

Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural

Collaborative Practice: concepts and reflections from a sociocultural perspective

Patrícia Fabiana Bedran^{*}
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa^{**}

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo tecer considerações a respeito da aprendizagem colaborativa no que se refere às concepções sobre essa prática, apresentadas por professores-aprendizes em um curso de formação inicial de professor de língua, bem como suas implicações na e para a formação desses profissionais. O estudo, realizado com três participantes focais, que participaram de uma atividade de escrita colaborativa em ambiente virtual, está fundamentado na perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1999; 1987, 2010; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; JOHNSON, 2009) e nos conceitos de aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; KOHONEN, 1992 e JOHN-STEINER *et al*, 1998). Os dados, analisados qualitativamente (ANDRE, 2002 e 2005), a partir da triangulação das perspectivas dos participantes, evidenciam a necessidade de se criar condições para que haja conscientização e reflexão a partir de experiências reais e significativas sobre aprendizagem colaborativa, de modo que o professor-aprendiz seja capaz de vivenciar o desenvolvimento de uma prática (co)construtiva de aprendizagem, bem como de refletir sobre suas próprias concepções e experiência vivenciada, pois isso pode contribuir, de maneira mais significativa, para a formação do professor e prepará-lo, a partir de uma postura crítica e reflexiva, com relação ao desenvolvimento de práticas colaborativas em diversos outros contextos nos quais irá futuramente atuar.

ABSTRACT: The research goal is to make considerations about the collaborative learning, based on the ideas presented by teacher-learners in an initial training course language teacher on the practice as well as the implications of this in and for their training. The study, conducted with three focal participants, who participated in a collaborative writing activity in a virtual environment, is based on the sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1999, 1987, 2010; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; JOHNSON, 2009) and concepts of collaborative learning (FIGUEIREDO, 2006; KOHONEN, 1992 and JOHN-STEINER *et al*, 1998). The data, analyzed qualitatively (ANDRE, 2002 and 2005), from the triangulation of the perspectives of the participants, demonstrate the need to create conditions so that there is awareness and reflection from real and meaningful experiences on collaborative learning, so that the teacher-learner will be able to experience the development of a practice (co) constructive learning and to reflect on their own conceptions and lived experience, as this can contribute more significantly to the training of teachers and prepare it from a critical and reflective stance regarding the development of collaborative practices in several other contexts in which they will eventually work.

^{*}Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/IBILCE.

^{**}Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva Sociocultural. Colaboração. Formação de professor. Concepções.

KEYWORDS: Sociocultural Perspective. Collaboration. Teacher training. Conceptions.

1. Introdução

Com o desenvolvimento de teorias que associam a educação e a psicologia, tem-se uma nova perspectiva, na contemporaneidade, em que são evidenciados, de acordo com Ajello (2005), os processos interativos que contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo/aprendiz. O interesse, no âmbito pedagógico, pela dimensão social e de grupo é explicitado pelas pesquisas da área, tais como Vigotski (1987; 1998; 1999; 2010) e Friedrich (2012) que revelam e/ou priorizam o social como mecanismo fundamental para o desenvolvimento social e, mais recentemente, cognitivo do indivíduo.

No âmbito educacional, Ajello (2005) ressalta o interesse de Dewey, em 1916, que fazia alusão aos aspectos sociais da aprendizagem e ao papel social que cabe à escola na formação dos jovens, tendo em vista uma cooperação democrática, e ao grupo de Cousinet (1949), que baseado na perspectiva deweyana, considera a escola como ambiente de vida dos alunos, em que cabe ao professor não mais a tarefa de estabelecer autoridade, mas de criar um ambiente propício para que a aprendizagem possa ocorrer. Em ambos os exemplos, o foco deixa de ser o professor e passa a ser o contexto, os aprendizes e a aprendizagem, o que gera, conseqüentemente, uma (re)significação de papéis de todos os envolvidos no processo.

Encontramos, assim, uma remota linha de estudos, trazidas por Ajello (2005), que aborda questões tão caras na contemporaneidade, ao discutir e valorizar o trabalho autônomo e ativo do aprendiz, possibilitado pelo reconhecimento da escola quanto ao seu espaço como ambiente intencionalmente organizado para desenvolver atividades que permitem e priorizam o trabalho em grupo, ou seja, o trabalho colaborativo, que tem como base de sustentação teórica a ideia do caráter essencialmente social da consciência humana, trazida por Vigotski (VIGOTSKI, 1987; 1998; 1999; 2010) e que, posteriormente, ficou conhecida como perspectiva sociocultural. Como uma teoria da mente, seus princípios têm fundamentado pesquisas de investigação no campo de formação de professores (JOHNSON, 2009a e JOHNSON, 2009b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2014), uma vez que, segundo Johnson e Golombek (2011, p. 1 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2014, p.17 e 18), trata-se de uma teoria que permite explicar origens, processos, natureza e conseqüências do desenvolvimento profissional em diversas fases, situações e contextos.

