

TRABALHO COLABORATIVO EM GRUPO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Adriana Garcia de ARAÚJO¹ (CULTURA INGLESA – BH)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir alguns resultados qualitativos da minha dissertação de mestrado. O estudo investigou a existência de colaboração de um professor em formação inicial, trabalhando em um grupo operativo para ministrar aulas de inglês em *team teaching* em um projeto de educação continuada em seu primeiro ano de funcionamento. Neste artigo será discutida a colaboração de Nick para o grupo.

ABSTRACT: This qualitative study investigates if a pre-service teacher working in an operative group collaborates with his peers. The group aimed at teaching English classes through team teaching in an in-service educational programme. The programme was in its first year. Nick's collaboration to the group will be investigated.

1. Introdução

Estudos recentes mostram a possibilidade e a preocupação dos cursos de graduação não estarem preparando adequadamente o professor para a sala de aula. Essa preocupação se espelha no estudo de Orteni, Mateus e Reis (2002) que mostra que a maioria dos estudantes cursam Letras porque não passaram no vestibular para a área pela qual estão verdadeiramente interessados.

A preocupação com a qualidade de ensino também cresce, e essa qualidade está ligada ao desenvolvimento profissional dos professores, crescendo, portanto, na área de L2, a consciência de que os profissionais devem vivenciar um processo de formação constante e continuada, na qual as práticas reflexiva e colaborativa têm importância (Mattos, 2002; Dutra e Mello, 2001; Jorge, 2001; Zeichner, 2003; Garrido, Pimenta e Moura, 2000; Moita Lopes, 2001; Freeman e Johnson, 1998; Almeida Filho, 1999; Silva, 1999; Pessoa, 2002). Portanto o novo desafio das universidades brasileiras é a formação de “um profissional que nunca está formado”. (Garrido, Pimenta e Moura, 2000, p. 89).

Como consequência, cresce o número de cursos de educação continuada na área de L2. Infelizmente, porém, eles parecem estar voltados para suprir informações e práticas profissionais que deveriam ter sido abordadas durante os cursos de graduação dos profissionais que atendem. Por exemplo, o programa Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras - EDUCONLE (UFMG), iniciado em 2002, para professores de escolas públicas, abrange conhecimentos básicos da língua inglesa (trabalhados por estagiários da graduação, ou seja, professores em formação) bem como metodologia de ensino, tendo como base a prática reflexiva e colaborativa. O programa Reflexão sobre a Ação, da PUC – SP, em parceria com a Cultura Inglesa – SP, abrange o estudo de metodologia com os professores da faculdade e aulas de língua com os professores da Cultura Inglesa. O Programa para Educação Continuada dos Professores do Estado de Santa Catarina – PECPISC da UFSC - envolve a integração entre a escola e a universidade, promovendo a oportunidade dos professores da escola pública construir e reconstruir sua compreensão da própria prática através do programa. Este tem como objetivo central a prática reflexiva e três objetivos interligados: promoção do aprendizado experimental, ou seja, novas experiências em ensino, geração de novas maneiras de aprendizado (como, por exemplo, através de desenvolvimento de projetos) e o aperfeiçoamento lingüístico (Alves et al., 2003).

A importância desses cursos é grande para a formação dos professores, mas, espera-se uma mudança nos cursos de graduação para que os cursos de educação continuada possam ir além desses conhecimentos básicos e levar os professores a uma nova compreensão do seu trabalho e de si mesmos como profissionais.

2. Objetivos

A pesquisa qualitativa, aqui exposta, de natureza etnográfica, na forma de um estudo de caso teve como um dos objetivos verificar a existência de colaboração de um aluno/professor em formação inicial sob a orientação de uma coordenadora de grupo operativo/formadora de professores iniciante, durante o período

¹ E-mail: agarcia@culturabh.com.br

de três meses. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um projeto de educação continuada, em uma universidade de grande porte em Minas Gerais, junto a um grupo de professores em formação, focando em um dos estagiários como o informante do estudo. Observou-se o processo vivenciado por um aluno da graduação, inserido num grupo de dois outros, que, juntos, através do trabalho colaborativo em um grupo operativo, ministraram aulas de inglês visando ao desenvolvimento lingüístico de professores da rede pública. Esses professores em formação preparavam a aula em grupo e ministravam as aulas em grupo, em *team teaching* do tipo de associação. Eles foram orientados por esta coordenadora/formadora iniciante. Analisou-se, portanto, a existência de colaboração de um dos estagiários trabalhando nesse grupo operativo.

