



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Mateus, Elaine; Salles el Kadr, Michele; Gaffuri, Pricila
Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa
Calidoscópico, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 64-72
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561779011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Elaine Mateus

mateus@uel.br

Michele Salles el Kadri

misalles@yahoo.com.br

Pricila Gaffuri

pricila_gaffuri@hotmail.com

Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa

Dynamics of collaboration as meaningful learning social practice

RESUMO - O objetivo deste texto é discutir sentidos de colaboração que decorrem de experiências vividas no interior de práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e que foram discursivamente representados por atores envolvidos em práxis de ensino colaborativo, no curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual de Londrina. As premissas são as de que aprendizagem significativa se liga à incorporação deliberada de diferentes vozes em práxis comum e que a reorganização de práticas sociais tem efeitos tanto nos modos como as práticas são representadas quanto na sua permanência-transformação. Os dados foram coletados ao longo de 2010-2011, em um grupo de 13 participantes. A análise indutiva de conteúdo léxico-semântico gerou três categorias interpretativas, em diálogo com as ideias de Paulo Freire. Os resultados dizem respeito às relações entre aprendizagem de professores/as e as formas de organização dos contextos de prática de formação.

Palavras-chave: colaboração, ensino colaborativo, práxis, formação de professores/as.

ABSTRACT - This paper aims at discussing meanings of collaboration that arose from experiences within a teacher development program (*Pibid*) and that were discursively represented by actors involved in collaborative teaching *praxis*, in the English Language Teacher Education Program, at the State University of Londrina. The assumptions are that meaningful learning is interrelated to deliberate incorporation of different voices in common *praxis* and that the reorganization of social practices has effects both in the ways practices are represented and maintained-transformed. Data were collected during 2010-2011, with a group of 13 participants. The inductive analysis of lexical-semantic content generated three interpretive categories, in dialogue with Paulo Freire's ideas. The results focus on the relationship between teacher learning and the forms of organization of teacher practicum.

Keywords: collaboration; coteaching, *praxis*, teacher education.

Primeiras palavras: o *outro* no século XXI

A disseminação da teoria social no ocidente a partir da década de 90, especialmente aquela formulada por Vigotski, tem contribuído para a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano como elos que se inter-relacionam no processo de humanização. Centrais às contribuições de Vigotski (1962 [1934], 1998 [1978], 1997, 1999) encontram-se os sentidos de cultura, de história e de *outro* no desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas. Em suas palavras, “[...] pelos outros nos tornamos nós mesmos” (Vigotski, 1997, p. 105).

Bakhtin (1981, p. 185), pesquisador da linguagem cujos trabalhos também ganharam destaque somente a partir do final do século passado, afirma que “só me torno

consciente de mim, só me torno eu mesmo me revelando para outrem, através de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (a um *tu*)”.

Para Freire (1987 [1970], p. 165),

o *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

Nessa perspectiva relacional de desenvolvimento, conceitos como *comunidade*, *parceria* e *colaboração* têm sido cada vez mais utilizados para se referir a processos

que ligam intersubjetividade e aprendizagem. Guardadas as suas especificidades e considerando que os termos mantêm relação com posicionamentos teórico-metodológicos, interessa-nos, neste texto, refletir sobre os modos como *colaboração* vem sendo experimentada e ressignificada por professores/as de inglês em contexto de {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo}¹, no interior do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)².

Esta produção vincula-se ao projeto de pesquisa *Ensino Colaborativo e Aprendizagem de Professores*, que tem como objetivo geral compreender as dinâmicas entre o conhecimento que se (re)produz sobre aprendizagem de professores/as e as formas de organização dos contextos de prática de formação. Parte da presente discussão e dos dados utilizados encontra-se em uma pesquisa de doutorado (El Kadri, 2014) e em um estudo de mestrado (Gaffuri, 2012).

O texto se organiza a partir da discussão sobre o conceito de {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} como uma possibilidade de reorganização de práticas sociais de desenvolvimento de professores/as. Partimos da premissa de que, sendo esta uma práxis de ensino-aprendizagem-pesquisa simultânea e coextensiva, potencializa a produção conjunta de conhecimento significativo que nasce da experiência daqueles/as que compartilham a sala de aula a fim de superar as contradições que ali vivenciam.

Em seguida, entrelaçamos os fios da teoria que define colaboração àqueles que tecem sentidos de colaboração na práxis. Para tanto, apresentamos narrativas produzidas por 11 licenciandos/as de Letras-Inglês, 1 professora da universidade (coautora desse texto) e 1 professora da escola³ – grupo que vivenciou, ao longo de 2010 e 2011, experiências de {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} no interior do Pibid, subprojeto de Inglês, na UEL.

Ao final, trazemos contribuições que passam pela dinâmica entre os conceitos pré-definidos e as possibilidades de protagonismo situado em que pessoas concretas agem sobre seu contexto, a partir das potencialidades presentes na práxis. Nosso desejo é que as reflexões que apresentamos possam ampliar os modos de conceber, na prática-teoria, os limites-e-potenciais dos processos intersubjetivos em currículos de formação de professores/as.

{Ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} e as possibilidades de (transform)ação

{Ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} é um conceito cujos termos, na perspectiva que adotamos, mantêm entre si relação dialética e que, por sua natureza

social, tem orientado metodologicamente nossas ações em práticas de formação de professores/as. Isso significa que partimos da convicção de que, como prática situada, realizada em comunidade de aprendizagem e reorganizada como prática híbrida, {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} potencializa as possibilidades de (re)posicionamentos sociais, de criação de novas regras e de (transform)ação crítica.