Essa perspectiva, de acordo com Vieira-Abrahão (2014), reconhece que a formação de professores não é um processo de aculturação a práticas sociais de ensino e aprendizagem que já existem, mas um processo de (re)construção de práticas, tendo em vista as peculiaridades e necessidades individuais e contextuais. Tal perspectiva vai, portanto, ao encontro de uma formação crítica e reflexiva do professor (PIMENTA; GHEDIN, 2002 e ZEICHNER, 1996; 2003 e 2008), que permite ao profissional, a partir de um imbricamento entre teoria e prática, (trans)formar sua prática à luz da literatura da área como assim também a teoria, com base em experiências práticas, em uma relação dialética. Para que essas (trans)formações possam ser realizadas e otimizadas, é fundamental a explicitação e a conscientização das concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, apresentadas pelos professores. Isso porque acreditamos, assim como Barcelos, Batista e Andrade (2004), na importância da conscientização das crenças¹ e na capacidade de falar sobre elas como passos fundamentais e necessários para o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Tomando como fundamentação teórica a perspectiva sociocultural e, mais especificamente, os princípios e características do trabalho colaborativo (KOHONEN, 1992; ENGESTRÖN, 1994 e 2015; CLARK, 1996; JOHN-STEINER *et al*, 1998; FIGUEIREDO, 2006; VOOGT *et al* 2015), objetivamos, neste artigo, desvelar as concepções sobre a prática de colaboração, apresentadas por professores em formação inicial, de um curso de Licenciatura em Letras, bem como refletir sobre as implicações dessas concepções na e para a formação desses profissionais. O estudo qualitativo (ANDRÉ, 2000) foi realizado com cinco participantes focais, que se engajaram em uma atividade de formação, em ambiente virtual, que tinha como principal finalidade a produção textual colaborativa sobre o tema tecnologia.

Iniciamos o artigo abordando questões teóricas relacionadas aos conceitos fundamentais da perspectiva sociocultural e da prática colaborativa, tendo em vista a formação inicial do professor. Em seguida, abordamos a metodologia utilizada para análise dos dados, impressões e concepções sobre o desenvolvimento de uma prática colaborativa na elaboração de um ensaio teórico, obtidos por meio diários, questionários e registros na comunidade da rede social Facebook, e, posteriormente, com base no aparato teórico sobre crenças/concepções no ensino

¹Estamos utilizando o termo *concepções* como sinônimo de *crenças*, que, assim como diversos outros termos, é apontado por Pajares (1992) para se referir às crenças. Apesar da menção do autor aos inúmeros termos como contribuição para a complexidade dos estudos sobre crenças, entendemos que, neste caso, trata-se apenas da adoção de uma nomenclatura - *concepções*, já usada na literatura da área, para se referir ao mesmo fenômeno e conceito de *crenças*.

de línguas, apresentamos a descrição e a análise dos resultados e, por fim, tecemos as considerações finais.

2. Perspectiva sociocultural na educação: breve reflexão sobre os conceitos-base

A instituição escolar, artefato cultural, produto da primeira era industrial, é considerada produto arraigado nas práticas generalizadas de socialização de uma cultura baseada na escrita (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Essas práticas, necessariamente, desenvolvem-se por meio de uma situação social da qual fazem parte vários sujeitos, dentre eles alunos e professores. Apesar dessa socialibilidade natural, não há utilização pedagógica dessa caracterização social, uma vez que, conforme apontam as autoras, presume-se, nesses contextos, que a situação educacional seja a diádica. Junto à imposição de práticas individuais e diádicas, entre aluno e professor, que se instaurou ao longo dos anos, delineando e configurando o cenário educacional, em diversas instâncias, as autoras apontam as teorias denominadas por elas de *ingênuas*, compartilhadas por alunos e professores, as quais reconhecem a aprendizagem como um processo que não pode ser explicitado e ativado porque *não pode ser visto*. Nesta perspectiva, caberia à instituição estimular e, posteriormente, verificar a aprendizagem decorrente da realização de uma atividade prioritamente individual, conforme constantam as autoras.

Trata-se de uma visão individualista e descontextualizada da aprendizagem, que é revista por uma perspectiva que tem como base o pressuposto de que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos e o mundo social, exterior, conforme apontam William e Burden (1997). A negociação com os outros se torna, assim, instrumento indispensável para a construção de um mundo de significados comuns (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), uma vez que, de acordo com Oliveira (2005), na perspectiva sociocultural, o funcionamento e o desenvolvimento psicológico, distante de ser abstrato, descontextualizado e universal, está estritamente relacionado aos modos culturalmente construídos de ordenação do real. O desenvolvimento humano encontra-se, portanto, essencialmente dependente da interação social, ou seja, “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 2005, p.24).

Para que se possa compreender melhor o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a (co)construção de conhecimento, bem como a formação do professor de língua,

a partir dessa perspectiva que coloca em evidência - primeiro plano - o aspecto social, faz-se necessário abordar os conceitos vigotskianos de base que a fundamentam: conhecimento cotidiano e científico, zona de desenvolvimento proximal- ZDP, mediação, *scaffolding* ou andaime e internalização.

