

CONCEPÇÕES DE ALUNOS-PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE ENSINO COLABORATIVO

ENGLISH STUDENT-TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT CO-TEACHING

Juliane D'Almas¹

Mestre em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
(julianedalmas@gmail.com)

RESUMO: O presente estudo pretende compreender as concepções de alunos-professores de inglês sobre a abordagem de ensino colaborativo. O contexto da pesquisa compreende alunos de Letras / Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual se configura como um programa que incentiva a colaboração entre professores universitários, professores de escolas públicas e alunos de graduação. Partindo das definições de ensino colaborativo calcadas por pesquisadores como Phelan *et al* (1996), Roth *et. al.* (1999, 2002), Roth (2009), Magalhães e Liberali (2009), Magalhães e Fidalgo (2010), Mateus (2011), entre outros, a pesquisa chegou ao resultado que os alunos-professores compreendem o ensino colaborativo sob as lentes de suas vantagens e desvantagens.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Língua Inglesa; PIBID; Concepções; Alunos-professores

ABSTRACT: The present study aims at understanding English student-teachers' conceptions about co-teaching approach. The research context is formed by Letras course students from State University of Londrina (UEL) who participated from the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), which is a program that tries to encourage the collaboration among University teachers, public school teachers and undergraduate students. Starting from collaborative definitions, based on researchers such as Phelan *et al* (1996), Roth *et. al.* (1999, 2002), Roth (2009), Magalhães and Liberali (2009), Magalhães and Fidalgo (2010), Mateus (2011), among others, the research concluded that the student-teachers comprehend co-teaching under the lens of its advantages and disadvantages.

Keywords: Co-teaching; English; PIBID; Conceptions; Student-teachers

Atualmente, muito se tem discutido sobre o campo da formação de professores e como desenvolver novos meios para uma aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos nesse processo. A educação de professores ganhou um campo abrangente na literatura, onde pesquisas trazem sugestões e relatos sob as lentes de diversas perspectivas, como por exemplo: a reflexão do professor (GRIMMETT, 1988; SCHON, 1988; PERRENOUD, 20011; CORACINI, 2003; GREGGIO, 2009), a identidade profissional (BOHN, 2005; CELANI, 2006; GAMERO, 2010), as capacidades e competências a serem adquiridas

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem. Bolsista CAPES/DS.

(PERRENOUD, 2001; PERRENOUD; THURLER, 2002; DIAS; LOPES, 2003), a socialização (FREITAS, 2002; SONSIN, 2003; FERREIRINHO, 2004; KNOBLAUCH, 2008), a colaboração (ROTH, 1999; 2009; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009; MATEUS, 2011), entre outras. É nesta última abordagem que este estudo se concentra.

Práticas colaborativas de ensino vêm ganhando espaço no contexto educacional e trazendo possibilidades para um engajamento maior dos participantes que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem de como se tornar professor. Pesquisas apontam que os professores que se socializam e se engajam em uma situação de colaboração percebem modificação em sua forma de ensino (ROTH, 1999, ROTH *et. al.*, 2002), possuem maior confiança (ROTH *et. al.*, 1999), aprendem a dividir o poder e transferir responsabilidades (PAWAN, 2011), ganham experiência (ROTH *et. al.*, 2002), desenvolvem identidade profissional (WAITOLLER; KOZLESKI, 2013), etc. John- Steiner (2000a) afirma que parte do poder da colaboração está nos fatores que ela oferece para apropriações mútuas, ou seja, expansão de habilidades, papéis, liderança e estilos de trabalho por meio de parceiros próximos.

Sendo assim, a intenção do presente artigo é compreender como os alunos-professores inseridos em um contexto de colaboração falam sobre este tipo de abordagem educacional. Por isso, a próxima seção explica brevemente como conceitos e práticas de ensino colaborativo são abordados pela academia. A metodologia do estudo, a análise dos dados e os resultados são tópicos das seções seguintes e precedem as considerações finais.

O que é ensino colaborativo?

Afim de compreender melhor o ensino colaborativo, primeiramente, faz-se necessário uma conceituação da palavra colaboração. A colaboração no seu sentido mais amplo pode acontecer em diversos tipos de relações, como por exemplo, relações familiares, profissionais, sociais, amorosas, etc (JOHN-STEINER, 2000b) e se dá quando indivíduos auxiliam uns aos outros, trabalham em conjunto, invertem papéis e compreendem de forma real o que acontece quando se está na posição do outro. Para Magalhães e Fidalgo (2010) a colaboração é “vista como um processo

de reorganização das práticas, mediada pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes de uma discussão” (p.777).

