenciados os compartilhamentos de ideias e soluções para problemas discutidos. Esses dados serão analisados de modo a considerar os aspectos revisados na fundamentação teórica já apresentada neste artigo. Por fim, discutiremos o papel dessas práticas colaborativas para o processo de desenvolvimento e para a formação dos estudantes participantes dos projetos.

3.2 Os sujeitos participantes

Para participar como extensionista de iniciação à docência de língua alemã no Projeto X, a/o estudante precisa ter cursado ao menos quatro semestres da disciplina Língua Alemã, o que na prática significa que a maior parte das/dos estudantes estão entre o meio e o fim de sua graduação em Letras. No caso do projeto Y, as/os estudantes não precisam ter cursado um número específico de períodos ou créditos para atuarem como estagiárias/os de iniciação à docência, basta que disponham já de certo conhecimento prévio da língua alemã, geralmente compatível com o nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

⁵Ferramenta para armazenamento e compartilhamento de arquivos e documentos “na nuvem” semelhante ao Google drive.

No projeto X participavam no momento deste estudo quatorze monitoras/es (termo utilizado para denominar as/os extensionistas nesse projeto), sendo sete monitoras e sete monitores, com idade entre 20 e 30 anos. Algumas/ns poucas/os monitoras/es já tiveram experiência com ensino de língua alemã ou inglesa em cursos livres externos à universidade⁶. Entre as/os 14 monitoras/es, quatro iniciaram sua participação no projeto em março de 2021, o que significa que suas primeiras aulas aconteceram somente após o retorno em formato remoto emergencial. A maioria das/os monitoras/es, no entanto, já participa do projeto há mais de um ano, o que muito contribuiu para as trocas e a colaboração entre elas/es.

Do Projeto Y participavam no momento deste estudo 8 estagiárias/os (termo utilizado no projeto para a denominação das/os extensionistas) de iniciação à docência, sendo 2 estagiárias e 6 estagiários, com idades entre 21 a 43 anos. Dessas/es 8 estagiárias/os, 7 já tinham alguma experiência com o ensino de alemão ou inglês como língua adicional, e 1 tinha experiência apenas com o ensino de alemão para leitura, uma abordagem diferente da que adotamos nos Projetos em questão, na qual as quatro habilidades comunicativas clássicas (ouvir, falar, ler e escrever - não exatamente nessa ordem) são fomentadas a partir de uma perspectiva comunicativa-intercultural.

Nenhuma/Nenhum extensionista, em ambos os projetos, tinha experiência prévia com o ensino remoto mediado por tecnologias, o que se mostrou um desafio para os grupos, especialmente para as/os extensionistas que estavam recém ingressando nos projetos.

4 Análise dos dados e discussão

Antes de passarmos aos dados presentes no *corpus* aqui estudado, é importante que sejam retomados alguns pontos que apareceram em destaque em nossa revisão teórica e que embasam nossa análise. Alguns dos pressupostos mais recorrentes e com maior realce versaram sobre o deslocamento da figura da professora/do professor ou, em nosso caso, das/os orientadoras/es no processo de ensino-aprendizagem, passando a ocupar lugar central a interação e a troca de saberes e informações entre todas/os as/os participantes da

⁶Não houve um questionário formal, no qual informações precisas dessa natureza puderam ser investigadas. Dessa forma, informações como experiências prévias ou tempo de participação das/os estudantes no projeto advém do contato das orientadoras com seus grupos.

situação de aprendizagem, seja aula, ou como no presente estudo, encontro de orientação. Outro ponto relevante a ser retomado é a busca por novas configurações para as aulas/encontros, nos quais o diálogo, a troca e as interações entre os sujeitos possam ter mais destaque, criando um ambiente em que as/os participantes sintam-se à vontade em colocar suas preocupações ou dúvidas e relatar os problemas vivenciados. Por fim, também é relevante acrescentarmos aqui os apontamentos de Nunan (1992) quando ressalta a importância do incentivo à colaboração e, por conseguinte, do desestímulo à competição, como fator fundamental para a construção coletiva do conhecimento e para o crescimento e aprendizagem de todos os envolvidos no processo. Tomando a perspectiva defendida por Dillenbourg (1999), de que a colaboração pode ser entendida como a disposição de indivíduos em contribuir para o crescimento ou aprendizagem de outros, mostrando, ao mesmo tempo, também disposição para aprender com o(s) outro(s), consideramos neste estudo como práticas colaborativas, todas as ações e iniciativas que tenham como função principal a contribuição para com outra/o participante ou para com o grupo. Visamos marcar, assim, a diferença entre encontros, cujo foco incide sobre apresentações teóricas de textos ou obras, com intuito de se buscar, primordialmente, na teoria, as soluções para as questões ou problemas surgidos das experiências em sala de aula, com pouco espaço para a troca de ideias e discussões coletivas no grupo, e encontros, cujo foco incide justamente sobre essas trocas.

