

PIBID e a formação inicial de professores de línguas adicionais: reflexões a partir da experiência interdisciplinar letras português, inglês e alemão da UFPR

Catarina Portinho-Nauaiack
Fernanda Silva Veloso

Catarina Portinho-Nauaiack

Universidade Federal do Paraná,
UFPR, Brasil

E-mail: catarinaportinho@ufpr.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9473-1570>

Fernanda Silva Veloso

Universidade Federal do Paraná,
UFPR, Brasil

E-mail: fernandaveloso@ufpr.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5263-6479>

**Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior, CAPES**

Recebido em: 18/09/2025

Aprovado em: 29/04/2026

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas adicionais a partir da experiência do Subprojeto Interdisciplinar Letras Português, Inglês e Alemão, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa busca inserir licenciandos de forma antecipada no cotidiano escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática e ampliando o diálogo entre universidade e escola. O objetivo central é compreender como a interdisciplinaridade, o plurilinguismo e a codocência contribuem para a constituição da identidade docente e para a preparação de professores capazes de atuar em contextos de acolhimento linguístico, especialmente no ensino de Português como Língua de Acolhimento. Metodologicamente, o artigo articula revisão de literatura e relato crítico da experiência vivida pelos participantes — professora coordenadora, professores supervisores e licenciandos — em escolas públicas da região de Curitiba (PR). A experiência analisada compreendeu o diagnóstico das necessidades escolares, o planejamento coletivo, a elaboração de recursos didáticos e a implementação de práticas em sala de aula, acompanhados de momentos de reflexão e ajuste das práticas. Os achados indicam que o PIBID fortalece a formação inicial e continuada de professores e favorece processos formativos colaborativos e reflexivos. Conclui-se que a experiência contribui para uma formação docente crítica, colaborativa e engajada e reforça a importância da formação continuada em Português como Língua de Acolhimento e da ampliação de perspectivas plurilíngues nos currículos de Letras.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Português como língua de acolhimento.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e108881>

Abstract

PIBID and the initial education of additional language teachers: reflections on the interdisciplinary experience of the portuguese, english and german programme at UFPR

This article reflects on the initial education of additional language teachers based on the experience of the participants the Interdisciplinary Subproject in Portuguese, English and German, at the Federal University of Paraná (UFPR), developed within the framework of the Brazilian Institutional Programme of Teaching Initiation Scholarships (PIBID). The programme seeks to involve pre-service teachers in everyday school life at an early stage, fostering the articulation between theory and practice and strengthening the dialogue between the university and schools. Its main objective is to understand how interdisciplinarity, plurilingualism and co-teaching contribute to the development of teacher identity and to the preparation of teachers capable of working in contexts of linguistic reception, particularly in the teaching of Portuguese as a Welcoming Language. Methodologically, the article combines a literature review with a critical account of the experience of the participants — the faculty coordinator, supervising teachers and pre-service teachers — in public schools in the Curitiba region, in the state of Paraná. The experience analysed included the diagnosis of school needs, collaborative planning, the development of teaching materials and the implementation of classroom practices, accompanied by moments of reflection and adjustment of these practices. The findings indicate that PIBID strengthens both initial and continuing teacher education and fosters collaborative and reflective professional development processes. The study concludes that the experience contributes to critical, collaborative and engaged teacher education and reinforces the importance of continuing professional development in Portuguese as a Welcoming Language and of expanding plurilingual perspectives within the Letras curricula.

Keywords:

PIBID. Teacher education.
Portuguese as a welcoming language.

Zusammenfassung

PIBID und die Lehrerbildung für weitere sprachen: überlegungen basierend auf den interdisziplinären erfahrungen der portugiesischen, englischen und deutschen sprachen an der UFPR

Der vorliegende Beitrag präsentiert eine Reflektion über die Ausbildung von Lehrkräften für weitere Sprachen anhand der Erfahrungen des interdisziplinären Teilprojekts Portugiesisch, Englisch und Deutsch, an der Universidade Federal do Paraná (UFPR), das im Rahmen des brasilianischen Programms *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) durchgeführt wird. Das Programm zielt darauf ab, Lehramtsstudierende frühzeitig in den schulischen Alltag einzubinden, die Verzahnung von Theorie und Praxis zu fördern und den Dialog zwischen Universität und Schule zu intensivieren. Ziel des Beitrags ist es zu untersuchen, wie Interdisziplinarität, Mehrsprachigkeit und Co-Teaching zur Herausbildung einer professionellen Lehrendenidentität sowie zur Vorbereitung von Lehrkräften auf sprachliche Aufnahmekontexte beitragen, insbesondere im Bereich Portugiesisch als Willkommenssprache. Methodisch verbindet der Beitrag eine Literaturübersicht mit einer kritischen Reflexion der Erfahrungen der Beteiligten — der Koordinatorin, der schulischen Mentorinnen und Mentoren sowie der Lehramtsstudierenden — an öffentlichen Schulen in der Region von Curitiba im Bundesstaat Paraná. Die analysierte Erfahrung umfasste die Ermittlung der schulischen Bedürfnisse, die gemeinsame Planung, die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sowie die Umsetzung von Unterrichtspraktiken, begleitet von Phasen der Reflexion und Anpassung der pädagogischen Praxis. Die Ergebnisse zeigen, dass das PIBID sowohl die Ausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften stärkt und kollaborative sowie reflexive Professionalisierungsprozesse fördert. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Erfahrung zu einer kritischen, kollaborativen und engagierten Lehrkräftebildung beiträgt und die Bedeutung kontinuierlicher Fortbildung im Bereich Portugiesisch als Willkommenssprache sowie einer stärkeren Verankerung mehrsprachigkeitsorientierter Perspektiven in den Curricula der Letras-Studiengänge unterstreicht.