Na literatura, {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} é definido como “um paradigma viável para ensinar, aprender a ensinar, supervisionar, avaliar e pesquisar, [cujo objetivo mais significativo] é catalisar mudanças ao ponto em que comunidades como a escola e a universidade deem suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento” (Roth e Tobin, 2002, p. 118-119). Embora, em linhas gerais, o ensino colaborativo possa ser entendido como qualquer ação em que dois/duas ou mais professores/as compartilham o mesmo objeto e trabalham juntos/as a fim de alcançá-lo, seu maior potencial transformador encontra-se em práticas que se voltam à reorganização das dimensões epistemológicas da formação docente, ou seja, que reconhecem e que valorizam os diferentes tipos de conhecimento que cada ator social traz para o contexto comum de aprender a ensinar.

Nesse aspecto, embora desejável e rico em si mesmo, não é suficiente que professores/as da educação básica trabalhem colaborativamente na escola, ou que licenciandos/as realizem seus estágios em pares. O ensino colaborativo, em sua concepção de práxis democrática e transformadora, precisa incorporar as diferentes formas de conhecimento profissional que circulam e são próprias das escolas e das instituições de ensino superior (IES). De um lado, precisa inserir na sala de aula das escolas e na práxis da comunidade de aprendizagem o conhecimento baseado na teoria, na pesquisa e nas práticas encapsuladas na literatura educacional e nas experiências próprias dos/as professores/as da educação superior. De outro, precisa inserir na sala de aula das IES e na práxis da comunidade o conhecimento baseado na prática direta e conflituosa, nas dinâmicas e nas experiências próprias dos/as professores/as da educação básica. “No coensino”, explicam Roth *et al.* (2000, *abstract*), “todos os indivíduos (professores/as, professores/as em treinamento, supervisores/as e pesquisadores/as) participam ajudando o/a aluno/a a aprender; sentar-se à margem a assistir (objetificar) o outro não é permitido”.

Coextensivo à práxis de ensino colaborativo está o diálogo cogerativo que acontece em sessões posteriores às aulas, quando os/as participantes envolvidos/as no pro-

¹ O uso das chaves serve para indicar a indissociabilidade dos termos.

² O Pibid é por nós concebido como *locus* institucionalizado de práticas que podem se dar independentemente deste programa de governo. Para uma discussão mais longa, consultar Mateus *et al.* (2011). Mais sobre o Pibid e a formação de professores/as pode ser lido em Mateus *et al.* (2013) e Mateus (2013).

³ Os termos licenciandos/as, professora da universidade e professora da escola são termos âncora que servem somente para diferenciar atores sociais, sem a intenção de marcar ou restringir seus lugares de prática.

cesso de ensinar e aprender discutem aquilo que é próprio do evento experienciado. O que diferencia esta prática de outras que buscam refletir sobre o ensino a partir do lugar do expectador é o fato de que aquilo que se discute decorre das experiências compartilhadas por todos/as que se colocaram como professores/as na prática de ensino colaborativo; o que oferece à comunidade específica “uma fonte comum para construir explanações (representações) formais compartilhadas sobre sua práxis” (Roth *et al.*, 2000, § 10). Diálogos cogerativos ancoram-se na premissa de que a experiência comum é a base para participação e se ligam, portanto, ao princípio de aprendizagem como prática social dinâmica de identidades que se transformam no fluxo da ação e do pensamento em comunidades de prática (Lave, 1988; Lave e Wenger, 1991; Rogoff *et al.*, 2001).

No âmbito das potencialidades, essa metodologia de trabalho-ensino-pesquisa coaduna-se com os objetivos propostos pelo curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2011), em resposta ao Edital 18/2010 Capes/Pibid, quais sejam: “(a) posicionar o professor da escola como coformador de professores; (b) incentivar e inserir professores novatos no contexto de ensino da escola pública e; (c) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas” (UEL, 2011).

{Ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo} é práxis que operacionaliza, no campo epistemológico-metodológico, o conceito de colaboração em seu aspecto ontológico. Isso porque a colaboração possibilita a atores coletivos – como um grupo de professores/as, atuando em prática de estágio, por exemplo – produzir mais do que cada um, individualmente. Nesse aspecto, a colaboração como princípio ontológico opera não somente com potencial para ampliar as possibilidades de ação, mas como possibilidade para criar novas formas de ação e, como consequência, expandir aquilo que os indivíduos (re)criam socialmente.

A organização de práticas de formação de professores/as nessa perspectiva tem se mostrado com potencial para transformar realidades sociais uma vez que equaciona desenvolvimento de professores/as a desenvolvimento escolar e toma como central o envolvimento desses atores sociais na tarefa de superar o isolamento da profissão e a qualidade do aprendizado.

Características da colaboração: entre significados consolidados e os sentidos que decorrem da práxis vivida

Há na literatura um grande número de pesquisadores/as envolvidos/as na tarefa de dar sentidos ao conceito de colaboração. Paulo Freire dedica parte da discussão sobre a teoria da ação dialógica a este debate e diz que “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade,

somente pode realizar-se na comunicação” (Freire, 1987 [1970], p. 166). O que Freire coloca em pauta e que nos interessa desde o início diz respeito tanto às relações de poder que posicionam os sujeitos socialmente quanto à realização concreta que se releva no diálogo em contextos de participação. Para ele, “co-laboração” é antes um “quefazer dialógico” e se define a partir da “*pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (Freire, 1987 [1970], p. 166).