Nesse sentido, o ineditismo da situação pandêmica foi mais um incentivo à busca por soluções possíveis e emergenciais, em face das experiências vivenciadas por cada uma/um das/os estudantes participantes dos projetos e de práticas que visassem a colaboração entre elas/es.

Assim, a partir da análise dos registros dos encontros de orientação, puderam ser verificadas muitas passagens que evidenciaram as ações que serão consideradas práticas colaborativas nesta pesquisa, as quais contribuíram para a definição dos tópicos (“sugestões”, “indicações de materiais” e “disposição para colaboração”) que servirão de orientação para a apresentação dos pontos a serem discutidos.

Além dessas ações e atitudes, também discutiremos algumas passagens, que em nossa perspectiva, demonstram a construção coletiva de novos conhecimentos e aprendizados.

Em relação ao primeiro ponto que destacamos, a colaboração com as/os colegas ou com o grupo por meio de sugestões, pudemos observar que foi uma prática recorrentemente presente nas atas e nos diários analisados. Assim, pudemos ver muitos

exemplos em que sugestões às/ aos colegas são manifestados nesses encontros, a maior parte, como contribuição a relatos de problemas ou dificuldades, como nos excertos abaixo:

EX2⁷ relatou dificuldade de conciliar os interesses/dificuldades dos alunos (mais voltados para a língua oral) e o tempo maior gasto para realizar atividades escritas na aula síncrona. EX9 sugeriu ditados, que permitem treinar pronúncia e escrita simultaneamente.

EX13 relata uma atividade assíncrona em que os alunos tiveram de se dividir em duplas e realizarem a tarefa por áudios. Relatou muita dificuldade quanto à escolha da plataforma para fazer as atividades. Sugerimos ao EX13 o Whatsapp, mas surgiu então uma discussão sobre misturar o ambiente particular e o profissional. Concluiu-se que o Whatsapp é mais prático para receber e utilizar, porém as atividades se misturam com as mensagens do dia a dia.

Os estagiários relatam dificuldade em compartilhar o áudio no Google Meet. EY7 apresenta uma sugestão e relata que conseguiu solucionar o problema mudando as configurações de áudio no Meet, o que impossibilita, no entanto, que o professor fale durante a execução do áudio.

É perceptível, nos relatos apresentados nos diários e nas atas, que a maior parte das dificuldades ou problemas apresentados ao grupo pelas/os extensionistas são comuns à maioria delas/deles, o que faz com que as/os colegas dificilmente não tenham sugestões ou ideias a compartilhar. Pelo contrário, em praticamente todas as passagens nas quais dificuldades são relatadas, as/os extensionistas apresentam suas sugestões para que estas sejam mitigadas. Também é relevante acrescentar que, geralmente, quando as orientadoras presentes no encontro fazem alguma sugestão, estas são mencionadas nominalmente. Isto significa que, quando observamos nos diários o uso de “sugerimos”, podemos inferir que essas sugestões partiram de diferentes extensionistas, o que provavelmente fez com que o/a relator/a não sentisse a necessidade de citar, individualmente, cada nome que teria participado destas sugestões.

Para além de dificuldades ou problemas, aparecem também no *corpus* sugestões que têm por objetivo a melhora de atividades, a partir de experiências vivenciadas pelas/os extensionistas. Assim quando há, por exemplo, o relato de uma atividade que não foi, na perspectiva das/os extensionistas, tão satisfatória, as/os colegas dão algumas sugestões para sua melhoria:

Na atividade relatada por EX9 os alunos em grupo deveriam usar adjetivos apresentados para descrever livros (parte escrita), e depois usaram essas frases como dicas para que o resto da turma adivinhasse o livro descrito. A atividade acabou sendo curta porque as

⁷ As abreviações “EX” e “EY”, seguidas por um numeral, foram usadas para garantir o anonimato das/os participantes dos encontros de orientação. “EX” e “EY” se referem às/aos extensionistas de um ou outro projeto e a numeração se refere a cada participante.

frases ficaram fáceis demais - discutimos sobre o feedback dos alunos e fizemos sugestões sobre como “dificultar” a brincadeira (colocar mais opções de livros, etc).