Schlüsselwörter:

PIBID.
Lehrerbildung.
Portugiesisch als
willkommenssprache.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como proposta aproximar os licenciandos da realidade escolar desde os primeiros anos da graduação, favorecendo a integração entre a formação acadêmica e a prática docente. Nesse processo, destacam-se a colaboração entre professores e licenciandos e a criação de espaços de diálogo entre universidade e escola, que ampliam as possibilidades de reflexão e construção coletiva. Como destacam Almeida e Halu (2013, p. 7), “raramente encontramos iniciativas que unam universidade e escola sem recorrer às tradicionais dicotomias: teoria de um lado, prática de outro; soluções acadêmicas de um lado, problemas escolares de outro; pesquisa de um lado, docência de outro”. Desde 2009, o PIBID vem superando essas divisões, colocando escola e universidade em patamares equivalentes na formação inicial e continuada de professores.

Instituído pelo Ministério da Educação em 2007, por meio da Portaria Normativa n. 38 (Brasil, 2007), e executado pela Capes, o programa foi implementado em 2008 e efetivado nacionalmente em 2009. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), teve início com 17 subprojetos, dos quais quatro vinculados à Licenciatura em Letras: Linguagem e Comunicação (atualmente Letras Português, no Setor Litoral), Letras Português, Letras Inglês e Letras Espanhol. Na época, ainda eram pouco comuns os subprojetos interdisciplinares, como o que apresentamos neste artigo. No último edital do PIBID lançado pela Capes, o Edital n. 10/2024 (Brasil, 2024a), a UFPR teve 27 subprojetos aprovados, dos quais quatro vinculados aos cursos de Licenciatura em Letras, a saber: Letras Português, Letras Inglês, Letras Interdisciplinar Artes e Português (Setor Litoral) e Letras Interdisciplinar Português, Inglês e Alemão.

Na UFPR, o Subprojeto Interdisciplinar Letras, composto pelos núcleos de Português, Inglês e Alemão, desenvolve ações voltadas às demandas emergentes da educação básica, como o ensino de línguas adicionais e de acolhimento em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural. Em Curitiba e Região Metropolitana, por exemplo, a chegada de crianças migrantes internacionais tem desafiado escolas da rede pública a acolher alunos que não têm o português como língua materna, o que evidencia a urgência de práticas específicas.

Não obstante as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024b) para os cursos de licenciatura determinarem que a partir de 2027 o estágio curricular obrigatório deve começar já no primeiro semestre, o PIBID possibilita aos licenciandos uma inserção diferenciada, mais articulada e duradoura no ambiente escolar, tornando-se um espaço privilegiado de experimentação pedagógica e construção da identidade docente. Nesse contexto, o Subprojeto assume relevância particular ao articular três eixos: interdisciplinaridade, plurilinguismo e codocência.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como essa experiência interdisciplinar contribui para a formação inicial de professores de línguas, com especial atenção à formação do professor-pesquisador e à preparação para contextos de acolhimento linguístico. Para isso, organizamos a discussão em cinco partes: (i) apresentação do Subprojeto e seus objetivos formativos; (ii) análise da interdisciplinaridade como fio condutor, em diálogo com o plurilinguismo; (iii) discussão sobre os pilares da codocência; (iv) relato da experiência com o ensino de Português como Língua de Acolhimento com Crianças; e (v) exame dos desafios e das possibilidades identificados no percurso.

Para fins deste artigo, entendemos teoria e prática não como polos dicotômicos, mas como dimensões interdependentes da formação docente, isto é, indissociáveis enquanto práxis (Pimenta, 1995). Do mesmo modo, utilizamos interdisciplinaridade para designar processos de articulação entre áreas do conhecimento que emergem da necessidade de enfrentar problemas concretos da escola; plurilinguismo, para nomear a convivência dinâmica de diferentes repertórios linguísticos e culturais em interação; e codocência, para referir a estratégia pedagógica em que diferentes sujeitos — professores universitários, docentes da educação básica e professores em formação — compartilham planejamento, execução e avaliação.

Assim, buscamos evidenciar que a formação docente, quando ancorada em práticas colaborativas e em perspectivas interdisciplinares e plurilíngues, não apenas fortalece a identidade profissional dos futuros professores, como também amplia a capacidade de resposta às demandas sociais, culturais e educacionais contemporâneas.

Embora o presente trabalho dialogue com referenciais internacionais, como o Conselho da Europa (Council of Europe, 2001) e García e Wei (2014), ressaltamos que nossa análise parte de um contexto brasileiro e latino-americano. As categorias de interdisciplinaridade, plurilinguismo e codocência aqui mobilizadas não são tomadas de forma acrítica, mas tensionadas a partir das especificidades das escolas públicas do Brasil, especialmente aquelas marcadas pela diversidade linguística e pelo acolhimento de alunos migrantes.

O Subprojeto – UFPR

O Subprojeto é formado por uma equipe de 28 pessoas. A coordenação está a cargo de uma professora do magistério superior da UFPR — designada Coordenadora de Área na nomenclatura do Edital n. 10/2024 (Brasil, 2024a) —, responsável pelas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Anglo-Germânicas (Alemão e Inglês). Como supervisores, atuam dois professores da rede pública estadual em uma escola estadual do município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba (PR), e uma professora da rede municipal de Curitiba. Cada um dos

supervisores orienta um núcleo, composto por oito licenciandos. No total, foram selecionados 24 licenciandos dos cursos de licenciatura em Letras da UFPR.

Esse Subprojeto busca promover a formação inicial e continuada de professores de línguas, com atenção a contextos de plurilinguismo e acolhimento, adotando como perspectiva teórico-metodológica a interdisciplinaridade, compreendida como prática formativa que valoriza o contexto sociocultural das escolas parceiras e promove a articulação entre áreas. Aplicada ao ensino de línguas, essa abordagem contribui para o fortalecimento da competência plurilíngue e pluricultural dos licenciandos (Bizarro e Braga, 2004).