3. Pressupostos teóricos

Três perspectivas teóricas embasaram o estudo: O trabalho colaborativo, grupos operativos e a prática reflexiva. O grupo operativo, termo cunhado por Pichón-Rivière na década de 1940 (Afonso, 2000), deu suporte para que fosse possível entender os momentos do grupo e para que fosse possível analisar a colaboração e processo reflexivo pelo qual passou o professor em formação inicial durante a pesquisa.

De acordo com Portarrieu e Tubert-Oklander (1989, p. 135-136), o termo grupo operativo não se refere a uma técnica específica para a coordenação de grupos, ou a um tipo específico de grupo, mas a uma forma de pensar e operar em grupos. A forma de pensar e operar em grupos é o que deve ser levada em consideração. A dinâmica de um grupo operativo, portanto, pode ser aplicada a diversos tipos de grupos. Há, então, grupos operativos de aprendizagem, de reflexão, terapêuticos, grupos de discussão, entre outros. Isso significa que, para existir um grupo operativo, devemos ter um conjunto de pessoas operando como equipe em torno de um objetivo comum. Por esse motivo, ele oferece aos seus membros uma forma de operar em grupos, ou seja, todos os seus componentes têm um mesmo objetivo e, como equipe, trabalham para alcançá-lo. Todo grupo operativo tem um coordenador para auxiliar os membros a focalizarem na tarefa que o grupo se propõe realizar.

Para Pichón-Rivière, no trabalho em grupo, existem duas tarefas a serem cumpridas: a tarefa externa e a tarefa interna. A tarefa externa é a tarefa que o grupo tem que cumprir, isto é, o trabalho produtivo do grupo, ou seja, os objetivos conscientes assumidos pelo grupo (Afonso, 2000, p. 19). A tarefa interna consiste em todas as operações que devem ser realizadas pelos membros do grupo conjuntamente para constituir, manter e desenvolver o grupo como equipe de trabalho (Portarrieu e Tubert-Oklander, 1989, p. 137). Para Afonso (2000, p. 19), é preciso trabalhar nos níveis consciente e inconsciente, racional e emocional para que a tarefa interna lide com todos os processos vivenciados pelo grupo. Assim, o grupo se mantém e realiza a tarefa externa.

O professor em formação inicial estava inserido em um grupo de aprendizagem e reflexão e tinha como tarefa externa preparar aulas de inglês, ministrá-las e refletir sobre todo o processo com outros dois professores em formação inicial.

O trabalho colaborativo é uma oportunidade para indivíduos aprenderem e crescerem juntos. Ao colaborar, o professor se abre a novas perspectivas e idéias do como, por quê e o quê ensinar. O conhecimento é compartilhado e o desenvolvimento profissional é buscado de forma constante através das interações.

Segundo Nunan (1992), o trabalho colaborativo pode oferecer modos alternativos de se organizar tanto o estudo quanto o aprendizado, criando-se, portanto, uma atmosfera de cooperação. Dessa forma, esse tipo de trabalho pode permitir que alunos, professores e pesquisadores aprendam uns com os outros. O autor afirma que o uso do aprendizado colaborativo permite que os professores em formação inicial tenham a oportunidade de vivenciar a experiência de várias pessoas trabalharem juntas na busca de um objetivo de aprendizado em comum.

Como citado anteriormente, uma forma de trabalho colaborativo entre professores é o *team teaching*, sendo adotado o *team teaching* de associação nesse estudo, ou seja, não existe um líder designado *a priori*. Nesse caso, o surgimento da liderança é o resultado da interação dos membros do grupo, sendo que o poder de decisão pode ser igualmente compartilhado pelos seus membros (Bailey, Dale e Squire, 1992, p. 163).

De acordo com Bailey, Dale e Squire (1992), a colaboração pode ocorrer antes, durante e depois da aula, sendo que durante as aulas de *team teaching*, ela pode ser planejada ou não. Isso quer dizer que se pode planejar a interação durante a aula ou um membro do grupo pode vir a interagir espontaneamente na atividade do colega.

O trabalho colaborativo potencialmente estimula a observação e reflexão da própria prática do professor, representando um grande passo no desenvolvimento profissional. Tem-se, então, a oportunidade

de mudança de ênfase no “treinamento de professores” para a ênfase na “formação de professores”, pois os professores interagem e trocam experiências, refletindo sobre o seu processo de formação.

Resultando do trabalho colaborativo em um grupo operativo, dá-se ao professor a oportunidade de prática reflexiva. Esta é uma forma de um professor se desenvolver individualmente ou em grupo através do questionamento de sua prática para que mudanças possam ocorrer (Ghedin, 2000). Porém, a reflexão deve ser um trabalho constante na prática do professor (Perrenoud, 2002). Ao se questionar sobre o que ensinar e por que ensinar de uma forma, o professor tem a possibilidade de transformar a sua sala de aula (Bartlett, 1993). Porém, a percepção, ou seja, o questionamento, é mais importante que a resposta, pois a resposta é restritiva, mas a busca é emancipatória (Pinheiro, J. D., 2003). Portanto, para que o professor realmente tenha atitudes reflexivas, ele deve ter mente aberta, responsabilidade e coração aberto (Dewey, 1933 *apud* Zeichner e Liston, 1996).

4. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio de vários instrumentos para posterior triangulação. Foram utilizados para a análise: a gravação em áudio de sessões de orientação e *feedback*; os planos de aula do informante durante os trabalhos e a avaliação desses planos; um diário intrapessoal de Nick, o informante, sobre o planejamento de uma aula; diários intrapessoais da Adriana, coordenadora/formadora, sobre a orientação e o *feedback* (de 2002); uma primeira entrevista com Nick, Motta e Pietro, os dois outros membros do grupo operativo, ao final da coleta de dados de 2002; uma segunda entrevista com o informante, após um ano e três meses do final do trabalho em grupo, já com experiência de sala de aula, sozinho, como profissional, trabalhando em ambiente não colaborativo.

A primeira entrevista, feita com todo o grupo um mês após a coleta de dados, é válida para exemplificação de ocorrências colaborativas. A segunda entrevista, realizada somente com o informante, foi baseada em questionário de Bailey, Dale e Squire (1992), para ser aplicado após uma experiência com o trabalho colaborativo. Entretanto, neste trabalho, foi realizada um ano e três meses após a coleta de dados, quando o informante trabalhava em ambiente não colaborativo. A entrevista tinha o objetivo de averiguar quais os pontos do trabalho colaborativo foram significativos para o informante.

Os procedimentos desta pesquisa observaram alguns passos: primeiramente, o professor em formação planejava a sua aula sozinho (idéia inicial). Depois, levava esse planejamento para uma reunião com os demais professores em formação (plano inicial), sem a participação da coordenadora/formadora (segundas-feiras). Em seguida, havia uma reunião de orientação sobre esse planejamento, na qual ela estava presente (quartas-feiras). Alterações eram sugeridas por ela ou pelos professores em formação aos colegas, se, no entendimento do grupo, o plano de aula necessitasse de ajustes. Por exemplo, três pontos importantes para a aula eram a conexão entre todas as atividades da aula, a clareza de seus objetivos e a elaboração de atividades que antecedem e seguem a tarefa a ser realizada pelos alunos em sala (*pre-*, *while-*, *post-*). Na ausência de um ou mais desses três componentes para a elaboração de atividades, sugestões eram feitas pelo grupo sobre como desenvolver os aspectos que faltavam. Se efetivamente realizadas após a reunião, alterações deveriam constar do plano de aula. Os planos do informante foram coletados.

A coordenadora/formadora e os demais professores em formação assistiam à aula de cada professor em formação. Durante a sua observação da aula, a coordenadora/formadora fazia anotações. Ao final da aula, ela entregava a cada um dos professores em formação algumas perguntas individuais como pontos de reflexão sobre a sua aula. Após cinco semanas do início do trabalho, ela passou a entregar tópicos (por exemplo, uso do quadro, instruções para as atividades, monitoramento dos alunos) porque as perguntas sugestionavam respostas e a coordenadora/formadora desejava que eles refletissem por si mesmos. Portanto, após o término da aula, ela entregava esses tópicos individuais para os professores em formação para que eles refletissem sobre a maneira pela qual os desenvolveram. Sugestões sobre tópicos foram usadas porque, como lembrado por Zeichner (2003), é preciso definir sobre o que se quer refletir. É importante ressaltar que os tópicos levantados pela coordenadora/formadora abordavam aspectos positivos e negativos da aula, o que Wallace (1998, p. 260) denomina uma reflexão estruturada, ou seja, “um processo de pensar sobre a sua própria atividade profissional de forma sistemática e organizada”. Dessa forma, ela visava a promover uma reflexão constante, não apenas a busca de erros / aspectos a serem aperfeiçoados.

No encontro seguinte à aula (sessão de *feedback*), cada professor em formação tinha voz para compartilhar a sua reflexão sobre cada tópico sugerido, bem como sugerir novos tópicos de discussão, se quisesse. A coordenadora/formadora, se necessário, pedia esclarecimento sobre alguns pontos e, após cada professor em formação ter se expressado, ela e os outros professores em formação compartilhavam seus pontos de vista em relação à aula do colega. Assim, a reflexão era compartilhada e todos tinham a chance de

expor as suas opiniões sobre o seu trabalho e o dos demais. Respostas não eram dadas. Portanto, o conhecimento era construído conjuntamente. Dessa forma, buscou-se a implementação do papel de colaboradora para a coordenadora/formadora deste estudo.

