

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: APRENDENDO A SER UM PROFISSIONAL COLABORATIVO

ANELISE DUTRA*

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados obtidos em minha pesquisa relacionados a um curso de formação inicial de professores de português como língua estrangeira que teve como ponto principal a colaboração reflexiva entre os envolvidos (SCHÖN, 1983; GRIFFITHS e TANN, 1992; ZEICHNER e LISTON, 1996; entre outros). Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa qualitativa envolveram filmagem de aulas, uso de diários e sessões colaborativas com quatro professores iniciantes do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. Os resultados da pesquisa mostram que um curso inicial de formação de professores de PLE voltado para um processo reflexivo-colaborativo propicia mudanças nas crenças do professor, acompanhada igualmente de uma mudança na sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: ensino reflexivo, formação inicial, trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

A formação de professores já há algum tempo se preocupa com a prática reflexiva e com o trabalho colaborativo, uma vez que o objetivo é a formação de profissionais que sejam capazes de trabalhar em conjunto com seus pares e com a coordenação, buscando possibilidades de transformação para a sua prática e para o ambiente social em que está inserido.

Quando se fala em prática reflexiva, pode-se pensar, de acordo com Schön (2000), em um processo basicamente solitário. Há vantagens para esse tipo de reflexão como o fato de o professor poder, a qualquer momento, refletir criticamente sobre sua prática. A desvantagem é que, ao refletir sozinho sobre sua própria aula, ele não terá um olhar “crítico”

* Universidade Federal de Ouro Preto, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: aneldutra@gmail.com

externo, podendo assim, não conseguir enxergar outras possibilidades, outras formas de perceber o que está ocorrendo. Segundo Penny Ur (1996), a reflexão pessoal é fonte primária da aprendizagem profissional, mas há um momento em que ela se torna limitada. O professor corre o risco de chamar de prática reflexiva o simples pensar sobre a sua aula, prepará-la e aplicá-la como vem fazendo há anos.

Autores como Zeichner e Liston (1996) acreditam que a reflexão é um processo social que ocorre em um contexto de aprendizagem. Dessa forma, a presença de outros professores é considerada benéfica porque outros pontos de vista são levados em consideração, mas sem que um seja considerado mais importante ou tenha mais peso que o outro. Essa é também uma excelente oportunidade para que outros professores, e não apenas aqueles com um problema específico, possam refletir acerca de suas formas de pensar e agir. A presença de um coordenador na prática reflexiva é igualmente importante porque ele traz toda a experiência adquirida ao longo dos anos em que trabalhou como professor e coordenador. Magalhães (2004) descreve as funções que o coordenador deve desenvolver no processo de reflexão colaborativa: questionar (pedir aos professores que expliquem suas ações e objetivos); introduzir novos conceitos; colocar problemas para discussão; retomar falas; relacionar teoria e prática; demonstrar o próprio pensamento; explicar, demonstrar e dar sugestões de processo; e recolocar a negociação de problemas.

Contrariamente às ideias apresentadas, o que em geral ocorre com professores em pré-serviço é que a reflexão colaborativa não é trabalhada de forma sistemática, apesar de esta ser uma exigência aos profissionais da educação. Mas, formar um profissional que atua isoladamente e depois exigir dele uma postura de colaboração parece ser uma ação contraditória. Os professores devem, desde a sua formação inicial, aprender a trabalhar não apenas com o coordenador, mas principalmente com seus pares. Essa colaboração deve ser encorajada a ser mantida mesmo depois do curso inicial de formação com encontros e discussões que levem ao desenvolvimento profissional.

Com o intuito de verificar como a prática colaborativo-reflexiva pode influenciar os professores em pré-serviço, promovi um contexto de formação inicial no qual os professores trabalharam de forma

colaborativa em todos os momentos de sua prática, desde a aplicação até a avaliação das aulas.

1 O TRABALHO COLABORATIVO-REFLEXIVO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

A teoria sociocultural enfatiza a construção do conhecimento através das influências culturais e sociais. Vygotsky (1981) aponta para o fato de que as pessoas se engajam em interações sociais e que elas constroem seus conhecimentos e suas ideias nesses contextos e a partir deles. O trabalho do autor, apesar de ter sido voltado para o desenvolvimento da criança, tornou-se valioso também para compreender como se dá a aprendizagem dos adultos em contextos de interação social, uma vez que os seres humanos são participantes ativos e vigorosos no processo da sua aprendizagem. O autor descreve assim a dinâmica envolvida nesse processo:

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois níveis. Primeiro no nível social e depois no nível psicológico; primeiro entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e, em seguida, dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. As relações reais entre os indivíduos humanos sustentam todas as funções superiores.¹ (1981, p. 163)

Ao falar sobre a formação social da mente, Vygotsky (1998) desenvolve a noção da zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O pesquisador, discutindo os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, sugere a existência de dois níveis possíveis de ser identificados no desenvolvimento mental de uma criança: o desenvolvimento real (as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimentos já completados – aquilo que a criança consegue fazer de forma independente) e a zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial – o que a criança consegue fazer com a ajuda/orientação de um adulto ou a colaboração de pessoas mais capazes). Para

Vygotsky, a noção da zona de desenvolvimento proximal pode tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, uma vez que mostra o conhecimento sendo gerado por meio de experiências no social e adquirido no individual.

