


“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: colaboração e extensão na formação de professores de Língua Inglesa


“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: collaborative teaching and outreach in English language teacher development

“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: la colaboración y la extensión en la formación de maestros de Lengua Inglesa


Luciana Cristina da Costa Audi¹

 0000-0003-3000-1170

Paulo Henrique Bonfim Scheidegger²

 0000-0001-9821-3394

Fernanda Soares da Silva Reis³

 0000-0000-0001-9821

RESUMO: O presente trabalho tem o intuito de analisar a formação de professores de Língua Inglesa na perspectiva colaborativa desenvolvida por meio de um projeto de extensão em uma universidade do interior do Estado da Bahia durante o período de isolamento da pandemia da Covid-19. Este estudo está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Colaborativo (coensino e diálogos cogerativo) como metodologia de formação no projeto. Considerando a linguagem como mediadora de nossas práticas e constituintes de nossas identidades e subjetividades, utilizamos da Análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) para analisar a influência de tal metodologia para a formação inicial dos professores novatos envolvidos nas práticas de coensino no projeto de extensão Sala de Inglês, no Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Nossas análises apontam para uma aprendizagem relacional da profissão docente, pela interação entre os sujeitos e pela aproximação da universidade com a comunidade. Esperamos com este estudo contribuir com reflexões sobre a formação inicial de professores e práticas pedagógicas mais situadas em seus contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão; Formação de professores; Ensino Colaborativo.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora adjunto na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: lccaudi@uesc.br.

² Licenciado em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Pós-graduando em Ciências da Educação pela Faculdade CENSUPEG. E-mail: pauloscheideggeruneb@hotmail.com.

³ Licenciada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica do Life Centro de Idiomas. E-mail: fernandassreis1@gmail.com.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the English language teacher education from a collaborative perspective developed in an outreach project at a university in the interior of Bahia State during the Covid-19 pandemic isolation period. We based this study on the theoretical-methodological assumptions of Collaborative Teaching (co-teaching and co-generative dialoguing) as a training methodology in the project. Considering language as a mediator of our practices and constituents of our identities and subjectivities, we use Content Analysis proposed by Bardin (1977) to analyze the influence of such methodology on the initial training of novice teachers involved into teaching in the *Sala de Inglês* extension project at Campus X of the *Universidade do Estado da Bahia*. Our analyses point to a relational learning of the teaching profession, through interaction between subjects and the university approach to the community. We hope this investigation will contribute to reflections on the initial teacher education and pedagogical practices more situated in their contexts.

KEYWORDS: Outreach Project; Teacher Education; Collaborative Teaching.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo analizar la formación de maestros de Inglés desde la perspectiva colaborativa desarrollada en un proyecto de extensión en una universidad del interior del Estado de Bahía durante el período de aislamiento por la pandemia de Covid-19. Este estudio se fundamenta en los presupuestos teórico-metodológicos de Enseñanza Colaborativa (coenseñanza y diálogos cogenerativos) como metodología de formación en el proyecto. Considerando el lenguaje como mediador de nuestras prácticas y constituyente de nuestras identidades y subjetividades, utilizamos el Análisis de contenido propuesto por Bardin (1977) para analizar la influencia de dicha metodología en la formación inicial de los profesores novatos involucrados en las prácticas de coenseñanza en el proyecto de extensión *Sala de Inglés*, en el Campus X de la *Universidade do Estado da Bahia*. Nuestros análisis señalan hacia un aprendizaje relacional de la profesión docente, a través de la interacción entre los sujetos y la aproximación de la universidad con la comunidad. Esperamos con este estudio contribuir con reflexiones sobre la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas más situadas en sus contextos.

PALABRAS CLAVE: Extensión; Formación de Maestros; Enseñanza Colaborativa.

Introdução

Dentre os muitos desafios para os cursos de licenciatura na contemporaneidade, um dos que tem sido amplamente discutido no meio acadêmico versa sobre a necessidade de aproximação da universidade e com a sociedade que a cerca. Por essa razão, alguns pesquisadores têm questionado os currículos das licenciaturas. Dagnino (2015), por exemplo, postula que as universidades necessitam rever suas agendas e propõe um movimento de aproximação no qual seja possível “em conjunto com estudantes e movimentos sociais, construir conhecimento ‘para fora’ e não ‘para dentro’ do mundo da universidade e da ciência como fazemos até agora” (Dagnino, 2015, p. 322). Com

vista a essa aproximação temos visto florescer trabalhos de pesquisadores que buscam uma formação mais humana e voltada para a realidade social dos sujeitos que ali se (trans)formam. Tais estudos apresentam propostas de novos modelos de formação de professores pautados em ações colaborativas que fortaleçam os vínculos e promovam maior (inter)ação entre a universidade e a comunidade, na maioria das vezes via projetos (Mateus, 2005; 2009b; Moita-Lopes, 2006; Gimenez, 2010; Audi, 2016; 2019).