Logo após o *feedback* das aulas já ministradas, nessa mesma reunião, passava-se à parte de orientação da sessão. Assim, cada professor em formação apresentava ao grupo o seu plano de atividade para a próxima aula, seguindo-se a discussão sobre a melhor maneira de conduzir essa aula. Havia a sugestão de novas idéias e a busca constante de construir uma aula coesa, com atividades articuladas entre si.

5. Colaboração

Será discutido a seguir as características da colaboração de Nick, e sua colaboração antes, durante e após as aulas.

5.1. Características da colaboração de Nick

Através do quadro que será apresentado e dos exemplos de colaboração que seguem, é possível perceber que Nick utilizou a prática exploratória de Allwright (2001). A prática exploratória é aquela que focaliza a tomada de ação visando, por exemplo, ao entendimento de uma situação. Essa reflexão é intermediária entre a reflexão e a ação. Para Allwright (2001), o professor só deve agir depois de compreender a questão ou o problema. Em resumo, ele não deve agir antes de refletir sobre as conseqüências da sua ação. Isso significa que Nick colaborou, com idéias, com os outros professores em formação. Entretanto, ele aceitou idéias tanto da coordenadora/formadora de professores quanto dos professores em formação apenas depois de realmente entender e concordar com elas.

Dos seis planos de aula preparados por Nick, há gravação de sessão de planejamento de três deles, além da preparação para a prova. Pode-se perceber a postura exploratória de Nick para receber a colaboração a partir da seguinte tabela:

TABELA 1
Colaboração do grupo para a aula de Nick

Sessão de orientação	Oferecimento(s) de alternativas para o plano de aula	Discussões de Nick sobre o(s) oferecimento (s)	Aceites sem discussão
Primeira	4	4	0
Terceira	14	14	0
Quinta	4	4	0
Oitava (prova)	3	3	0

Por exemplo, na primeira sessão gravada de orientação e *feedback*, aproximadamente um mês após o início do trabalho, Nick preparou um filme, porém, trouxe somente uma *while-activity*. A coordenadora/formadora e Motta sugeriram que ele introduzisse o filme através do jogo que Motta apresentaria na atividade anterior à dele na mesma aula. De acordo com essa sugestão, Nick teria que escrever dicas para que os alunos adivinhassem o nome do filme que iriam assistir.

N: Não entendi não.

A: O que a gente tá falando, Nick, é que é para você fazer uma fichinha como se fosse a Pocahontas.

M: Aqui tá pronto, né?

A: é

N: O objeto é Pocahontas?

A: é, aí ao invés de você apresentar, você vai lendo as dicas: I'm an Indian; I'm American; uma coisa assim.

M: Aqui, eu acho que você tem que falar que ela é americana na última dica. Se você falar índia americana, eles já vão falar: Pocahontas.

A: Entendeu?

N: Mas, é, aleatório? Quem souber vai falando?

A: É.

N: Não vai ter uma fichinha assim? Cada um vai...

A: Não, você vai produzir a fichinha. Daí, você vai dando as dicas até eles adivinharem.

M: Isso. Eu acho que ia ser legal. Vamos supor, você faz uma ficha lá com 10 dicas, igual aquela do jogo. Aí você fala: I'm an Indian. I'm American.
 A: I'm qualquer coisa.
 M: Aí você vai colocando no quadro as informações que eles tem. Aí, depois, você vai checando com eles: Oh, oh, é americana. É índia. Tem isso, isso e isso. Quem vocês acham que é?
 N: Então eu pego as fichinhas?
 M: Não, uma fichinha com as 10 dicas.
 A: me dá aí [Adriana escreve em um papel as duas dicas sugeridas para Pocahontas]
 N: Dou a fichinha para todo mundo?
 M e A: Não!
 M: Você vai ler! Dando as dicas para eles.
 A [Adriana entrega para Nick o papel] Está aí, olha.
 M: Como você vai lembrar todas as dicas?
 N: é fácil, escrever em um papel assim.
 A: é isso.
 N: Mas eu não quero fazer uma fichinha.

No seu plano final, como visto no plano de aula, ele fez a ficha com as dicas para os alunos adivinharem que o filme era sobre Pocahontas, e ainda sugeriu uma discussão em pares para comentarem o que sabiam sobre o filme e/ou a personagem principal. A resistência de Nick originava-se em suas dificuldades. Ele não sabia muito bem como desenvolver o seu plano de aula (primeira sessão gravada, aproximadamente um mês após o início do trabalho):

N: Gente, mas como? Ainda mais se você for o primeiro a trabalhar atividade, o primeiro monitor do dia. Como é que você vai contextualizar o listening na hora assim?