Toda interação social, conseqüentemente, seja ela na forma de conversação, debate, enunciado gerador de tensão, questões e ou de perspectivas divergentes, provoca o desenvolvimento de opiniões, de compreensão e de novas posições. O desenvolvimento individual é resultado de um processo de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. O conhecimento, por sua vez, é construído pela mediação da linguagem, por meio do diálogo. Potter (1998) aponta para a importância do diálogo na interação entre indivíduos e na construção do conhecimento ao mostrar que os seres humanos estão a todo o tempo engajados em diálogos, pois, mesmo enquanto estão ouvindo, eles estão fazendo julgamentos sobre tudo o que veem e ouvem. O que eles selecionam ou o que eles rejeitam depende da interação entre aquele que fala e aquele que ouve, depende do que é dito e de como é dito.

As diferenças das formas de pensar que surgem desses diálogos vão levar à construção social do conhecimento. Em uma colaboração genuína, espera-se que cada pessoa participe com suas perspectivas e contribuições individuais. Essas participações divergentes entre os membros do grupo devem funcionar como um andaime para cada um, com a finalidade de construção do novo conhecimento e da troca de novas ideias.

A prática reflexiva, quando feita em ambiente colaborativo em que todos os envolvidos podem expor suas ideias, oferece aos professores uma melhor oportunidade de construir conhecimento profissional. No caso específico da formação de professores, o trabalho colaborativo entre professores, seus pares e coordenadores tem se mostrado um instrumento importante na formação continuada e na reestruturação de conhecimentos por meio de uma interação dialética, pois promove a reflexão crítica e, conseqüentemente, uma melhor compreensão sobre as relações entre teoria e prática.

Projetos como *Educação Continuada para Professores de Língua Estrangeira* (Educonle da UFMG, DUTRA e MELLO, 2004) e *Núcleo*

de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas da UEL – NAP (GIMENEZ, 1999) vêm realizando, entre outras atividades, pesquisas que envolvem a colaboração reflexiva em diversos níveis (professores em pré-serviço, em serviço e pesquisadores de universidades) com resultados que demonstram um crescimento profissional de todos os envolvidos.

Nesse sentido, vale citar o exemplo de Jorge (2005, 2006) por demonstrar que o diálogo, envolvendo a colaboração e a reflexão, promove a autonomia e, por consequência, a emancipação de professores. A autora também aponta para o fato de que os tópicos teóricos só são mencionados nos diálogos dos professores quando totalmente unidos à prática docente. Como exemplo, podemos citar as estratégias de aprendizagem, o planejamento, o uso de L1 e L2, a motivação e a escrita. Isso evidencia que a formação do professor, inicial ou continuada, deve sempre associar o conteúdo transdisciplinar² (teórico) à prática.

Outro trabalho que partiu do Projeto Educonle e que destaca as ações transformadoras de pesquisas de cunho reflexivo-colaborativo é o desenvolvido por Oliveira (2009). Para a autora, os integrantes desse tipo de pesquisa se apropriam de novos discursos e de novas possibilidades de ação docente.

Pautar o trabalho colaborativo entre professores e formadores de professores, tendo em vista as pedagogias da particularidade, da ação-prática e da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003), implica perseguir a concretização de ações transformadoras que, embora visem primeiramente ao micro mundo da sala de aula, incidam também sobre a escola como um todo, bem como na comunidade em seu entorno, se possível e desejável. (OLIVEIRA, 2009, p. 111)

As ideias defendidas por Burns (1999) corroboram as ações explicitadas por Oliveira (2009). A colaboração é considerada como uma ótima oportunidade de encorajar os professores a dividir problemas comuns e a examinar seus valores e suas crenças dentro das instituições com suas respectivas culturas sociopolíticas. A reflexão colaborativa apresenta uma capacidade de empoderar seus membros e levá-los a fazer mudanças que envolvem o sistema de ensino de forma geral.

2 DIFICULDADES DO TRABALHO COLABORATIVO

O trabalho colaborativo, porém, traz dificuldades aos profissionais, pois representa mais que um grupo de pessoas juntas trabalhando em um mesmo projeto; ele é “um processo que demanda um espírito de real colaboração, uma parceria genuína com uma igual divisão de poder, liderança, pertencimento e responsabilidade”³ (POTTER, 1998, p. 7). Esse tipo de colaboração não é tão fácil de acontecer, visto que atingir a igualdade dessa divisão é problemático, como atestam várias pesquisas na área, algumas das quais descritas a seguir.

Magalhães e Celani (2001) desenvolveram um estudo sobre a reflexão crítica colaborativa em sessões de reflexão, envolvendo professores do sistema público de São Paulo, com o objetivo de propiciar aos professores um momento de investigação colaborativa em que eles pudessem expor suas formas de pensar que eram, em grande número, conflitantes. Nessas sessões, discutia-se como os participantes avaliavam e representavam suas próprias formas de agir, suas intenções e seus motivos de agir e como avaliavam as intenções, motivações e ações dos outros em um contexto específico. Os resultados mostraram a importância dessas sessões colaborativas para o desenvolvimento de uma educação crítica, mas, ao mesmo tempo, explicitaram a dificuldade que os professores tinham de trabalhar em conjunto, tanto para refletir sobre a sua prática em resposta ao questionamento do outro quanto para examinar e questionar a prática do colega.