Transpondo para o âmbito acadêmico, a colaboração toma forma quando professores de escolas públicas, professores pesquisadores e alunos-professores unem-se para alcançar um objeto comum e por vezes invertem posições de trabalho. Em outras palavras, o professor pesquisador vai até a sala de aula para entender melhor os eventos e práticas do ambiente e todos os fatores que influenciam no ensino-aprendizagem, podendo, inclusive assumir o lugar do professor regente ou do aluno-professor em estágio. O professor da escola, por sua vez, tem a possibilidade de voltar a ter contato com o mundo acadêmico, caso antes não tivesse, e também divide seus deveres e dificuldades com o grupo, enquanto o aluno-professor tem a oportunidade de realizar um estágio de forma mais segura e melhor preparada.

Roth *et. al.* (2002) acreditam que o ensino colaborativo não é apenas uma forma de ensinar, mas também “um modo de aprender a ensinar, fazer pesquisa, supervisionar novos professores e avaliar o ensino nas salas de aula” (p.2). Assim sendo, o ensino colaborativo pode auxiliar o pesquisador a interpretar de maneira mais efetiva o objeto de sua pesquisa ou alvo de sua análise, como também auxilia os alunos-professores em sua inserção na sala de aula e os professores da escola a entrar em contato com novas práticas e inovações que acontecem no âmbito universitário. Portanto, segundo Mateus (2011, p. 3) exemplifica, o trabalho colaborativo no meio educacional é capaz de agregar múltiplos papéis sociais e por isso há uma diversa gama de motivações para se engajar nas tarefas em conjunto.

Muitos autores definem os grupos formados por colaboração como comunidades de aprendizagem (DOONER *et. al.*, 2008) ou comunidades de prática (AU, 2002; WAITOLLER; KOZLESKI, 2013). Há ainda pesquisas que trazem trabalhos em times, grupos ou duplas como formas de colaboração (ENGESTROM, 1994; PHELAN *et. al.*, 1996). Outros estudos definem colaboração como sinônimo de parceria (WAITOLLER; KOZLESKI, 2013). John- Steiner (2000a) julga importante que:

Os parceiros podem desenvolver aspectos de conhecimentos prévios deles mesmos através da participação conjunta motivada. O contexto

de colaboração fornece uma zona de desenvolvimento proximal onde participantes podem aumentar seu repertório de expressão emocional e cognitiva (p.187)².

Grupos colaborativos observam, refletem, planejam e avaliam aulas juntos (Little, 1982 *apud* Smith; Scott, 1990) para que a experiência de cada participante seja levada em consideração e novos significados sejam criados a partir da reorganização de posições de trabalho. De acordo com Roth *et al* (1998) o ensino colaborativo, também chamado de *coteaching* em artigos internacionais:

É baseado na ideia fundamental que práticas podem ser entendidas da perspectiva do sujeito participante, desse modo requer que pesquisadores coparticipem no ensino para compreendê-lo. Essa perspectiva em primeira pessoa nos fornece uma visão radicalmente diferente dos eventos de sala de aula e do ambiente de sala de aula. (p.3)³

Tal ideia converge com o que Villa, Thousand e Nevin (2008, p.3 *apud* NEVIN, THOUSAND e VILLA, 2009) entendem como ensino colaborativo : quando “duas ou mais pessoas dividem responsabilidades por educar alguns ou todos os alunos de uma sala de aula” (p. 569). Por isso, o ensino colaborativo pode não apenas auxiliar o pesquisador, mas também os outros envolvidos na colaboração, como: alunos, alunos-professores e professores regentes, pois todos recebem os efeitos do esforço coletivo. Pesquisadores como Cochran-Smith (1991) e Cochran-Smith e Lytle (1992 *apud* PHELAN *et. al.*, 1996) acreditam que:

Para alunos que estão aprendendo a se tornar professores, a melhor situação possível é aquela que os encoraja a participarem da construção conjunta de conhecimento com professores pesquisadores experientes. (p.335)⁴

² The partners may develop previously unknown aspects of themselves through motivated joint participation. The collaboration context provides a mutual zone of proximal development where participants can increase their repertory of cognitive and emotional expression”. (John-Steiner, 2000a, p. 187)

³ Is based on the fundamental ideia that practices can be understood only from the perspective of the participating subject, thereby requiring researchers to coparticipate in teaching in order to understand it. This first-person perspective provides us with a radically different view of classroom events and classroom environment.” (ROTH *et. al.*, 1998, p. 3)

⁴ “For students who are learning to become teachers, the best possible situation is one that encourages them to participate in the joint construction of knowledge with experienced teacher researchers” (p.335).

O trabalho colaborativo se diferencia das práticas tradicionais de ensino, porque não foca no trabalho individual, o que é muito comum em grande parte dos contextos escolares. Essa inovação é alvo de conflitos e desconforto quando se inicia uma prática colaborativa, como descreve John- Steiner (2000, p. 82), ambientes colaborativos podem ser uma “zona bastante desconfortável de ação”, afinal, professores e pesquisadores podem não estar acostumados a serem questionados, pois em suas práticas rotineiras eles podem estar mais familiarizados em criticar ou serem criticados. É por isso que, os envolvidos em práticas colaborativas precisam estar empenhados e dispostos a colaborar desde o início, articulando interesses, necessidades, perspectivas e interpretações explícitas, assim como ferramentas, regras, e objetos tem que ser comunicados e negociados entre os membros, incluindo os professores para que a colaboração seja bem sucedida.