Isso serve para justificar as escolhas que aqui fazemos. Nossa revisão bibliográfica está, por esta razão, limitada a alguns/mas autores/as que extrapolam o sentido de colaboração como estar junto, ou trabalhar em conjunto, de modo a contemplar princípios de alteridade, de confiança, de cuidado com o outro, em textos que falam do desejo de se criar possibilidades de indivíduos reconhecerem-se a si mesmos, bem como o mundo ao seu redor, a partir da legitimação do outro (Amorim, 2001). As discussões destas perspectivas teóricas servem para orientar os recortes dos dados e aquilo que se pode depreender das análises. Caracterizam-se, assim, pelo movimento dialético entre o que se define por colaboração e a práxis colaborativa empiricamente empreendida.

Os dados que apresentamos a seguir, a partir dos quais discutimos sentidos de colaboração, decorrem de episódios vivenciados no interior das práticas do programa PIBID, no contexto do curso de Letras-Inglês da UEL. São recortes de falas de licenciandos/as em práticas de disseminação dos trabalhos e de escrita de introdução para um caderno pedagógico criado pelo grupo, além de recortes de diários da professora da universidade e da professora da escola. Os excertos não foram produzidos para fim dessa pesquisa, mas são registros das práticas vivenciadas pelo grupo durante os dois anos da atividade. Analisados em seu conjunto, os dados permitem conhecer a rede intertextual de eventos que orientam práticas sociais específicas de ensino colaborativo. Neste trabalho, no entanto, lidamos com um recorte limitado destes dados, com o objetivo de refletir sobre os sentidos de colaboração, conforme vivenciados e discursivamente representados por atores envolvidos em práxis de {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo}.

Para a análise, foram selecionados excertos em que os/as participantes representavam, de suas perspectivas, questões relativas ao trabalho colaborativo, seus riscos, benefícios, perigos, relacionamentos, instituições. Esta escolha deu-se a partir da leitura dos textos coletados e da busca de conteúdo léxico-semântico. As categorias interpretativas foram produzidas em diálogo com as ideias de Paulo Freire e tratam das seguintes características de práxis colaborativa: *coincidência livre de opções, possibilidades de pronúncia do mundo e rompimento dos círculos de segurança*. Os recortes que apresentamos são exemplos dos excertos analisados.

Coincidência livre de opções

Freire (1987 [1970], p. 167) usa a expressão “coincidência livre de opções” para se referir à “adesão verdadeira” de pessoas comprometidas com a transformação das realidades em que se inserem. Nós nos apropriamos do mesmo termo para dar sentido ao trabalho que, por meio do encontro de ideias e do compromisso com a partilha de experiências e responsabilidades, conecta professores/as ao mesmo tempo em que configura possibilidades-constrangimentos para agir.

Para compreender o que dizemos é preciso ter claro que, na perspectiva da psicologia social, toda atividade se orienta para um objeto, ou seja, é estimulada por um motivo. As ações que realizamos têm relação com os motivos que se expressam por sentidos pessoais. Para os teóricos da atividade sócio-histórico-cultural, só há compromisso comum quanto há motivos compartilhados. Assim, colaboração não se define por seu caráter normativo, isto é, pelo agrupamento de pessoas somente, mas pela análise empírica de práticas sociais voltada a conhecer os modos pelos quais os/as participantes agem e que motivos orientam suas ações.

A literatura que trata de colaboração nesta perspectiva discute o que chamamos de “coincidência livre de opções” sob os nomes de “visão compartilhada” (Phelan *et al.*, 1996; John-Steiner, 2000; Ninin, 2011); “assunto compartilhado” (Roth *et al.*, 1999); “interesse comum apaixonado” (John-Steiner, 2000); “terreno comum dos participantes” (Dooner *et al.*, 2008); “sentidos, conceitos e significados compartilhados” (Magalhães e Liberali, 2011); “objetivos e visões compartilhadas” (Pawan e Orloff, 2011) e “criação compartilhada” (Ninin, 2011). Na práxis, esse conceito vai ganhando tonalidades que indicam uma inter-relação entre os posicionamentos sociais dos sujeitos e as possibilidades de agir de modos que, sozinhos, não poderiam fazê-lo.

No Excerto 1, ao relatar a elaboração de uma unidade didática com a participação da professora da universidade e da professora da escola, o licenciando expressa um momento em que alunos/as da escola pública são posicionados/as como o motivo central da atividade, ou seja, como aquele que dá vida e orienta as ações de professores/as. Pela insatisfação entre o que se fazia e o que se desejava fazer, os/as participantes se lançam em alternativas discursivamente representadas pela colaboração:

Excerto 1. Relato de prática bem sucedida do licenciando Vinicius, produzido para apresentação de comunicação em evento da área de estágio – Setembro 2011.

Um momento que eu achei bem sucedido foi a aula que demos sobre propaganda. Eu e o Jefferson [licenciando] tivemos que dar uma mexida e pesquisada no que tinha sobre propaganda e, conforme fomos traba-

lhando com o tema, dava pra ver que eles [alunos] não tinham interesse quando explicávamos e colocávamos no quadro. Então planejamos uma atividade, após sugestão da Michele [professora da universidade], que eles tivessem que criar um produto utilizando as técnicas de propaganda. Nesse dia, a Alice [professora da escola] me perguntou algumas coisas como: ‘será que se trabalhar em dupla não seria melhor?’ ‘será que não conseguiríamos lápis de cor?’ e teve atitude de ir checando o que cada um estava fazendo de modo a não repetir produtos. Eu talvez não teria sozinho pensado nisso, como lidar com os alunos e a atividade. Lembro que me senti muito assessorado e como o PIBID estava me proporcionando uma experiência tão significativa. Penso em um estagiário no modelo tradicional de estágio, em como ele teria que “aprender se virando”. Aí que vi, na prática, como o outro pode me transformar, com um gesto tão simples. Achei muito legal e nunca me esqueço disso. Além disso, vi que a atividade favoreceu bem mais os alunos: eles não construiriam um produto sem saber como fazer. Acho que foi um dos poucos momentos que eu os vi bem engajados, alguns sem muita ideia do que fazer, mas mesmo assim, interessados em produzir. Acho que falta um pouco disso na educação: saber, entender o modo como os alunos interagem com o mundo. E gostaria de salientar que o ‘sucesso’ só poderia ter sido concretizado graças aos outros sujeitos que enriquecem a nossa prática.