O problema que essas autoras encontraram evidencia o papel que os participantes devem assumir em um trabalho colaborativo. Wasser e Bressler (1996) exploraram essas questões éticas (como colaborar criticamente com seus pares) e apontaram para o desafio que é equilibrar as posições dentro de uma equipe, em que cada um deve desempenhar seu papel tanto individual quanto coletivo para a realização de um trabalho e para a solução de problemas. Embora momentos de tensão e de conflito possam surgir em trabalhos de parceria, estes não devem ser evitados por causarem certas desavenças; ao contrário, devem ser considerados como geradores de conhecimentos, em que perspectivas divergentes podem enriquecer o resultado final. Entretanto, como afirma Potter (1998), para que o trabalho colaborativo funcione, os membros do grupo têm de ser sensíveis às diferenças de interesses e

querer solucionar construtivamente os problemas quando os conflitos ocorrerem.

Outro problema que pode surgir em um trabalho colaborativo diz respeito ao tempo. Para que a colaboração genuína, com confiança e ampla cooperação, surja entre os membros de um grupo, é necessária a adaptação ao outro, é necessário o desenvolvimento do espírito de equipe, que só acontece com o passar do tempo. Outros aspectos da colaboração também são associados ao tempo, como o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisa e a prática, a construção do conhecimento de cada participante, a negociação dos processos de pesquisa e das responsabilidades e considerações éticas de todos os envolvidos. Allen e Schockley (apud POTTER, 1998) afirmam que, se não for dada uma atenção especial e cuidadosa ao gerenciamento do fator tempo, poderá ocorrer tensão e frustração. Assim, é necessário que pesquisas e trabalhos que envolvam a colaboração sejam feitos em longo prazo, fato este que motivou o presente estudo a ser desenvolvido durante um ano letivo, com encontros frequentes entre todos os seus participantes.

3 A COLABORAÇÃO E A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

A imagem do pesquisador como uma figura isolada parece estar perdendo força atualmente e tem sido substituída pela imagem do pesquisador que trabalha em colaboração com outros participantes. Isso vai ao encontro da natureza social da pesquisa que se baseia na natureza coletiva do saber e na teoria social do desenvolvimento proposta inicialmente por Vygotsky (2001).

Wasser e Bressler (1996) desenvolveram a noção de “zona interpretativa” baseada na ideia de Vygotsky a respeito da ZPD. Essa noção foi desenvolvida quando eles estavam analisando o processo colaborativo entre pesquisadores. Para os autores, o novo conhecimento seria gerado por meio dos tipos de conhecimento, das experiências e das crenças que cada pesquisador trazia consigo e que eram compartilhados nos processos de uma pesquisa colaborativa. A zona interpretativa seria a zona de união de todas essas forças, na qual os problemas surgem e são solucionados com a ajuda de todos os envolvidos. A interpretação colaborativa leva, assim, à coconstrução do conhecimento profissional.

O diálogo envolvendo todos os participantes oferece oportunidades de analisar vários aspectos de um mesmo problema, saindo da superfície e alcançando níveis mais profundos de conhecimento. O resultado é um aumento do nível de consciência individual, com igual melhoria na habilidade de expressar os conhecimentos e valores envolvidos no processo. Para essa noção de zona interpretativa, o grupo é, dessa forma, considerado como um instrumento.

As oportunidades para o desenvolvimento dessa zona interpretativa aconteciam durante as sessões comunicativas (explicadas a seguir) em que o pesquisador e os professores iniciantes assistiam a trechos das aulas filmados e os analisavam com base em seus conhecimentos e suas crenças. Essa reflexão em grupo é primordial para o desenvolvimento da competência profissional do futuro professor.

4 METODOLOGIA

A proposta desta pesquisa foi a de promover um curso de formação inicial, no qual quatro professores iniciantes do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, sem experiência anterior, aprendessem concomitantemente a ensinar, a trabalhar e a refletir de forma colaborativa, de modo a promover a formação de sua competência profissional. Esse curso teve a duração de dois semestres e contou com a participação de uma coordenadora, que também é a pesquisadora, e quatro professores aprendizes na primeira etapa; e com a coordenadora (pesquisadora) e dois professores aprendizes na segunda etapa.

Na primeira etapa, os professores trabalharam em duplas (Andréia e Thiago; Luana e Alice) em todos os momentos da prática docente: na preparação, aplicação e posterior discussão das aulas, que eram filmadas e discutidas em sessões colaborativas com a presença do coordenador. Na segunda etapa, duas professoras assumiram turmas individualmente (Alice e Andréia); os outros dois professores não continuaram o curso de formação alegando problemas pessoais. As gravações e as sessões colaborativas com a presença da coordenadora continuaram ao longo daquele semestre. As aulas gravadas (quatro de cada professor em cada semestre) tinham a duração de uma hora e quarenta minutos, enquanto os encontros, que eram gravados somente em áudio, variavam de uma hora e meia a duas horas.

A filmagem foi feita com a câmera colocada na lateral da sala, com o professor sendo mostrado como ponto principal, mas com alguns alunos aparecendo para mostrar a interação entre professor e aluno. Não houve edição do filme que foi gravado continuamente e sem alterações do ângulo da câmera. A vantagem desse tipo de gravação é que ela fornece uma gravação contínua e com boa cobertura da interação social, que é até certo ponto neutra, pois a câmera não pensa ou faz escolhas enquanto grava (ERICKON, 2006).

Em um primeiro momento, o pesquisador e/ou os professores escolhiam os trechos a serem revistos e analisados nas sessões colaborativas. Depois, as gravações feitas eram repassadas a todos os envolvidos previamente, de forma que pudessem assistir a esses vídeos, com mais tempo, e anotar os pontos que gostariam de discutir durante as sessões.