Então, ele recusava colaboração. Por exemplo, na terceira sessão gravada (aproximadamente dois meses após o início do trabalho):

N: I don't know if it's a good idea [Recusando a sugestão de Motta para uma pré-atividade para um texto].

Logo depois, na mesma sessão, indicava:

N: I will think about a pre reading and a post reading,

Ele não desistia e tentava superar os obstáculos, tentando fazer o seu plano de aula de acordo com o que acreditava (quinta sessão gravada – aproximadamente dois meses e meio após o início do trabalho):

N: Até sexta-feira no máximo, né? [Nick não consegue decidir sobre a sua aula na sessão de orientação e fica de mandar o plano de aula depois].

Na terceira sessão, aproximadamente dois meses após o início do trabalho, na preparação de uma aula na qual Nick iria trabalhar com um texto, ele afirmou, no começo da orientação, que não tinha preparado toda a atividade e que esperava colaboração para terminá-la:

A: So, you can start.
 N: Hum, me?
 A: Yes.
 N: ok, I don't have the pre or the post, just the while, ok?
 A: ok.
 N: But I can wait for you to suggest me something.

Porém, apesar de, aparentemente, ter-se colocado na posição de aceitar qualquer idéia que lhe fosse sugerida, ele defendeu as suas perante o grupo. Durante essa sessão de orientação, ele achou que não se deveria preparar uma pré-atividade, e sim testar o conhecimento dos alunos em leitura através de perguntas de compreensão de texto. O assunto foi discutido no grupo, que achou que não se deveria aplicar um teste sem antes avisar os alunos. Depois de muita discussão, Nick se convenceu e concordou com o ponto de vista do grupo, e Pietro sugeriu uma questão para a pré-atividade.

N: Ok, we're gonna have a pre activity

P: and I suggest they talk about it, like, when does a person get embarrassed?

Os exemplos anteriores reforçam a postura de Nick: apesar de ouvir as colaborações, ele refletia sobre as sugestões antes de aceitá-las ou não. Por não gostar das sugestões, Nick, aparentemente, queria pensar sozinho. A coordenadora/formadora respeitou essa característica. A sua postura e a do grupo era a de privilegiar uma orientação alternativa (Gebhard, 1993), ou seja, eles ofereciam várias sugestões, não imposições, para que cada professor em formação se sentisse feliz com a sua própria aula. Durante a terceira sessão gravada, aproximadamente dois meses após o início do trabalho, ocorreu o seguinte diálogo:

N: I will think about a pre reading and a post reading

A: No, we are here to think with you.

N: And I agree with you. But you suggested me to start a discussion about culture and about...

A: No, if you don't want to do the cultural thing.

O diálogo acima mostra o desagrado de Nick ("But you suggested...") e a posição da coordenadora/formadora ("No, if you don't want to do the cultural thing"). Esses acontecimentos estão de acordo com a característica de grupos operativos, já apresentada neste trabalho: os membros do grupo realizam as tarefas em colaboração, sendo que a coordenadora não realiza a tarefa para eles. Eles também ilustram a tentativa de atingir um caráter colaborativo, de respeito à individualidade, que deve ser implementado por um coordenador/formador.

Conforme exemplificado, Nick recebia as sugestões em postura de prática exploratória, e colaborava com os membros do grupo, tanto no planejamento como no *feedback* das aulas. Como mencionado anteriormente, tal colaboração deu-se de forma gradual, ou seja, com o passar do tempo, ele passou a ser uma pessoa mais colaborativa. Isso fica visível a partir da seguinte tabela:

TABELA 2
Colaboração de Nick para o grupo

Sessão de orientação/feedback	Colaboração no planejamento	Colaboração no feedback
Primeira	1	-
Segunda	-	3
Terceira	1	-
Quarta	-	-
Quinta	5	3
Sexta	3	8
Sétima	-	11 ²
Oitava (elaboração da prova)	21	

Os exemplos apresentados nos itens seguintes fazem parte do elenco de colaborações que compõem a tabela acima.

5.2. Colaboração antes da aula

A colaboração antes da aula, sugerida por Bailey, Dale e Squire (1992), ocorria na etapa de planejamento da aula. Conforme mencionado anteriormente, os professores em formação deveriam se encontrar às segundas-feiras, para, em grupo, discutirem as atividades que queriam desenvolver. Às quartas, eles se encontravam com a coordenadora/formadora para apresentar as atividades e fazer ajustes necessários. Na segunda entrevista, Nick afirmou:

N: Depois desse pré-planejamento, que era feito por mim mesmo, aí sim, muitos davam sugestões. E o texto melhorava, com a sugestão, com as dicas, melhorava.