Este recorte manifesta aspectos importantes da práxis de ensino colaborativo. A professora, Alice, apesar de sua experiência de mais de 15 anos na educação básica como professora de inglês, participa do planejamento apresentando possibilidades por meio de hipóteses e sugestões. No entanto, sua participação no evento escolar a posiciona como alguém que interage com os/as alunos/as. Alice, que em modelos tradicionais assumiria o papel de quem cede a sala de aula para o estágio e que, em geral, não se mantém sequer presente durante esse período, assume o papel de quem participa como mediadora da aprendizagem dos/as alunos/as e, por extensão, das possibilidades de agir dos/as licenciandos/as (*aí que vi, na prática, como o outro pode me transformar, com um gesto tão simples*).

A atitude dos/as envolvidos/as, principalmente do licenciando, narrador nesse Excerto 1, nos permite apontar que a coincidência livre de opções não se dá pela prescrição – ainda que os pré-construtos sobre colaboração não possam ser eliminados – mas se realiza antes por meio da prática mediatizada pela realidade vivenciada. O compromisso comum de tornar aquele o contexto mais apropriado possível de aprendizagem, impulsionado pelo desinteresse dos/as alunos/as, foi crucial para a colaboração, que se revela aqui como aquilo que se pode *concretizar graças a outros sujeitos que enriquecem a nossa prática*.

Para Ninin (2011, p. 103), “colaborar é, pois, um processo interacional consciente de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social crítica entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto”. Esta é uma representação também presente no modo como Vinicius reconhece a colaboração como condição para a transformação e a define como um processo de intersubjetividade.

A própria atitude receptiva de *estar com o outro* passa a ser condição para a transformação, pois permite a reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto (neste caso, o ensino de inglês em escolas públicas e a formação daqueles/as professores/as) e atender as necessidades do/a aluno/a da escola básica (ao propiciar seu engajamento na produção).

Desse modo, ainda que esses atores sociais possuam diferentes crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua e tenham seu próprio interesse e estilo em sala de aula, a coincidência livre de opções, que permite compartilhar uma visão comum do que querem e de onde querem chegar, é condição vital para a adesão transformadora (Donner *et al.*, 2008). A isto outros pesquisadores chamam de compartilhar responsabilidade (Phelan *et al.*, 1996; Roth *et al.*, 1999; Magalhães e Liberali, 2011; Mateus, 2009, 2011; Magalhães e Fidalgo, 2010; Ninin, 2011).

Na práxis de ensino colaborativo vivenciada pelos/as participantes deste estudo, este sentido revela-se pelo compromisso que assumem pela aprendizagem dos/as alunos/as, tomando este como o motivo de seu trabalho na escola. No contexto de formação de professores/as em que atuamos, a aprendizagem dos/as alunos/as da educação básica configurou-se, na práxis, como elo na coincidência livre de opções. No Excerto 2, a licencianda Aline, expressa esse sentido, mediado pela necessidade de negociação de saberes, ideias e opiniões:

Excerto 2. Relato da licencianda Aline em um evento da área de prática de ensino – Novembro 2011.

[...] [no ensino colaborativo] a gente se junta, a gente faz este movimento de teoria e prática, a gente estuda, a gente prepara as aulas juntas de acordo com o contexto daquele aluno e a gente tenta ressignificar esses papéis e ressignificar aquele aprendizado para o aluno, para que ele veja aquilo como relevante, que ele não veja o estagiário como essa pessoa que vai lá na escola ou para ensinar como fazer ou simplesmente usar e fazer o aluno como um objeto de pesquisa, nem uma coisa nem outra... é a ressignificação de papéis para a ressignificação da aprendizagem e de conhecimento. Eu acho isso muito relevante.

Destaca-se no Excerto 2 o uso de *a gente*, que ocorre 5 vezes, sempre associado a verbos no presente: *se junta*; *faz* (*esse movimento de teoria e prática*); *estuda*; *prepara*

(*as aulas juntas*); *tenta* (*ressignificar esses papéis e ressignificar aquele aprendizado para o aluno*). Nota-se que são construções em que *a gente* guarda relação com *nós*, dando sentidos a uma prática que é essencialmente colaborativa e que tem como causas tornar a aprendizagem dos alunos relevante e, ao mesmo tempo, ressignificar os papéis sociais dos atores. Aline sente-se parte do contexto escolar e também responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Aqui, ensinar, na prática de estágio, não se caracteriza por uma atividade episódica em que cumprem-se as horas obrigatórias, sem qualquer responsabilidade com a escola. A ressignificação dos papéis sociais dos atores, apontada na fala de Aline, parece ser crucial para a sua ressignificação na escola. Retomada a narrativa de Vinicius, no Excerto 1, vê-se aqui uma ampliação da adesão aos propósitos comuns que extrapola os limites da escola e da aprendizagem dos/as alunos/as para colocar em foco também a transformação nas interações sociais existentes.