Neste artigo, apresento as dificuldades e os benefícios do processo de reflexão colaborativa obtidos ao longo do ano letivo, com a participação de professores num curso de formação, em que a prática (os professores assumiram uma turma desde o início do curso) e a teoria (leitura e discussão de textos da área) estavam ligadas para a formação profissional desses futuros professores. Para a análise dos diálogos colaborativos, tomei como base os quatro movimentos interacionais desenvolvidos por Oliveira (2006): o enunciado gerador de tensão (gerador de debate colaborativo); a tensão colaborativa (caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa); a reflexão (tomadas de consciência ou rupturas); e a ação transformadora (ações concretas de mudanças descritas pelos professores).

5 AS DIFICULDADES DO TRABALHO COLABORATIVO COMO FONTE IMPORTANTE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“A gente só sabe ser aluno, a gente está aprendendo a ser professor agora”.

A frase colocada como subtítulo desta seção mostra que os professores em pré-serviço têm a plena noção dos desafios que estão enfrentando ao trilhar seu desenvolvimento na busca de uma

competência profissional; um deles é aprender a trabalhar de forma colaborativa com outros professores aprendizes, já que as dificuldades surgiram desde os primeiros encontros colaborativos em que as aulas eram discutidas com base no material teórico de suporte. Assim, alguns dos problemas relativos ao trabalho colaborativo são apresentados em seguida.

6 O *FEEDBACK*

Todo trabalho colaborativo pressupõe que os sujeitos poderão mostrar suas vozes, isto é, todos os envolvidos devem se sentir confortáveis para dar conselhos, sugestões, mostrar aspectos positivos e aspectos que podem ser modificados. Esta negociação entre os participantes é, de acordo com Wasser e Bressler (1996), fundamental para criar um equilíbrio no grupo. Entretanto, dar o *feedback* aos colegas em relação às aulas vistas, de forma a suscitar uma discussão aberta, foi a primeira dificuldade encontrada. Ao longo do ano letivo, os professores apresentaram diversas formas de comentar e criticar as aulas dos colegas que variaram desde uma tentativa de se excluir de uma discussão mais crítica até momentos em que eles foram mais ríspidos em seus comentários. A análise dos comentários deixa claro também que os pontos positivos eram sempre em número reduzido em comparação com os aspectos negativos.

Um exemplo de como os professores procuraram, em certos momentos, se-eximir de um comentário reflexivo acerca das aulas dos colegas foi fazendo avaliações superficiais que em nada contribuíam para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. O diálogo do exemplo (1) mostra que, mesmo com um enunciado que incitava a reflexão, a professora procurava se esquivar em vez de dar uma opinião mais direta sobre o andamento de uma determinada aula:

(1) *Coordenadora*: Luana, o que você viu de interessante [na aula], coisas que poderiam melhorar? O que você acha? (*Enunciado gerador de tensão*)

Luana: Eu achei a aula muito legal. Como eu já disse, eu senti as alunas muito mais à vontade dessa vez, sem aquele climão. [...] Eu achei muito interessante.

Coordenadora: Em relação ao desenvolvimento... o que você achou da sequência da aula? (*Enunciado gerador de tensão*)

Luana: Eu achei... eu achei que foi boa a aula. Achei que foi muito legal.

Outro tipo de problema encontrado quanto ao *feedback* foi como dar e receber críticas sem que isso fosse levado para o lado pessoal, cada participante deveria dar o apoio e a consideração de que o outro precisava; entretanto, o contrário ocorreu diversas vezes. Os professores que por algum motivo não tinham gostado de comentários feitos a eles anteriormente, aproveitavam a ocasião para revidar as observações feitas, fato que mostra que, no começo do processo de formação, eles ainda não estavam preparados para ouvir críticas e tampouco para fazê-las de forma adequada.

(2) *Coordenadora:* E você, Tiago? (quais são seus comentários sobre a aula?) (*Enunciado gerador de tensão*)

Tiago: Eu achei legal também. Mas achei confuso, sabe. Eu explicaria de outro jeito. Pelo menos os pontos... Agora eu vou detonar tudo. (*Tensão colaborativa*)

Tiago: [...] Você leu o texto da literatura de cordel, só que na hora de falar da literatura de cordel, por exemplo, se eu fosse uma pessoa que não soubesse nada, eu ficaria muito confuso. (*Tensão colaborativa*)

Andréia: É. Na literatura de cordel, eu falei: “Na aula que vem a gente explica mais o cordel”. (*Reflexão*)

Tiago: Depois você perguntou por que o cordel desapareceria. Acho que se explicasse o contexto ficaria mais fácil deles responderem. (*Tensão colaborativa*)

Andréia: Pedi só do texto. (*Reflexão*)

O comentário agressivo, “agora vou detonar tudo”, foi feito por um participante em um encontro subsequente em que uma aula dada por ele, Thiago, havia sido discutida e vários aspectos considerados negativos pela outra professora, Andréia, foram debatidos. Sua fala deixa claro que ele esperou o momento em que poderia criticar sua parceira,

como ele acredita que ela tenha feito em relação a ele. A professora, naquele momento, pareceu aceitar a crítica fazendo uma reflexão como: “eu pensei em explicar melhor na próxima aula ou eu pedi o contexto só do texto”. Em outro encontro, outra professora retrucou a fala do colega com a seguinte frase: “É isso que eu acho de você também”. Esta era uma forma de demonstrar que, se um participante havia feito algo não muito adequado, segundo seu parceiro, esse último também apresentava os mesmos “defeitos”.