A distinção entre os conceitos científicos e cotidianos, de acordo com Friedrich (2012), possibilita a compreensão do papel atribuído por Vigotski à escola, uma vez que a especificidade da escola está no ensino dos científicos. Diferentemente dos conceitos científicos, não há necessidade de um quadro institucional para aprendizagem dos conceitos cotidianos, pois estes são aprendidos por meio das experiências práticas, ou seja, a partir do contato com o mundo, o que explica seu nível de abstração pouco elevado. Os conceitos científicos, por sua vez, são aprendidos por meio da sistematização e, sendo o cume da atividade intelectual, estão fundamentados em princípios gerais e, portanto, podem ser mais facilmente aplicados a novas situações (VIGOTSKI, 1987).

Os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem porque a referência ao mundo que eles operam não se dá de maneira direta, sendo realizada a partir do intermédio de algum outro conceito. Para Vigotski, esses conceitos têm uma relação com os objetos do mundo e com outros conceitos, o que significa dizer que eles estão sempre apoiados em conceitos cotidianos, uma vez que sua existência não é possível sem os cotidianos e, além disso, sempre existem no interior de um sistema de conceitos (FRIEDRICH, 2012). Essas colocações permitem evidenciar uma relação de interligação entre ambos os conceitos, ou seja, o desenvolvimento de ambos estão intimamente interligados e exercem influências mútuas. O desenvolvimento científico apoia-se em um determinado nível de maturação dos conceitos cotidianos/espontâneos e estes, por sua vez, são modificados pelos científicos, uma vez que “não estão separados por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de interação constante” (VIGOTSKI, 2010, p.261).

O conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e formação dos conceitos é imprescindível para o educador, uma vez que, concordando com Friedrich (2012), são responsáveis pela escolha de procedimentos que deveriam ser adotados e privilegiados no ensino escolar. Assim, quando pensamos, por exemplo, no ensino de língua estrangeira, este está necessariamente fundado no conhecimento da língua materna como sua própria base, em uma relação de dependência que se dá também de maneira inversa, isto é, pela influência da língua estrangeira na língua materna, conforme aponta Vigotski (2010). Essa relação também

é exemplificada por Friedrich (2012) com relação à aquisição da língua escrita e da língua oral, processo no qual a língua oral deveria ser usada como *mediadora* para aprendizagem do escrito - mesmo que o escrito não reproduza de maneira alguma o oral, este deve servir como base. Seria, então, justamente no “jogo de dependência e interdependência entre oral e o escrito, entre generalizações de primeira e de segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar” (FRIEDRICH, 2012, p. 102).

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Vieira-Abrahão (2014), que tem como base os trabalhos desenvolvidos por Johnson (2009), quando pensamos na formação dos professores de língua, a educação profissional deveria estar baseada nos conhecimentos cotidianos trazidos pelos professores aos cursos de formação inicial e continuada, posto que os conceitos científicos deveriam ser compreendidos dentro e por meio dos cotidianos, possibilitando a superação das experiências cotidianas dos professores. A contradição estabelecida entre esses dois conceitos origina o que Vigotski (1978 e 2010) denomina de zona de desenvolvimento proximal- ZDP, que, juntamente com o mecanismo de interiorização, são dois constructos básicos que explicam a maneira pela qual se dá a relação entre o individual e o social.

Conforme explicita Pontecorvo (2005), a interiorização das funções cognitivas é um mecanismo ativado pela interação social. Primeiramente, as funções são ativadas para o exterior por e para os outros e, posteriormente, para si próprio – tem, assim, um processo interpsicológico que se torna intrapsicológico. A construção de conceitos seria, portanto, realizada por meio de um processo de transformação, de internalização, que parte do social para o individual a partir da ativação da ZDP, que entendemos estar relacionada à diferença entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo/aprendiz e o nível mais alto de desenvolvimento que ele pode alcançar (VIGOTSKI, 1987).

A ZDP, entendida como uma área de funcionamento psicológico, em que é possível realizar algo, desde que com a orientação de outra pessoa, um par mais competente, é ativada por meio da mediação, outro conceito fundamental na perspectiva sociocultural. Para Vigotski (1994 e 2010), a relação do homem com o mundo não se dá de maneira direta, mas sim mediada - o instrumento fundamental para que essa relação aconteça é a linguagem. Tomando como base os conceitos vigotskianos, Lantolf (1994, p. 418, *apud* MITCHELL E MYLES, 1998, p. 145) define mediação como “a introdução de um instrumento auxiliar na atividade que, então, faz a ligação dos humanos ao mundo dos objetos ou ao mundo do comportamento mental”.

Podendo ser realizada por meio de signos e de instrumentos, a mediação tem função fundamental no processo de internalização de conceitos e, nesse processo, a função daquele que apresenta maior conhecimento em uma determinada situação recebe, nessa circunstância, em específico, a denominação de mediador, que, de acordo com Williams e Burden (1997), teria como função contribuir com os aprendizes na compreensão e construção de conhecimento. Esse mediador deveria, por meio de andaimes/assistência, que Johnson (2009) entende como mediação estratégica, encontrar formas de ajudar o outro a aprender, de forma a capacitá-lo a atingir o nível potencial de desenvolvimento necessário para que possa realizar uma dada atividade e/ou solucionar um dado problema de forma autônoma.