Smith e Scott (1990) em uma publicação nomeada “The collaborative school” salientam as vantagens e dificuldades na inserção de práticas colaborativas nas escolas. Eles argumentam, por exemplo, que é evidente que a natureza das relações entre adultos que vivem e trabalham nas escolas causam uma grande influência na qualidade da escola, assim como na aprendizagem dos alunos, dessa forma, ambientes em que adultos observam uns aos outros, se comunicam e dividem o que eles sabem, inclusive a liderança, e falam abertamente sobre educação são animadores. No entanto, eles verificaram que ainda existem tabus na cultura escolar que desencorajam o trabalho colaborativo. (p.7)

Metodologia, contexto e participantes da pesquisa

Este estudo tem como contexto um grupo de 7 alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Edital Capes de 2011, do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O PIBID constitui-se por ser uma oportunidade para o aperfeiçoamento de professores em formação, permitindo que alunos iniciem na docência antes do estágio obrigatório dos cursos de licenciatura. Segundo o website⁵ oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID:

⁵ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Ademais, o programa procura colocar professores e alunos em contato com as inovações no meio educacional e aprimorar o ensino das disciplinas por meio da participação conjunta entre todos eles. Desse modo, podemos dizer que o PIBID parece formar uma rede de colaboração, pois professores universitários, professores da rede pública e alunos dos cursos de licenciatura trabalham juntos a fim de alcançarem um objeto comum.

O grupo selecionado para esta pesquisa era formado por uma professora universitária, um professor da escola pública e sete graduandos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A professora universitária possui uma longa relação com ensino colaborativo e incentiva a realização de tal em suas práticas no curso de Letras. A maior parte dos alunos-professores possuem nível de inglês intermediário ou superior. Três deles estão no 3º ano da graduação e quatro no 4º ano. O trabalho é realizado com turmas de 3º ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da mesma universidade, que se localiza na região central da cidade e onde o professor colaborador da escola pública leciona há mais de 20 anos.

Geração de dados

Os dados deste estudo foram gerados a partir de um grupo focal em que os alunos responderam algumas perguntas sobre ensino colaborativo e a conversa foi gravada em áudio. Além disso, como uma alternativa para que todas as vozes fossem ouvidas, os participantes responderam por escrito a seguinte pergunta: “O que você entende como ensino colaborativo?”. Após dissertarem sobre o tema, as respostas foram recolhidas e analisadas como veremos na seção seguinte. Em resumo, temos como unidade de análise a linguagem escrita, uma vez que as

gravações foram transcritas e os instrumentos de coleta de dados são o grupo focal e a resposta escrita. As perguntas que orientaram o grupo focal foram: 1) “O que você entende como ensino colaborativo?”; 2) “Qual a diferença entre o ensino colaborativo e outras perspectivas de ensino?”; 3) “Qual o objetivo do ensino colaborativo?”; 4) “Quais as vantagens, se houver, vocês veem no ensino colaborativo?”.

Optamos por analisar as repostas da pergunta 1 (em seus dois instrumentos de coleta de dados) e a pergunta 4 que trata das vantagens do ensino colaborativo.

O que é ensino colaborativo para alunos-professores de inglês?

A partir das respostas concedidas pelos alunos-professores participantes deste estudo, foi possível observar que, em meio às definições de ensino colaborativo, os mesmos foram capazes de tecer tanto as vantagens da abordagem quanto algumas desvantagens em relação à colaboração. Para tornar mais clara a compreensão de tais respostas, criamos dois temas de análise: vantagens e desvantagens e algumas categorias que emergiram das respostas. Tais categorias foram elaboradas indutivamente e dedutivamente a partir de excertos que eram recorrentes durante a fala dos alunos-professores. Além disto, tais categorias foram criadas a partir de metáforas e expressões sinônimas que fossem capazes de abranger as respostas comuns. Contudo, as respostas serão analisadas separadamente e confrontadas com a literatura do campo.