Desde 2014, com a aprovação da meta 12.7 na Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, a discussão sobre a curricularização das ações universitárias tem tomado corpo, percebe-se que a extensão universitária, antes exaustivamente discutida nos encontros do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX⁴, atualmente, tem sido debatida em diversas pesquisas (Dagnino, 2015; Santos e De Pinho, 2019; Ribeiro e Milhomem, 2020). Em tais pesquisas, destacamos o questionamento dos currículos proposto por Dagnino (2015); a necessidade da revisão do papel das universidades no século XXI, de forma a romper com os modelos tradicionais no sentido de construir uma identidade institucional voltada para a responsabilidade social, defendida por Santos e De Pinho (2019); e a integração da extensão universitária à pesquisa e ao ensino na contemporaneidade, contribuindo para minimizar as demandas sociais, principalmente em contextos adversos como o enfrentamento da pandemia Covid-19, conforme apresentado por Ribeiro e Milhomem, 2020.

Mais recentemente, esse tema tem despertado maior atenção por conta da resolução CNE/CES nº 07 de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão universitária nas instituições brasileiras de Ensino Superior (Brasil, 2018) e determina dez por cento da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de extensão. Percebe-se uma crescente necessidade de aproximação de contextos, sejam eles: universidades e escolas ou universidades e comunidades.

Nos últimos anos, no contexto das licenciaturas, temos sido desafiados a

⁴ Vide, por exemplo as cartas do FORPROEX 2012, 2017 e 2023.

buscar novas formas de pensar a formação docente. Durante o período de isolamento social imposto pela pandemia Covid-19⁵, por exemplo, as escolas e, conseqüentemente, todo o universo educacional precisaram se mobilizar para que os alunos não ficassem sem aulas. Na maioria das escolas o ensino remoto foi adotado como alternativa para continuidade das atividades educacionais. Da mesma forma, nas instituições de ensino superior, em diferentes momentos e com diferentes abordagens, todas acabaram adotando o ensino remoto para lidar com as limitações daquele momento pandêmico e, assim, dar continuidade às suas atividades. Nesse sentido, nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre a formação inicial de professores de língua inglesa na perspectiva colaborativa desenvolvida por um projeto de extensão em uma universidade no interior da Bahia durante o período de isolamento da pandemia Covid-19. Assim como, discutir as contribuições de ações extensionistas para a formação inicial de professores a partir das lentes dos professores-novatos⁶ participantes de tais ações.

A nossa metodologia consistiu em analisar a formação docente vivenciada, a partir do relatório final do projeto apresentado por dois discentes do curso de Letras Inglês, que atuavam como monitores voluntários (professores-novatos), refletindo sobre as contribuições dessa metodologia para a aprendizagem profissional, e, também, a importância de ações extensionistas na consolidação da formação acadêmica desses sujeitos.

Para investigar as contribuições do ensino colaborativo na formação de professores, analisamos alguns excertos do relatório final do projeto produzido pelos coautores deste trabalho. Utilizamos-nos da análise de conteúdo, por considerar a linguagem como mediadora de nossas práticas e constituintes de nossas identidades e subjetividades, pois concordamos com Mateus (2005), quando a autora postula que a “linguagem não pode ser tratada simplesmente como regulador das funções cognitivas, mas deve ser compreendida também como

⁵ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Pandemia Covid-19 iniciou-se em março/2020 e terminou em maio/2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/fim-da-pandemia/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

⁶ Adotamos a nomenclatura de professor-novato, pois de acordo com os pressupostos do ensino colaborativo, ao compartilhar a docência em sala de aula, o licenciando atua como professor em uma relação de linearidade rompendo com hierarquias, como um “protagonista na atividade de regência da aula”

central na produção de práticas culturais e de identidades” (Mateus, 2005, p. 84).

Este trabalho está organizado em três seções: na primeira, apresentamos o referencial teórico do ensino colaborativo adotado como metodologia formativa em nosso projeto de extensão e a formação de professores nessa perspectiva; em seguida, guiados pela análise de conteúdo, de base interpretativista, buscamos compreender a contribuição da metodologia adotada no projeto *Sala de Inglês* para a formação docente dos professores-novatos; por fim, apresentamos as considerações finais.

Esperamos que esse artigo traga contribuições para a formação docente e proporcione reflexões acerca de ações extensionistas como locus de formação inicial para discentes dos cursos de licenciatura.

O ensino colaborativo e os diálogos cogerativos

Nossa prática pedagógica e de pesquisa é fundamentada no referencial teórico e metodológico do ensino colaborativo e dos diálogos cogerativos (Roth e Tobin 2002; Mateus, 2005; Audi, 2019). De acordo com tal perspectiva, a formação de professores é compreendida através de processos dialéticos, de colaboração mútua e aprendizagem significativa com experiências de contato com a prática docente de forma mais horizontalizada (Roth, 2016, 2005; Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell, 2008; Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011; Audi e Passoni, 2016). Segundo os estudiosos Roth e Tobin (2002a), as práticas de *coteaching* (coensino) e *cogenerative dialoguing* (diálogos cogerativos) são atividades indissociáveis ao se tratar de ensino colaborativo. Para os pesquisadores, o *coteaching* pode ser definido como o conjunto de atividades pedagógicas, desenvolvidas por dois ou mais indivíduos, que visam o compartilhamento das funções em sala de aula, objetivando um aproveitamento maior dos estudantes. Enquanto os *cogenerative dialoguing* são configurados pelos encontros pós-aula, que promovem reflexões sobre as práticas exercidas colaborativamente, metodologias que porventura foram bem-sucedidas ou não, bem como planejamento de aulas (Roth e Tobin, 2002a). Para esses autores, nos diálogos cogerativos produz-se teoria a partir da atividade prática.