Vigotski (1999), bem como Feuerstein², figura importante para o interacionismo social, considera o papel do mediador como um fator fundamental para a efetiva aprendizagem. De acordo com os autores, cabe ao mediador a seleção e a formação de experiências de aprendizagem, bem como preparação dos aprendizes para aprenderem independente e cooperativamente. Torna-se evidente, portanto, a ideia de colaboração que fundamenta a perspectiva social. Nessa perspectiva, o interacionismo social, que estamos entendendo como sinônimo da perspectiva sociocultural, coloca em evidência, conforme apontam os autores, a natureza dinâmica da interação social entre professores, aprendizes e tarefas, bem como apresenta uma visão de aprendizagem que é decorrente do processo de interação com os outros.

3. O trabalho colaborativo em educação

Dada a popularidade do conceito de *formação*, trazemos algumas principais definições que julgamos pertinentes na literatura, em âmbito nacional e internacional (KOHONEN, 1992; CLARK, 1996; JOHN-STEINER *et al*, 1998; FIGUEIREDO, 2006; ENGSTRÖN, 2015 e VOOGT *et al*. 2015). John-Steiner *et al* (1998), empunham a definição de colaboração, apresentada por Clark (1996 *et al.*), compreendendo o diálogo como traço fundamental e central. A colaboração, neste sentido, seria caracterizada pela partilha e mutualidade, não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa, mas em termos de compreender o trabalho um dos outros. Contudo os autores questionam a definição, uma vez que entendem que o diálogo é importante para uma articulação mútua e respeitosa, mas há, necessariamente, que estar

² Reuven Feuerstein foi fundador do Estado de Israel, pós Segunda Guerra Mundial e responsável pela educação de crianças judias imigrantes (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

articulado com valores, objetivos compartilhados e trabalho comum, para que o resultado seja efetivamente uma prática colaborativa. Para os autores, na prática colaborativa, os participantes “não apenas planejam, decidem e agem conjuntamente, mas eles também pensam juntos, combinando esquemas conceituais independentes para criar novas estruturas” (MINNIS *et al.*, 1994, p. C-2 *apud* JOHN-STEINER *et al.*, 1998)³. Nessa mesma perspectiva, Montiel-Overall (2005, p.5), tendo como base estes e outros teóricos da área, define colaboração como um trabalho de confiança realizado por dois ou mais participantes “envolvidos em pensamento compartilhado, planejamento compartilhado e criação de instrução integrada compartilhada”⁴.

Engeström (1994, p.43 *apud* MATEUS, 2013), respaldado por princípios da teoria da atividade sócio-histórico-cultural, aborda a colaboração, no âmbito da formação de professores, a partir de uma perspectiva ontológica e introduz o conceito de *pensamento colaborativo*, caracterizando-o como interativo, dialógico e argumentativo. Desprovida de regras e de autoridade central, a colaboração é qualificada, por Engeström (2015, p.10), como *Knotworking*, em referência ao movimento de “atar, desatar e reatar tópicos aparentemente separados de atividades”⁵. O trabalho colaborativo oferece, conforme explicita Damiani (2008), ao fazer menção a várias pesquisas na área educacional e de formação de professores, a possibilidade de examinar, aperfeiçoar pensamentos e ideias (SALOMON; PEKINS, 1998); de atingir significados e representações comuns, bem mais complexos do que aqueles elaborados de forma individual (JEONG; CHI, 1997); como também de solucionar, ampliar e modificar propostas, por meio do diálogo, processo denominado por Well (2001), citado por Damiani (2008), de (co)construção do conhecimento. Isso só é possível porque, ao trabalharem juntos, os participantes, membros de um grupo, participam ativamente, apoiam-se mutuamente, engajam-se com a atividade e com os outros, (co)dividem a responsabilidade e estabelecem relações que tendem a ser menos hierárquicas, tendo em vista o processo de aprendizagem e/ou objetivos a serem alcançados, em conjunto.

Kohonen (1992), em diálogo com as definições apresentadas, ressalta a função do trabalho colaborativo de incentivar a interdependência positiva entre os aprendizes e descreve,

³“As collaborators, they not only plan, decide, and act jointly, they also think together, combining independent conceptual schemes to creat original frameworks.”

⁴“Collaboration is a trusting, working relationship between two or more equal participants involved in shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction.”

⁵“Knotworking is characterized by a movement of tying, untying and retying together seemingly separate threads of activity.”

com base em Johnson e Johnson (1987 e 1989), Johnson *et al* (1990) e Brandt (1987), cinco fatores responsáveis pelo sucesso na aprendizagem colaborativa: interdependência positiva – trabalho e preocupação com a aprendizagem do outro; contribuição ativa e resultados individuais e conjuntos; interação verbal face a face em abundância; habilidades sociais para lidar com a comunicação e o conflito; e reflexão em grupo. Estes fatores servem para avaliar periodicamente o que foi aprendido, se e o quanto estão trabalhando bem juntos e como podem tornar ainda melhor o trabalho.

