



Calidoscópio

ISSN: 2177-6202

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Costa, Everton Vargas da

A Formação no Seminário do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma modalidade híbrida de aprendizagem do professor-autor

Calidoscópio, vol. 17, núm. 1, 2019, Janeiro-Abril, pp. 78-96  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.05>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561713005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## A Formação no Seminário do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma modalidade híbrida de aprendizagem do professor-autor

**Teaching Seminar in Portuguese as a Foreign Language at Universidade Federal do Rio Grande do Sul: a hybrid modality for the learning of the teacher-author**

Everton Vargas da Costa<sup>1</sup>  
Framingham State University  
[evargasdacosta@framingham.edu](mailto:evargasdacosta@framingham.edu)

**Resumo:** Este trabalho analisa a participação no seminário de formação de professores no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir da observação de eventos de formação (Costa, 2018). Partindo de uma visão de formação de professores como aprendizagem e reflexão conjunta (Nóvoa, 1995), assume-se que os professores produzem experiências significativas e agem como profissionais reflexivos (Schön, 2000; Perrenoud, 2002), desenvolvendo sua formação com conhecimentos de ordem teórica e prática e participando em comunidades de prática, onde conhecimento e identidades são construídos conjuntamente entre pares (Wenger, 1998). A análise qualitativa dos dados permite afirmar que o seminário do PPE é um espaço tipicamente híbrido de formação docente (Zeichner, 2010), no qual a participação em eventos de formação indica que trabalhar está a serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos, mas também a serviço da aprendizagem dos professores. Além disso, identifica-se que a participação nos seminários é em grande medida uma oportunidade de construção da autoria do professor. Nessa modalidade, os professores são constantemente convidados a responder pelas atividades em que se engajam e assumem a responsabilidade pela singularidade que produzem (Garcez e Schlatter, 2017).

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras; Professor de Português e Espanhol na Framingham State University.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Etnografia; Aprendizagem.

**Abstract:** This paper analyzes the participation in the teacher's training seminar in the Portuguese as a Foreign Language (PPE) program of Universidade Federal do Rio Grande do Sul, based on the observation of teacher's education events (Costa, 2018). Starting from a vision of teacher education as learning and joint reflection (Nóvoa, 1995), it is assumed that teachers produce meaningful experiences and act as reflective professionals (Schön, 2000; Perrenoud, 2002); develop their training with knowledge of theoretical and practical order; and participate in communities of practice, where knowledge and identities are built jointly between peers (Wenger, 1998). The qualitative analysis of the data enables the affirmation that the PPE seminar is a typically hybrid space for teacher training (Zeichner, 2010), in which participation in learning events indicates that working is at the service of teachers' learning. In addition, it is identified that participation in seminars is an opportunity to construct teacher's authorship. In these seminars, teachers are constantly invited to present accounts on the activities they engage in and, by doing so, they take responsibility for the uniqueness they produce (Garcez and Schlatter, 2017).

**Keywords:** Teachers' education; Ethnography; Learning.

## Introdução

A formação inicial e formação continuada residem em uma constante tensão que parece definir a própria profissão: o papel da formação continuada incorpora constantemente o ideário de superação de déficits da formação inicial, ao mesmo tempo em que leva em consideração o caráter tautológico do professor com o conhecimento, em constante atualização considerando momentos históricos e contextos específicos. Nesse sentido, estudos da área questionam perspectivas que pensam a formação inicial sem considerar a prática do serviço docente ou propostas de formação continuada que não compreendam o histórico de práticas em serviço e a formação inicial dos professores (Mizukami *et al.*, 2003; Fundação Carlos Chagas, 2011). Com o propósito de visibilizar propostas sobre a formação de professores, este trabalho trata de uma ação de formação em português como língua adicional que pode ser entendida como alternativa ao modelo de ruptura entre formação inicial e continuada.

O Programa de Português para Estrangeiros (doravante PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma ação de extensão, que tem como objetivos promover a formação de professores de português como língua adicional (PLA) e contribuir para a expansão e o aprimoramento do ensino de PLA e da pesquisa na área e configura-se como proposta híbrida de profissionalização de docentes (Zeichner, 2010; Korhonen *et al.*, 2017). Em mais de 20 de anos de trajetória, o PPE funciona como

plataforma de articulação de políticas de internacionalização da universidade e atende a estudantes estrangeiros residentes na região de Porto Alegre, no sul do Brasil. Os trabalhos de pesquisa produzidos no programa focalizam questões como elaboração de materiais didáticos para ensino presencial e a distância, concepção de cursos de língua, literatura e cultura, avaliação e questões teóricas relativas ao ensino e aprendizagem de PLA. A formação dos professores acontece na prática de ensino e na discussão de visões teóricas durante seções de seminário. O seminário como prática de formação inclui a reflexão sobre o ensino, em seu caráter experimental, e estimula o envolvimento dos participantes em pesquisas<sup>2</sup> (Costa, 2018; Schlatter *et al.* no prelo; Garcez e Schlatter, 2017).

O objetivo deste trabalho é descrever como acontece a formação de professores nos seminários do PPE e apresentar o tipo de trajetórias de participação construídas pelos professores que dele participam. Utilizo a noção de eventos de formação (Costa, 2018) para caracterizar momentos propícios para aprender, com propósitos de solucionar problemas gerados em sala de aula e compartilhados entre colegas durante o seminário. Os eventos de formação são encontros dialogados entre professores no qual se focalizam questões que impactem as práticas docentes. Lemos (2014), por exemplo, ao utilizar-se da noção de eventos de formação em contexto online, observou como certas ações desempenhadas pelas professoras, em reuniões e em pedidos ocasionais de ajuda, acabaram por modificar o que elas decidiam incluir ou não em seus planos de aula e na condução das interações com os estudantes. Em Costa (2018), o conceito foi discutido com base nos propósitos comunicativos identificados em interações entre professores, no tipo de temática focalizada e em possíveis resultados observáveis dessas interações, como a elaboração de materiais didáticos, organização de ações pedagógicas conjuntas e pelo relato de reflexões posteriores. Dentre as modalidades de formação analisadas, o seminário do PPE revela-se um espaço prolífico de eventos de formação com efeitos na construção de identidades profissionais dos professores, e é sobre essa modalidade específica que este artigo se concentra.