Para que a análise não se estendesse excessivamente, foram escolhidos dois trechos considerados mais representativos da categoria onde houvesse mais de um respondente, enquanto as categorias que possuíam apenas um respondente terão seu conteúdo analisado por inteiro. Neste estudo em específico iremos analisar somente a primeira pergunta feita aos alunos. A fim de elucidar melhor as categorias, em qual instrumento de coleta foram encontradas as respostas e quais foram os alunos-professores que emitiram as falas, segue um quadro explicativo antes da análise. Os respondentes serão identificados como A1 (aluno 1), A2 (aluno 2), A3 (aluno 3) e assim respectivamente, bem como o instrumento de coleta será identificado como GF (grupo focal) e RE (resposta

escrita). Em algumas categorias sublinhamos a parte do excerto que faz com que o participante se encaixe naquela categoria, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

Pergunta 1: O que você entende por ensino colaborativo?

| TEMAS | CATEGORIAS | INSTRUMENTO | RESPONDENTES | |
|-------------|---------------------------|------------------|----------------------------|--------|
| VANTAGENS | Trocas | Grupo focal | A4, A6, A7 | |
| | | Resposta escrita | A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 | |
| | Auxiliar | Grupo focal | A3, A4, A7 | |
| | | Resposta escrita | A6, A7 | |
| | Compartilhar conhecimento | Grupo focal | A3 | |
| | | Resposta escrita | A1 | |
| | Ser consciente | Grupo focal | --- | |
| | | Resposta escrita | A2 | |
| | Partilhar o trabalho | Grupo focal | --- | |
| | | Resposta escrita | A5, A6 | |
| | | Cooperar | Grupo focal | A3, A7 |
| | | | Resposta escrita | ---- |
| | Trabalhar em conjunto | Grupo focal | A2, A3 | |
| | | Resposta escrita | ---- | |
| DESVANTAGEM | Falta de comprometimento | Grupo focal | A7 | |
| | | Resposta escrita | --- | |

Quadro 1: Grade das categorias de análise da pergunta 1

Pergunta 4: Quais as vantagens, se houver, vocês veem no ensino colaborativo?

| TEMAS | CATEGORIAS | INSTRUMENTO | RESPONDENTES |
|-----------|---------------|-------------|--------------|
| VANTAGENS | Trocas | Grupo focal | A3, A7 |
| | Auxiliar | Grupo focal | A7 |
| | Aperfeiçoar o | Grupo focal | A3, A4 |

| | | | |
|--|-----------------------|-------------|----|
| | trabalho | | |
| | Sentir-se seguro | Grupo focal | A5 |
| | Trabalhar em conjunto | Grupo focal | A5 |
| | Aprender com o outro | Grupo focal | A2 |

Quadro 2: Grade das categorias de análise da pergunta 4

A pergunta 1 gerou 8 categorias dentro do tema “vantagens” e 1 categoria no tema “desvantagem”, enquanto a pergunta 4 gerou 6 categorias dentro do tema vantagens obviamente, entre as quais 3 são exclusivas dessa pergunta.

A) Vantagens

A primeira categoria que identificamos indutivamente foi nomeada “trocas”, e os excertos derivaram de ambos os instrumentos de coleta e pertenciam a todos os respondentes na pergunta 1, já na pergunta 4, pertenciam a 2 participantes (A3 e A7). O aluno 3, por exemplo, respondeu a pergunta escrita da seguinte maneira:

“Ensino colaborativo em geral é a troca mútua de experiência e aprendizagem entre todos os participantes, todos têm algo para aprender e algo para ensinar, e o ensino colaborativo proporciona essa troca de uma forma consistente”. (A3 – RE)

Da mesma maneira o aluno 7 abordou:

“O ensino colaborativo é um processo pelo qual há troca de informações, de conhecimento entre estagiários e professores”. (A7 – RE)

O aluno 6 também emitiu uma resposta parecida no grupo focal:

“Ensino colaborativo pra mim é a troca de conhecimento dos professores na área de ensino e também toda essa...troca de passar o conhecimento que um sabe, às vezes o outro tem dificuldade,

então essa troca que vai fazer ele ser uma pessoa, depois, com uma formação melhorada através disso”. (A6 – GF)

O aluno 4 aproveita a fala do colega e posiciona-se dizendo:

“Eu ia dizer a mesma coisa que o aluno 6 estava falando. Essa troca de experiência que a gente tem...” (A4 – GF)

Na pergunta 4, os alunos responderam:

“Diferente de outros estágios, a gente tem a oportunidade de colocar a mão na massa junto com outros professores mais experientes que a gente. Então, dividindo essa experiência é um “warm up”, é um aquecimento muito mais forte do que simplesmente ser um estagiário e acompanhar aulas...”(A3 – GF)

“Acho que facilita muito a vida do estagiário, a troca de informação, de conhecimento, que muitas vezes você tá com dúvida...” (A7 – GF)

Sendo assim, podemos perceber que para os alunos-professores o ensino colaborativo tem a ver com a permuta de conhecimentos, experiências e aprendizagens e que tais respostas vão ao encontro do que Villa, Thousand e Nevin (2008) abordam como características do *“coteaching”*: “troca de conhecimentos e benefícios entre os membros de um time” (p.4).