No segundo módulo, os professores se tornaram mais confiantes e abertos tanto para fazer quanto para receber críticas relacionadas às suas aulas. No excerto (3), a professora se preocupa em apontar não apenas os aspectos negativos, mas igualmente os positivos, o que tornou a outra professora mais suscetível para discutir e refletir sobre sua prática.

(3) *Andréia*: Eu achei sua aula muito boa! Eu gostei muito da atividade que você fez. Só alguns comentários de coisas menores. Por exemplo, no começo eu gostei muito que você entregou o texto deles, fazendo comentários [...] (*Enunciado gerador de tensão*)

Alice: Enquanto tá todo mundo sentado, geralmente eu faço isso. (*Reflexão*)

Andréia: É, eu fico vendo você fazer isso. Eu acho muito bom (o *feedback* que você dá). (*Reflexão*)

[...]

Andréia: Ah é, primeiro: você traduz muito rápido. Você nem tipo: “A Ana faz uma pesquisa – *research* – na área de letras.” Você falou assim mesmo. [...] Eu pensei em formas: pesquisar. (*Enunciado gerador de tensão*)

Alice: Tá, eu concordo com você por um lado. Por outro lado, [...] meu aluno não consegue entender quase nada do que eu falo. Ele fica assim... (*Reflexão + tensão colaborativa*)

Andréia: Sabe o que faço quando eu vejo que todo mundo entendeu e um não entendeu? “Explica pra ele, por favor.” (*Tensão colaborativa*)

Alice: Pois é. Eu sempre pedi pra uns explicarem. [...] Mas às vezes eu vou mais rápido traduzindo pra poder agilizar a aula. (*Reflexão + ação transformadora*)

Como em qualquer discussão realmente colaborativa, não há uma opinião prevalecendo sobre a outra, mas um debate aberto em que todas as vozes são ouvidas. Isso fica claro quando uma professora diz que concorda com a outra em partes e, em seguida, justifica sua forma de agir e pensar sobre determinada questão.

7 AFINIDADE

Outra dificuldade apresentada foi a afinidade, ou melhor, a falta de afinidade entre os envolvidos que nem sempre ajudou no desenvolvimento de uma atmosfera amigável em que todas as vozes pudessem ser ouvidas. Wasser e Bressler (1996) afirmam que é fundamental que os membros do grupo aprendam a dar o apoio e a consideração de que o outro precisa; porém, o trabalho desenvolvido mostrou que esse foi um dos aspectos mais difíceis de superar. Em entrevistas com os professores ao longo do ano, eles expuseram suas dificuldades em trabalhar com pessoas com as quais tinham poucas afinidades. Das duas duplas que fizeram parte do módulo 1, uma foi formada por pessoas que se conheciam e a outra, por duas desconhecidas. Esta última dupla apresentou problemas de afinidade desde os primeiros encontros, o que pode ser observado pela fala de uma das pessoas em (4):

(4) No início eu tinha essa, acho que aversão é uma palavra muito forte, mas eu tava meio contaminada. Eu achava que tudo que ela ia fazer não ia dar certo, pelas primeiras reações dela. (*Reflexão*)

Esse problema foi superado aos poucos, durante o semestre, na medida em que as professoras tinham obrigatoriamente de trabalhar em conjunto e isso de certa forma as forçou a desenvolver um clima mais amigável. O excerto, em (5), mostra que na avaliação final o trabalho em duplas foi considerado positivo, em virtude das contribuições dadas pela outra professora.

(5) *Coordenadora*: O que você achou dessa experiência de estar em sala junto com uma outra professora, vocês duas trabalhando juntas? (*Enunciado gerador de tensão*)

Luana: Pra mim foi uma experiência boa. Mas estar com uma outra professora mais experiente pra mim foi meio constrangedor porque parecia que eu tava sendo avaliada o tempo todo. [...] (*Reflexão*)

Coordenadora: Tem algum ponto positivo pelo fato de estar com uma professora mais experiente? (*Enunciado gerador de tensão*)

Luana: Tem. Porque quando eu preparava uma aula em um dia, [...] eu poderia discutir alguma coisa com ela e ela falar o que eu poderia aproveitar, o que eu poderia mudar. Isso era bom. Isso era muito bom, principalmente no material extra. Aconteceu algumas vezes e ela me deu ideias e achei muito legal. (*Reflexão + ação transformadora*)

Entretanto, mesmo no segundo módulo, as dificuldades de relacionamento continuaram com a formação de uma nova parceria quando Alice e Andréia passaram a trabalhar juntas, uma vez que seus parceiros deixaram o curso de formação. Esperava-se um trabalho mais próximo entre as professoras, mas isso acabou não acontecendo por falta de afinidade. De acordo com o comentário de uma das professoras, em (6), pode-se perceber essa questão:

(6) “Não sei se por uma questão de afinidade, não é que eu não goste dela, mas eu não sei, de afinidade mesmo. Eu acho que não sei nem se eu posso chamar, tirando as reuniões, de trabalho colaborativo entre nós duas. Porque a gente não trocava informações, a gente comentava às vezes”. (*Reflexão*)

A fala da professora, no exemplo (6), faz parte de entrevistas realizadas com cada professora individualmente no final do ano letivo. O fato de ela só ter se pronunciado sobre a falta de afinidade no final do semestre, e não durante os encontros, demonstra que esse é um problema mais sério do que se poderia supor, um problema quase “intransponível”, segundo a entrevistada. Durante nossos encontros, a dificuldade de colaboração foi apresentada apenas como um problema de gerenciamento de tempo, o que poderia se resolver com a utilização de meios eletrônicos como o *e-mail* e o MSN (formas de comunicação utilizadas por uma dupla no primeiro semestre do curso).