O conceito de eventos de formação provém da noção de que nas práticas do dia a dia (Pérez Gómes, 1995; Nóvoa, 1995) os professores constroem sua formação como profissionais reflexivos (Schön, 1983; 2000) a medida em que conhecimentos e identidades são constituídos conjuntamente com seus pares em comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; Garcez e Schlatter, 2017). A metodologia que orienta a descrição do conceito e que guia o trabalho de geração e análise dos dados é a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (Mason, 1996; Fonseca, 1999). Para os autores citados, a interação entre os participantes nas atividades do cotidiano e no campo de trabalho tem potencial para produzir formação profissional. A partir do registro de observação participante, da produção de diários e de transcrições de gravações de áudios, o presente artigo descreve as práticas dos professores no seminário de formação no PPE, relacionando as ações das participantes observadas à construção de suas trajetórias de participação naquele contexto. Após a análise qualitativa dos dados,

<sup>2</sup> A extensa lista de trabalhos acadêmicos no âmbito do programa mostra que a produção de conhecimento específico sobre a área de PLA constitui-se como objetivo do programa.

conclui-se que o seminário contribui para uma formação híbrida (inicial e continuada) dos professores (Zeichner, 2010), e impacta na construção de identidades ao investir no exercício público de ser professor-autor (Garcez e Schlatter, 2017). Na seguinte seção, apresento os conceitos teóricos estruturantes para desenvolver a noção de *eventos de formação* e para a análise dos dados.

## Aspectos Estruturantes para a Pesquisa sobre Formação de Professores

Nóvoa (1995; 2007) propõe que a formação seja planejada observando a sua dimensão organizacional. Para o autor, aprender a ensinar tem a ver com transformar e mudar práticas pedagógicas e também organizações escolares e seu funcionamento. Assim, formação pode ser vista como um investimento educativo dos projetos político-pedagógicos em que a escola é um cenário de aprendizagem docente. A formação, nessa perspectiva, não estaria pautada por uma ruptura entre a formação inicial e continuada, mas trata-se de um processo híbrido, contínuo, permanente, integrado no cotidiano dos professores e das escolas (Zeichner, 2010; Korhonen *et al.*, 2017). Alinhadas à concepção de profissional reflexivo de Schön (1983; 2000)<sup>3</sup>, passa-se a ver as etapas de formação em andamento como um *continuum* (Zeichner, 2010). Tais perspectivas mostram a instituição educacional como um território de ações colaborativas e de formação mútua em âmbitos relevantes para todos os envolvidos, desde a organização das etapas de formação, passando pela consolidação da profissão e culminando na realidade unívoca de cada sala de aula.

Zeichner (2010) argumenta que o tradicional paradigma de formação de professores na universidade, segundo o qual a universidade e as pesquisas acadêmicas são as únicas fontes autorizadas de conhecimento sobre o ensino, precisa se adaptar a uma relação não hierárquica entre os saberes de acadêmicos, dos profissionais e das comunidades. Tal mudança de paradigma deve ser um trabalho coordenado entre universidade e escola tendo em vista expandir as oportunidades de aprendizagem sobre o ensino para futuros professores e melhor prepará-los para o início da prática docente.

Entende-se, portanto, que formação é uma aprendizagem, contínua, situada, sendo os ambientes escolares primordiais em tais processos, individual ou coletivamente, o que faz da formação “uma

<sup>3</sup> O paradigma da prática e do profissional reflexivo baseia-se em três definições: a) conhecimento-na-ação, b) reflexão-na-ação e c) reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. O *conhecimento-na-ação* trata do saber fazer, da ação inteligente orientadora de toda a atividade humana, e é construído, mesmo que por esquemas automáticos ou rotineiros, a partir da experiência ou reflexões passadas. A *reflexão-na-ação* significa pensar sobre o que se está fazendo ao mesmo tempo em que se faz: “pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (Schön, 2000, p. 32). Refletir-na-ação supõe rigor, sistematização e um distanciamento produzido pelo questionamento que envolve o profissional na situação problemática que pretende resolver, o que o torna sensível a obstáculos e resistências à sua intervenção. A *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação* são consideradas as análises que o profissional vai realizar posteriormente sobre as características da sua própria ação. Neste caso, o conhecimento é utilizado para descrever, analisar e avaliar suas memórias de intervenções anteriores, o que, para o filósofo John Dewey (1997), estaria relacionado ao entendimento do que é uma experiência para a formação do indivíduo: uma memória que frutifica em novas ações.

construção humana e social, na qual, os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios” (Nóvoa, 1995, p. 30). A formação assim entendida é um percurso histórico de instauração de dispositivos de parceria entre todos os atores sociais, profissionais e institucionais, promovendo as comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998) e espaços híbridos e coletivos de trabalho como instrumentos de formação (Nóvoa, 2007). Em comunidades de prática, os professores aprendem ao engajar-se mutuamente para alcançar propósitos compartilhados com base em uma história comum. Trata-se de um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo sobrepostas a outras comunidades de prática tangenciais, uma condição intrínseca para a existência do conhecimento que fornece o suporte necessário para a produção de significados e, consequentemente, para a aprendizagem (Wenger, 1998; Perin, 2009).

No PPE, professores em diferentes fases de formação trabalham juntos e interagem em situações que lhes permitem ampliar seus saberes e reflexões. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre professores com diferentes trajetórias (graduandos, pós-graduandos, formados etc.) é representativo da indução à profissão. Portanto, entende-se que a formação inicial e a continuada se interconectam em um *continuum* e que ações que possibilitem a indução do professor em preparação ao mundo da docência contribuem para diluir a problemática dicotomização na relação da teoria com a prática (Pérez Gómez, 1995; Costa, 2013; Costa 2018). Assim, tal paradigma sustenta o modo como as ações dos professores são analisadas neste trabalho: considera-se que a interação nos espaços de ensino promove oportunidades de aprendizagem sobre a prática docente e este trabalho procura mostrar uma instância em que tais ocorrências podem ser observadas e descritas.