Tão importante quanto conceituar colaboração, é apresentar a distinção, feita por diversos autores da área, entre colaboração e cooperação. Para Alcântara e Trala (2004 *apud* Damiani, 2008), a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida e a cooperação, por sua vez, trata-se de uma interação projetada para realização de um objetivo ou produto final. Baseando-se nos trabalhos de Panitz (1996), Oxford (1997) e Wiersema (2000), Figueiredo (2006) promove uma discussão sobre ambos os conceitos, evidenciando semelhanças e diferenças que se encontram de maneira sintetizada e esclarecedora em um quadro de sua autoria⁶. Na aprendizagem colaborativa, o foco é o processo, ao passo que as atividades não são estruturadas – os papéis dos membros são definidos à medida que a atividade se desenvolve. No que toca à abordagem, esta é centrada no aluno e este não recebe instruções, advindas do professor, sobre como realizar a atividade. A cooperação, diferentemente da colaboração, tem como foco o produto, e as atividades são geralmente estruturadas, ou seja, os papéis dos alunos são definidos à priori. No que tange à abordagem, quanto ao gerenciamento, é centrada no professor, que instrui aos alunos na realização das atividades.

Convém, porém, atentarmos para o fato de que essas são características prototípicas de ambos as práticas. A nosso ver, isso não significa que tais características devam sempre ser atendidas em sua totalidade para que possa ser configurada e caracterizada uma determinada prática. Levando-se em consideração os aspectos contextuais, alguma(s) característica(s) pode(m) ser parcialmente atendida(s) ou redefinida(s), o que não necessariamente significa descaracterização ou rompimento com a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa. Essa diferenciação deve possibilitar uma melhor compreensão e redirecionamento dos procedimentos de alunos, professores e formadores, sem que haja engessamento de práticas que

⁶Cf. Figueiredo (2006, p.20).

comprometam o objetivo em comum que é a promoção da interação e da aprendizagem, em um contexto educacional.

Alcântara e Trala (2004, *apud* DAMIANI, 2008) ressaltam que, apesar de suas diferenças tanto teóricas quanto práticas, ambos os constructos originam-se de dois postulados principais – rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, na e pela aprendizagem. Figueiredo (2006) também aponta três características semelhantes à aprendizagem colaborativa e à cooperativa que vão ao encontro das características descritas pelos autores: o fato de os alunos tornarem-se mais ativos no processo de aprendizagem, de o ensino e aprendizagem serem experiências compartilhadas entre alunos e professores, e, ainda, de o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais serem favorecidas devido à experiência de participação em grupos. Posto isso, concordamos com Figueiredo (2006), quanto a uma diferença fundamental, marcante, entre essas abordagens: o objetivo da coconstrução de conhecimento, na prática colaborativa, e não simplesmente o sucesso por ter alcançado o objetivo proposto e/ou cumprido a atividade. Tem-se, então, um foco no processo e não apenas no produto final, embora acreditemos que este também seja relevante, sendo parte integrante do processo.

A interação, requisito fundamental que possibilita o desenvolvimento da prática colaborativa e/ou cooperativa, é representada por Williams e Burden (1997) em um modelo denominado de socioconstrutivista no ensino e aprendizagem. Neles, os autores representam quatro fatores-chave desse processo: tarefas, professores, aprendizes e contexto. O modelo apresenta uma dinâmica relação entre esses fatores, sendo que nenhum deles pode existir de forma isolada. A tarefa é a interface entre professor e aprendiz que interagem um com o outro. O contexto, que inclui, por exemplo, ambientes emocionais, físicos, sociais, desde os mais amplos até os mais específicos, entre outros, tem papel importante no ensino e na aprendizagem e há um dinâmico equilíbrio entre todas as partes, conforme podemos visualizar na figura a seguir.

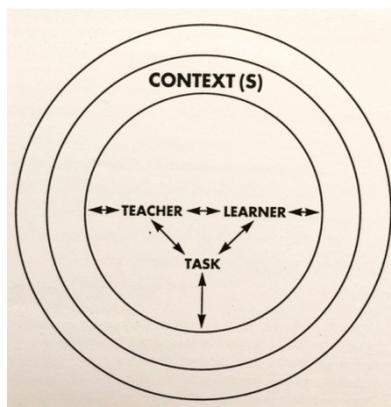


Figura 1: O modelo sócio-constructivista do processo de ensino e aprendizagem - *A social constructivist model of the teaching-learning process*. Fonte: WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 43.

Reconhecemos o quão fundamental se torna esse modelo para o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva sociocultural, tendo em vista não apenas o contexto de ensino de língua, mas também outros, como o de formação de professores. Tomando-o como base e tendo em vista uma prática colaborativa, fundamentada em conceitos socioculturais e entendida como um processo (co)construção de conhecimento realizado pelos participantes que trabalham conjuntamente (FIGUEIREDO, 2006; GIBSON; McKAY; BARBOSA, 2006), elaboramos um modelo de colaboração, representado na figura a seguir. Nesse modelo, os aprendizes, em um processo interativo, não apenas colaboram com o professor, mas também uns com os outros, em um processo dinâmico e equilibrado, de influências múltiplas entre atividades propostas e desenvolvidas, aprendizes, professor, e contexto(s), tendo em vista a (co)construção de conhecimento. Ademais, o contexto, representado na forma de círculo, não apenas compreende, envolve todo o processo de ensino e aprendizagem, e o influencia, como também é influenciado por ele e por seus participantes.