As relações causais entre *ressignificação e ensino colaborativo* tornam visíveis os modos de racionalização desta prática vivenciada por Aline. Segundo Van Leeuwen (2008, p. 100), podemos caracterizar esta como uma racionalização instrumental em que a prática colaborativa torna-se legítima “por referência a seus objetivos, usos e efeitos”, distintamente de recursos discursivos de racionalização teórica que buscam legitimidade das práticas “por referência à ordem natural das coisas”.

Isto importa para a presente discussão na medida em que nos interessa compreender os modos como a colaboração se faz em relação a como os participantes se posicionam e são posicionados nas práticas sociais chamadas colaborativas. A análise das representações de Aline permite conhecer uma relação explícita entre a práxis de ensino colaborativo e o compromisso com a aprendizagem dos alunos; uma aprendizagem que não deseja *ensinar como fazer*, mas que se pretende *relevante* aos olhos dos/as alunos/as.

Tornar-se responsável não só pelas próprias ações como também assumir responsabilidade pelas ações de todos/as os/as envolvidos/as não é só um dos pressupostos que auxiliam na sustentação de trabalhos colaborativos. É também o resultado de todo o processo realizado com o grupo que compartilha visões comuns, que busca negociar pontos de vista para alcançar a coincidência livre de opções, que vê no outro a possibilidade de ir além. Essa tomada de responsabilidade mostra-se essencial em contextos que se desejam democráticos.

Possibilidades de pronúncia do mundo

Pronunciar o mundo, segundo Freire (1987 [1970]), significa criar e recriar as realidades em que nos encontramos como seres humanos, por vezes, desumanizados. Em suas palavras, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (p. 78).

John-Steiner (2000) afirma que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento de contextos colaborativos. Para a autora, colaborações bem sucedidas requerem mais do que tempo e esforços sustentados. É necessária a criação de uma linguagem comum, baseada no diálogo honesto do qual resulta a produção de novos significados, novas totalidades. Pela mesma perspectiva, Magalhães e Liberali (2011) sustentam que a linguagem é uma das ferramentas de grande valia no processo de desenvolvimento e de sustentação de trabalhos colaborativos, pois ela não só organiza como também possibilita a produção de novos significados, novas totalidades.

No Excerto 3, o licenciando, Vinicius, ao falar da produção de material didático para o ensino de inglês produzido pelo grupo, expressa confortavelmente como a *possibilidade de pronúncia do mundo* relaciona-se à linguagem comum (John-Steiner, 2000) e à produção de novos significados (Magalhães e Liberali, 2009).

Excerto 3. Relato do licenciando Vinicius na introdução do caderno pedagógico – Dezembro 2011.

Produzir material didático não foi nosso objetivo maior. Entretanto, podemos dizer que ele representa o resultado do nosso trabalho em ressignificar as relações entre universidade-escola e teoria-prática, que só se tornou possível pelo engajamento e trabalho contínuo de todos os envolvidos (professores novatos, professor colaborador e professor de professores) tanto na preparação, na atuação em sala de aula e nas discussões posteriores. Ele também é resultado da nossa vontade de romper com o domínio do material didático sobre o trabalho do professor, de preparar atividades de acordo com o contexto, de auxiliar a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Se por um lado os dados não permitem afirmar que modelos tradicionais de formação de professores/as articulam representações e modos de agir antidualógicos (Freire, 1987 [1970]), permitem, por outro, dizer que é no interior das experiências de ensino colaborativo que o sentido de protagonismo docente se revela na narrativa do licenciando, Vinicius.

Como no excerto de Aline (Excerto 2), a relação circunstancial expressa por Vinicius atribui ao *engajamento* e ao *trabalho contínuo de todos os envolvidos* a possibilidade de transformação *das relações entre universidade-escola e teoria-prática*. Do mesmo modo, sua narrativa expressa ainda uma relação entre essas transformações e a *vontade de romper com o domínio do material didático sobre o trabalho do professor, de preparar atividades de acordo com o contexto, de auxiliar a aprendizagem dos alunos da educação básica*. Isto põe em evidência uma característica essencial à colaboração que é a expressão das individualidades em contato com as motivações cole-

tivas e que se revela, neste recorte, em “*nossa vontade*”, pelo encontro do pronome *nossa*, representando aquilo que é comum aos participantes, com *vontade* que é própria do indivíduo, intencional, deliberada. Nesse aspecto, também Dooner *et al.* (2008) discutem o papel da negociação entre as “obrigações coletivas” e as “preferências individuais”. A fala de Vinicius demonstra como objetos compartilhados, em contextos de colaboração, resultam em representações significativas para os licenciandos/as.

Isto serve para que colaboração seja compreendida em sua dinâmica social. Mesmo que os significados de colaboração estejam impregnados nas práticas sociais, é pelo engajamento, persistência e ação intencionalmente voltada a um fim comum que ela ganha expressão e sentidos próprios. Aqui também a racionalização que legitima a colaboração é instrumental e classifica o trabalho não como um fenômeno natural, inevitável quando pessoas se juntam, mas como um processo ligado à ação humana intencional e conflituosa, como discutiremos mais adiante.

Ainda sobre as possibilidades de pronúncia do mundo como característica da colaboração vivenciada em contexto de práxis colaborativa, vale destacar que é pela ação discursiva dialógica que os/as participantes encontram possibilidades de agir e de interagir uns com os outros, como se verá a partir da análise do Excerto 4.

Excerto 4. Relato do diário da professora da universidade – Maio de 2011.