As pesquisas de Costa (2013) e Lemos (2014) são dois exemplos em que se privilegia essa perspectiva. Nos dados apresentados por Costa (2013), professores com formação específica e não formados na área de Letras conseguem prover respostas a dúvidas dos colegas com base em experiências bem-sucedidas e pela construção de seu próprio repertório, sem que o fato de alguns terem formação específica torne-se relevante entre eles. Pôde-se observar que perspectivas teóricas estão inter-relacionadas com vivências e com a participação em encontros dialogados, momentos propícios para aprender a ensinar, entendidos como eventos de formação. Já Lemos (2014) estuda eventos de formação em um caso de docência compartilhada em um curso de português para estrangeiros a distância. A autora verifica os modos de início de um evento de formação (pedidos de ajuda, exposição de situações problemáticas, por exemplo), tópicos mais recorrentes em eventos de formação ( contato inicial com os alunos, organização do curso, avaliação) e também a relação entre ações observáveis no andamento do curso e os eventos em situações de conversas entre professoras. Lemos (2014) conclui que, no ensino à distância, “há condições de se verificar as ações levadas a cabo pelos participantes depois dos eventos de formação” (p. 112) devido ao registro das ações no ambiente virtual de aprendizagem e também nos artefatos utilizados pelas participantes para levar a cabo a docência compartilhada.

Costa (2018) apresenta extensivamente o trabalho que aqui é relatado, tendo o PPE como cenário, e traz o entendimento de que um evento de formação é um diálogo entre professores que funciona como lócus do desenvolvimento profissional pela perspectiva da aprendizagem (Lave e Wenger, 1991). A partir da análise etnográfica de dados pode-se afirmar que há uma cultura de trabalho coletivo entre professores onde ocorre reflexão-na-ação e sobre-a-ação (Schön, 1983; 2000; Perrenoud, 2002; Garcez e Schlatter, 2017) em uma ocorrência de tempo, espaço e modos de participação, com ações, tópicos e propósitos mais ou menos regulares, fundamental para a construção do entendimento do que é ser professor em cada contexto de atuação. A participação em eventos de formação produz reflexões prospectivas e/ ou retrospectivas, seja em modalidades planejadas, como o seminário aqui estudado, ou mesmo as menos planejadas e contingentes, como encontros nas salas dos professores<sup>4</sup>. Participar de tais eventos é parte da prática local, uma prática produzida e reproduzida na dinâmica da aprendizagem.

A partir da visão de formação como aprendizagem da profissão docente, Garcez e Schlatter (2017), alinhados ao que Costa (2013; 2018) e Lemos (2014) apregoam, propõem que a orientação da formação docente na universidade seja para a construção das identidades de professor-autor e de professor-autor-formador. Para os autores, o professor-autor investe na autoria tanto em decisões em nível das diretrivas educacionais quanto das próprias demandas da sala de aula e de outros contextos de ensino. Essa identidade estrutura-se na articulação de conhecimentos para a resolução de problemas emergentes da prática; na convivência entre professores mais e menos experientes; e pela produção de reflexões sobre o que significa aprender a ensinar em um contexto específico. O professor-autor pode ampliar suas práticas de formação ao promover oportunidades para o registro do repertório construído, assumindo, para além da identidade de professor-autor, a identidade de um professor que, ao produzir textos, se responsabiliza pelos próprios repertórios e impacta a formação de outros professores, o que constitui a identidade de professor-autor-formador. Neste artigo, dedico-me a analisar o seminário do PPE como um território de ocorrências de eventos de formação e para a construção de identidade de professor-autor. Na próxima seção, reflito sobre os aspectos metodológicos relevantes para este trabalho.

## **Metodologia: Parâmetros Procedimentais Para a Análise de Eventos de Formação**

Neste artigo discuto as trajetórias de duas participantes do seminário do PPE identificadas pelos pseudônimos Jéssica e Adriana. No período de geração dos dados elas estavam em diferentes estágios de formação: Jéssica no quinto semestre da Licenciatura em Letras/ Português-Inglês, ensinando pela

<sup>4</sup> Em Costa (2018), são analisadas extensivamente as modalidades de seminários de formação, tutorias e docência compartilhada. Além disso, considera-se que etnograficamente encontros não planejados na sala dos professores constituem-se como uma modalidade emergente. Dado o escopo deste artigo, focalizam-se os eventos de formação observados nos seminários.

terceira vez o nível intermediário de língua portuguesa; e Adriana, no sétimo semestre de Letras/Português-Espanhol, ensinando pela primeira um curso de português básico para falantes de espanhol no PPE. Nos dados analisados também aparecem integrantes da equipe coordenadora, composta por três professoras adjuntas do Instituto de Letras, que normalmente gerenciam os seminários, e outros participantes. A pesquisa acompanhou as interações dos professores e coordenadoras ao longo de 60 dias tanto em seminários, reuniões de tutoria, aulas em docência compartilhada, como em encontros na sala dos professores ou no pátio da universidade, levantando uma coleção de eventos de formação nos quais as professoras participam. O registro da observação participante foi feito por notas de campo e gravações em áudio; em seguida, foi elaborada a redação de um diário de campo e das transcrições de excertos que indicassem confluência de ações e propósitos comunicativos, temas de conversa e potenciais resultados pedagógicos. Um exemplo de evento de formação bastante típico no PPE são aqueles motivados por pedidos de ajuda relacionados a questões emergentes de sala de aula, como pedir sugestões de sites para *downloads* de livros de literatura em pdf, gerando uma discussão detalhada sobre um projeto de saraú poético em nível intermediário. No presente artigo, são focalizados somente os encontros ocorridos no seminário e discutem-se as implicações das ocorrências dos eventos selecionados para a construção das identidades de professor-autor no PPE.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como método de investigação sobre eventos de formação permite compreender as ações dos professores a partir da convivência do pesquisador por um período significativo de imersão no contexto de atuação dos participantes. É pela observação dos encontros dialogados entre professores que se pode descrever a existência de variações nos modelos culturais do PPE e compreender os significados construídos pelos participantes para seus entendimentos dos processos em que se engajam.

A partir da observação participante, procedimento primordial da etnografia, explora-se a capacidade que todo ator social possui para aprender novas culturas e para compreender o funcionamento dessas culturas, o que faz do pesquisador a principal ferramenta desse tipo pesquisa. Nesses casos, como membro de tal cultura ou como um *outsider*, é importante tratar o familiar como se fosse antropologicamente estranho, em um esforço de fazer explícitos pressupostos que poderiam ser tomados como tácitos (Erickson, 1990; Hammersley e Atkinson, 1995). É desse modo que se pode captar a relevância que as interações professor-professor adquirem para os participantes no sentido de construir sua própria formação.