A categoria “auxiliar” também foi recorrente nos dois instrumentos de coleta e apareceu nos excertos de fala de 4 alunos-professores na pergunta 1 e de apenas um estudante na pergunta 4

O aluno 6 faz parte de tal categoria, pois na parte sublinhada do excerto a seguir ele conclui:

“O que eu entendo por ensino colaborativo é a forma de trocar experiências, conhecimentos, dividir trabalhos e ajudar um ao outro como uma pessoa em que você pode confiar”. (A6 – RE)

Da mesma maneira o aluno 7 afirma:

“O ensino colaborativo é um processo pelo qual há troca de informações, de conhecimento entre estagiários e professores. Um colabora com o outro, ajudando a promover uma melhor aprendizagem na escola pública.”. (A7 – RE)

O aluno 4, expressa seu pensamento no grupo focal da seguinte forma:

“...eu acho que só ajuda, nem tanto só para os professores, mas pra gente também, sempre a buscar a melhora no planejamento de aula, na hora da ação que a gente tá lá e sempre tem esse feedback também”. (A4 – GF)

Assim como o aluno 7:

“Um colabora com o outro, ajudando a promover uma melhor aprendizagem na escola pública. O conhecimento, as dificuldades, as angústias são compartilhadas nesse processo de aprendizagem”. (A7 – GF)

Também na pergunta 4, A7 reforça sua resposta no grupo focal:

“Acho que facilita muito a vida do estagiário, a troca de informação, de conhecimento, que muitas vezes você tá com dúvida, tem alguém ali pra te ajudar, né? Tem às vezes o professor da escola, que ele pode estar explicando pra você e o mesmo acontece na sala de aula, quando você não sabe explicar tão bem aí vem o professor e vai, explica de uma forma que os alunos possam entender, então com isso se aprende também, então, essa forma é muito boa. Muito positiva” (A7 – GF).

A partir disso, podemos assentir que para os alunos-professores a participação em grupos colaborativos é uma forma de auxiliar um ao outro, auxiliar os alunos da escola pública, ajudando tanto a criar melhores condições de ensino, como a aprimorar seus próprios conhecimentos e práticas. John-Steiner (2000a) acredita que as possibilidades de ação humana se dão de diversas formas, inclusive nas diferenças de pensamento, as quais criam oportunidades para expansão (p.189), ou seja, as trocas entre os participantes de um grupo colaborativo são, na verdade, trocas de maneiras diferentes de pensar e agir que podem contribuir para o aperfeiçoamento e aprendizagem de todos os envolvidos.

“Compartilhar conhecimento” foi a categoria denominada em seguida e os alunos 1 e 3 emitiram suas opiniões da seguinte forma respectivamente:

“Ensino colaborativo é a troca de experiências e informações entre vários professores, tanto na elaboração de aulas quanto na sua aplicação. O conhecimento também é compartilhado entre os professores, o que ajuda em seu crescimento tanto profissional quanto pessoal”. (A1 – RE)

“...seria mesmo a colaboração entre todos eles, se reunindo, compartilhando suas experiências, tentando desenvolver um trabalho melhor, dando o melhor de cada um”. (A3 – GF)

Podemos deduzir que os alunos 1 e 3 parecem entender colaboração como uma divisão de ensinamentos e experiências, no qual todos podem participar e compartilhar o que já viram, fizeram ou gostariam de fazer a fim de tornar a aprendizagem menos individualista.

No próximo momento, estabelecemos a categoria “ser consciente”, a qual foi recorrente apenas no discurso de um respondente, o aluno 2:

“Colaborar é ter ciência de que seu trabalho é importante assim como o de todos os participantes de um grupo colaborativo”. (A2 – RE)

Ou seja, o aluno 2 parece empregar um sentido de consciência da prática ao mencionar que o trabalho em conjunto o fez perceber que suas práticas e atitudes eram significativas para o grupo. Da mesma forma, Doyle (2004) crê que em ações colaborativas é preciso que haja um processo de reflexão, onde é importante que os sujeitos sejam reconhecidos (p.9) e consecutivamente sejam conscientes da importância das atividades que exercem.

Para dois alunos (A5 e A6) colaborar é sinônimo de “partilhar o trabalho”, pois eles sugerem respectivamente que:

“O ensino colaborativo em geral se caracteriza pela troca de experiências e divisão de trabalho de forma que busque o desenvolvimento de cada membro no grupo, tanto na atuação em sala de aula ou no planejamento das aulas”. (A5 – RE)

“O que eu entendo por ensino colaborativo é a forma de trocar experiências, conhecimentos, dividir trabalhos e ajudar um ao outro como uma pessoa em que você pode confiar”. (A6 – RE)

Seweell *et. al.* (2013) ancorados pelas teorias de Rogoff *et.al.* (2001) também compreendem que um dos objetivos do trabalho colaborativo é essa divisão de tarefas e pontuam que quando estamos inseridos em colaboração todos “nós somos aprendizes, nós dividimos responsabilidades pela aprendizagem, nós dividimos decisões sobre aprendizagem” (SEWEELL *et. al.*, 2013, p. 48). É

justamente essa posição que A5 e A6 parecem enfatizar em seus discursos, a partilha de tudo que é tido como tarefa, dever ou obrigação.