Compreendemos que o ensino colaborativo não existe apenas para desenvolver atividades docentes em duplas ou grupos, mas permite criar um espaço de aprendizagem mútua, no qual a mediação do outro leva à aprendizagem, pois o par menos experiente aprende com o par mais experiente e vice-versa, seguindo o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZPD (Vygotsky, 1979). Além disso, o ensino colaborativo tem vistas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, no progresso do aprendizado dos alunos, em uma permanente reflexão e nas mudanças no fazer docente. Portanto, o professor de ontem não será mais o mesmo amanhã, pois está em constante (inter)ação e transformação.

A formação de professores nessa perspectiva

A formação de professores na perspectiva do ensino colaborativo consiste em livrar-se das amarras da formação tradicional, em que o professor formador apenas orienta o professor novato. Práticas colaborativas envolvem ações mais horizontalizadas, nas quais o formador e o professor-novato compartilham saberes e fazeres. Para Mateus (2009a, p. 11), o trabalho docente na perspectiva colaborativa significa “trabalhar ombro-a-ombro”, isto é, no mesmo patamar, rompendo hierarquias, em um contexto no qual professores dividem responsabilidades, sucessos e falhas, enquanto ensinam e aprendem dialeticamente. Corroborando com essa perspectiva, Audi (2019, p. 20) pontua que o trabalho docente, sob este prisma, implica “aprender com o outro na/pela co-labor-ação e inter-ação”, ou seja, agir, fazer, trabalhar e aprender junto-com-o-outro, em atividades práticas nas quais professores de diversos níveis de formação atuam quebrando hierarquias. Dessa forma, professor-formador e professor-novato atuam juntos nesse movimento dialético de ensinar-aprender.

Nessa perspectiva, o projeto *Sala de Inglês* oportuniza aos alunos de graduação, do curso de Letras Inglês, o contato direto com o ensino de língua inglesa, e, por consequência, possibilita ao estudante relacionamento entre as disciplinas teóricas do curso com a práxis docente, antes mesmo de frequentar aulas de estágio. Nas aulas regulares os discentes aprendem sobre abordagens, métodos,

conceitos de língua e outros temas referentes ao ensino de língua inglesa, enquanto no projeto mencionado têm oportunidade de vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos. Além disso, passam a refletir sobre questões inerentes à formação ao participar dos encontros de diálogos cogerativos, nos quais planejam e organizam as aulas, aprendem a relacionar-se com os colegas e com os alunos inscritos no projeto, discutem como avaliar seu desempenho no curso, preparar aulas, materiais, enfim, assuntos relacionados à prática de sala de aula. Nesse contexto, há um movimento horizontal e circular entre tudo e todos, ou seja, de forma colaborativa entre os integrantes do projeto.

As atividades formativas do projeto de extensão *Sala de Inglês* são organizadas em dois momentos: No primeiro, semanalmente, reúnem-se professoras-formadoras e professores-novatos para as reuniões de diálogo cogerativo, nas quais discutem e preparam as aulas; já, durante a segunda etapa, acontece a co-docência das aulas de língua inglesa, nas quais os discentes do curso de Letras, com maior fluência no idioma, participam como bolsistas ou voluntários no projeto. Em nossos diálogos cogerativos todos os professores buscavam refletir sobre o desenvolvimento das aulas, comportamento da turma em relação ao conteúdo apresentado, possíveis sucessos e falhas nas metodologias, recursos e atividades. Com isso, nossas práticas pedagógicas eram (re)pensadas e (re)elaboradas coletivamente para as aulas seguintes.

Este contato com a rotina do professor ainda na graduação faz com que os bolsistas/monitores, também chamados de professores-novatos, aprendam de forma significativa a profissão para a qual estão se preparando. Além disso, permite que sejam criadas e/ou fortalecidas identidades profissionais, pois o bolsista/monitor passa a se reconhecer como professor, elegendo quais experiências deseja levar ou não para a sua futura sala de aula quando atuar na profissão docente.

O coensino na formação do professor de inglês em nosso contexto

Pensar as ações extensionistas como interação e aproximação da universidade com outros contextos sociais nos levou a buscar alternativas para a

formação de professores também dentro da extensão. Buscamos trabalhar, na perspectiva do ensino colaborativo no projeto de extensão *Sala de Inglês*, inspirados em trabalhos colaborativos já desenvolvidos na formação de professores, nos quais ações de coensino são adotadas na formação inicial de maneira contextualizada (Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011; Audi, 2019; Roth; Lawly; Tobin, 2000; Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell, 2008).

No que tange ao ensino colaborativo, Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell (2008) propõem um modelo de formação mais consolidado, que proporciona ao aluno-professor maior segurança para dar aulas. Os pesquisadores utilizam a metáfora de uma banqueta na qual o ensino colaborativo está fundamentado em três pés: co-responsabilidade, co-respeito e diálogos cogerativos. Nessa perspectiva, o coensino proporciona que recursos humanos, materiais e temporais sejam reconfigurados de forma que sejam valorizadas as relações humanas, com a quebra de paradigmas do agir solitário do professor em sala de aula, ao estabelecer conexões que visam trazer confiança, especialmente ao professor-novato.