Os dados selecionados para o presente trabalho são apresentados como transcrições, vinhetas narrativas e linhas do tempo. As transcrições são bastante simples e não têm a intenção de analisar as trocas sequenciais de turnos, e sim servem para que o leitor possa acessar o conteúdo das conversas, as ações comunicativas envolvidas e os propósitos dos participantes. Por sua vez, as vinhetas narrativas têm uma função semelhante, mas procuram mostrar de modo resumido uma interação mais longa enfatizando os pontos a serem discutidos na análise. Por fim, as linhas do tempo foram a alternativa sintética para discutir uma coleção uma de eventos de formação em que cada uma das professoras

participou. Na seguinte seção, passo à discussão sobre os dados de eventos de formação no seminário do PPE.

### **Os Seminários no PPE como *Lócus* de Eventos de Formação do Professor-Autor**

No PPE desenvolvem-se semanalmente o seminário de formação de professores na área de ensino e aprendizagem de PLA, nos quais são discutidos o processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação, entre outros (Schlatter, 2008). Nesta ação reside o propósito de formação de novos professores e a formação continuada dos professores em exercício. Pela sua descrição, os seminários são um *lócus* privilegiado de eventos de formação, gerenciados por um dos participantes, que tem como responsabilidade encaminhar a discussão, apresentar modos de produzir e compreender as reflexões. No Excerto I, Clarice dirige uma pergunta a Jéssica que inicia o seu relato de experiência na Feira Cultural, um projeto pedagógico que envolve todos os professores do PPE e que consiste em uma semana de apresentações abertas de trabalhos de cunho cultural para toda a comunidade universitária.

#### **Excerto I – Um sarau de poesia**

- 1      **Clarice:**      e o sarau [...] como é que foi  
2      **Jéssica:**      nós juntamos nossas turmas né ((*olhando para a a outra professora*))  
3                        e trabalhamos com literatura [...] nós estávamos trabalhando com  
4                        literatura daí tinha um projeto e daí a gente optou por trabalhar com  
5                        escritores gaúchos e o que deu a coincidência de eles escolherem  
6                        escritoras porque eles queriam ver o outro lado da literatura sem ser  
7                        aquela literatura escrita só por homens [...] então foi bem legal eles  
8                        montaram isso ressaltaram destacaram e também pra trazer um pouco da  
9                        literatura do país deles pra apresentar [...] então [...] a gente fez isso e mais  
10                       a parte de encerramento que foi sobre o Mário Quintana que é  
11                        porto-alegrense tem a casa de cultura Mário Quintana e tal e foi  
12                        tudo uma parte mais assim pra encerrar [...] e também a Bruna ((*dirigindo*  
13                       à professora ao seu lado)) apresentou os poemas do cotidiano que são os  
14                        poemas de ônibus essa foi uma parte bonita também  
15      **Clarice:**      e isso foi oral [...] esse sarau [...] tanto o teu quanto o teu (Bruna) foi um  
16                        sarau assim de leitura

- 17 **Jéssica:** aham
- 18 **Clarice:** ((para Fabiane)) e tu tava lá
- 19 **Fabiane:** sim
- 20 **Clarice:** e os alunos participaram [...] como é que foi [...] assim houve uma discussão depois
- 21
- 22 **Jéssica:** não
- 23 **Clarice:** [rolou]
- 24 **Jéssica:** até depois assim [...] teve um problema assim que não foi bem pensado
- 25 [...] foi uma das anotações que também a gente pode até mostrar depois
- 26 [...] a atividade era pra durar uma hora mais ou menos o momento da
- 27 minha turma e da Bruna e depois o da Fabiane só que acabou fluindo
- 28 tudo assim tão seguido [...] no mesmo momento quase e depois nós
- 29 ficamos com um tempão em aberto [...] foi uma coisa que a gente
- 30 comentou pra melhorar [...] de ter um plano b né
- 31 **Fabiane:** prever assim quanto tempo vai durar
- 32 ((falam ao mesmo tempo e não identifico o que dizem)).
- 33 **Jéssica:** [...] e eu de marinheira de primeira viagem não sabia o que fazer [...] então né
- 34
- 35 **Fabiane:** mas eu achei muito legal que tinha um aluno da Bruna que ele meio que
- 36 guiou todos os outros ((Jéssica e Bruna começam a contar ao mesmo
- tempo
- 37 sobre a atuação do aluno))
- 38 **Jéssica:** ele fazia toda uma coisa de olhar pras pessoas
- 39 **Clarice:** o que mais, gente ((olhando para o restante dos presentes))

Fonte: Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio

Neste excerto, as professoras exibem um olhar retrospectivo sobre as ações desempenhadas com vistas a reflexões (Perrenoud, 2002) que podem ter impactos no futuro. Clarice solicita o relato de Jéssica, e suas perguntas encaminham as questões fundamentais, segundo a participante, para a reunião: uma visão geral do sarau na Feira, que habilidades foram trabalhadas, como foi a participação dos alunos (linhas 1, 15, 20). Essas perguntas indicam à Jéssica o que deve ser considerado relevante na discussão, considerando que o professor é responsável por responder sobre, narrar e articular as ações que promoveu durante a feira. Jéssica relata a participação de seus alunos e como funcionou a

parceria com a sua colega e, respondendo às perguntas de Clarice, identifica situações problemáticas e indica modos de resolver o problema (linhas 24, 30).

A Vinheta II apresenta um momento de um dos encontros do seminário em que o diálogo reconfigura o entendimento de uma participante menos experiente, Adriana, que se vê diante de uma demanda que repercutirá no restante do seu semestre.