EY4 relata a dificuldade de realização de tarefas em duplas ou grupos em sua turma. A tentativa de usar a extensão do Google Meet para divisão de grupos não deu muito certo, e não foi mais usada. EY6 relata tentativas de realizar tarefas em grupo e colaborativas, para a aula ser menos frontal. Sugere o uso do Google Docs e de atividades em duplas no WhatsApp.

Entretanto, considerando o contexto pandêmico e as muitas práticas novas para todas/os a serem incorporadas no cotidiano das aulas, a grande tônica dos encontros e das sugestões apresentadas giraram em torno mesmo de dificuldades apontadas, principalmente em relação ao uso de meios digitais, problemas na conexão, pouco uso de câmeras ligadas por parte das/os alunas/os, entre outros. Vemos um exemplo desse tipo de dificuldade no seguinte excerto:

EX7 e muitos monitores relataram o problema das câmeras desligadas durante as aulas síncronas. Algumas ideias dadas por monitores que surgiram para incentivar os alunos a ligarem a câmera foram: realizar atividades que exijam o uso da câmera ligada (EX12 - descrever as roupas de colegas na lição de “festa brega”, EX9 - alunos descrevem desenho e depois têm que mostrar), escolher aulas específicas e avisar com antecedência que deverão ligar a câmera; entre outras ideias.

Como não podia ser diferente, tendo em vista o longo período de ensino remoto vivenciado em 2020 e a grande necessidade de meios digitais de ensino, houve uma grande recorrência de indicação de materiais, plataformas digitais e diferentes aplicativos de ensino. Pudemos observar que as/ extensionistas, em geral, apresentaram uma grande disposição pela busca de novos materiais e meios de ensino e que tinham bastante satisfação em colaborar com as/os colegas, compartilhando seus achados, acrescentando comentários sobre os pontos positivos e negativos acerca de seu uso em aulas síncronas ou atividades assíncronas. Seguem alguns exemplos:

Nesse encontro mostramos e discutimos sobre algumas plataformas novas que alguns monitores estão usando, como o Roll20, que segundo EX11 é uma plataforma que pode ser usada para atividades e jogos; EX1, EX2 e EX9 estão usando o Discord, plataforma que pode ser usada como alternativa para os encontros síncronos (a plataforma permite a gravação e a divisão da turma em grupos); EX5 está usando o Wakelet, que é uma plataforma que pode ser utilizada como um Mural e que pode ser um recurso interessante para portfólios.

EY2 relata que trocou o Skype pelo Jitsi Meet, pois o microfone de um aluno não funcionava com o Skype. A orientadora indica o uso da plataforma de webconferência RNP, que possibilita salas simultâneas para trabalhos em grupo ou duplas como no Zoom.

Ao longo de todo diário e das atas são encontradas muitas passagens com indicações de aplicativos, jogos e plataformas que podem contribuir para o processo de

STANKE, R.C.S.F.; FERREIRA, M.V. – Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico ensino-aprendizagem, auxiliando no planejamento das aulas realizado pelas/os monitores/as e estagiárias/os.

Além das sugestões e indicações de novos materiais, nos relatos podem ser observadas passagens, nas quais identificamos a disposição das/os extensionistas para colaboração com as/os demais colegas, evidenciando um comprometimento com o crescimento e a aprendizagem coletiva do grupo.

Para guiar a produção dos relatórios dos alunos, seria interessante que criássemos no nosso Classroom um documento compartilhado com as perguntas que colocamos como guias para os alunos. Isso já ficaria de referência para nós mesmos e para outros semestres. Para nos ajudar a pensarmos sobre as avaliações nesse período, cada monitor ficou de trazer exemplos concretos do seu próprio curso e incluírem seus objetivos; pensarem em evidências de aprendizagem a serem geradas pelos seus alunos; ficamos de compartilhar as atividades/tarefas nesse documento, de modo a podermos conversar sobre esse tema no próximo encontro.

As provas foram elaboradas através de arquivos compartilhados, o que facilitou o trabalho em conjunto.