Outro eixo central do Subprojeto é a codocência, entendida como estratégia pedagógica que favorece o trabalho colaborativo entre educadores, amplia repertórios metodológicos e promove um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos (Walesko; Portinho-Nauaiack, 2021). No contexto do PIBID, a codocência possibilita que professores e licenciandos articulem teoria e prática de maneira integrada e desenvolvam competências docentes de modo mais reflexivo.

Um ponto que merece destaque, neste artigo, é a proposta de trabalho com o núcleo de Português, uma vez que o Subprojeto opta por um recorte voltado ao Português como Língua de Acolhimento com Crianças (PLAcC), termo cunhado por Tonelli e Selbach (2023). Nesse núcleo, o objetivo é o ensino de Português não como língua materna para alunos brasileiros, mas como língua de acolhimento para crianças migrantes internacionais matriculadas nas escolas vinculadas ao Subprojeto. Apresentaremos os fundamentos teóricos que nortearam as atividades do núcleo de PLAcC, seguidos da descrição das práticas realizadas e da análise dos desafios e possibilidades identificados.

Optamos por relatar as experiências do núcleo de PLAcC, e não as dos demais núcleos, por duas razões. O núcleo de inglês, entre os três, é o mais homogêneo em relação ao curso de origem dos licenciandos. Além disso, o ensino de inglês já se encontra bastante consolidado nas discussões acadêmicas no Brasil, com diferentes linhas de pesquisa e ampla presença no sistema educacional (Carvalho, 2024; Vianini et al., 2024; Nascimento, 2018). Já o núcleo de alemão enfrentou um revés entre a submissão e a implementação do Subprojeto. Com a troca de gestão na Prefeitura de Curitiba, o programa municipal que ofertava ensino de línguas adicionais retirou o alemão da lista de opções. Assim, quando o programa municipal foi retomado, sob o novo nome de Multilíngues Mirins (antes Curitiba Políglotas), a supervisora que atuaria com alemão passou a direcionar suas atividades do PIBID ao núcleo PLAcC. Dessa forma, na prática, o Subprojeto conta com dois núcleos atuando com PLAcC.

Antes de discorrer sobre os eixos estruturantes do Subprojeto, apresentamos os objetivos a serem alcançados:

- (a) Inserir licenciandos no cotidiano escolar desde o início do curso. Esse contato com a realidade escolar logo no início do curso de formação de professores se mostra muito produtivo para adequar expectativas em relação ao futuro profissional dos licenciandos. Também é uma maneira eficaz de estabelecer uma simbiose mais profunda entre os conhecimentos e debates teóricos realizados ao longo da graduação e a práxis pedagógica. A vivência na escola oportuniza aos licenciandos possibilidades de testar e experienciar temas discutidos teoricamente na universidade, quase em tempo real, ou ao menos em intervalo muito menor do que o de quem aguarda a conclusão da graduação para só então pôr em prática conceitos, propostas e atividades, o que lhe permite questionar, repensar e redesenhar seu repertório acadêmico-profissional de modo sincrônico;
- (b) Criar propostas de intervenção baseadas em diagnósticos da realidade escolar. Uma das metodologias empregadas para conduzir uma introdução à práxis pedagógica é observar o contexto escolar no qual os licenciandos estão inseridos para que suas ações sejam voltadas para as necessidades daquela comunidade escolar. Somente por meio de uma observação respeitosa, cuidadosa e criteriosa é que os licenciandos conseguirão reunir informações e elementos para subsidiar propostas de intervenção que congreguem repertório teórico e atividades pedagógicas pertinentes, ampliando seu conjunto de saberes pedagógicos e habilidades didáticas;
- (c) Desenvolver competências para o uso pedagógico de tecnologias digitais. O exercício da docência, na contemporaneidade, exige não apenas familiaridade com tecnologias digitais, mas também a capacidade de integrá-las de forma crítica e criativa ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Subprojeto constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência digital docente (Portinho-Nauaiack, 2023), incentivando a equipe de licenciandos a produzir conteúdos e materiais didáticos diversificados, explorando diferentes linguagens e mídias. Para alcançar esse objetivo, a equipe conta com a infraestrutura do Laboratório de Ensino de Línguas (LABEL), do Setor de Educação da UFPR, que disponibiliza computadores, tablets, gravadores e outros recursos. O uso desses equipamentos, orientado pedagogicamente, possibilita aos licenciandos ampliar seu repertório metodológico e experimentar práticas inovadoras, fortalecendo sua autonomia e criatividade na construção de propostas pedagógicas mediadas por tecnologias;

(d) Qualificar o percurso formativo dos licenciandos do curso de Letras com vistas à formação do professor-autor de materiais didáticos, incentivando a criação e adaptação de recursos pedagógicos digitais e impressos, de acordo com as demandas da escola parceira. Essa personalização do conteúdo visa a atender demandas e necessidades específicas de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tanto dos estudantes da educação básica quanto dos licenciandos. Contudo, ser capaz de desenvolver tais conteúdos exige, além do conhecimento pedagógico, um vasto conhecimento tecnológico e habilidades específicas, a fim de subsidiar o objetivo final. Desse modo, o Subprojeto constitui uma oportunidade de testar e praticar propostas pedagógicas que sejam apoiadas ou desenvolvidas por meio de recursos digitais;