### **Vinheta I – Participação na Feira Cultural**

1 *Patrícia tenta projetar um vídeo e não consegue, então dá por encerrado o seminário mas propõe*  
2 *uma reunião de professores do PPE, “mas quem quiser pode ficar”. Ninguém sai. Começa*  
3 *perguntando pelos professores que vão apresentar trabalhos de alunos na Feira. Adriana anota.*  
4 *A comissão organizadora é Michele, Jéssica, Júlia, Simone e Patrícia. Ela explica que a Feira e o*  
5 *jornal do PPE servem como plataformas de publicação de trabalhos dos alunos. Explica como*  
6 *funciona o jornal e depois a Feira Cultural. Patrícia enfatiza que ambas estratégias têm a intenção*  
7 *de formar professores para o trabalho com projetos. Numa perspectiva que tem o “texto como*  
8 *centro da aula de português e literatura, a Feira e o jornal geram impactos e dão concretude para*  
9 *o trabalho dos professores”. Para Patrícia, o texto é a base de uma sala de aula e organiza as*  
10 *decisões do professor. Patrícia conta retroativamente as etapas e os problemas enfrentados no*  
11 *processo de implementação da pedagogia de projetos. Menciona o trabalho de Kraemer (2012) e as*  
12 *dificuldades em balancear aulas de língua e gramática por meio de projetos. Todos estão atentos.*  
13 *Para Patrícia, “estamos amadurecendo”, e explica que neste processo de formação é importante*  
14 *que os professores trabalhem juntos: “não dá pra aprender sem alguém que sabe mais”. Ela*  
15 *defende que para aprender a trabalhar é imprescindível a produção de materiais didáticos. Quando*  
16 *encerra sua explicação sobre como o PPE funciona para os novatos, Patrícia pede que os*  
17 *professores começem a relatar o que vão apresentar na Feira Cultural. Uma professora conta de*  
18 *um projeto de produção de vídeos com alunos do Programa de Estudante Convênio para a*  
19 *Graduação. Adriana anota. Outra professora conta de projeto com Contos e Crônicas usando o site*  
20 *Buzzfeed. Jéssica, única integrante da equipe organizadora presente, anota. Flávia começa a*  
21 *guardar suas coisas. Patrícia olha para Adriana e Flávia, perguntando sobre a Feira. Adriana diz*  
22 *que não preparou nada, pois achou que seria necessário um trabalho mais elaborado: “achei que*  
23 *não ia dar conta” e que Simone tinha lhe comentado a respeito da Feira. Patrícia explica a Adriana*  
24 *que mesmo um relato dos alunos é bom e pergunta se Adriana acha que conseguiria organizar algo*  
25 *para a Feira. Flávia comenta que tem trabalhos sobre regiões do Brasil que podem ser apresentados.*  
26 *Jéssica conta de seu projeto sobre literatura gaúcha, detalha as etapas e me chama a atenção que*  
27 *não mencione o que Beatriz lhe havia sugerido no dia 01/06. Patrícia comenta que Jéssica pode*  
28 *combinar e discutir mais com Beatriz. E Jéssica diz que vai conversar com alguns colegas. Antes de*  
29 *dar por encerrada a reunião de professores, Patrícia conta de um projeto que foi publicado no*  
30 *jornal do PPE que foi realizado no passado. E então anuncia que a reunião está encerrada. Sigo*  
31 *Flávia e Adriana, que conta um problema que teve com um aluno em sua aula para a colega.*

Fonte: Diário 8, 12/06/2015, notas de campo

Ao encerrar o seminário, Patrícia anuncia uma reunião de professores, permitindo que aqueles que não estão dando aula permaneçam no encontro (linha 2), o que indica um modo de criar espaço de indução aos novatos às práticas dos mais experientes (Zeichner, 2010). Também sinaliza a importância

de que aspirantes a assumir turmas conheçam como funciona a vida de um professor naquele contexto. A reunião de professores tem o propósito de que os professores apresentem suas ideias para a Feira Cultural (linha 3). E dentre outros, as participantes desta pesquisa, Jéssica, Adriana e Flávia, são solicitadas a falar (linhas 22 a 26). Jéssica apresenta sua ideia sobre o trabalho com o sarau de poesias. Flávia, por sua vez, indica ter um trabalho sobre culturas das regiões brasileiras em andamento que poderá ser apresentado (linha 28), enquanto que Adriana assume não se sentir preparada para que seus alunos apresentem qualquer trabalho (linha 23 a 25). Patrícia incentiva a professora explicando que um relato dos alunos poderia ser suficiente, apontando que a possibilidade de participação na Feira não requer necessariamente que os trabalhos apresentados tenham que ter sido desenvolvidos durante todo o semestre. Apresentar na Feira Cultural é um compromisso, não uma obrigação. Patrícia sugere que Adriana se engaje com a Feira, e que procure Simone, sua tutora, para pedir ajuda sobre como orientar alunos para que apresentem um trabalho.

Assim, a reunião de professores, que ocorre após a sessão do seminário enfoca nas questões mais imediatas do trabalho dos professores. Na sessão regular do seminário, havia um foco na reflexão sobre a materialização de construtos teóricos em tarefas pedagógicas. Agora, trata-se de uma discussão sobre os produtos gerados nas aulas e sua apresentação pública. Tanto Clarice, com suas perguntas no seminário, quanto Patrícia, com seus comentários, estimulam a prática reflexiva objetivando desenvolver a capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (Perrenoud, 2002). Por um lado, o seminário agrupa ao Instituto de Letras um espaço de preparação para o futuro professor, em formação inicial, interessado na área de PLA, de refletir sobre a prática, de criar modelos e de desenvolver as capacidades de observação e análise. O seminário configura-se como um ambiente de análise prática, de partilha e aprendizagens ou, nas palavras de Perrenoud (2002), um espaço de “reflexões sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula” (p. 18). Pode ser considerado, assim, um espaço privilegiado de ocorrência de eventos de formação, no qual diferentes propósitos, ações e tópicos podem caracterizar tais eventos. Além disso, é construído como um espaço no qual os eventos têm a participação decisiva do professor formador, um interlocutor mais experiente, que domina há algum tempo o que os participantes mais novos acabam de descobrir. O formador traz novos elementos, dos quais os outros professores podem se apropriar e que podem operacionalizar em sua sala de aula. Seu papel central é o de articulador das ações formativas, promovendo o desenvolvimento da equipe pedagógica, mas também de cada professor.