Os alunos A3 e A7 entendem colaboração no sentido mais amplo que a palavra nos remete: “cooperar”, colaborar, apoiar. Por isso, evocam as seguintes considerações:

“De acordo com os textos que a gente já leu sobre isso o ano passado, eu acho que, tipo, é realmente colaboração entre professores... da escola, com professores da faculdade e professores que estão desenvolvendo... que estão se tornando professores. O que é um pouco do PIBID também, né?” (A3 – GF)

“É...eu também acho isso: o trabalho colaborativo, o nome diz né? Sempre um colaborador mais experiente ajuda quem é menos experiente...” (A7 – GF)

O discurso do aluno 3 parece emitir a mesma opinião que Villa, Thousand e Nevin (2008) propõem: que, para que haja colaboração, faz-se necessário alguns processos de cooperação como: interações face a face, habilidades interpessoais, interdependência positiva, entre outros. Já as falas do aluno 7 parecem estar em consonância com o que John-Steiner (2000a) determina como a obtenção de novas habilidades, pois acontecem nas parcerias o desenvolvimento de zonas de desenvolvimento proximal mútuas (p. 187), isto é, um par mais experiente ajuda um par menos experiente e assim aprendem juntos.

Outra categoria que representa o tema “vantagens” foi encontrada nas alocações de A2 e A3 na pergunta 1 e de A5 na pergunta 4, e expressa a interpretação de ensino colaborativo como trabalho em conjunto:

“E a colaboração ela acontece no preparo, ou ela deveria acontecer (risos), desde o preparo e na sala de aula, então, os professores eles sentam e...como se fosse um acordo, todo mundo prepara o material, depois pra aula todo mundo chega preparado pra trabalhar com os alunos, daí, no final, é a gente quem decide, por exemplo, se a gente quer dividir a aula ou todo mundo faz junto, a gente define a dinâmica da aula, entendeu?” (A2 – GF)

“Tipo... seria mesmo a colaboração entre todos eles, se reunindo, compartilhando suas experiências, tentando desenvolver um trabalho melhor, dando o melhor de cada um, tentando ajudar o outro de uma maneira diferente, não fechando só a um também...”. (A3 – GF)

“Dá um “background” maior, uma...uma base maior, uma autoconfiança melhor, porque a gente tá preparado, a gente já enfrentou aquilo antes, mesmo não sendo totalmente sozinho, porque a gente tinha os professores e coordenadores juntos com a gente (A5 – GF).

Na pergunta 4, A5 voltou a comentar sobre trabalhar em conjunto:

Dá um “background” maior, uma...uma base maior, uma autoconfiança melhor, porque a gente tá preparado, a gente já enfrentou aquilo antes, mesmo não sendo totalmente sozinho, porque a gente tinha os professores e coordenadores juntos com a gente” (A5 – GF).

Segundo Mateus (2011), o sentido do modelo de ensino colaborativo pode ser caracterizado “como uma comunidade de professores aprendizes, com diferentes posições institucionais, envolvidos na tarefa comum de ensinar-aprender” (p.3). Podemos compreender que os alunos 2, 3 e 5 parecem concordar com o que Mateus propõe, pois eles julgam necessário que todos os participantes estejam engajados nessa tarefa comum que é trabalhar colaborativamente.

Três categorias foram exclusivas da pergunta 4 e são elas: aperfeiçoar o trabalho, sentir-se seguro e aprender com o outro. Na primeira delas, encaixaram-se 2 alunos-professores (A3 e A4) com as seguintes respostas:

“porque você tá colocando a cara pra bater e dando aula pro aluno, mesmo sendo acompanhado. Então, é uma preparação bem mais profundo do que simplesmente um estágio” (A3 – GF).

“Eu acho que você se sente mais preparado pra quando você encarar a coisa real mesmo você já tem uma noção do que que é real na escola, né? Escola pública. Eu acho que você vai preparado pra enfrentar a fera”. (A4 – GF)

Os excertos anteriores nos mostram que os professores em formação entendem que o ensino colaborativo torna-os melhores e mais preparados para a docência quando estiverem lecionando no seu ambiente de trabalho sozinhos. Roth *et. al.* (1999) concluiu uma de suas pesquisas com uma afirmação parecida, pois ele reconheceu que professores em pré-serviço podem aprender muito mais com um professor mais experiente e que ao estarem na sala de aula, os professores desenvolvem modos de agir táticos.

A segunda categoria pertencente unicamente a pergunta 4 foi nomeada sentir-se seguro e apareceu na fala de A5:

“Dá um “background” maior, uma...uma base maior, uma autoconfiança melhor, porque a gente tá preparado, a gente já enfrentou aquilo antes”. (A5 – GF)

Da mesma forma que A5 compreende uma das vantagens do ensino colaborativo como uma maneira de sentir-se mais seguro, afinal, ele já vivenciou aquilo anteriormente, Roth *et. al.* (1999) também explica que através do ensino colaborativo é possível tornar-se mais confiante, pois o aluno aprende a saber o que fazer ou dizer e o que evitar fazer ou dizer (p. 782). Phelan *et. al.* parecem interpretar igualmente essa vantagem, pois ressaltam que a confiança é um fato essencial para o sucesso da colaboração, contudo, os alunos-professores precisam ter o apoio e a confiança de seus parceiros (p.349).