Eu havia pedido para os alunos assistirem aula no #B porque a Alice estaria liderando essa semana. No entanto, na noite anterior, a Alice pediu para os alunos não irem porque seriam muitos assistindo aulas ao mesmo tempo (3 professores)... eu fiquei P da vida, porque já tinha agendado toda a observação deles em outra escola. E todo professor de estágio sabe como é difícil negociar datas com as escolas... No entanto, pensei melhor e acho que devo escutar a Alice. Eu disse a ela que não teria problemas, que eu daria um jeito. Fiz isso porque, se estamos tentando uma parceria com a escola, se estamos tentando reposicionar a professora como coformadora, eu não posso tirar a autoridade dela, certo? Embora eu tenha sentido que a minha autoridade tenha diminuído: os alunos aceitaram o que ela disse sem me comunicar. A primeira coisa que pensei foi em dizer para os alunos: “MAS EU NÃO HAVIA COMBINADO COM VCS? Mas acho que também não posso tirar a autoridade da Alice. Ela está certa. Três alunos são muitos alunos observando a mesma aula... Por outro lado, nós temos a carga horária de 8 horas para cumprir em observação no contexto público. Acho que isso realmente demonstra como a universidade tem que se adequar ao cronograma da escola. É injusto termos que pensar em 3 pessoas assistindo uma aula porque outros

professores não querem aceitar estagiários. Por isso, respeito a decisão da Alice em tomar a decisão porque ela estava preocupada com a reação dos alunos em relação ao pessoal na sala. Se queremos que a escola faça parte da formação, há que se respeitar que eles imponham limites de como isso deve ser feito. Então, conversamos e negociamos isso. Posso dizer que aprendi a pensar mais no contexto escolar do que somente na formação de professores.

No campo das possibilidades, dissemos que este grupo buscava estabelecer um espaço de diálogo entre universidade e escola a partir do desenvolvimento de práticas colaborativas de aprendizagem, a fim de que o universo escolar e o universo acadêmico pudessem não só criar novas práticas como também recriar e repensar práticas já consolidadas. O Excerto 4 traz à tona o embate em que a professora da universidade, por meio do jogo dos operadores argumentativos (*no entanto, embora, mas, por outro lado, por isso, então*), coloca em questão a relação entre a prática que já é realizada (professora da escola que decide como, quando e onde licenciandos/as realizarão o estágio) e a que se almejava realizar (uma relação de diálogo entre escola-universidade).

A atuação da professora da escola, ao mesmo tempo em que demonstra sua participação nas decisões das ações no grupo, serve como elemento desestabilizador para a professora da universidade, uma vez que sua primeira reação revela-se negativa (*fiquei P da vida; minha autoridade tinha diminuído*). Contudo, é este mesmo elemento que a faz refletir sobre suas práticas e repensar suas ações, como pode ser observado em “*pensei melhor e acho que devo escutar a Alice*”, “*ela está certa*”, “*respeito a decisão da Alice em tomar a decisão*”, “*conversamos e negociamos isso*”. Ao sair do seu lugar de conforto e colocar-se no lugar da professora da escola, a professora da universidade concorda que três licenciandos/as em uma sala é demais.

Verbos como *pensar, respeitar, escutar, conversar e negociar*, utilizados pela professora da universidade, convidam a repensar e a melhor compreender práticas que se projetam colaborativas. É no contato com o *outro*, que a reflexão por parte da professora da universidade acontece. A ação discursiva dialógica, neste exemplo, revela-se pelo confronto de diferenças que provoca modificações na estrutura da organização dos trabalhos do grupo. Não se trata tanto de negociar pontos de vista, papéis ou sentidos com o *outro*, mas, antes, de reconhecer, pela ação deste *outro*, os embates historicamente dados e que operam para manutenção do *status quo*.

Para Phelan *et al.* (1996), esta diferença de pontos de vista tem força positiva para o trabalho colaborativo, pois o confronto de múltiplas visões sobre um mesmo evento em cena possibilita a ampliação do leque de possibilidades presentes para cada um, individualmente.

Assim, ao deslocar do centro o olhar do *eu* e, em seu lugar, procurar o encontro do meu olhar *com* o olhar do outro para que práticas sociais sejam (re)significadas, criam-se possibilidade de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Este encontro de posições e de olhares que se diferenciam caracteriza a colaboração tanto mais por desassossego e pelo rompimento dos círculos de segurança do que pela estabilidade, por momentos de harmonia e de tranquilidade.

Rompimento dos círculos de segurança

Na interlocução com Freire (1987 [1970]), discutimos nesta seção características de colaboração ligadas aos rompimentos dos círculos de segurança que o autor define como aquilo que aprisiona a realidade. O rompimento, nesse sentido, requer coragem para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo.

Na perspectiva teórica da colaboração, os envolvidos em “grupos colaborativos assumem riscos emocionais e intelectuais para construir mutualidade e interdependência produtiva” (Magalhães e Fidalgo, 2010, p. 7). Por envolver intensidade emocional, contextos colaborativos são vistos como zonas um tanto quanto desconfortáveis de ação (John-Steiner, 2000).

Na relação dialética entre eventos concretos e práticas sociais mais abstratas, o recorte do texto produzido pela professora da escola (Excerto 5), Alice, manifesta parte da dinâmica emocional da colaboração que é, ao mesmo tempo, desafiada por sua ação discursiva:

Excerto 5. Diário da professora da escola – Abril 2010.