² Os professores da rede pública apresentaram atividades que eles desenvolveram em sala de aula. No encontro de *feedback* da aula de Nick, foram discutidas, no grupo, as atividades que os professores da rede pública tinham apresentado, o desenvolvimento da atividade em si, o que a atividade abordava, as habilidades desenvolvidas, se havia *pre, while, post activity*, etc.

Mais além, na mesma entrevista, ele afirmou que os encontros de orientação sobre o primeiro plano de aula eram individuais:

N: Mas você comigo só, por exemplo. Ou você com o outro, não era?

Mas ao afirmar isso, ele mesmo se questionou:

N: Ou a gente ajudava?

Ele chegou à conclusão de que a colaboração entre os membros do grupo ocorrera nessas sessões:

N: A gente ajudava uns aos outros também, não é? (+) Ajudava. Eu lembro que eu sugeri uma coisa para o Motta, sugeri coisa ...

Como se viu acima, Nick admitiu que a colaboração entre os membros do grupo acontecia nos encontros de orientação, mas, nos encontros das segundas-feiras, que se destinavam ao desenvolvimento do plano de aula por eles próprios, ela não aconteceu. Na segunda entrevista, ele diz:

N: Mas a gente quase não fazia isso juntos. Planejamento, a gente quase não planejava juntos.

Ele justificou a falta de comprometimento com os encontros de planejamento sem a orientação da coordenadora/formadora pela falta de tempo para dedicar ao projeto. Na segunda entrevista, ele disse:

N: A gente não dava conta não. E (+) O tempo todo... A parte negativa disso era a questão do tempo mesmo: dedicação.

Também na segunda entrevista, ele considerou os encontros de orientação (*feedback* e planejamento) como os mais proveitosos da experiência:

N: ... talvez a parte, uma das partes mais proveitosas, para a gente, professores. Era o planejamento e o *feedback* depois [da aula dada e antes da próxima].

A gente tentava relacionar com que o outro ia dar, para tentar ficar uma aula mais coesa, assim, uma coisa mais interativa, assim, né? Eu acho que isso era legal, assim, porque a gente, a gente prepara as aulas, de uma maneira juntos.

Durante a terceira sessão gravada, aproximadamente dois meses após o início do trabalho, Pietro apresentou a sua atividade. Nick interagiu com Motta, interessado em saber qual seria a atividade do colega, para interligá-la com a de Pietro. Ele se preocupou com o planejamento da aula como um todo, e não somente com a sua atividade.

N: What about yours?

M: Mine is the vocabulary game.

N: *They need time for the magazine.* [Nick lembra que é preciso dedicar um tempo da aula para a elaboração do projeto de revista.]

Durante a sexta sessão, dois meses e meio após o início do trabalho, Pietro afirmou ter contado com a colaboração de Nick na preparação de sua atividade na reunião de segunda-feira:

P: Eu planejei tipo um *feedback* para os estudantes, assim, em relação ao curso, não é? Eu peguei essa atividade, aí o Nick me ajudou na segunda-feira a adaptar. Vai ser assim, o *pre writing* vai ser uma discussão....

Outro exemplo de colaboração de Nick ocorreu na oitava sessão, três meses após o início do trabalho. Os professores em formação estavam discutindo a elaboração da prova. Ele era responsável pela parte de compreensão de leitura, mas colaborou com a elaboração da questão de escrita, lembrando aos colegas o que foi trabalhado em sala de aula, para cobrar dos alunos algo relacionado:

A: Writing? O que vocês querem testar?

N: O writing? A gente estava trabalhando muito, hum, é, não lembro. Estava trabalhando muito em cima de historinhas.

M: A gente fez várias atividades de historinhas. Teve aquela do *simple past*.

No decorrer da discussão, Nick opinou sobre o que deveria ser testado em uma questão de *writing*:

N: Se consegue passar uma idéia, comunicar, é isso. Passar uma mensagem, é isso.

Na discussão sobre uma prova oral, cujo objetivo era testar a fluência dos alunos, Nick colaborou novamente, sugerindo:

N: Uai, pega foto aí de duas paisagens. Dois lugares falando para eles compararem. Uma montanha cheia de neve, assim, e outra de uma praia cheia de gente e tal.

5.3. Colaboração durante a aula

Segundo Bailey, Dale e Squire (1992), a colaboração durante as aulas de *team teaching* pode ser planejada ou não. Nick afirmou, na segunda entrevista, que ajudava os outros em suas aulas:

N: Ajudava, ajudava sim.