(e) Qualificar o percurso formativo dos licenciandos do curso de Letras com vistas à formação do professor-pesquisador. A imersão prolongada e crítica no ambiente escolar permite que os licenciandos ampliem sua visão sobre a docência, vendo-a não apenas como prática pedagógica, mas também como campo de investigação. Ao serem estimulados a observar, registrar, analisar e problematizar as situações vividas na escola, os licenciandos desenvolvem habilidades investigativas que os aproximam da postura de professor-pesquisador, capaz de articular teoria e prática de forma reflexiva e criativa. Essa perspectiva favorece a construção de um perfil docente que não se limita à reprodução de métodos já consolidados, mas que busca compreender os desafios reais do contexto educacional e propor soluções fundamentadas em referenciais teóricos e metodológicos. Assim, o percurso formativo passa a integrar a prática investigativa ao exercício da docência, estimulando o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada, a elaboração de relatórios reflexivos, a produção de artigos e a participação em eventos acadêmicos. O objetivo é consolidar uma identidade profissional crítica, autônoma e engajada, em sintonia com as demandas contemporâneas da educação e com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A interdisciplinaridade como fio condutor da implementação do Subprojeto

Segundo Vasconcelos et al. (2024), a interdisciplinaridade rompe com modelos tradicionais de produção do conhecimento baseados na fragmentação, ao propor a integração entre diferentes áreas. Essa perspectiva aproxima-se da crítica de Morin (2005) à fragmentação do conhecimento, ao enfatizar a necessidade de compreender os fenômenos em suas relações e complexidade.

No contexto deste trabalho, a interdisciplinaridade não é entendida apenas como ideal acadêmico ou conceito epistemológico, mas como prática pedagógica situada, construída coletivamente entre sujeitos e contextos. Isso significa que seu valor não está em substituir disciplinas, mas em articular conhecimentos distintos em resposta a demandas específicas da escola pública, como o acolhimento de alunos migrantes.

No caso do Subprojeto Letras Português, Inglês e Alemão, embora todos os núcleos pertençam à área de Linguagens/Letras, cada um apresenta especificidades no ensino de línguas e no perfil do público atendido. Isso torna a interdisciplinaridade um caminho fértil para o diálogo e a construção de práticas pedagógicas conjuntas. Apesar de cada núcleo contar com um/a professor/a supervisor/a próprio/a, as ações foram implementadas coletivamente por 24 licenciandos, três supervisores e a professora coordenadora.

A integração interdisciplinar na formação docente constitui um princípio fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Como afirmam Pinto (2020), a interdisciplinaridade emerge como um paradigma epistemológico alternativo à fragmentação do conhecimento decorrente da especialização.

O conceito ganhou destaque internacional a partir da proposta de Georges Gusdorf à UNESCO, em 1961, de promover pesquisas interdisciplinares nas ciências humanas, posteriormente publicada em *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines* (Gusdorf, 1967). No Brasil, um marco relevante foi a publicação de *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), de Hilton Japiassu, que contribuiu para a sistematização do debate sobre a interdisciplinaridade no país. Posteriormente, segundo Perin e Malavasi (2019), a interdisciplinaridade percorreu diferentes fases: a década de 1970 marcou a estruturação conceitual; nos anos 1980, buscaram-se epistemologias que articulassem teoria e prática; e, nos anos 1990, consolidaram-se novas abordagens interdisciplinares.

Mais do que substituir as disciplinas, a interdisciplinaridade propõe sua articulação em favor de um conhecimento integrado. Entretanto, o desafio reside na tensão entre especialização e integração, uma relação constitutiva do próprio saber (Perin; Malavasi, 2019). Veiga-Neto (1996 apud Pinto, 2020) destaca que o convívio disciplinar não elimina conflitos, mas pode gerar aproximações produtivas. Nessa linha, Azevedo e Andrade (2007, 2011 apud Pinto, 2020) entendem a interdisciplinaridade como processo dialógico e reflexivo, que exige da formação docente uma transição do pensamento linear para uma abordagem dialética, pautada na ação-reflexão-ação.

Na formação inicial, a articulação entre teoria e prática é essencial para que os licenciandos compreendam a complexidade da escola. Chaves e Amorim (2009) reforçam que a interdisciplinaridade é requisito para a formação docente, pois amplia a visão dos futuros professores e os auxilia a superar dicotomias como teoria versus prática e subjetivo versus objetivo. Isso demanda

uma abertura para experiências colaborativas e dialógicas, de modo a deslocar concepções tradicionais de ensino. Nesse sentido, o PIBID se configura como espaço privilegiado para promover a integração interdisciplinar entre os diferentes cursos de Letras, entre as línguas portuguesa, alemã e inglesa, ao aproximar licenciandos da realidade escolar e possibilitar o diálogo com docentes da educação básica. Essa vivência proporciona uma compreensão mais ampla da docência e uma preparação consistente para a observação e análise das práticas escolares.

Ao articular interdisciplinaridade e plurilinguismo, torna-se evidente que esses conceitos se complementam na formação docente. Se a interdisciplinaridade propõe a integração de diferentes campos do saber para superar a fragmentação do conhecimento (Pinto et al., 2020), o plurilinguismo, por sua vez, amplia essa perspectiva ao considerar a convivência e interação entre múltiplas línguas e culturas em um mesmo espaço educativo. Como afirmam Bizarro e Braga (2004), a formação docente contemporânea demanda o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, capazes de responder à crescente diversidade linguística presente nas escolas.

Nesse sentido, interdisciplinaridade e plurilinguismo convergem como princípios formativos que não apenas favorecem práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e inclusivas, mas também aprofundam a noção de competência docente ao integrar saberes disciplinares e repertórios linguísticos diversos (Council of Europe, 2001; García; Wei, 2014). A articulação entre as duas perspectivas permite que os licenciandos desenvolvam uma postura investigativa e reflexiva, reconhecendo as línguas como práticas sociais e culturais dinâmicas, e não como sistemas isolados (Canagarajah, 2013).