Depois de fazer a inscrição comecei a pensar como seria este projeto... Meu Deus! Como seria isso? [...] Minha rotina profissional já estabilizada, esquematizada e, de repente, mudança de 180º! Sair da minha zona de conforto onde tudo já está organizado, acomodado não me agradava nem um pouco. Porém, já que havia entrado na chuva, tinha que me molhar. Além disso, sabia também que algo eu iria aprender [...], pensava sempre que aproveitaria o que fosse bom e ignoraria o resto. Esse sempre foi o meu pensamento. E assim tenho feito. Entretanto, contraditoriamente, apesar da estabilidade e comodidade, havia um sentimento de insatisfação profissional, pois a situação sempre parecia imutável, aluno que não aprende, desinteressado, indisciplinado, sem resultados mais significativos na sua aprendizagem. Isso é muito real. Mas, o que fazer, o quê? Sozinha, nem pensar. Contudo, essa era uma inquietação que sempre estava a minha volta, ora mais intensamente ora menos.

Interessadas em analisar as relações que discursivamente se revelam significativas para colaboração, destacamos no Excerto 5 o conflito entre a natureza dos

eventos *projeto* e *rotina profissional*. De um lado, esta se apresenta como aquilo que é *estabilizado, esquematizado, zona de conforto onde tudo está organizado, acomodado*. De outro, aquele é representado pelas metáforas da *mudança de 180°* e da *chuva* na qual Alice *tinha que [se] molhar*. Ambas as metáforas, neste contexto, expressam desconforto pelo tipo de evento pouco conhecido (*como seria esse projeto... Meu Deus! Como seria isso?*) que desafia as identidades estáveis, as formas de autoridade reconhecidas, as possibilidades de tomada de decisões.

Ao mesmo tempo em que o estável e o incerto se conflitam, há outras tensões no interior deles mesmos que são, precisamente, a força motriz que impulsiona Alice ao rompimento do círculo de segurança. Se, por um lado, o projeto é o que não se conhece, por outro, a professora *sabia também que algo [ela] iria aprender*. Do mesmo modo, se a rotina é o espaço seguro, também é nela que se revela *um sentimento de insatisfação profissional*.

Essas tensões são, em parte, engendradas pelos próprios contextos institucionais em que as práticas se dão. De um lado, a universidade que historicamente propõe projetos que visam, em última instância, guinadas, algumas vezes, drásticas, nas vidas de professores/as. De outro, a escola que, também historicamente, tende à acomodação e, por que não dizer, à estagnação.

Daí que, se a colaboração pode ser constrangida pela dinâmica emocional do que não se conhece (*Meu Deus! Como seria isso?*), ela, de outro modo, só pode se realizar pela certeza de que *sozinha, nem pensar*.

A isso John-Steiner (2000) chama de interdependência e define como um recurso crítico que leva à expansão das possibilidades imediatas do *eu*, em todo o ciclo de vida. A autora assegura que “em parcerias nos vemos pelos olhos dos outros, e por meio de seu apoio ousamos explorar novas partes de nós mesmos” (John-Steiner, 2000, p. 205).

Já discutimos anteriormente que a interdependência dos membros de um grupo é centrada na necessidade de se adotar ações compartilhadas para que o trabalho seja realizado (Dooner *et al.*, 2008). O que se mostra discursivamente significativo na colaboração, para Alice, encontra-se na necessidade comum de encontrar alternativas para os resultados da aprendizagem, em busca da resposta para *Mas, o que fazer, o quê?*

Considerações finais

Neste texto, objetivamos refletir sobre os sentidos de colaboração, conforme vivenciados por participantes envolvidos/as em prática do ensino colaborativo. É um trabalho que de configura como uma reflexão sobre as dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa, em contexto de {ensino-colaborativo-diálogo-cogerativo}. Em diálogo com perspectivas teóricas sobre colaboração, caracterizamos, por meio

da análise empírica, dinâmicas da colaboração a fim de contribuir para a própria teoria que nos orientou.

Discutimos, a partir da análise indutiva dos dados, que a adesão de pessoas comprometidas com a transformação das realidades nas quais estão inseridas se faz em práticas cujas possibilidades de ação estão potencializadas pelos posicionamentos sociais dos/as participantes envolvidos/as. Isso traz implicações para compreender agência numa perspectiva que articula “as relações entre as posições ocupadas nas práticas situadas e aquilo que essas mesmas práticas permitem realizar” (Mateus e Resende, no prelo).

Nesta esfera, tratamos da ação discursiva dialógica como potencializadora das possibilidades de agir. Os dados revelaram que, além do compromisso comum pela aprendizagem e por novos padrões de (inter)ação, a colaboração foi representada, não como inexorável pelo fato de estarem juntos, mas em relação aos seus objetivos e resultados produzidos no/pelo próprio grupo.

Por fim, apresentamos tensões transformadoras entre o estável e o novo, o conhecido e que não se sabe ainda, o seguro e o incerto.

A colaboração, conforme vivenciada pelo grupo investigado, foi representada não somente como experiência bem sucedida e capaz de romper com contradições presentes nos cursos de licenciatura, mas como uma ação discursiva que potencializa formas mais democráticas de relações sociais. Nas palavras de Resende (2009, p. 37) “os modos como agimos, representamos e identificamos discursivamente estão associados às práticas de que participamos e têm efeitos tanto na configuração de textos quanto na reprodução/transformação dessas mesmas práticas”.