Em relação à colaboração planejada, Nick afirmou, em sua segunda entrevista, que cada um ajudava na aula do outro através da monitoração de grupos. Ele também citou isso em sua primeira entrevista dizendo:

N: Era importante, porque eram muitos alunos. Eu acho que as coisas de formar grupos e cada um estar ali, observando, eu acho que de uma certa forma, isso era ajudar o outro na aula dele, né?

Um exemplo de colaboração não planejada durante a aula deu-se quando ocorreu um imprevisto. O vídeo não funcionou durante a quinta aula de Nick (*feedback*, quarta sessão). Ele contou com a colaboração de Pietro e Motta (Motta tentou resolver o problema de energia e Pietro distribuiu um questionário). Na quarta sessão, dois meses depois do início do trabalho, ocorreu o seguinte diálogo:

A: The students were doing nothing, you were doing nothing.

N: We were waiting.

A: You cannot wait, that's the point, you have to do something.

N: Motta was doing something.

A: No, Motta was doing something about the video.

N: But we had to wait.

A: Couldn't you do something?

N: Improvise?

A: Yeah.

N: I don't know. When, when Motta said that the problem was the energy (read electricity), so, so I thought well... NOW I have to do something else, but then we found out that the problem wasn't with the energy (read electricity) was with, so, Pietro came and took another direction.

A: Pietro was the one who solved your problem. [Pietro distribuiu um questionário para os alunos preencherem posteriormente, para uma das coordenadoras do projeto]

Nick citou, em sua segunda entrevista, a presença do outro para ajudar a dar exemplos e explicações de forma não planejada no plano de aula ou na sessão de orientação:

N: É, às vezes acontecem situações assim, que você não lembra de detalhes, daí você só vira para o lado assim, você olha para a cara dos seus parceiros e se alguém deles estiver fazendo uma cara de que sabe a resposta, você já aponta o dedo e a pessoa entra, e te dá o exemplo (+) não é? O vocabulário, uma coisa assim, sei lá.

Em resumo, a colaboração do grupo durante as aulas foi um processo construído pelos membros ao longo do tempo. Em seu segundo diário, uma semana após o início dos trabalhos, a coordenadora/formadora

percebeu a primeira tentativa de colaboração, porém ela não foi bem sucedida por falta de planejamento. Ela escreveu sobre a segunda aula de Nick:

A demonstração da atividade não deu certo porque ele não tinha combinado com os colegas, os quais não sabiam em que consistia a atividade dele.

Entretanto, em seu décimo diário, dois meses após o início do trabalho, a coordenadora/formadora frisou novamente a importância da colaboração durante a aula do colega, que não vinha acontecendo com regularidade devido ao processo grupal de estruturação e desestruturação do grupo:

A: Mais uma vez foi frisada a importância da participação na aula do outro, da presença deles nas discussões em grupo como **ouvinte e suporte**, não para **comandar/ conduzir** a discussão ou **apresentar** a discussão pelo grupo.

5.4. Colaboração após a aula

Bailey, Dale e Squire (1992) mencionam a colaboração após as aulas. Neste estudo, ela aconteceu nos encontros de *feedback*. Na opinião de Nick, esse tipo de colaboração foi muito importante para ele e gerou seu maior crescimento. Durante o projeto, os professores em formação tiveram a oportunidade de experimentar o *feedback* em grupo, compartilhando reflexões pessoais sobre a própria aula e a aula do outro (reflexão de revisão, reflexão sobre a ação de Perrenoud (2002) e de Griffiths e Tann (1992) *apud* Zeichner e Liston (1996). O objetivo desses encontros era, portanto, dar oportunidade para os professores em formação refletirem sobre o que tinha acontecido. Dessa forma, eram momentos potencialmente propícios para o crescimento e a aprendizagem. Em sua segunda entrevista, Nick afirmou:

N: Mas no *feedback*, por exemplo, as pessoas iam discutir e aí, cada um apontava: eu gostei daquilo, acho que aquilo não foi válido, e tal... E aí, você acabava que aprendia com isso.

Ele vai além:

N: Lógico que o *feedback* era proveitoso (...) talvez a parte, uma das partes mais proveitosas, para a gente, professores.

Na sua primeira entrevista, ele refletiu sobre as suas aulas e a sua atuação, e mostrou a importância dos encontros de *feedback* para o seu crescimento e melhor entendimento do que acontece na sala de aula.

N: Tiveram [sic] aulas que eu tive a impressão de que tinha sido uma aula ruim, depois do *feedback*, é que eu vi que tinha sido totalmente diferente.