A metodologia desta pesquisa envolve a análise de excertos do relatório final apresentado pelos monitores. Tendo em mente nosso intuito de investigar o ensino colaborativo adotado para a formação inicial desses sujeitos em contexto de projeto de extensão, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que nos permite criar categorias de acordo com o que se busca analisar. Desse modo, elencamos três categorias temáticas para analisarmos a formação docente nesse contexto, sendo elas: 1) A práxis docente na extensão e a aproximação da universidade com o mundo que a rodeia - a formação de professores para além do currículo; 2) A aprendizagem relacional - a aprendizagem da profissão docente na interação com o outro em um projeto de extensão; e 3) A inversão do processo - ensinar e aprender: possibilidades de práxis docente desde o início da graduação.

Na primeira categoria, buscamos excertos que revelassem os movimentos da formação docente nesse projeto de extensão. Na segunda categoria, analisamos de que forma a aprendizagem profissional docente se desenvolve nesse ambiente colaborativo de coensino e diálogos cogerativos. E por fim, na terceira categoria, buscamos elementos que fortaleçam o princípio de que a formação inicial de

professores acontece na atividade prática, concomitantemente, com os estudos da graduação.

A práxis docente na extensão - a formação de professores em contexto de extensão

Uma vez que as universidades públicas brasileiras são sustentadas pelos três pilares: Ensino, Pesquisa e Extensão, e, ao mesmo tempo, são instituições de elevada produção científico-acadêmica, é esperado que sejam desenvolvidas atividades extensionistas que contribuam para a comunidade na qual estão inseridas. Trata-se de um retorno social da instituição às diversas demandas de seus contextos locais.

Nesse sentido, a extensão na universidade é compreendida como o conjunto de atividades desenvolvidas dentro e fora dos ambientes acadêmicos, com vistas a promover o estreitamento das relações entre o aluno e a prática profissional, e, principalmente, entre a universidade e a comunidade. Os projetos são elaborados por professores pesquisadores na academia e desenvolvidos, juntamente, com os estudantes dos cursos de graduação de forma a atender à comunidade, tanto interna quanto externa.

No contexto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição em que este trabalho foi desenvolvido, os projetos de extensão são financiados através do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), o qual concede bolsas aos estudantes selecionados para atuar como monitores. As bolsas de extensão são essenciais para garantir a permanência desses discentes na instituição, uma vez que elas têm duração prolongada e os discentes têm de cumprir uma carga horária mínima de vinte horas semanais às demandas do projeto vinculado. Além dos bolsistas, os projetos de extensão contam, também, com a atuação de monitores voluntários, que não recebem bolsa-auxílio, mas recebem certificação dos trabalhos realizados em projetos inscritos.

No contexto do nordeste brasileiro, no interior do Estado da Bahia, no ano de 2020, durante a pandemia Covid-19, além das atividades curriculares, foi lançado no

Campus X da UNEB, por meio do PROBEX, uma versão remota do projeto de extensão intitulado “*Projeto Sala de Inglês: cursos de língua inglesa para a comunidade*”. Esse projeto destacou-se por manter a conexão com a comunidade via aulas remotas de língua inglesa (doravante LI) e, também, constituir-se um espaço de continuidade para a formação docente dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês em um período tão desafiador.

Tradicionalmente, nesse projeto, os monitores, alunos de licenciatura em Inglês, atuam como professores-novatos e ensinam a LI enquanto aprendem, na prática, sob supervisão das professoras-formadoras, aspectos da rotina docente, desde o planejamento das aulas e relacionamento com os alunos até a avaliação e resultados do semestre letivo. Por adotarmos uma metodologia de formação colaborativa, conforme proposto por Roth e Tobin (2002a), o ensino era sempre em formato de *coteaching*, ou seja, as aulas eram lecionadas sempre por dois monitores (professores-novatos). Observamos nos excertos dos professores-novatos, que, a característica colaborativa das atividades do projeto proporcionou uma ampliação da visão de formação docente, por meio do cuidado com o outro. Ilustramos isso com um excerto do professor-novato Y, no qual ele não nomeia a atividade docente (aulas virtuais de LI) como “aula”, mas, como um “encontro”, ao utilizar o verbo “encontrar” para descrever a aula, conforme pode ser observado na descrição a seguir:

“[...] encontrar com meus colegas de graduação e alunos semanalmente foi, também, uma forma de manter os pensamentos positivos, uma vez que ao visualizar os rostos na tela do computador, pude perceber que as pessoas ali estavam vivas e resistindo a mais uma semana no meio do caos” (Excerto do relatório do professor-novato Y).