(7) *Coordenadora*: Vocês têm conversado a respeito (de uma colaboração mais próxima)? Acho que seria bom se vocês conseguissem trocar mais coisas (além das comentadas na sessão colaborativa). (*Enunciado gerador de tensão*)

Andréia: Eu acho que muito pouco, né, Alice? Muito pouco. Eu acho que pelo horário também. A gente anda se encontrando bem breve. (*Reflexão e tensão colaborativa*)

Alice: A gente anda se encontrando pouco, trocou acho que... Por exemplo, este ditado que você falou. [...] (*Reflexão*)

[...]

Andréia: Hoje eu tento te passar como eu te passei. Mas geralmente a gente encontra... eu acho que a gente não passa mais por falta de tempo pra encontrar, porque nossos horários são muito diferentes, né? (*Reflexão*)

As falas das professoras e suas reflexões parecem apontar apenas para um problema de tempo, quando na verdade, como foi dito ao final do curso, havia um problema maior que era a falta de afinidade. A reflexão gerada naquele momento não resultou em uma ação transformadora.

8 DIVISÃO DE PODER

Um terceiro aspecto negativo foi a divisão de poder entre os participantes. Vários autores apontam que ela deveria ser igualitária, em outras palavras, todos os membros de um grupo devem ter uma participação democrática com igualdade no acesso ao poder. Isso não ocorreu no primeiro módulo quando os dois professores (Andréia e Tiago; Luana e Alice) tinham de trabalhar em conjunto para tomar todas as decisões do curso, tanto na preparação quanto na aplicação da aula. Em relação à primeira dupla (Andréia e Tiago), esse foi um problema evidente, pois um dos professores começou a se sentir desmotivado pelo fato de acreditar que suas opiniões não estavam sendo levadas em consideração, como pode ser visto no exemplo (8):

(8) É porque eu entrei tipo disposto a dar aula em dupla, abrir mão do que fosse, a trabalhar em conjunto. Só que aí, como é que funcio-

nava? A gente tipo marcava pra preparar a aula e era sempre assim: ela chegava – a aula vai ser assim, assim, assim. Eu falava: – Ah, essa atividade não pode ser assim, não? Ela falava: – Não, vai ser assim, assim, assim. Era quase uma ditadura; tinha que ser tudo do jeito dela, nunca abria mão de nada. (*Reflexão*)

Essa fala foi corroborada pela outra professora envolvida, por declarar que suas opiniões eram as que deveriam ser escutadas, pois não acreditava que seu companheiro se preparava tão bem quanto ela:

(9) *Coordenadora*: E as dificuldades enfrentadas no trabalho com ele? (*Enunciado gerador de tensão*)

Andréia: Eu acho que foi um pouco de... Eu sou um pouco teimosa. Aí, às vezes, as opiniões tinham conflito. Às vezes ele não estudava, aí não ia dar. (*Reflexão*)

O trabalho com a segunda dupla também não apresentava igualdade na tomada de decisões, mas isso não foi um problema para as participantes. Pelo contrário, o trabalho foi considerado até certo ponto harmônico, pois uma das participantes estava satisfeita com o fato de sua companheira liderar o planejamento do curso. Ela afirma que necessitava da aprovação da colega na preparação das suas aulas, e valorizava isso, o que deixa claro em sua fala, no exemplo (10):

(10) Eu não tenho, eu não tinha experiência igual que ela tem. Então as minhas ideias, eu acho que, eu achava que ia ser meio fraca pra ela. Mas acabou que alguns materiais que eu levei pra sala, ela falou que foi muito bom, que alguns foram muito bem apresentados. [...] Na elaboração da prova, ela foi muito compreensiva. Assim, se eu desse uma ideia, a ideia que eu dei foi aceita, entende? (*Reflexão*)

Sua companheira também admite que não houve uma igualdade na divisão de poder, pois ela normalmente assume o papel de líder e tem dificuldade de trabalhar em conjunto. Sua reflexão, no exemplo (11), mostra que houve realmente uma dificuldade original de divisão de poder, mas ela trouxe oportunidades de crescimento para as envolvidas, o que poderá ser observado mais adiante, no exemplo (14).

(11) *Coordenadora*: E como foi (o trabalho colaborativo) especificamente com a Luana? (*Enunciado gerador de tensão*)

Alice: Eu tenho muita dificuldade de trabalhar em conjunto. Porque, mesmo que eu seja a chefe do conjunto, não é o caso, eu não consigo delegar funções. Porque eu sempre acho que quem vai fazer a função não vai dar conta de fazer a função. Eu tenho um problema sério com isso. Sempre tive. [...] (*Reflexão*)

As diferenças individuais que a princípio pareciam tornar o trabalho pouco igualitário acabaram trazendo oportunidades de crescimento para as duas professoras envolvidas: com a professora Luana aprendendo a preparar e lecionar suas aulas com o apoio da colega e com Alice aprendendo a não ser a controladora de todo o processo.

9 AS VIRTUDES DO TRABALHO COLABORATIVO

Como visto na seção anterior, foram muitas as dificuldades encontradas no processo de formação inicial envolvendo a colaboração reflexiva, sobretudo entre os professores. No entanto, o fato de ter havido uma tensão entre os participantes deve ser considerado um aspecto positivo, pois foi isso o que motivou a mudança de comportamento. A falta de afinidade inicial, por exemplo, obrigou os envolvidos a serem mais abertos, a aceitar opiniões divergentes. As falas dos professores registradas nos exemplos (12) e (13) deixam claro que o processo de tensão colaborativa gerou mudanças significativas nos professores. A diferença de temperamentos foi fundamental para o crescimento profissional dos docentes em início de formação.