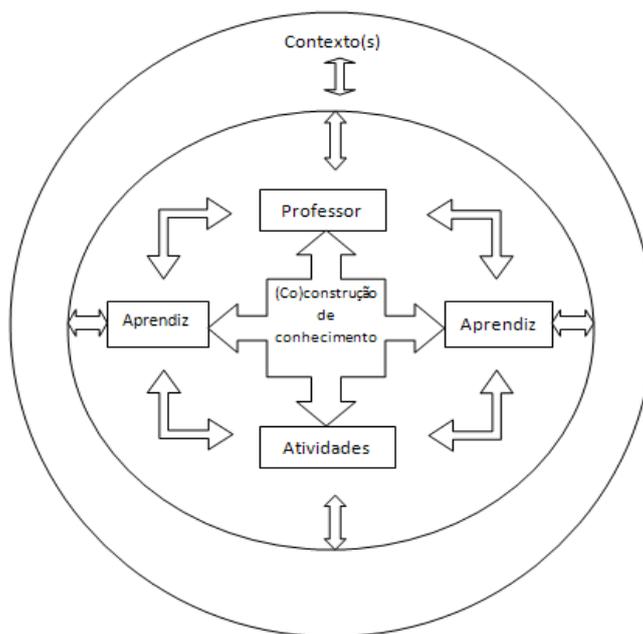


Figura 2: O modelo de prática colaborativa em um processo de formação de professores a partir de uma perspectiva sociocultural.
Fonte: elaboração própria.

Esse modelo representa nosso conceito de colaboração, em um contexto de formação de professores, com base nas definições trazidas anteriormente: *processo de interação social, que se fundamenta em uma perspectiva sociocultural, e tem como fundamento a (co)construção e a (trans)formação de conhecimento, por todos os membros engajados nessa prática, por meio do desenvolvimento de atividades, que tornam-se meio e fim, uma vez que representam tarefas, resolução de problemas e/ou alcance de objetivos diversos e semelhantes que são definidos e realizados por todos os envolvidos em um processo de influências e contribuições múltiplas.* Com base nesse modelo e definição, entendemos que todos os membros e fatores envolvidos em uma prática colaborativa são passíveis de desenvolvimento e (trans)formações, em um processo dinâmico de influências e contribuições múltiplas.

A prática colaborativa entre os envolvidos no processo pode ser otimizada quando realizadas em ambientes e plataformas virtuais que, pelas suas finalidades e características voltadas para interação e comunicação, oferecem suporte que pode possibilitar o desenvolvimento da capacidade interativa, crítica, criativa e comunicativa dos educandos, conforme mostram as pesquisas de Bruns (2006), Minhoto e Meirinhos (2011), Rojo (2009 e 2013), Bedran e Salomão (2013) e Bedran (2015). Convém ressaltar, porém, que o sucesso do desenvolvimento das atividades propostas não pode ser atribuído apenas às ferramentas digitais,

estando relacionados, antes de mais nada, a fatores humanos e procedimentais, que propiciam utilização adequada, consciente, crítica e reflexiva da tecnologia, tendo em vista a prática colaborativa, alicerçada em uma perspectiva sociocultural.

4. Definindo e compreendendo conceitos: *concepção/crenças* e produção textual colaborativa

Conforme já mencionado, usamos *concepção* como sinônimo de *crenças*, na esteira de Pajares (1992). Antes, porém, de realizarmos a discussão do conceito de ambos os termos - *concepção/crenças*, julgamos pertinente apresentar outros que têm sido usados nas pesquisas da área como sinônimos de *crenças*: *atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, sistema conceitual, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teoria pessoal, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social*. Barcelos (2001) acrescenta ainda *representações dos aprendizes* (HOLEC, 1987), *filosofia de aprendizes de línguas* (ABRAHAM; VANN, 1987), *conhecimento metacognitivo* (WEDEN, 1986) e *cultura de aprender e ensinar línguas* (ALMEIDA FILHO, 1993 e BARCELOS, 1995).

Para tamanha variedade de termos há, igualmente, diferentes definições, muitas dialogando entre si, de forma convergente ou divergente. A tentativa de definição de *crenças* sobre o processo de ensino e aprendizagem se iniciou há muito tempo e não se restringe ao âmbito da Linguística Aplicada - LA, estando associada a diversas outras disciplinas e áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia Educacional, a Filosofia, entre outras (SILVA, 2006).