No âmbito do PIBID Letras Interdisciplinar, essa ponte ganha ainda mais relevância: a experiência colaborativa entre núcleos de Português, Inglês e Alemão e a interação entre licenciandos de diferentes cursos de Letras possibilitam aos licenciandos vivenciar a interseção entre áreas do conhecimento e, simultaneamente, experimentar práticas pedagógicas translíngues que valorizam o repertório linguístico dos alunos migrantes. Essa dupla perspectiva contribui para alinhar a formação docente às demandas contemporâneas de uma educação plural, democrática, intercultural e inclusiva.

Os pilares da codocência

A codocência, no contexto do referido Subprojeto, é entendida como uma estratégia pedagógica colaborativa que pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem (Walesko; Portinho-Nauaiack, 2021; Hochnadel; Conte, 2019). Ela envolve dois ou mais educadores que atuam conjuntamente no planejamento, na execução e na avaliação do trabalho com um grupo de alunos. Essa colaboração pode trazer diversos benefícios, como a troca de conhecimentos e experiências entre os professores, a diversificação de abordagens pedagógicas, a maior atenção às

necessidades individuais dos alunos e o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. A troca entre o conhecimento teórico da universidade e a experiência prática dos professores da escola básica, inerente ao PIBID, cria um cenário fértil para a implementação e o estudo da codocência.

Compreendemos a codocência não apenas como arranjo metodológico, mas como prática ética e política. Ao compartilhar responsabilidades entre diferentes sujeitos, a codocência tensiona hierarquias tradicionais da formação docente e cria espaço para a horizontalidade e a construção coletiva de saberes, em consonância com perspectivas críticas e decoloniais.

A dinâmica de codocência idealizada para o Subprojeto organiza-se em quatro etapas. A primeira consiste em buscar suporte teórico para as escolhas de conteúdo e para as propostas didáticas. Em seguida, procede-se ao planejamento colaborativo, no qual os envolvidos elaboram conjuntamente as atividades a serem realizadas em sala. A terceira etapa é a da orientação prática, dado tratar-se de um programa de iniciação à docência. Por fim, as três etapas anteriores culminam na aprendizagem colaborativa, promovendo o desenvolvimento e a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos, como sintetiza a Figura 1:

Figura 1 – Ciclo de codocência no PIBID Letras Português, Inglês e Alemão



Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Considerando o potencial da codocência para aprimorar o ensino de línguas e a estrutura colaborativa do Subprojeto, as experiências desenvolvidas nesse contexto constituíram um espaço relevante de articulação entre licenciandos e professores supervisores das escolas parceiras. A colaboração entre esses participantes favoreceu o planejamento e a realização das atividades pedagógicas, o uso da cultura digital e de tecnologias na educação, bem como a implementação de abordagens plurilíngues. As práticas de planejamento conjunto, a troca de propostas metodológicas e

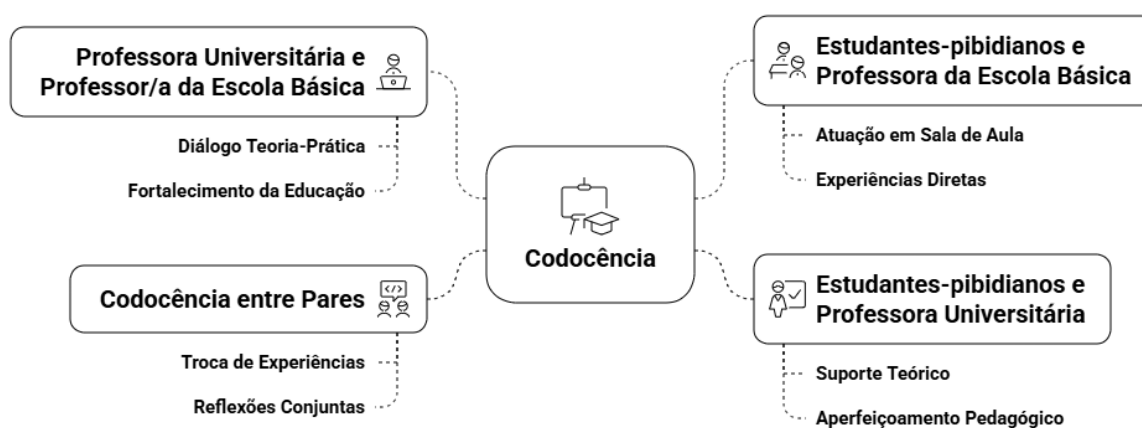
as estratégias de avaliação colaborativa contribuíram para a formação inicial e continuada de professores de línguas. Desse modo, as experiências de codocência desenvolvidas no âmbito do Subprojeto ampliaram as possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação docente no campo do ensino de línguas.

A codocência no Subprojeto se manifesta de diferentes maneiras, promovendo a colaboração entre os diferentes participantes do Subprojeto. Como sintetiza a Figura 2, as formas de codocência são:

- professora universitária e professor/a da escola básica*: parceria entre docentes do ensino superior e da educação básica, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática;
- licenciandos e professor/a supervisor/a*: atuação dos licenciandos junto ao da professoreducação básica, proporcionando experiências diretas em sala de aula;
- licenciandos e professora universitária*: interação entre licenciandos e docentes universitários, favorecendo a construção de conhecimento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- codocência entre pares*: colaboração entre licenciandos (professores em formação), permitindo trocas de experiências e reflexões conjuntas sobre o ensino.

Essas modalidades refletem a essência da codocência, caracterizada pelo trabalho coletivo e interdisciplinar, contribuindo para a formação docente e para o desenvolvimento da prática educativa.