O excerto demonstra que a ação de estar com os “[...] colegas de graduação e alunos”, durante o ápice pandêmico, consiste em uma forma de recuperar a esperança naquele contexto devastador da pandemia. Além disso, observamos a questão afetiva em evidência, marcada pelo uso do pronome possessivo “meus”, no trecho “[...] meus colegas de graduação e alunos”. Entendemos que nesse momento o professor-novato demonstra que aprende a respeitar e reconhecer a historicidade

e concretude dos seus colegas de coensino e, também dos seus alunos, sujeitos naquela prática de sua sala de aula. Sua aprendizagem docente nesse contexto, vai além do ensino de conteúdos, corroborando com os sentidos de co-responsabilidade e co-respeito (Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell, 2008), que o ensino colaborativo proporciona. Seu depoimento aponta para uma prática que visa a integridade de todos os envolvidos no contexto da sala de aula remota. Em seu discurso, o professor-novato não cita aprendizagem da língua alvo trabalhada, ou seja, parece ser mais relevante, naquele momento, o fato das pessoas manterem a interação e a motivação para permanecerem “vivas”; assim, a preocupação com o outro extrapola a questão curricular do curso de inglês ofertado pelo projeto.

Nesse aspecto, o professor-novato aprende a valorizar as relações pessoais, o que nos permite afirmar que o projeto de extensão superou as questões curriculares ao tornar-se lugar de estar-com-o-outro, objeto de aproximação, mesmo em isolamento social, pois proporcionou por meio do ensino da língua inglesa, oportunidade de interação naquele momento de isolamento, bem como de formação humanizada, no que tange ao relacionamento entre os sujeitos, seja professor-aluno, seja entre os professores. A interação social vivenciada naquele momento destaca a importância das aulas de LI do projeto como momentos de “encontro”, ainda que de forma remota, possibilitado por projetos de extensão no contexto de isolamento imposto pela pandemia Covid-19.

Nesse período, as subjetividades dos sujeitos estavam abaladas e as pessoas precisavam descobrir novas formas de interação para evitar os efeitos devastadores da solidão. Com isso, as aulas eram uma forma de conexão entre as pessoas, distanciadas fisicamente, mas aproximadas nas atividades remotas.

É nesse cenário que as ações extensionistas, na perspectiva da colaboração, proporcionaram amadurecimento profissional aos professores-novatos. A professora-novata X, compartilhou sua preocupação com o outro e satisfação em fazer parte de um projeto que, segundo ela, proporcionava alento em um momento tão difícil para todos:

[...] a sensação de fazer parte de um projeto que envolve pessoas inseridas em uma pandemia trouxe um sentimento de ânimo, que mesmo com o caos

em que vivemos no Brasil, a população continua buscando conhecimento e o aperfeiçoamento das suas habilidades de forma segura (excerto do relatório da professora-novata X).

A subjetividade expressa no excerto acima destaca a preocupação da professora-novata com o bem estar dos indivíduos, maior do que a de relatar ou avaliar o ensino da língua inglesa em si. Com isso, não estamos desvalorizando o ensino de LI, que naturalmente aparece em outro momento do relatório. Mas, aqui apresentamos os excertos que ultrapassam os limites da visão tradicional de formação conteudista. Vale destacar que, para essa professora-novata X, o trabalho colaborativo proporcionou aprendizagens diversas, desde trabalho com plataformas virtuais até o equilíbrio emocional necessário para lecionar aulas naquele contexto:

[...] De fato, não foi fácil lidar com as plataformas on-line utilizadas, mas com o trabalho em equipe aprendemos com os saberes uns dos outros. E o fato de estarmos compartilhando tudo nos trouxe um certo alento para os momentos mais tensos (excerto do relatório da professora-novata X).

Conforme o excerto destacado, podemos afirmar que trabalhar na perspectiva colaborativa proporcionou-lhe, além de conhecimentos metodológicos de um professor de LI, desenvolvimento de atitudes e habilidades para lidar com os desafios que emergiram no contexto pandêmico. Até mesmo questões subjetivas como medos e inseguranças são superadas quando se pode *contar-com-o-outro* e são essas conexões que proporcionam confiança necessária para a aprendizagem docente do professor-novato. Além disso, destacamos a aprendizagem relacional, que será discutida mais à frente, no discurso da professora-novata X, quando ela expressa aprendizagem compartilhada: “[...] aprendemos com os saberes uns dos outros” (excerto do relatório da professora-novata X).

Com base nesses apontamentos, ousamos afirmar que atividades extensionistas desenvolvidas, no viés da colaboração nos cursos de licenciatura, proporcionam aprendizagens que extrapolam aquelas previstas no currículo de formação de professores, ao trabalhar (mas não limitar-se aos) recursos metodológicos e linguísticos. Por exemplo, questões subjetivas, aqui apresentadas, que demonstram o cuidado com o outro em um momento no qual o quadro

emocional das pessoas estava bastante afetado. Nesses excertos, percebemos um maior desenvolvimento afetivo entre os sujeitos envolvidos e, também, o cuidado mútuo, nessa aproximação da universidade com a comunidade, seja ela local ou até mesmo expandindo-se para públicos de outras localidades.

Constatamos que, como uma atividade de extensão, o projeto constituiu-se um “diferencial” na formação docente dos bolsistas/monitores, na vanguarda da curricularização da extensão. Pois o curso de ensino de língua inglesa nessa perspectiva colaborativa proporcionou aos professores-novatos experienciar, no sentido de vivenciar a experiência da atividade prática de professor no projeto, a própria prática docente antes mesmo do estágio curricular. Segundo Roth (2005, p.ix) “[...] só é possível conhecer sobre uma prática a qual já conhecemos na prática”⁷.