Para o desenvolvimento de participantes, como Jéssica e Adriana, ambas graduandas, o seminário hibridiza formação inicial e continuada ao trabalhar com professores que já exercem sua profissão e novatos. Para Perrenoud (2002) e Mizukami *et al.* (2003), a formação continuada organiza-se em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas e das tecnologias. Mas o que se observa nos eventos de formação aqui descritos é um espaço que vai além da atualização de novidades: há a oportunidade de o mais experiente ver sua experiência ser relevante para dúvidas imprevistas dos menos experientes, o que produz novas experiências relacionadas. Assim, o seminário

cumpre com uma das premissas da formação continuada: trabalhar no campo da transformação de identidades, reestruturações e construções de novas competências. Ao olharmos para um evento de formação em uma reunião pedagógica ou seminário de formação, vemos a profissão de professor pautada pela dinâmica de aprender a ensinar em um local específico.

Ao hibridizar formação inicial e continuada, o seminário investe no desenvolvimento organizacional, como cultura local sobre a formação, por meio da produção de experiências e oportunidades para a aprendizagem (Zeichner, 2010). Segundo Nóvoa (1995), “na formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (p. 29). A formação, nessa perspectiva, é permanente, integrada no cotidiano dos professores e das escolas, e não uma intervenção à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Sendo assim, o seminário é um espaço tipicamente híbrido de formação docente, nos quais os eventos de formação atualizam a ideia de que trabalhar está a serviço do ensino, para a aprendizagem dos alunos, mas também a serviço da aprendizagem dos professores.

Nos seminários há duas perspectivas de ação que integram a formação dos professores: planejar as ações tendo em vista a aplicação futura das ideias, prospectando ações, o que sinaliza o caráter inovador do evento; e o relato de experiência para a reflexão sobre as práticas, em retrospectiva, ou seja, um olhar ao futuro e um olhar ao passado. Nesse sentido, refletir sobre o passado tem o propósito fundante de replicar ações bem-sucedidas ou aprimorar o que os participantes julgam necessário modificar, mirando o futuro, prevendo mudança nos modos de fazer a partir de discussões sobre as práticas. Trata-se de um evento de formação pela essencialidade do posicionamento do professor, que ao aprender sobre o que é ser professor no PPE, contribui para a renovação desse mesmo empreendimento. Participações como as que foram analisadas acima indicam um propósito nuclear no PPE: o de produzir a identidade de professor-autor.

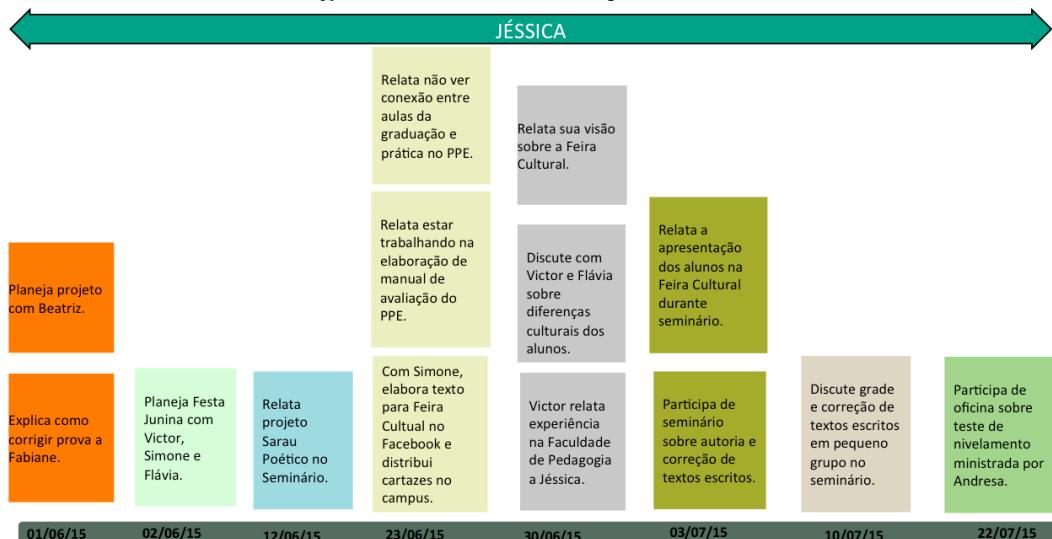
Garcez e Schlatter (2017) propõem que as licenciaturas possibilitem o desenvolvimento do professor-autor que tem a ver com investir na autoria do docente tanto em decisões em nível das diretrizes educacionais quanto das próprias demandas da sala de aula e de outros contextos de ensino. A linha estruturante para a formação do professor-autor está na articulação de conhecimentos a) para a resolução de problemas emergentes da prática; b) na convivência entre professores mais e menos experientes; e c) pela produção de reflexões sobre o que significa aprender a ensinar em um contexto específico. Para Garcez e Schlatter (2017, p. 25), é articulando o problema a ser enfrentado, ao “estudar, trocar ideias, propor projetos, elaborar materiais, divergir, buscar ajuda, experimentar, avaliar e refletir sobre o que fizeram”, que os participantes constroem a sua singularidade e a responsabilidade pela singularidade produzida<sup>5</sup>. Em termos práticos, é importante a promoção de oportunidades de

<sup>5</sup> Adicionalmente, os autores advogam pela formação do professor-autor-formador, que tem a ver com promover oportunidades para o registro do repertório construído, assumindo, para além da identidade de professor-autor, a identidade de um professor que, ao produzir textos, se responsabiliza pelos próprios repertórios e impacta a formação de outros professores. Devido a limitação de espaço, este artigo concentra-se especificamente na análise de identidade do professor-autor.

encontros entre professores para a manifestação de suas produções pautando o seu protagonismo. A formação é vista como um projeto de construção coletiva e situada no tempo e no espaço de atuação, em que os professores, mediante relatos na interlocução com seus pares, e em eventuais registros de suas práticas, podem se assumir como professores-autores.

As trajetórias de Jéssica e Adriana, organizadas em duas linhas do tempo a seguir, nos ajudam a compreender como, em eventos de formação no PPE, as aprendizagens moldam experiências e produzem identidades das participantes como professoras-autoras da prática local. Jéssica oscila entre uma posição de menos experiente para mais experiente de acordo com as interlocuções que vai encontrando e as demandas que precisa resolver em suas atividades no programa. Adriana, por sua vez, precisa aprender a apresentar seus resultados como participante à medida que comprehende a serviço de quê os professores estão no programa. Para as participantes, cada oportunidade de avançar rumo a mais acessos à prática e, assim, constituir-se um professor-autor, capaz de justificar e narrar suas escolhas, reatualiza os papéis sociais e faz emergir novas aprendizagens. Uma coletânea de eventos em que Jéssica se engaja pode ser vista na linha do tempo abaixo.