Figura 2 – Formas de codocência no PIBID Letras Português, Inglês e Alemão



Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Experiência com Português como Língua de Acolhimento com Crianças (PLAcC)

Iniciamos esta seção com uma breve explanação sobre os conceitos empregados no Subprojeto. No cenário brasileiro de ensino de português, empregam-se diferentes denominações: a)

PLE (Português como Língua Estrangeira), quando o português é ensinado a aprendizes que não o utilizam em seu cotidiano imediato; b) PLA (Português como Língua Adicional), quando o português se soma a outros repertórios linguísticos dos aprendizes — entre os quais filhos de brasileiros no exterior, indígenas, integrantes de comunidades de imigração histórica e moradores de regiões de fronteira; c) PLAc (Português como Língua de Acolhimento), quando o ensino se volta a migrantes e refugiados, com foco não só linguístico, mas também social e afetivo; d) PLAcC (Português como Língua de Acolhimento com Crianças), termo que utilizamos no Subprojeto, dado que nosso público-alvo é constituído por crianças migrantes em escolas públicas. O Quadro 1 sintetiza essas distinções.

Quadro 1 – Denominações do ensino de português: grupo-alvo e foco

Característica	PLE	PLA	PLAc	PLAcC
Grupo-alvo	Aprendizes sem uso diário do português	Aprendizes com outros repertórios linguísticos	Migrantes e refugiados	Crianças migrantes internacionais
Foco	Linguístico e cultural	Linguístico e cultural	Linguístico, cultural, social e emocional	Linguístico, cultural, social e emocional

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

No caso do PLAc, o desafio vai além da aquisição linguística, envolvendo a inserção social, cultural e afetiva de migrantes e refugiados. Especificamente no Subprojeto da UFPR, o PLAc torna-se PLAcC (Português como Língua de Acolhimento com Crianças), ao ter como público-alvo as crianças migrantes. Essa modalidade demanda práticas que valorizem as línguas e as culturas dos estudantes, que assumam atitudes de inspiração freiriana e decolonial, que partam da pedagogia da escuta e que concebam a sala de aula como espaço de interculturalidade crítica.

A expressão língua estrangeira é um rótulo tradicionalmente atribuído a uma língua que não seja a primeira língua — ou língua materna — do aprendiz (Ramos, 2021). Já a expressão *língua adicional* pode ser aplicada em diferentes contextos no âmbito da língua portuguesa, uma vez que podemos considerar que

filhos de brasileiros nascidos no exterior, indígenas, comunidades de imigração histórica, moradores de regiões de fronteira, comunidades de surdos, migrantes contemporâneos e pessoas originárias das comunidades dos diferentes países de língua oficial portuguesa, com seus vários contextos multifacetados, são também todos público da área de PLA (Bulla; Kuhn, 2020, p. 18).

Segundo Tonelli, Selbach e Zambaldi (2024), o conceito de língua de acolhimento é mais amplo do que o conceito de língua estrangeira ou segunda língua, pois, quando se aplica a abordagem de língua de acolhimento, “as histórias, as trajetórias e os contextos vivenciados são centrais e valorizados” (p. 4).

Nessa perspectiva, o PLAcC não é apenas um ensino instrumental de língua, mas uma prática decolonial, pois valoriza as trajetórias, as línguas e os repertórios culturais dos estudantes migrantes.

Inspiradas em Freire (1987), entendemos a sala de aula como espaço de escuta, diálogo e construção de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que se opõe às lógicas coloniais de silenciamento ou homogeneização linguística.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Curitiba (Curitiba, 2025), a cidade registrava, em junho de 2025, 4.922 alunos de 56 nacionalidades matriculados na rede municipal de ensino, na qual o português é predominantemente ensinado como língua materna. Essa realidade impõe um desafio pedagógico: muitos desses estudantes têm contato com a língua sem acesso a cursos específicos de PLAcC, o que gera barreiras de compreensão, participação e integração escolar.

O Subprojeto foi implementado em uma escola municipal de Curitiba e em uma escola estadual de Pinhais, com o objetivo de responder a essa demanda emergente. Para isso, os licenciandos passaram por uma semana de formação preparatória organizada pelas autoras, que incluiu: um curso de extensão on-line com professoras da região com experiência em PLAc, leituras e discussões sobre PLE, PLA, PLAc e PLAcC e atividades de sensibilização voltadas à pedagogia da escuta, à interculturalidade crítica e a abordagens decoloniais.

Essa formação buscou suprir uma lacuna curricular, já que os cursos de Licenciatura em Letras, nos quais estão matriculados os 24 licenciandos que fazem parte do Subprojeto, não oferecem disciplinas que abordem o ensino de línguas para crianças migrantes.

No desenvolvimento das atividades escolares, os licenciandos adotaram metodologias que estimulavam a participação ativa dos alunos, incentivando-os a compartilhar suas línguas de origem, histórias e referências culturais. Essa abordagem visava não apenas à aprendizagem do português, mas também ao fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento escolar.

Nesse sentido, o Subprojeto não apenas responde a uma demanda emergente das escolas da rede pública, mas também supre uma lacuna curricular da própria formação em Letras, ao proporcionar aos licenciandos experiências que dificilmente teriam em sua graduação sem essa inserção prática.

Desafios e possibilidades

Desafios

A ausência de disciplinas obrigatórias sobre ensino de línguas para migrantes nos cursos de Letras limita a preparação prévia dos licenciandos para lidar com contextos de acolhimento. Os currículos acadêmicos não têm acompanhado o ritmo das transformações sociais contemporâneas, dos fluxos migratórios às mudanças tecnológicas.