A aprendizagem relacional - a aprendizagem da profissão docente na interação com o outro em um projeto de extensão

Levando em consideração que as atividades de aprendizagem profissional do professor de Inglês se consolidam na interação da sala de aula, chamou-nos a atenção a maneira como o professor-novato Y descreve a rotina do projeto:

[...] uma vez por semana as aulas eram planejadas em conjunto e nesse momento aprendíamos muito mais que a elaboração de um plano de aula; discutíamos os objetivos, a metodologia, o material a ser utilizado e métodos de avaliação (excerto do relatório do professor-novato Y).

Nesse excerto, sua percepção de aprendizagem docente está situada na rotina colaborativa estabelecida no projeto. O professor-novato salienta a importância dos encontros cogerativos, quando os descreve como momentos de aprendizagem conjunta, “[...] uma vez por semana as aulas eram planejadas em conjunto” (excerto do relatório do professor-novato Y). Esse exercício de planejar em

⁷ Trecho original: we can only know *about* a practice that we already know *in practice* (*grifos dos autores*)

grupo, de expor e ouvir os pares, negociar propostas e ações, possibilita a aprendizagem da atividade docente de forma internacional e proporciona aos envolvidos, por meio das discussões, pensar a teoria a partir da própria prática. Nesses encontros, a aprendizagem profissional se dá nas negociações “[...] ao ouvir um ao outro, pois os participantes se tornam capazes de obter *insight* em várias formas e perspectivas de interpretar a experiência de ensino e aprendizagem”⁸ (Scantlebury; Gallo-Fox; Wassel, 2008, p. 969).

Observamos que, embora esteja escrevendo seu relatório pessoal, o professor-novato em questão conjuga o verbo na primeira pessoa do plural ([*nós aprendíamos*, [*nós discutíamos*]). Essa forma de escrita pode confirmar a característica da aprendizagem compartilhada na perspectiva da formação sob os pressupostos do Ensino Colaborativo, quando a aprendizagem docente acontece entre pares, segundo Roth e Tobin (2002b) *at the elbow of another*. Conceito este que Mateus (2009b) postula como uma prática na qual professores participam juntos, *ombro a ombro*, com o objetivo de promoverem a aprendizagem dos alunos, bem como as suas também.

Dessa forma, constatamos que a atividade profissional vivenciada neste projeto proporcionou uma experiência de aprendizagem relacional, pois no discurso dos professores-novatos, a atividade docente está fortemente marcada pelo compartilhamento e pela co-docência. Assim, podemos afirmar que os professores-novatos aprendem a profissão de professor ao compartilhar questões relacionadas à atividade docente, desde os conteúdos, o planejamento, a rotina, a avaliação, até questões emocionais como, por exemplo, medos, insegurança, frustrações ou sentimento de realização.

Portanto, pontuamos que, através da co-docência e da colaboração nos encontros de diálogos co-gerativos, a aprendizagem profissional, desses sujeitos, dá-se na atividade compartilhada, na qual os professores-novatos, juntamente, com a professora-formadora norteiam suas práticas a partir da experiência de ser e estar com o outro (Audi e Passoni, 2016).

⁸ Trecho original: By listening to each other, participants are able to gain insight into various perspectives and ways of interpreting the teaching and learning experience.

Ademais, ao exemplificar o compartilhamento das atividades com a professora-novata X, para descrever como foram desenvolvidas as ações do projeto, o professor-novato Y expressa que sua identidade docente foi se construindo a partir da sua interrelação com os demais participantes:

[...] fazer os slides, ter a responsabilidade de dar aula ali na tela para todos aqueles alunos, foi um enorme desafio que só foi possível porque eu tinha a outra professora-novata compartilhando tudo aquilo ali comigo (excerto do relatório do professor-novato Y).

Nessa descrição, o professor-novato demonstra construir sua identidade docente por meio da sua relação com os demais. Essa informação corrobora aos postulados de Mateus (2009a, p. 315), a qual destaca que é “[...] por meio do outro que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos nossas identidades profissionais”.

Além disso, observamos, pelas escolhas linguísticas do professor-novato Y, o condicionamento do sucesso da atividade docente à co-docência ao destacar: “[...] só foi possível... compartilhando tudo”. Nesse sentido, entende-se que a aprendizagem que se torna significativa está amplamente vinculada à Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979), que no trecho em destaque acontece pelo uso do verbo compartilhar, empregado no gerúndio, com conotação de uma atividade em constância na interação com o outro, que reafirma a aprendizagem com-o-outro.

Também, a professora-novata X, em suas notas, destaca o diferencial de ter alguém para dividir a atividade docente:

[...] pois você não está sozinha na função de professora, tem sempre alguém para contar. Além disso, a questão da divisão social do trabalho entre os professores que compartilham saberes e aprendizagens foi muito importante para o sucesso das aulas (excerto do relatório da professora-novata X).