Um dos aspectos mais citados, no que diz respeito às dificuldades encontradas no ensino remoto, principalmente, considerando o ensino de alemão como língua adicional, vem sendo o desafio em se tentar promover atividades com foco na fala e produção oral das/os alunos as/os. Esse desafio se dá por diferentes razões, entre elas, dificuldades concernentes ao uso de equipamentos ou a falta deles, como câmeras, por exemplo, a problemas relacionados à baixa qualidade da conexão, plataformas de webconferência que não oferecem o recurso de “salas simultâneas” (*breakout rooms*) em versões gratuitas, ou, até mesmo, a questões ligadas à inibição ou timidez de alunas/os que podem ser agravadas nas aulas em grupo por videoconferência. Nesse sentido, em muitos momentos expressados no diário e nas atas, as/os monitores/as e estagiárias/os relatam dificuldades no planejamento e execução de atividades que fomentam a fala e a interação entre as/os alunas/os nas aulas síncronas, o que gerou muita reflexão e ações no sentido de que os obstáculos relatados pudessem ser transpostos ou mitigados. Algumas/uns extensionistas se propuseram a coparticiparem em aulas de colegas para colaborar na busca por soluções para as questões. Outros se prontificaram a trabalhar conjuntamente, para desenvolverem materiais que pudessem ser usados por todo o grupo. Como exemplo, citamos o caso de dois extensionistas que se dispuseram a verter para o alemão enunciados de um jogo bastante popular, principalmente entre jovens e adolescentes, o *Among Us*, para que pudessem disponibilizá-lo aos colegas para uso em sala de aula. Tal fato, aparece nos relatos do diário de encontros de orientação:

Comentamos então a dificuldade de encontrar principalmente jogos em alemão para utilizar nas aulas. Pensando nessa dificuldade, EX9 e EX12 decidiram trabalhar juntos na tradução de mensagens e falas do jogo *Among Us* para o alemão.

Por fim consideramos também fundamental que sejam contemplados na análise os registros no diário que indicam aprendizagem e construção coletiva de novos conhecimentos, viabilizada e potencializada através das trocas e da colaboração entre as/os extensionistas nos encontros de orientação. Uma vez que os dados mostraram que as práticas colaborativas englobaram tanto (1) situações em que diferentes extensionistas fizeram sugestões no intuito de solucionaram problemas ou contribuírem para dirimir dificuldades de colegas, quanto (2) a tentativa de auxiliar nas práticas umas das outras / uns dos outros, a partir da indicação de materiais, *links*, entre outros, ou (3) atitudes que demonstraram a preocupação com o grupo e a intenção de colaborar com o trabalho da/do colega, e, conseqüentemente, com seu desenvolvimento e aprendizagem, mostra-se igualmente importante que discutamos os propiciamentos ao aprendizado surgidos no *corpus*.

Podemos descrever tais propiciamentos como as passagens em que percebemos a troca de ideias entre as/os extensionistas acerca de problemas ou dificuldades pontuais e os apontamentos para conclusões ou, ao menos, entendimentos sobre as formas que pareceram ao grupo mais adequadas para o solucionamento das questões. Vejamos a seguir alguns excertos que exemplificam esse aspecto:

O EX11 relatou o uso de fotos/imagens de lugares que fazem parte do convívio dos alunos (lugares do Rio de Janeiro), para estimular os alunos a falarem sobre lugares. Seus alunos fizeram a gravação da leitura dos textos pela plataforma Vocaroo. Seguiu-se uma discussão sobre formas de estimular os alunos a usarem mais o alemão nas aulas. Os monitores acharam boa a proposta de EX11 e, ainda nessa discussão, alguns monitores comentaram que percebem que os alunos se sentem mesmo mais estimulados a falar quando recebem insumos que remetem a aspectos conhecidos [como as imagens do RJ].

EX8 inicia uma discussão sobre a necessidade de estarem com a câmera ligada para que os alunos se conheçam e interajam melhor. Opiniões a favor e contra por parte dos monitores são expressas, cada um citando o perfil da sua turma. Conclui-se então, a partir das contribuições apresentadas, que precisamos estar atentos ao contexto de cada turma.

Nos exemplos acima, é possível observar que as discussões coletivas e as trocas de experiências levam a algumas conclusões ou encaminhamentos que podem propiciar o desenvolvimento de novos aprendizados para as/os extensionistas, como, por exemplo, nos aspectos debatidos em torno dos excertos acima apresentados: o grupo chegou ao

entendimento de que insumos que partam de conhecimentos prévios das/os alunas/os e de seu conhecimento de mundo podem ser estimulantes para sua produção oral, ou o entendimento de que a cobrança pela abertura ou não da câmera nos encontros síncronos pode ser uma prática mais ou menos aceita – segundo algumas condições, como o aviso prévio às/aos alunas/os ou a elaboração de atividades nas quais o uso da câmera seja essencial para sua realização, tornando assim fundamental, didática e pedagogicamente, o uso da câmera, o que estimularia as/os alunas/os a acionarem essa função na plataforma de webconferência na aula síncrona – ou pode, até mesmo, ser considerada invasiva, de acordo com cada turma e cada contexto.