Também é preciso mencionar que ensinar PLAcC exige um deslocamento das práticas tradicionais, incorporando estratégias visuais, multissemióticas e interativas que se ajustem às necessidades individuais dos alunos migrantes. Além disso, o “reaproveitamento” de materiais pode não acontecer, uma vez que as especificidades de um aluno nem sempre são as mesmas de seu colega de sala. Em outras palavras, os materiais pedagógicos desenvolvidos para um determinado aluno não são, automaticamente, transferíveis para outros alunos, exigindo do professor, no mínimo, disponibilidade de tempo para desenvolver materiais para cada situação encontrada em sala de aula. As adaptações metodológicas aqui elencadas exigem domínio profissional (formação e prática), tempo de trabalho (hora-atividade) e recursos (materiais ou tecnológicos) para serem desenvolvidos a contento.

Muitos docentes não tiveram, em sua formação inicial, contato com metodologias voltadas à diversidade linguística tal como ela hoje se apresenta na sala de aula. Cursos de formação continuada que abordem o ensino de PLAcC são, portanto, necessários — e foram bem recebidos pelos professores que participaram do curso de extensão ofertado pelo Subprojeto.

Os colegas que atuam na educação básica sentem necessidade de formação complementar, pois sofrem no cotidiano a pressão para atender demandas relativamente recentes do contexto escolar. Também é importante observar que a disponibilidade de tempo para desenvolver atividades específicas para o público migrante é extremamente rara, quando não inexistente, cabendo ao professor desenvolver esses materiais em horário de descanso.

Esse quadro revela não apenas uma lacuna pontual, mas um limite estrutural dos currículos de Letras no Brasil, ainda fortemente ancorados em uma tradição monolíngue. Pouco se discute, de modo sistemático, o ensino de línguas em contextos migratórios. Isso cria um hiato entre as urgências das escolas públicas e a formação que os cursos de Letras oferecem.

Além disso, muitas escolas apresentam limitações de recursos materiais e tecnológicos para atendimento personalizado a estudantes migrantes. Ou seja, a infraestrutura escolar não permite que professores dedicados e comprometidos com o atendimento mais individualizado desse público executem projetos ou criem materiais específicos, pois não há possibilidades de imprimir materiais, a conexão com a internet é instável ou inexistente e os *softwares* disponíveis são incompatíveis com as atividades a serem desenvolvidas.

Possibilidades

Como desdobramentos do Subprojeto, vemos algumas possibilidades que se situam para além dos desafios elencados, uma vez que estes são de ordem estrutural e, portanto, escapam ao raio de ação do Subprojeto.

A participação dos licenciandos no PIBID, desde o início do curso, permite que eles se percebam como professores em formação, desenvolvendo segurança e autonomia profissional. Essa experiência fortalece sua identidade docente, uma vez que conseguem atuar no ambiente escolar e, principalmente, percebem que sua participação tem impacto direto na qualidade educacional do espaço em que estão inseridos.

Trabalhar com PLAcC em uma perspectiva freiriana e decolonial significa deslocar a centralidade da língua portuguesa como imposição e assumi-la como meio de acolhida e de construção de pertencimento. Isso reforça a necessidade de currículos que não apenas importem modelos europeus de plurilinguismo, mas que partam das realidades linguísticas brasileiras – marcadas por línguas indígenas, línguas de imigração histórica, variação regional e diversidade dos novos fluxos migratórios. Essa visão fortalece, ao mesmo tempo, a prática pedagógica do PIBID e a função social da escola pública, promovendo uma educação inclusiva e cidadã, mais plural, democrática e acolhedora.

As atividades que têm maior repercussão ou que mais mobilizam os licenciandos são a criação de materiais paradidáticos, sequências didáticas autorais e recursos digitais para aplicação em sala de aula. Por meio dessas atividades, os licenciandos assumem um papel de destaque na prática pedagógica desenvolvida no Subprojeto. Vale registrar que o desenvolvimento dos materiais é feito sob supervisão e orientação da professora coordenadora e dos professores supervisores. Essa integração universidade-escola enriquece tanto a formação inicial quanto a prática da educação básica.

Considerando o caráter público do PIBID e entendendo a produção de materiais como um retorno social, os recursos didáticos desenvolvidos neste Subprojeto foram disponibilizados em acesso aberto, de modo a ampliar seu alcance para além das escolas parceiras. Para isso, foi escolhida a Plataforma MECRed1, desenvolvida em parceria entre o MEC e a UFPR. A publicação dos materiais nesse espaço não apenas garante a circulação de produções financiadas com recursos públicos, mas também possibilita o registro de autoria dos licenciandos, já que a plataforma solicita, registra e divulga seus nomes e demais informações relevantes.

Considerações finais

A experiência do Subprojeto da UFPR no âmbito do PIBID evidencia que a formação inicial de professores de línguas adicionais e de acolhimento pode ser enriquecida quando articulada com práticas colaborativas, reflexivas e situadas no cotidiano escolar. A inserção precoce e crítica na

¹ Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2025.

escola pública não apenas aproxima teoria e prática, mas também tensiona os currículos de Letras, que ainda não contemplam suficientemente a diversidade linguística brasileira nem as demandas de contextos migratórios.

Mais do que oferecer um espaço de prática docente, o Subprojeto opera como ambiente de experimentação pedagógica, no qual os licenciandos vivenciam a interdisciplinaridade e o plurilinguismo de forma integrada, desenvolvendo competências que vão além da sala de aula universitária. A codocência e a atuação conjunta com docentes da educação básica reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a identidade profissional dos futuros professores.

Além disso, destacamos dois encaminhamentos necessários: (i) incluir disciplinas obrigatórias sobre o ensino de línguas em contextos migratórios nos cursos de Letras, de modo a preparar os licenciandos para realidades que já fazem parte do cotidiano escolar brasileiro; (ii) fortalecer e expandir programas como o PIBID, que têm se mostrado fundamentais para articular universidade e escola, oferecendo condições para que os futuros professores desenvolvam uma prática investigativa, crítica e socialmente engajada.