(12) Foi bom trabalhar com ele em vários sentidos. Primeiro, porque ele é bem diferente de mim, é muito mais calmo, mais paciente. Eu aprendi a ouvir muito mais, sabe, a escutar ele na hora que ele fala. Eu acho que isso me ajudou muito. E também nas ideias. Ele tinha ideias muito boas e eu acho que agradava bem às pessoas. Aí a gente trabalhava os dois pra montar uma aula. É muito melhor planejar com uma pessoa do que planejar sozinha. (*Reflexão*)

Fazer e escutar críticas foram procedimentos difíceis de serem trabalhados entre os participantes; entretanto, todos admitem que isso foi um dos pontos mais positivos do curso. Aspectos de uma genuína colaboração como “o que falar, como falar, como discutir, como aceitar ou rejeitar opiniões” foram sendo desenvolvidos ao longo do curso até alcançarem maior amadurecimento, como demonstrado no exemplo (13):

(13) *Coordenadora*: O que você achou desse trabalho que você fez junto com a Andréia, em conjunto? (*Enunciado gerador de tensão*)

Tiago: É difícil, nunca é fácil trabalhar com outra pessoa. [...] Comentário é sempre difícil de escutar. Você sempre quer escutar coisa boa, mas é necessário, porque só quando alguém chama sua atenção é que você vai corrigir. Se ninguém chamar sua atenção, você vai continuar fazendo coisa errada o resto da vida. Então é interessante. É igual a gente tá falando, é uma crítica construtiva. É necessário você ouvir pra você corrigir e aprender. (*Reflexão*)

Outro aspecto positivo do trabalho colaborativo entre os professores iniciantes foi a troca de experiências, que é um dos objetivos centrais do trabalho em parceria. Os docentes envolvidos no processo nunca tinham trabalhado como professores de uma língua estrangeira, alguns só haviam dado aulas particulares ou até mesmo substituído outros professores por um tempo curto. As maiores experiências vinham, então, das lembranças como alunos e das aulas que estavam sendo dadas ao longo do curso de formação. Esse compartilhar foi muito importante para o desenvolvimento dos professores, pois permitiu que eles ampliassem o rol de possibilidades de ação em vários momentos da sua prática. Vale ressaltar que houve um ganho muito grande nesse sentido, mesmo que muitas vezes um dos envolvidos tenha assumido uma posição de liderança em relação aos trabalhos e direcionado as ações.

(14) *Coordenadora*: E como foi (o trabalho colaborativo) especificamente com a Luana? (*Enunciado gerador de tensão*)

Alice: Eu tenho muita dificuldade de trabalhar em conjunto. Porque, mesmo que eu seja a chefe do conjunto, não é o caso, eu não consigo delegar funções. Porque eu sempre acho que quem vai fazer a

função não vai dar conta de fazer a função. Eu tenho um problema sério com isso. Sempre tive [...] Nossa, já melhorei muito e não sei... Talvez não tenha sido especificamente com ela porque eu senti ela ... no início, ela não queria nem combinar de encontrar. Mas isso também vai muito da inexperiência dela. Acho que, aos poucos, eu fui entendendo essa inexperiência dela como que um crescimento até mesmo pra mim. ‘Poxa’, que oportunidade! Além de estar dando aula de português, de estar lidando com esse... não de ensinar a ela a dar aula, porque a gente foi meio que aprendendo juntas. Eu também tenho muita coisa pra aprender. Mas de certa forma, de mostrar pra alguém: “Olha, faça assim e não faça assim.” E isso é um aprendizado. (*Reflexão + ação transformadora*)

A maturidade da professora em reconhecer seus pontos fracos e tentar minimizá-los demonstra o quanto foi importante a presença de uma companheira tão diferente ao seu lado durante o semestre. Ao exigir uma ação mais positiva da companheira, a professora teve obrigatoriamente de abrir mão do controle que gosta de exercer quando trabalha em equipe. Ela aprendeu na prática a delegar funções e esse foi outro crescimento que o curso de formação lhe proporcionou.

CONCLUSÃO

As discussões ocorridas ao longo de todo o curso de formação apontaram para o fato de que a reflexão, quando feita em colaboração com outros profissionais, facilita ao professor desenvolver dimensões que são essenciais para a sua formação. Os professores engajados neste desenho de curso trabalharam em conjunto em todos os momentos: na preparação, na aplicação e na avaliação das aulas. O fato de o trabalho em duplas ter apresentado momentos de tensão entre os professores foi, antes de tudo, benéfico para o crescimento de ambos. Se todos os envolvidos pensam e agem da mesma forma, ou não têm a coragem de se expressar, não há a possibilidade da mudança; em outras palavras, se não existissem momentos de confronto entre os professores, dificilmente teria havido tanta oportunidade de discussão e crescimento. Todos os participantes da pesquisa concordaram em um ponto: a presença de um companheiro, desde o primeiro contato com

uma turma real, foi fundamental para o seu desenvolvimento, pois lhes forneceu certa segurança e a oportunidade de trocar informações em todos os momentos da sua prática.