No âmbito da LA, segundo Barcelos (2004), quando os estudos passaram a valorizar o processo de ensino e aprendizagem, deixando de ficar restritos somente às concepções de língua, começou-se a focar no aprendiz, o que fez com que se iniciasse o interesse pelo estudo de *crenças*. Houve, então, investimento de esforços por parte de muitos teóricos, buscando uma definição para o termo (DEWEY, 1933; BORG, 2003; WOODS, 2003; BARCELOS, 2004; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Dewey (1933, *apud* PAJARES, 1992) define *crenças* como o terceiro significado do pensamento, uma vez que, para o autor, elas estão relacionadas a tudo sobre o qual não se tem conhecimento certo, o que não se tem plena confiança para realizar uma dada ação e tudo o que se aceita como verdade, mas que pode ser passível de questionamentos futuros. Barcelos (2006),

que compreende crenças de maneira semelhante a Dewey, também reconhece, bem como outros estudiosos, a falta de consenso geral e uniforme para defini-la. Para a autora:

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2001, p.73).

Neste trabalho, ao utilizarmos *concepção* como termo sinônimo de *crenças*, assumimos a definição apresentada por Barcelos (2001), compreendendo concepções/crenças como forma de pensamentos, (re)construções da realidade, maneira de perceber o mundo, passíveis de modificações diante de experiências práticas e teóricas, dado o caráter dinâmico, paradoxal, contextual e social. Ademais, assim como Richardson (1996 *apud* BARCELOS, 2006) e James (1970/1991 *apud* BARCELOS, 2003), entendemos a relação entre crenças e ações como bidirecional, ou seja, crenças influenciam comportamentos, mas também as experiências e reflexões influenciam as crenças. Nessa mesma perspectiva, Clark e Peterson (1986, *apud* COELHO, 2006), embora definam crenças apenas como parte integrante do processo mental, atentam para o fato de as crenças influenciarem e serem influenciadas pelas ações.

No que se refere à metodologia de investigação, entendemos que as crenças/concepções não podem ser diretamente observadas, já que se trata de um constructo mental. Podem, entretanto, ser apenas inferidas com base no que o indivíduo diz e como se comporta. Embora, entendemos que prática – ação - e fala – dizer - devam ser consideradas em uma pesquisa sobre crenças, nesta investigação nos pautamos principalmente nos dizeres dos professores-aprendizes devido ao caráter peculiar da atividade, que não se tornou um meio rico com relação ao mapeamento de crenças. As ações dos participantes se pautaram na leitura, revisão e (re)escrita de um texto, de forma colaborativa. Não foi possível, porém, devido ao caráter peculiar e dinâmico da própria atividade e aos recursos tecnológicos utilizados, identificar os revisores e os autores em fragmentos específicos do texto.

Compreendemos essa produção textual como uma *produsagem* (BRUNS, 2006), em que se rompe a fronteira entre produtores e consumidores, posto que todos os envolvidos na atividade se tornam usuários e também produtores de conhecimento. Denominados de *produsuários- producer*, os participantes dessa atividade atuam de maneira colaborativa, dinâmica e contínua na construção textual, na condição de usuários e produtores – *user-*

producer, o que justifica e explica o uso do termo *produser*. Para o autor, os papéis tornam-se fluidos e a relação entre os participantes é realizada de maneira menos hierárquica, diferenciando essa prática daquela de escrita individualizada, demarcada e fragmentada, típicas de muitos ambientes de ensino e aprendizagem.

5. Metodologia de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 2000), que tem como participantes focais três alunos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, localizada no Estado de São Paulo: João, Helena e Antonia - nomes fictícios. Os dados foram coletados a partir de uma atividade de produção textual colaborativa – ensaio teórico - sobre tecnologia e educação, realizada na disciplina Estágio Supervisionado, em um grupo criado pelos professores-aprendizes, para tal finalidade, na rede social Facebook.

Os alunos se subdividiram em grupos de quatro e/ou mais integrantes para realizarem a atividade. A subdivisão foi feita pelos próprios alunos, bem como a escolha de um tema a ser trabalhado mais especificamente com base na temática mais ampla – tecnologia e educação, abordada em aulas teóricas presenciais. Convém ressaltar que não foram estipuladas datas para entregas de versões textuais ao longo do processo. Foi estabelecida apenas uma data pelo professor para entrega da versão final. A intenção era de possibilitar a (re)construção textual no período de março a novembro de 2014, sem qualquer sistematização de etapas. Embora não tivesse sido acordado anteriormente, os professores-aprendizes apresentaram duas versões oficiais à professora, em outubro e em novembro.

O recurso tecnológico foi escolhido pelos próprios professores-aprendizes, que apresentaram como justificativa a familiarização com o recurso, sua utilização diária para outras finalidades e a possibilidade de uso pedagógico. A atividade, proposta pela professora-formadora na disciplina anual de Estágio Supervisionado – Língua Materna, tinha como principal objetivo o contato dos alunos com a literatura sobre tecnologia e ensino, a reflexão e construção de conhecimento a partir da elaboração de um texto dissertativo, e a possibilidade de fazer os professores-aprendizes vivenciarem uma experiência de utilização de recursos tecnológicos, na busca de uma relação entre teoria e prática. Os professores-aprendizes foram avaliados com relação ao engajamento e a participação ativa na realização da atividade ao longo de todo o processo.