A codocência, nesse cenário, se configura não apenas como estratégia metodológica, mas como exercício ético-político de partilha, no qual formadores universitários, docentes da educação básica e licenciandos constroem coletivamente soluções para problemas reais. A prática com Português como Língua de Acolhimento com Crianças (PLAcC), por exemplo, demonstra que formar professores críticos e engajados exige reconhecer a escola como espaço de interculturalidade e decolonialidade, onde a língua é ferramenta de acolhida e de reconhecimento de trajetórias, não de seu apagamento.

Assim, defendemos que a formação docente em Letras ganha potência quando enraizada em princípios de interdisciplinaridade e plurilinguismo, pois ambos contribuem para uma educação plural, democrática e inclusiva, alinhada às demandas contemporâneas da sociedade e da escola pública. Isso supõe, contudo, que esses princípios sejam compreendidos como construções locais, críticas e decoloniais, que não reproduzam modelos externos de maneira acrítica, mas dialoguem com eles a partir de nossas próprias urgências. Em vez de apenas alinhar currículos às diretrizes internacionais, é necessário construir currículos que respondam à realidade brasileira, marcada pela variação linguística, pela migração, pela desigualdade de acesso e pela necessidade de práticas inclusivas.

Concluimos, portanto, que a experiência deste Subprojeto se configura como um laboratório de inovação pedagógica e também de resistência epistêmica: nele, os licenciandos vivenciam não só

práticas de ensino, mas também processos de pesquisa e extensão que desafiam a colonialidade do saber e afirmam a legitimidade de perspectivas brasileiras, plurais e situadas.

Referências

ALMEIDA, Mariza Riva de; HALU, Regina Célia. Prefácio. In: JORDÃO, Clarissa Menezes et al. **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: DEPER/FLUP (org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 10/2024**: seleção de projetos institucionais no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Capes, 28 maio 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 104, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BULLA, Gabriela da S.; KUHN, Tanara Z. Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, Valquiria C. P. S. de. Transformando a educação: o impacto do Programa PIBID na formação de professores de Língua Inglesa. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 67-80, 2. sem. 2024.

CHAVES, Eneida Maria; AMORIM, Dolores Maria Borges de. A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 316-325, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5779>. Acesso em: 27 ago. 2026.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/lang-CEFR>. Acesso em: 17 set. 2025.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Migrantes e refugiados mostram diversidade cultural no Calçadão da Rua XV**. Curitiba, 10 jun. 2025. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/migrantes-e-refugiados-mostram-diversidade-cultural-no-calcao-da-rua-xv/77791>. Acesso em: 8 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUSDORF, Georges. Projet de recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines. In: GUSDORF, Georges. **Les sciences de l'homme sont des sciences humaines**. Strasbourg: Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, 1967. p. 35-64.

HOCHNADEL, Simone B.; CONTE, Elaine. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, Cledes A.; JUNG, Hildegard S.; FOSSATTI, Paulo (org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco**. 1. ed. Canoas: Ed. Unilasalle, 2019. p. 84-98. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162>. Acesso em: 29 abr. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Organização de Maria da C. de Almeida e Edgard de A. Carvalho. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Ana Karina. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 39-58, set./dez. 2018. DOI: 10.5007/2175-8026.2018v71n3p39. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em: 27 ago. 2026.

PERIN, Conceição Solange Bution; MALAVASI, Silvana. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 98-112, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/170>. Acesso em: 27 ago. 2026.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n94/n94a07.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

PINTO, Josenilde Meireles. **O curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas/Campus de Imperatriz: a interdisciplinaridade na formação de professores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

PORTINHO-NAUIACK, Catarina. **De volta para tempos modernos: a incompatibilidade programática entre competência digital e plataformização do ensino**. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2023.

RAMOS, Ana Adelina L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, n. 1, p. 233-267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 28 ago. 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina. Reflections and proposals on Portuguese as a Welcoming Language ‘for’ and ‘with’ international migrant children in Brazil. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 27, n. 60, p. 219-248, 2023. DOI: 10.5752/P.2358-3428.2023v27n60p219-248. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30469>. Acesso em: 27 ago. 2026.

TONELLI, Juliana R. A.; SELBACH, Helena V.; ZAMBALDI, Ana Luiza. Letramento em avaliação na perspectiva da justiça social para educadores de português como língua de acolhimento com crianças migrantes internacionais. **Revista X**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 353-378, 2024. DOI: 10.5380/rvx.v19i2.94817. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/94817>. Acesso em: 7 set. 2025.

VASCONCELOS, Welber E. de; SILVA, Ana Paula N. da; VILAS BOAS, Bruna C. F.; FRAZÃO, Giulianna M.; SILVA, Alexander A. U.; SILVA, Gutemberg G.; FÁVERO, Cristina H.; ALBUQUERQUE,

André do C. Interdisciplinaridade no currículo: um caminho para a aprendizagem significativa. **IOSR Journal of Business and Management** (IOSR-JBM), v. 26, n. 12, ser. 14, p. 48-52, dez. 2024.

VIANINI, Carolina; REIS, Janderson M. S. dos; CORDEIRO, Carolina dos R.; LIMA, Bianca M.; OLIVEIRA, Ana Vitória do N. Metodologias ativas e decolonialidade: uma experiência colaborativa de ensino no PIBID-Inglês. **Revista Territorium Terram**, [S. l.], v. 7, n. esp. 1, p. 201-223, 2024. Disponível em: https://seer.ufsj.edu.br/territorium_terram/article/view/5535. Acesso em: 17 set. 2025.

WALESKO, Angela M. H.; PORTINHO-NAUIACK, Catarina. Co-teaching e coaching: práticas colaborativas para a formação reflexiva de professores de línguas. In: WALESKO, Angela M. H.; PICANÇO, Deise; MARQUES, Júlio (org.). **Vida universitária em diálogo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. v. 1, p. 177-205.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.