Por fim, a última categoria elencada, intitula-se aprender com o outro e encontra-se nos argumentos de A2, que diz:

“Eu acho que pra mim, é um aprendizado profissional e...pessoal. É bem interessante você aprender com quem tá com você e aprender com todos eles assim...em todos os níveis, você aprende com as pessoas que estão colaborando com você, aprende com os alunos, é diferente assim mesmo, você percebe que...é diferente do que se tivesse só você como estagiário, se você não tivesse, sem a intervenção, por exemplo, de outras pessoas com você...o professor da faculdade, o professor da escola...” (A2 – GF)

O aluno-professor 2 parece ver como vantagem de práticas colaborativas de ensino, a oportunidade de aprender com outros, com o que outras pessoas já sabem, já vivenciaram e podem dar dicas, auxiliar e orientar um novo professor. Da mesma maneira, Phelan *et.al.* (1996) relacionam o ensino colaborativo com a habilidade de negociar níveis de experiência, isto é, todos os participantes de um grupo colaborativo são capazes de contribuir para o time, eles afirmam ainda que isso depende muito da habilidade do aluno-professor de reconhecer o valor dos seus próprios conhecimentos pedagógicos (p. 349). John-Steiner (2000a) compreende que para uma abordagem centrada em aspectos sociais, culturais e históricos, como é o caso do ensino colaborativo, a realização de atividades mútuas só se torna

possível por meio do princípio que os humanos apenas vêm a ser na relação com outros (p.187).

B) Desvantagens

Segundo Dooner *et. al.* (2008), Wenger (1998) considera que o engajamento mútuo dos participantes de uma comunidade de aprendizagem é essencial para o sucesso do trabalho em grupo. O aluno 7 concorda com tal teoria e questionou a “falta de engajamento” em seu discurso, assunto o qual tomamos como categoria respectiva a uma desvantagem do ensino colaborativo. A7 ressalta:

“É...eu também acho isso: o trabalho colaborativo, o nome diz né? Sempre um colaborador mais experiente ajuda quem é menos experiente, são trocas de informações, né? Uma pessoa sempre acaba ajudando a outra, mas... que na prática, nem é sempre isso que acontece, né? Na teoria é maravilhoso, mas na prática né... tem uns que... nem todos podem, nem todos estão ali com vontade de fazer, abertos pra fazer, dispostos, porque você precisa ter muito trabalho e nem todos querem tanto trabalho, né? Então... é muito bom o trabalho colaborativo, mas na prática, nem sempre... nem sempre é bem sucedido”. (A7 – GF)

Para Mandzuk, (1999, *apud* Dooner *et. al.*, 2008, p. 572), o processo colaborativo frequentemente se mostra inesperadamente exigente e pessoalmente desafiador, e nos parece ser o que A7 questiona em sua fala: a falta de engajamento e o grande volume de trabalho gerado pelo grupo colaborativo no qual muitos não pretendem se comprometer. Phelan *et. al.* (1996) também ressaltam que:

“O modelo colaborativo, apesar de ser uma alternativa potencialmente rica e viável para a aprendizagem, ela claramente demanda mais do que apenas a vontade dos participantes de se engajar neste tipo de trabalho” (p.351).

Ou seja, apenas a vontade de participar não basta quando se trata de ensino colaborativo, é preciso realmente fazer e se comprometer com o trabalho.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou compreender como alunos-professores de língua inglesa inseridos em um programa com características colaborativas entendem a abordagem do ensino colaborativo. Para tal, os alunos responderam a uma pergunta por escrito e participaram de um grupo focal que priorizou pergunta sobre o tema. As respostas foram analisadas através da análise de conteúdo e confrontadas com a teoria da academia.

Foi possível perceber que os alunos-professores compreendem o ensino colaborativo sob as lentes de suas vantagens e desvantagens. As vantagens estão relacionadas com as possibilidades de trocar ideias, auxiliar, compartilhar conhecimento, ser consciente, reconhecer realidades, partilhar o trabalho, cooperar e trabalhar em conjunto. Já a desvantagem apontada na pergunta analisada, em particular, foi apenas uma: a falta de comprometimento.