**Figura 1. Linha do tempo de Jéssica**



**(Fonte: elaborada pelo autor)**

Como participante legítima da comunidade de prática em que atua e com uma diversificação de seus interlocutores, Jéssica desenvolve sua autoria em oportunidades que ela ajuda a desencadear, que outros propõem a ela, que ela produz e em que é convidada a se engajar. Sua presença na sala dos professores autoriza os colegas que circulam no mesmo local a chamá-la para participar de interações. Assim, ela é convidada a organizar a festa junina proposta por Victor, e em algumas ocasiões, por estarmos apenas os dois na sala, dirige-se a mim para contar sobre o andamento de suas aulas no curso de Letras, revelando, às vezes, não ver conexão entre o que estuda e o que ensina. Jéssica gostaria que

as aulas da graduação fossem mais conectadas com o que ela faz: ensinar português para estrangeiros. Ao tomar conhecimento de que Victor acaba de iniciar uma faculdade de Pedagogia após se formar em Letras, Jéssica demonstra curiosidade. Mesmo que a visão de Victor seja pessimista sobre a experiência que está tendo, Jéssica parece querer saber como outras faculdades funcionam e vê no colega alguém com uma experiência relevante para estabelecer possíveis conexões entre formação acadêmica e prática de sala de aula. Em outras ocasiões ela junta-se aos colegas para conversar sobre diferenças culturais na sala de aula, sobretudo, com respeito a seus alunos chineses. O leque de participações que envolve um conjunto de temáticas associadas à prática do professor do PPE amplia-se conforme seguimos as atividades de Jéssica, mas é no seminário onde a participante é convidada a relatar suas vivências e a justificar suas escolhas, em última análise, responsabilizar-se pelas ações singulares que produz, construindo assim a sua autoria como professora do programa.

Análogo ao modo como Jéssica beneficia-se de interações com colegas, que por sua vez, exercitam novos papéis ao interagir com ela, Adriana aprende alguns princípios para se tornar uma professora-autora no PPE, e proporciona situações valiosas para colegas exercitarem identidades adjacentes, caso em especial de Simone, sua tutora, que atua como uma espécie de orientadora. Ao passo que são análogas pelo seu desenvolvimento, a trajetória de Adriana parece indicar a compreensão de que participar é basilar no PPE, conforme indica sua linha do tempo.

**Figura 2. Linha do tempo de Adriana**



**(Fonte: elaborada pelo autor)**

Assim como no caso de Jéssica, poderia se afirmar que a cronologia não é em si o que define os modos de participação de Adriana, identificamos, nos eventos em que ela se engajou, uma evolução mais clara desde uma assunção de não conhecedora sobre a prática até professora que conseguiu cumprir com as demandas do PPE. Em meio à turbulência de deparar-se com um aluno que questiona

suas escolhas, à narrativa de como tentou resolver o problema, até o desânimo com seu estágio de espanhol, Adriana trilha um percurso de aprendizagens significativas, em grande medida facilitado pela presença da tutora Simone, que a aconselha, orienta e assessora. É no seminário do PPE que Adriana é chamada a manifestar-se sobre sua intenção de participar na Feira Cultural, enquanto as oportunidades de interação com Simone lhe ajudam a tomar decisões, planejar e executar a participação de seus alunos na feira. No fim do semestre, o relato da sua experiência no seminário sinaliza que Adriana comprehende quais são as demandas do seu trabalho naquele programa de português.

As participantes constroem trajetórias de participação no PPE que se sobrepõem e impactam as experiências e identidades próprias e dos outros. Nesse sentido, aprender emerge na troca de experiências na dinâmica da negociação de significados (Wenger, 1998). Para Lave e Wenger (1991), aprender tem a ver com aumentar os acessos para a atuação, o que é maximizado agindo, mais do que falando a respeito. Nessa perspectiva, aprendizagem é um modo de estar no mundo, não apenas um modo de saber a respeito do mundo: a aprendizagem é vista como uma ação geradora da vida social. Para os autores, é a participação periférica legitimada que caracteriza a aprendizagem como constituinte da vida social. Entende-se como participação periférica legitimada a ação de estar situado no mundo social de uma comunidade de prática, engajando-se, com os demais participantes, em mudanças de localização e perspectivas e desenvolvendo identidades e formas de pertencimento nesse percurso. Apesar de dar a entender que a participação periférica legitimada relaciona-se somente ao acesso que o menos experiente ganha às práticas de uma comunidade, é importante destacar que a complexidade das relações sociais em comunidades de prática coloca a aprendizagem como um regime de atividades em constante evolução, o que envolve que mais experientes também aprendam com a adição de novos membros aos seus respectivos grupos.

A participação plena, também descrita pelos autores, não é um contraponto à participação periférica legitimada, nem quer dizer que haja finitude ao se aprender e renovar a prática, antes é uma forma de reconhecer que há diversidade de modos de participação, e que algumas convergem de modo centrípeto para consolidar os empreendimentos comuns. Cada participante novo reconhece o que há para aprender a partir da convivência com os membros mais antigos na comunidade, membros esses que representam e atualizam a história compartilhada das práticas. Os mais experientes renovam as práticas a cada dia, sendo o contato com outros membros experientes e com os novatos fundamental para que a aprendizagem seja a prática social estruturante dos grupos.

Segundo Wenger (1998), a aprendizagem em comunidades de prática é um fenômeno de negociação de identidades que incorpora passado e futuro, o que molda o encontro de veteranos e principiantes em uma relação de codependência. Os principiantes estão forjando suas identidades conforme comprehendem continuidades e descontinuidades. Para participar e contribuir, é necessário acesso, é preciso encontrar conexões que permitam que a história do lugar seja parte de suas próprias identidades. Por sua vez, os veteranos conhecem bem a história e é possível que desejem preservar

certas práticas ou mudá-las no futuro. Se por um lado, Adriana precisa aprender com os mais experientes a preparar uma apresentação de seus alunos, levar a cabo as apresentações na posição de gerente do evento e responder pela exposição pública dos trabalhos em um seminário, inclusive ouvindo críticas, os mais experientes também são informados de que certos temas precisam ser retomados com certa frequência, para que os novatos possam ter acesso aos modos de proceder, mas também porque, por meio de exemplos, podem aprimorar o modo de proceder, não ignorando o que os problemas de hoje informam sobre o amanhã. Nesse sentido, os participantes que Wenger (1998) qualifica como mais periféricos despertam a própria prática e os seus participantes mais experientes para a necessidade de novas sistematizações e projeções sobre o futuro da comunidade de prática.