Os resultados apontam para aspectos que dizem respeito às dinâmicas das vidas vividas por atores socialmente posicionados. Com isso, pode-se considerar que *colaboração* não se caracteriza unicamente como conceito pré-determinado, com *scripts* pré-estabelecidos para ação, mas como processo empreendido por pessoas capazes de gerar co-laboração a partir da adesão aberta à prática colaborativa. Desse modo, a discussão feita a partir da relação entre os domínios da ciência e as práticas sociais que investigamos provoca reflexões sobre a dinâmica entre conceitos pré-definidos e as possibilidades de protagonismo situado, presente em comunidades nas quais pessoas concretas agem sobre seu contexto, a partir das possibilidades por elas próprias criadas.

Referências

- AMORIM, M. 2001. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1ª ed., São Paulo, Musa Editora, 304 p.
- BAKHTIN, M.M. 1981. *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. 1ª ed., Austin, University of Texas Press, 434 p.
- DOONER, A.M.; MANDZUK, D.; CLIFTON, R. 2008. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3):564-574. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>

- EL KADRI, M.S. 2014. *English language teachers changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching | Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 372 p.
- FREIRE, P. 1987 [1970]. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Terra e Paz, 184 p.
- GAFFURI, P. 2012. *Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 141 p.
- JOHN-STEINER, V. 2000. *Creative Collaboration*. 1ª ed., New York, Oxford University Press, 261 p.
- LAVE, J. 1988. *Cognition in Practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. 1ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 217 p.
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. 1ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 141 p.
- MAGALHÃES, M.C.; FIDALGO, S. 2010. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **10**(3):773-797. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000300014>
- MAGALHÃES, M.C.C.; LIBERALI, F. 2011. A formação crítico-colaborativa de educadores: “a vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: E.M.B. BALDI; G.N. da L. PIRES; M.S. FERREIRA (org.), *Políticas Educacionais e Práticas Educativas*. 1ª ed., Natal, EDUFRRN, vol. 1, p. 293-320.
- MATEUS, E. 2009. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: R. H. SCHETTINI; M.C. DAMIANOVIC; M.M. HAWI; P.T.C. SZUNDY (org.), *Vygotsky: Uma (Re)Visita no Início do Século XXI*. 1ª ed., São Paulo, Andross, p. 17-52.
- MATEUS, E. 2011. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: M.C. MAGALHÃES; S.S. FIDALGO (orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente*. 1ª ed., Campinas, Mercado das Letras, p. 187-209.
- MATEUS, E. 2013. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **13**(4):1107-1130. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>
- MATEUS, E.; EL KADRI, M.S.; GAFFURI, P. 2011. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de letras-inglês do programa PIBID. *Signum: Estudos da Linguagem*, **14**(1):363-386.
- MATEUS, E.; EL KADRI, M.S.; SILVA, K.A. 2013. *Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes*. 1ª ed., Campinas, Pontes, 277 p.
- MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. [s.d.]. O sistema ‘posição-prática’ como categoria epistemológica: contribuições para ADC. *ALFA: Revista de Linguística*. [no prelo].
- NININ, M.O.G. 2011. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: M.C. MAGALHÃES; S. FIDALGO (orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente*. 1ª ed., Campinas, Mercado das Letras, p. 187-209.
- PAWAN, F.; ORTLOFF, J.H. 2011. Sustaining collaboration: English-as-a-second-language, and content-area teachers. *Teaching and Teacher Education*, **27**(2):463-471. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.016>
- PHELAN, A.; HUNTER, M.E.; PATEMAN, N. 1996. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. *Teaching and Teacher Education*, **12**(4):335-353. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00044-K](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(95)00044-K)
- RESENDE, V. de M. 2009. Análise discursiva crítica do uso de metáforas em uma interação etnográfica no movimento nacional de meninos e meninas de rua. *Revista da ABRALIN*, **8**(1):125-148.
- ROGOFF, B.; TURKANIS, C.G.; BARTLETT, L. (eds.). 2001. *Learning together: children and adults in a school community*. 1ª ed., Oxford, Oxford University Press, 264 p.
- ROTH, W.M.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. 1999. “Becoming-in-the-classroom” a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, **15**(1):771-784. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00027-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00027-X)
- ROTH, W.M.; LAWLESS, D.V.; TOBIN, K. 2000. {Coteaching | Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, **1**(3). Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0003372>. Acesso em: 12/08/2002.
- ROTH, W.M.; TOBIN, K. 2002. Redesign an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, **9**(2):108-131. http://dx.doi.org/10.1207/S15327884MCA0902_03
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). 2011. *Formação colaborativa de professores e inovação curricular no ensino de língua inglesa*. Londrina, PR. Subprojeto de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Inglês. Universidade Estadual de Londrina. [Mimeo].
- VAN LEEUWEN, T. 2008. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. 1ª ed., Oxford, Oxford University Press, 172 p.
- VIGOTSKI, L.S. 1962 [1934]. *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press, 307 p. <http://dx.doi.org/10.1037/11193-000>
- VIGOTSKI, L.S. 1998 [1978]. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 182 p.
- VIGOTSKI, L.S. 1997. *The Collected works of L.S. Vygotsky Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York/London, Plenum Press, 302 p.
- VIGOTSKI, L.S. 1999. *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 6: Tool and sign in the development of the child*. New York, Plenum Press, 367 p.

Submetido: 06/03/2013

Aceito: 08/04/2014

Elaine Mateus

Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445 Km 380
Campus Universitário, Caixa Postal 10011
86057-970, Londrina, PR, Brasil

Michele Salles el Kadri

Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445 Km 380
Campus Universitário, Caixa Postal 10011
86057-970, Londrina, PR, Brasil

Pricila Gaffuri

English for Business
Rua Booker Pittman, 303
Chácara Santo Antônio
04719-060, São Paulo, SP, Brasil