Portanto, podemos concluir que o trabalho em um grupo colaborativo parece trazer mais benefícios do que prejuízos para quem participa de forma interessada e engajada. A experiência possibilita aos alunos-professores, uma troca de experiências e uma ajuda extra ao aprenderem a ensinar, assim como os coloca no ambiente real de trabalho podendo contar com o auxílio de pares mais experientes para lidar com situações onde ocorrem dificuldades. Freitas (2002) abrevia de forma interessante o trabalho dialógico que acontece no ensino colaborativo sob o viés da pesquisa:

“Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma **interação sujeito-objeto** para uma **relação entre sujeitos**. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva **dialógica**. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma **explicação** produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também **compreendido**, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico”.(FREITAS, 2002, p.24/25 *apud* FREITAS,2002

Referências

AU, K. H.; Communities of Practice: Engagement, Imagination, and Alignment in Research on Teacher Education. **Journal of teacher education**. v.53, n.3, p.222 - 227, 2002.

BOHN, H. A formação do professor de línguas estrangeiras: a construção de uma identidade profissional. **Investigações em linguística aplicada e teoria literária**. Recife: UPE, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.

CELANI, M. M. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat. 2006, p. 25-43.

CORACINI, M.J.; A abordagem reflexiva na formação do professor de línguas. In: M.J. CORACINI; E.S. BERTOLDO (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COOK, L.; **Co-teaching: principles, practices and pragmatics**. New Mexico: New Mexico Public Education Department, 2004. 33 p.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C.; Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n. 85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2013.

ENGESTROM, Y.; Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-theoretical Study of na Innovative Teacher Team. I **Carlgren et. al., (eds.). Teacher's minds and actions: research on teacher's thinking and practice**. Falmer Press, p. 43-61, 1994.

FERREIRINHO, V. C. **Começar de Novo: Práticas de Socialização do Professor em Início de Carreira**. 2004. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FREITAS, M. N. C.; Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Caderno de Pesquisas**, n. 115, p. 155-172, 2002.

GAMERO, R. **Pesquisa? só no paper!: a constituição da identidade de professor - pesquisador em formação inicial**. 2010, 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GREGGIO, S. **The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English language teacher education in Brazil**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRIMMET, P. P.; The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In: GRIMMET, P. P.; GAALLEN L. E. (Eds.) **Reflection in teacher education**. Pacific Educational Press. 1988. p. 5-15.

JOHN-STEINER, V. Thought Communities. In:____. **Creative Collaboration**. New York: OUP, 2000, p. 187-204.

____.Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In:____. **Creative Collaboration**. New York: OUP, 2000, p. 123-150.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 146 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

LORTIE, D.C. The limits of socialization. In:____. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press. 1975, p. 55-81.

MAGALHÃES, M. C.; LIBERALI, F. **A Formação Crítico-Colaborativa de Educadores**: A “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. Trabalho apresentado na AFIRSE - Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 2009 na MESA REDONDA: Práticas Colaborativas e Reflexivas na Formação de Professores.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

NEVIN, A. I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? **Teaching and Teacher Education**, v. 25. 2009, p. 569-574.

PAWAN, F., ORTLOFF, J. H., Sustaining collaboration: English-as-a-second-language, and content-area teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 463-471, 2011.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. In: In **Pátio. Revista Pedagógica**, n.17, Maio-Julho, 2001, p. 8-12. Disponível em: http://www.cederj.edu.br/extensao/images/stories/PDF/TrabalheConosco_edital_07-2012_BIBLIOGRAFIA/Deznovascompetenciasparaumanovaprofissao.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2013.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=t_nZpaOwj1YC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Compet%C3%A4ncias+e+habilidades+do+professor&ots=VpWTn1o-E2&sig=Ur-PiXJSsJaKcivklXjUJsunTp8#v=onepage&q=Compet%C3%A4ncias%20e%20habilidades%20do%20professor&f=false Acesso em: 10 de maio de 2013.

PHELAN, A.; HUNTER, M.; PATEMAN, N. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. **Teaching & Teacher Education**, v. 12, n. 4, p. 335 - 353, 1996.

ROTH, M.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. **Teaching and Teacher Education**. v. 15, p. 771-784, 1999.

ROTH, W-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. **Learning Environments Research**, v. 5, p. 1-28, 2002.

ROTH, M. Identity and Community: differences at heart and future-to-come. **Éducation et didactique**, v. 3, n. 3, p. 99-118, Oct. 2009.

SCHON, D. A; **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.1988.

SMITH, S. C.; SCOTT, J. J; The collaborative school. A Work Environmnet for Effective Instruction. Washington: ERIC Clearing House. 1990.

SONSIN, S. T. **Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**. 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I.; **A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning**. Corwin Press, 2008. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=4S4LyICArVMC&oi=fnd&pg=PR11&dq=collaborative+teaching&ots=LZNitzLk_M&sig=mwYbkcoXVRwhl8LRYv8zzm88hY#v=onepage&q=collaborative%20teaching&f=false
Acesso em: 19 de junho de 2013.

WAITOLLER, F.R.; KOZLESKI, E.B. Working in boundary practices: identity development and learning in partnership for inclusive education. **Teacher and Teaching Education**, v. 31, p. 35-45, 2013.

Recebido em 24 de fevereiro de 2014
Aprovado em 17 de maio de 2014