Todas as situações aqui descritas estão associadas à existência de modalidades de formação que proporcionam o trabalho assessorado e os espaços de publicidade do trabalho dos alunos, típicos da pedagogia de projetos, bem como o relato público das práticas dos professores no sentido de formar professores-autores durante os seminários. Nos encontros de sexta-feira, há uma constante orientação dos participantes em identificar pontos a melhorar, embora nada precise ser programado e circunscrito antecipadamente. A colega que critica a má administração do tempo nas apresentações poderia ter agido de outro modo se Adriana tivesse se antecipado e apontado tais questões como pontos a melhorar, assim como Jéssica faz no mesmo seminário. Adriana, no entanto, precisa aprender todas essas minúcias para participar e aprender rumo à plenitude de práticas de tornar-se professora-autora e responder pelo seu próprio fazer. É assim que a participação nos seminários é em grande medida uma oportunidade de construção da autoria do professor. Nos seminários, os professores são constantemente a responder pelas atividades em que se engajam e podem assumir a responsabilidade pela singularidade produzida (Garcez e Schlatter, 2017).

## Considerações Finais

Pautada em grande medida pelo trabalho com projetos pedagógicos e pela interação entre menos e mais experientes produzindo a identidade de professor-autor, a prática nos seminários do PPE é negociada conforme os participantes vão construindo suas próprias trajetórias de autoria, engajando-se, narrando, justificando, expondo-se, interpretando e sendo interpretados. Ser professor-autor é um movimento interno no PPE que revela haver suficiente compreensão, em diferentes medidas, de qual é a agenda de formação de professores vigente: não há como ser professor sem se engajar nas práticas que aqui são descritas e analisadas. E durante os seminários, o programa revela-se uma comunidade que agrupa diferentes práticas interacionais em que a construção do discurso das identidades dos professores está em constante atualização e consolidação. É nesse espaço privilegiado de convite às trocas que a interlocução com os pares permite que cada professor encontre sua voz como autor de sua própria prática.

Pensar a participação em eventos de formação como condição que possibilita situações de aprendizagem requer que se assuma que se formar professor é em grande medida formar-se professor de um lugar específico. Nesse sentido, analisar eventos de formação objetiva oferecer um modo de olhar para as práticas pedagógicas locais, tendo por base os tópicos, os propósitos e os resultados dos encontros dialogados entre professores (Nóvoa, 1995; Costa, 2018), de modo mais ou menos estável, e a resolução e reflexão sobre questões pedagógicas, em movimentos retrospectivos ou prospectivos.

Tanto Adriana como Jéssica estão transitando em diferentes momentos. Adriana parte do não saber até a exposição pública para descobrir que ainda há muito mais por aprender. Para Jéssica, há o trânsito entre ser ajudada por uma colega a elaborar uma ideia e prover a outra um modelo eficiente de correção de prova. No seminário, é convocada a narrar, mas também contribui ao se justificar, antecipar melhorias e inovações, e a, eventualmente, ajudar os outros com alguma sugestão. O professor-autor constrói sua identidade preponderantemente pelas experiências significativas que vai colecionando no local de trabalho (Garcez e Schlatter, 2017), sendo a construção e a reificação de discursos orais próprios dessa comunidade de prática uma das características essenciais que este trabalho consegue identificar nos eventos de formação.

## Referências

- COSTA, E. V. 2013. *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 160p.
- \_\_\_\_\_. 2018. *Eventos de Formação de Professores de Português como Língua Adicional: A Organização das Práticas e as Trajetórias de Participação em um Estudo Interpretativo sobre Aprender a Ensinar*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 299p.
- DEWEY, J. 1997. *Experience & Education*. New York, Touchstone Book, 96 p.
- ERICKSON, F. 1990. What makes school ethnography ‘ethnographic’?. *Anthropology and Education Quarterly* 15(1): 51-66. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- FONSECA, C. 1999. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* 10: 58-79.
- FUNDACÃO CARLOS CHAGAS. 2011. *Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios*. São Paulo, Fundação Vitor Civita, 210 p.
- GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. 2017. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: E. MATEUS; J. R. A. TONELLI (org.),

*Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.* São Paulo, Blucher, p. 13-36.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. 1995. *Etnografía: Métodos de investigación.* Barcelona, Paidós, 395 p.

KORHONEN, H.; HEIKKINEN H. L. T.; KIVINIEMI U.; TYNJÄLÄ, P. 2017. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61: 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>

LAVE, J.; WENGER, E. 1990. *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, Cambridge University Press, 138 p.

LEMOS, F. F. 2014. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada.* Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 122 p.

MASON, J. 1996. *Qualitative Researching.* London, SAGE Publications, 198 p.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. 2003. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.* São Carlos, EDUFSCAR, 284 p.

NÓVOA, A. 1995. *Os professores e a sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, 158 p.

\_\_\_\_\_. 2007. O regresso dos professores. In: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. *Anais...* Lisboa, P.P.C.U.E: n/a.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, p. 93-114.

PERIN, J. O. R. 2009. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa.* Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 310 p.

PERRENOUD, P. 2002. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.* Porto Alegre, Artmed, 232 p.

SCHLATTER, M. 2008. Reflexão sobre a prática de ensino de LE: ação individual ou coletiva?. In: L. MASELLO (Org.). *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primero Encuentro de Profesores de Portugués Lengua Extranjera de Uruguay.* Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UDELAR, p. 59-63.

Costa – A Formação no Seminário do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; COSTA, E. V. no prelo. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes. In: M.V.R. SCARAMUCCI; A.C.C. BIZON. *Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira no Brasil*. Pontes Editores, Campinas.

SCHÖN, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, Temple Smith, 374 p.

\_\_\_\_\_. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 256 p.

WENGER, E. 1998. *Communities of practice*. New York, Cambridge University Press, 348 p.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

ZEICHNER, K. 2010. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* **61**(1-2): 89-99.  
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Submetido: 01/04/2018

Aceito: 29/10/2018