Ao descrever a presença de alguém para dividir a atividade docente, a professora-novata X demonstra a importância do coensino para a agência docente, conforme o trecho a seguir: “[...] você não está sozinha na função de professora”. Também, ao empregar o advérbio de tempo “sempre”, (tem sempre alguém para

contar), é evidenciado que o coensino, ali praticado, fortalece a identidade de professor com segurança e estabilidade, no sentido de que, existe uma outra pessoa para apoiar enquanto trabalham juntos. Ademais, ao ressaltar “[...] compartilham saberes e aprendizagens”, observa-se aspectos que fazem alusão à formação colaborativa por meio da troca de experiências.

Com base nos trechos analisados, podemos afirmar que, ao proporcionar para o aluno-monitor a prática na sala de aula em ambiente colaborativo, proporcionamos maior confiança por meio de práticas de ser-e-estar-com-o-outro, essenciais para a constituição da identidade docente. E esse agir-com-o-outro na aprendizagem da profissão docente, promove reconhecimento e legitimação dos sujeitos nesse processo de formação da nossa própria identidade de professor (Audi e Passoni, 2016), característica essencial para o desempenho docente.

A inversão do processo - ensinar e aprender: possibilidades de práxis docente desde o início da graduação

Tradicionalmente, os currículos dos cursos de licenciatura proporcionam o primeiro contato do discente com a docência através dos estágios obrigatórios, que regularmente, acontecem quando o aluno já está na segunda metade de seu curso. Os estágios, em nosso contexto, propõem, primeiramente, uma observação do contexto escolar e somente na segunda metade surge a oportunidade de regência de sala de aula.

Na metodologia do ensino colaborativo, a observação e a docência são processos intrínsecos da mesma atividade, isto é, processos dialéticos da atividade de sala de aula, pois os professores-novatos observam e coensinam desde o primeiro dia de participação no evento aula.

Diferentemente das atividades tradicionais de ensino, o projeto de extensão *Sala de Inglês*, proporcionou aos discentes do curso de Letras-Inglês o primeiro contato com a docência já no início do curso, uma vez que a única exigência na seleção dos monitores (professores-novatos) era a fluência na LI. Todo o aporte teórico e formativo era desenvolvido nos encontros de diálogo cogerativo. Esse

primeiro contato com a atividade profissional é muito importante, pois nesse momento, trabalhar com outra pessoa, significa construir experiências e aprender com essas vivências a partir da sua relação com o outro.

Chamou-nos a atenção, o modo como o professor-novato ressaltou seu primeiro contato com a docência antes mesmo do estágio. De acordo com o seu relatório, participar do projeto constituiu-se

[...] uma experiência relevante no sentido de aprender na prática, ainda no início da graduação, como funciona e como é organizada uma sala de aula de língua inglesa, por exemplo, preparar a aula, [...] com a professora-novata X quando ela propôs... (excerto do relatório do professor-monitor Y).

Com base nesse excerto, postulamos que atividades de extensão, as quais proporcionam aos licenciandos atuarem como professores de Língua Inglesa antes mesmo de atenderem ao estágio curricular obrigatório, constituem-se de locus legítimo de formação docente à prática de sala de aula. Além disso, contribuem para a construção da identidade docente dos professores-novatos quando desde o início do curso de graduação já podem ser inseridos no contexto real de sala de aula. Essa contribuição é demonstrada pelo professor-novato Y quando emprega o adjetivo “relevante” para descrever a experiência vivenciada, que, por sua vez, destaca uma percepção positiva da atividade docente desenvolvida nesse projeto.

Com base nos excertos, consideramos que, embora os modos de participação sejam diferentes no projeto, as ações colaborativas nesse contexto proporcionaram aos professores-novatos assumirem a identidade docente ainda enquanto aluno da graduação. Constatamos que o ensino colaborativo nesse processo, proporcionou-nos uma formação mais linear, com relações horizontalizadas, pois não encontramos nos relatórios nenhuma menção ao formador como “o professor responsável pelas turmas” ou “responsável pela formação dos novatos”. Também, não foi observado relação assimétrica entre os professores (novatos e formadores) nas tomadas de decisões e, nem tampouco, nos relatos dos professores-novatos.

Contrariamente, há maior destaque ao colega professor-novato, ao “dividir as atividades” e compartilhar as subjetividades e decisões, do que “delegar

responsabilidades” para os professores-novatos. De certa forma, evidencia-se um dos princípios da colaboração, que constitui-se na quebra do monopólio, na produção do conhecimento e na horizontalização das relações (Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011; Audi e Passoni, 2016).

Isso posto, ousamos afirmar que a formação baseada na práxis colaborativa propicia uma maior autonomia aos professores-novatos para coatuarem no papel de professor, oportuniza o compartilhamento de tarefas e responsabilidades docentes, e, ao mesmo tempo, promove a agência e a participação ativa dos pares; rompendo com a dependência de/ou subalternidade ao professor-formador. Corroborando com o postulado de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), ao afirmarem que trabalhar na perspectiva colaborativa, desvia-se o foco do formador ao buscar “[...] romper com as práticas individualistas e com as propostas monologizantes da formação dita tradicional” (Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011, p. 377). Em consonância com o postulado de Freire (1987) no que tange à crítica ao conceito da educação bancária, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor.