As professoras, que deram continuidade ao curso de formação e participaram da segunda etapa, fizeram uma reflexão ao final do curso e confirmaram o que foi sendo demonstrado ao longo do semestre nas sessões colaborativas. Uma das professoras, Andréia, afirma que um curso de formação que trabalha com os professores de forma reflexivo-colaborativa é de suma importância (exemplo 15):

(15) Eu acho que (este curso) fez toda a diferença. Eu cresci demais, melhorei muito. Nem se compara as primeiras aulas com essas últimas. (*Reflexão*)

A outra professora, Alice, confirma a importância dos nossos encontros colaborativos como o espaço para debater, trocar ideias e crescer profissionalmente. Sua fala é a melhor forma de avaliação do curso (exemplo 16):

(16) Eu acho que os encontros eram a melhor parte do processo. Eu acho que era quando a gente podia conversar, colocar em discussão aquilo que a gente tinha observado, a comparar as nossas metodologias, como a gente deu uma coisa, como que demos outra. Então eu acho que os encontros eram a parte mais produtiva do processo. (*Reflexão*)

As falas das professoras apontam para a importância da continuidade de cursos de formação de professores voltados para uma colaboração reflexiva, uma vez que os resultados demonstram o crescimento profissional de todos os envolvidos nesse processo: professores e coordenadora/pesquisadora.

A PRE-SERVICE TEACHER TRAINING COURSE FOR PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: LEARNING TO BE A COLLABORATIVE PROFESSIONAL

ABSTRACT

This article aims at presenting some of the results from my research which investigated a Teaching Training Course for pre-service teachers of Portuguese

as a Foreign Language that emphasized a reflexive-collaborative posture among its participants (SCHÖN, 1983; GRIFFITHS and TANN, 1992; ZEICHNER and LISTON, 1996; among others). The methodology used in this research involved shooting of classes, collaborative sections, and the use of diaries with four pre-service teachers from the Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. The results of the research show that a pre-service training course for teachers of Portuguese as a foreign language involving a reflexive-collaborative process causes changes in the beliefs and in the pedagogical practices of the teachers.

KEY WORD: Reflexive teaching, pre-service teaching, collaborative work.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE PORTUGUÉS. LENGUA EXTRANJERA:
APRENDER A SER UN PROFESIONAL COLABORATIVO

RESUMEN

En este artículo se tiende a presentar algunos de los resultados obtenidos en mi investigación relacionada con un curso de formación inicial Del profesorado de portugués como lengua extranjera que tuvo como punto principal La colaboración reflexiva entre los interesados las partes interesadas (SCHÖN, 1983; GRIFFITHS y TANN, 1992; ZEICHNER y LISTON, 1996, entre otros). Los instrumentos de recolección de datos para esta investigación cualitativa involucrados filmación de lecciones, y el uso diario de sesiones de colaboración com cuatro maestros que comienza nel Centro de Extensión de La Facultad de Artes de la UFMG. Los resultados de La encuesta muestran que un curso inicial de formación Del profesorado PLE frente a um proceso reflexivo-colaborativo promueve câmbios em las creencias de los profesores, también acompañado por un cambio em su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: enseñanza reflexiva, formación inicial, trabajo colaborativo.

NOTAS

1. No original: "Every function in the child's cultural development appears twice, on two levels. First on the social and later on the psychological level; first between people as an interpsychological category and then inside the child as an intrapsychological category. This applies equally to voluntary attention, to logical memory and to the formation of concepts. The actual relations between human individuals underlie all the higher functions".

2. Interdisciplinaridade: nível de associação entre as disciplinas em que a cooperação entre elas provoca intercâmbios reais, trazendo enriquecimentos mútuos. Transdisciplinaridade: etapa superior de integração, significando a construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas (SILVA, 2006, p. 1-8).
3. No original: “It is a process which demands a spirit of true cooperation, a genuine partnership and an equal sharing of power, leadership, ownership and responsibility”.

REFERÊNCIAS

ALLEN, J.; SHOCKLEY, B. Composing a research dialogue: university and school research communities encountering a cultural shift. *Reading Research Quarterly*, v. 31, n. 2, April/May/June 1996, p. 220-228.

_____. Composing a research dialogue: university and school research communities encountering a cultural shift. In: POTTER, G. *Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research*. Paper presented at the National Conference of the Australian Association for Research in Education, 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

BURNS, A. *Collaborative action research for english language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação pré-serviço e em serviço de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

ERICKON, F. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P.; SKUKAUSKAITÉ, A.; GRACE, E. (Orgs.). *Handbook of complementary methods in education research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

GRIFFITHS, M.; TANN, S. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, v. 18, p. 69-84, 1992.

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Letras, Linguística Aplicada, Ensino, Aprendizagem

de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 135-160, 2001.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese (Doutorado em Letras, Linguística Aplicada, Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006.

OLIVEIRA, S. B. *Construindo e transformando os processos conceituais: ações para o desenvolvimento do professor*. Tese (Doutorado em Letras, Linguística Aplicada, Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.

POTTER, G. *Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research*. Paper presented at the National Conference of the Australian Association for Research in Education. 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso: 12 jun. 2007.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. P. G. O. Resenha do livro de Américo Sommerman, inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, Paulus, v. 1, n. 2, jun. 2006.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASSER, J. D.; BRESSLER, L. Working in the interpretive zone: conceptualising collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, v. 25, n. 5, p. 5-15, 1996.

_____. Working in the interpretive zone: conceptualising collaboration in qualitative research teams. In: POTTER, G. (Org.). *Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research*. National Conference of the Australian Association for Research in Education, 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso: 12 jun. 2007.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Recebido em 6 de maio de 2014

Aceito em 25 de agosto de 2014