Nessa entrevista, Nick também ressaltou a importância do *feedback* a partir da observação da aula:

N: A gente ficava observando, depois a gente ajudava, a gente ajudava no **feedback**, a gente sempre perguntava sobre o que o outro tinha achado

6. Conclusões

Pode-se concluir que Nick desenvolveu-se de forma gradual e progressiva tanto para oferecer colaboração, quanto para receber colaboração. Ele possuía uma característica marcante para o recebimento de sugestões: ele realizava a prática exploratória (Allwright, 2001), ou seja, refletia para compreendê-las, não as aceitava antes de refletir sobre as suas conseqüências para o seu plano de aula.

O trabalho em grupo operativo ofereceu uma oportunidade dos professores em formação de colaborarem uns com os outros, refletirem sobre o processo por eles vivenciados e também apresentaram resultados de aprendizagem como pode ser visto nas reflexões acima.

Oferecer a oportunidade do trabalho em grupo para os professores em formação inicial se mostrou um aporte importante para o aprendizado e oportunidades de reflexão dos mesmos.

Ao trabalhar com o momento inicial do grupo, a pesquisa pode contribuir para a área de formação de professores com a teoria sobre grupos operativos, que permite aporte de conhecimento para o seu coordenador ver e respeitar os momentos do grupo, os momentos dos membros do grupo, sem se alarmar com as dificuldades do grupo. Ou seja, a consciência do coordenador quanto ao processo grupal

desenvolvido a partir da desestruturação e reestruturação do grupo pode evitar que trabalhos sejam interrompidos ou prejudicados. Em outras palavras, o coordenador consciente desses processos tem condições de auxiliar o grupo a se reestruturar nos momentos de desestruturação.

Como disse Pinheiro, L. F. C. (2003, p. 180), “Não pretendo trazer respostas conclusivas, pois acredito que estas não existem neste tipo de pesquisa, na qual a atenção está voltada para o ‘fenômeno humano’ e suas peculiaridades”. Neste estudo, foi através das interações de Nick e com o grupo que se pôde analisar o processo de colaboração, que foi evidenciado através de reflexão e aprendizagem.

7. Referências bibliográficas

AFONSO, Lúcia. Oficinas em dinâmica de grupo – um método de intervenção psicossocial. In: __. (Org.). *Oficinas em dinâmica de grupo – um método psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000. p. 9-55.

ALLWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Ed.). *Research and practice in language teacher education: voices from the field*. Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education. CALA Working Paper # 19, 2001. p. 115-131.

ALMEIDA FILHO, J. C. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: __. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

ALVES, A. F. et al. Experiencing learning to re-shape teaching practical knowledge: reporting on a pilot project for English teacher development in Santa Catarina state. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 75-84.

BAILEY, K. M.; DALE, T.; SQUIRE, B. Some reflections on collaborative language teaching. In: NUNAN, D. (Ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Glasgow: CUP, 1992. p. 162-178.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. 3. ed. USA: CUP, 1993. p. 202-214.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E.; OLIVEIRA, P.; BENN-IBLER, V. *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 47-56.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GEBHARD, J. G. Models of supervision: choices. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. 3. ed. USA: CUP, 1993. p. 156-166.

GHEDIN, E. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. 2000.. Disponível em: www.anped.org.br/24/PO807764775255.doc Acesso em: 05 fev.2003

GIMENEZ, T.; ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 191-201.

JORGE, M. Novas perspectivas na formação de professores de inglês: a formação do Profissional reflexivo. In: SILVA, R.; COURA SOBRINHO, J. (Org.). In: III CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & 3º ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET-MG. *Anais...* Belo Horizonte: APLIEMGE, 2001. p. 28-34.

JORGE, M. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 177-182.

MATTOS, A. M. A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 121-155, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: ___. *Oficina de lingüística aplicada*. 3ª reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 179-190.

NUNAN, D. Introduction. In: ___. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Glasgow: CUP, 1992. p. 1-10.

ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 143-156.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PESSOA, R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. (Tese de doutorado).

PINHEIRO, J. D. Developing the teacher I am. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 161-164.

PINHEIRO, L. F. C. O processo reflexivo e a tomada de consciência do professor multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 175-189.

PORTARRIEU, M. L. B.; TUBERT-OKLANDER, J. Grupos operativos. In: OSÓRIO, L. C. et al. *Grupo Terapia Hoje*. 2. ed. Trad. Liana di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 135-141.

SILVA, I. M. O trabalho colaborativo e a formação do professor de inglês na UFPA: relato de experiência. *Ver a Educação*, Belém, v. 5, n. 1-2, p. 99-119, jan./dez. 1999.

WALLACE, M. J. Why action research. In: ___. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998. p. 4-19.

WALLACE, M. J. The case study approach. In: ___. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998. p. 160-180.

WALLACE, M. J. Glossary of research terms. In: ___. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998. p. 255-261.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 112 p.