Considerações finais

Ao analisar excertos de professores-novatos envolvidos em atividade docente de língua inglesa em um projeto de extensão, constatamos que propostas de atividades extensionistas são muito importantes nos cursos de licenciatura, no sentido de aproximar os futuros professores dos contextos sociais nos quais vão atuar. Ao propor cursos de inglês para a comunidade, propiciou-se, também, lócus de formação docente aos discentes envolvidos no projeto, tal como atividade extra-curricular.

No que tange à aprendizagem da profissão nos contextos extensionistas que trabalham na perspectiva do ensino colaborativo, constatamos que a aprendizagem profissional dá-se nas relações sociais entre os sujeitos. É por meio das práticas de ser-e-estar-com-o-outro que os professores-novatos desenvolvem a identidade docente.

Considerando a importância de inserir os futuros professores em atividades

práticas desde o início dos cursos de licenciatura, advogamos por maiores incentivos aos projetos extensionistas, e pela implementação da curricularização da extensão, de forma a promover uma formação mais humanizada que aproxime o futuro profissional de sua comunidade.

Salientamos que nosso trabalho não contempla toda a amplitude da extensão universitária. É necessário que mais pesquisas sejam realizadas especificamente nas atividades extensionistas dos cursos de licenciatura, no sentido de promover reflexões sobre outras possibilidades de formação no contexto dos projetos de extensão.

Referências

AUDI, L. C. C. *"E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali" a influência do coensino e diálogo cogenerativo na formação de professores de línguas: um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB*. 2019. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15042019-165510/pt-br.ph>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

AUDI, L. C. C.; PASSONI, T. P. Da Intencionalidade à Prática: colaboração na formação de professores de língua inglesa em um subprojeto PIBID. *In: Rego, A. E. & Passos, M. B. de A. (orgs.). Iniciação à Docência: diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB*. Salvador: EDUNEB, 2016, p. 142-159.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União* – 26/06/2014 - Edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22 de maio de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/MEC Nº 07/2018 - Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. *Diário Oficial da União* – 18/12/2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 21 de junho de 2024.

DAGNINO, R. Como é a universidade de que o Brasil precisa? *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, S.P. v. 20, n. 2, p. 293-333, 2015. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/aval/a/CP5DRh6nPspXG3NtK3khjqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2024.

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

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). *XXXI Encontro Nacional do FORPROEX*: Carta de Manaus. 2012. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2024.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). *XLI Encontro Nacional do FORPROEX*: Carta de Porto Seguro/BA. 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Porto_Seguro-2017.pdf Acesso em: 22 de maio de 2024.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). *LI Encontro Nacional do FORPROEX* Carta de Belém do Pará. Data: 2023. Disponível em:

https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2023/07/FORPROEX___CA RTA_DE_BELEM___20232-1.pdf Acesso em: 22 de maio de 2024.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. (Org) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 614-632.

MATEUS, E. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 331f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13711>. Acesso em: 30 julho 2021.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (orgs.). *Vygotsky: uma (Re)Visita no Início do Século XXI*, São Paulo: Andross, 2009a, p. 17-52.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Org.) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009b. p. 61-78 .

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. *Revista Signum*, Londrina: vol. 1, n.14, p. 363-386, jun. 2011. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8488/pdf> Acesso em 21 de junho de 2024.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROTH, W.-R.; LAWLESS, D. V.; TOBIN, K. {Coteaching | Cogenertive Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. *Forum Qualitative Social Research*. Berlin, vol. 1, n. 3, art. 37, dec/2000.

ROTH, W.-M. *Being and Becoming in the Classroom*. Westport: Ablex Publishing, 2002.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. Redesigning an "Urban" Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective. *Mind, Culture and Activity*, v. 9, n. 2, 2002a.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteach-ing*. New York: Peter Lang, 2002b.

ROTH, W.-M.; *Doing Qualitative Research: Praxis of Method*. Rotterdam: Sense Publishers, 2005.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. (ed.). *Teaching Together, Learning Together*. New York: Peter Lang, 2005.

ROTH, W.-M. Neoformation: A dialectical approach to developmental change. *Mind, Culture and Activity*, v. 24, n. 4, p. 368–380. mai.2016.

SANTOS, M. S. F. dos; DE PINHO, M. J. A extensão universitária e sua contribuição na formação do estudante de graduação. *Revista UFG*, Goiânia, v. 19, 2019. DOI: 10.5216/revufg.v19.61317. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/61317>. Acesso em: 22 maio. 2024.

RIBEIRO, J. S. C.; MILHOMEM, M. S. F. dos S. A Extensão Universitária em Tempos de Pandemia: a PROEX/UFT no enfrentamento da Covid-19. *Capim Dourado: Diálogos Em Extensão*, v. 3, n. 2, p. 22–29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2595-7341.2020v3n2p22>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

SCANTLEBURY, K.; GALLO-FOX, J.; WASSELL, B. Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 24, n. 4, p. 967-981, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds). London: Harvard University Press, 1979.

AUDI, L. C. C.; SCHEIDEGGER, P. H. B.; REIS, F. S. S.
“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: colaboração e extensão na formação de professores de Língua
Inglês

*Recebido em: 23 abr. 2024.
Aprovado em: 27 maio. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.*

*Revisor de língua portuguesa: Otávio Felipe Carneiro
Revisor de língua inglesa: William Messias Pereira Secco
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