5 Considerações finais

Retomando e reforçando as palavras de Freire (1987, p. 38) citadas anteriormente neste artigo, das quais compreendemos que reflexão e ação são duas faces da mesma moeda, e a qual Freire denominou práxis (cf. FREIRE, 1987), podemos considerar este preceito como parte essencial das práticas desenvolvidas nos projetos neste estudo pesquisados.

Ao longo de toda análise dos dados gerados nos encontros de orientação com as/os extensionistas de iniciação à docência, foi possível observar a presença constante do uso de práticas de sugestões, trocas de ideias e discussões, propiciadoras de reflexão e construção de novos conhecimentos para todas/os as/os envolvidas/os nesses encontros. Como, para além do foco na formação de professoras/es reflexivas/os, foi alvo deste estudo a análise das práticas colaborativas entre as/os participantes nos encontros de orientação acadêmica, também foi possível esmiuçarmos com algum detalhe as principais formas em que ocorreram, assim como a evidência de momentos de aprendizagem e construção coletiva de conhecimentos. Verificou-se que a forma constante como as/os extensionistas de iniciação à docência trocam ideias, sugestões, indicações de novos materiais, *links* e aplicativos para o ensino de alemão, assim como o modo com que se prontificam a colaborar com o grupo, seja talvez o componente que mais fortemente realça a importância de tais projetos para o desenvolvimento e a aprendizagem de professoras/es em formação inicial.

Tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, seu escopo e o espaço limitado do artigo, um aspecto muito presente no *corpus*, sobre o qual, porém, não pudemos nos debruçar, é a importância que as/os próprias/os extensionistas atribuem à

interação e à colaboração nas atividades que buscam pensar e desenvolver para suas próprias salas de aula. Tal aspecto, em nosso ponto de vista, é mais um a reforçar o fundamental papel das práticas que vêm sendo coletivamente fomentadas nos projetos para que estas/es estudantes tenham uma formação que lhes propicie desenvolverem-se como profissionais reflexivas/os, participativas/os, colaborativas/os e dispostas/os à troca e à interação com seus pares.

Os dados mostraram que as práticas conduzidas nos projetos, de fato, evidenciam o principal pressuposto do professor reflexivo, conforme Freire (1987), Nóvoa (1993), Schön (2000), Zeichner (1993), entre outros: o de que a reflexão e a ação são duas faces de uma mesma moeda. Também se evidenciou na pesquisa que a prática colaborativa entre as/os estudantes encorajou e impulsionou o trabalho das/dos extensionistas em um momento de profundas incertezas e dificuldades dentro de um contexto pandêmico.

Referências bibliográficas

- BARROS, Simone; CAVALCANTE, Patrícia S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino e aprendizagem. *Anais do Workshop Internacional Sobre Educação Virtual: Realidade e desafios para o próximo Milênio*. Fortaleza: UECE, 1999.
- BAILEY, Kathleen M.; CURTIS, Andy; NUNAN, David. *Pursuing Professional Development: Self as Source*. Texas: Donald Freeman, 2001.
- CELANI, Maria A. A. *Professores Formadores em Mudança: Relato de um processo de reflexão da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, 26-27.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (orgs.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre. (Org.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1999, 1-19.
- DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, Joana P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, Curitiba, ano 3, n. 5, 2008, 8-22.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985, 51-81.
- PAWLOWSKI, Charlotte. S., ANDERSEN, Henriette. B., TROELSEN, Jens, & SCHIPPERIJN, Jasper. Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS,

STANKE, R.C.S.F.; FERREIRA, M.V. – Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico

accelerometer, participant observation, and go-along interview. *Plos One*, v. 2, n. 11, 2016.

MENDES, Enicéia G; VILARONGA, Carla A. R; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014, 68-88.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

NUNAN, David. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KOHN, Barbara.; NANCE, Beverly. Creating Collaborative Cultures. *Educational Leadership*, v. 67, n. 2, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SOUZA, Rodrigo A. de; MARTINELLI, Telma A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 9, n. 35, 160–172, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, England: Oxford University Press, 2000, 97-114.

SWAIN, Merrill. Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, n. 58, 2001, 44-63.

SWAIN, Merrill; WATANABE, Yuko. Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In: CHAPPELLE, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013, 3218-3225.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. *Idéias e Práticas*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 24 de janeiro de 2022

Aceito em 3 de abril de 2022