Para desenvolver a atividade, os professores-aprendizes poderiam utilizar o aparato teórico, trabalhado na disciplina, em aulas presenciais, além de realizarem pesquisas bibliográficas, com o objetivo de dissertar sobre um tópico em específico, tendo como tema mais amplo tecnologia e ensino. Não foi estipulada quantidade de páginas para a produção textual e todos tiveram liberdade para se organizar e realizar o trabalho da maneira que julgassem mais conveniente. A professora-formadora deveria acompanhar e mediar, virtualmente, a realização da atividade, que deveria ser gerenciada pelos próprios professores-aprendizes, na tentativa de instigar o desenvolvimento de uma prática autônoma e colaborativa na produção textual de um ensaio teórico que sofreu constantemente revisões e modificações por parte dos professores-aprendizes, ao longo de todo o processo, a partir de suas próprias sugestões e correções, e também do professor, até chegar a sua versão final em novembro de 2015.

Além da atividade - ensaio teórico, os professores-aprendizes elaboraram diários reflexivos sobre a produção textual – um no início da atividade e outro ao término, para registrar as impressões e refletir, de maneira sistematizada, sobre a prática colaborativa. Juntamente com os diários, foram utilizados como instrumentos desta pesquisa, um questionário inicial e outro final, aplicados antes e no término da atividade, bem como os registros das postagens, função *comentar*, logo abaixo da postagem cada ensaio teórico, disponibilizada no Facebook, utilizada pelos professores-aprendizes e pelo professor, para estabelecer diálogos sobre questões referentes à produção textual e à realização da atividade – impressões, conteúdo, organização e estrutura do texto, tópicos a serem trabalhados, sugestão de bibliografia, organização do grupo, correções etc. Os dados, com as impressões e concepções, oriundas desses instrumentos, foram triangulados, de forma a garantir a credibilidade dos resultados.

6. Mapeando e refletindo as concepções dos professores-aprendizes sobre a prática colaborativa- na e para a produção textual.

Relataremos, nesta seção, as concepções dos professores-aprendizes relacionadas à prática colaborativa apresentadas antes, durante e ao final de uma atividade de produção textual. Também refletiremos sobre as suas possíveis origens e implicações na e para a formação do professor, levando em consideração a perspectiva dos próprios participantes.

Antonia, inicialmente, apresenta a concepção de aprendizagem colaborativa como uma aprendizagem em que há contribuição não apenas do professor, mas de todos os envolvidos no

processo, conforme se pode observar no excerto 1. Para ela, o trabalho colaborativo deveria ser caracterizado pelas *intersecções de ideias*, o que, por diversos motivos, dentre eles tempo e horário em comum, não se viabiliza no contexto universitário, vivenciado por ela. Assim, o trabalho colaborativo, que é possivelmente realizado em *trabalho de grupo*, se configura como uma atividade única em que cada membro do grupo se responsabiliza por desenvolver, de maneira individualizada, uma parte da tarefa.

Excerto 1

Antonia: Pelo nome (colaboração) acredito que seja um modo de aprendizagem em que há contribuição não apenas do professor, mas de todos os envolvidos no processo (Questionário Inicial, março de 2014).

Excerto 2

Formadora: Relate algum outro tipo de experiência ou trabalho colaborativo que tenha sido significativo em sua experiência como aluna ou professora de língua.

Antonia: Realizo trabalhos acadêmicos em grupo e, quando há intersecções de ideias, é muito bom, mas isso quase não ocorre. O que se faz é um trabalho único em que cada um se responsabiliza por uma parte. (Questionário Inicial, março de 2014).

João, em uma mesma perspectiva, acredita que aprendizagem colaborativa se traduz em saber entender a visão do outro. Ao ser questionado sobre a realização de algum tipo de escrita colaborativa em sua formação, o professor-aprendiz também aproxima a ideia de trabalho em grupo ao conceito de trabalho colaborativo, e cita como exemplo a atividade de seminários e afins, vivenciadas por ele e por seus colegas.

Excerto 3

João: Aprendizagem colaborativa é saber entender a visão do outro. (Questionário Inicial, março de 2014).

Excerto 4

Formadora: Você já realizou algum tipo de escrita colaborativa? Relate sua experiência.

João: Não no contexto abordado na disciplina. Apenas em trabalhos em grupo (seminários e afins). (Questionário Inicial, março de 2014).

Na tentativa de definir a prática colaborativa, os dois professores-aprendizes buscam respaldo em suas experiências práticas, vivenciadas como aprendizes, que possibilitam a construção de seus conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2010; FRIEDRICH, 2012), do qual

fazem parte suas concepções. Logo, aproximam o conceito de colaboração ao trabalho em grupo realizado em algumas disciplinas ao longo de sua formação, em que há contribuição de todos os envolvidos, respeito às diferentes visões e intersecções de ideias. Tais características, apontadas por eles, permitem evidenciar que o trabalho em grupo, apresentado pelos participantes, revelam características de uma prática social, respaldada pela teoria sociocultural (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005), que se configura pela presença de vários participantes que interagem entre si para a realização de uma dada tarefa, tendo em vista o processo de aprendizagem por meio da realização da atividade proposta pelo professor.

Cabe elucidar que, para a participante, a intersecção de ideias é ferida pela forma como a organização da interação comumente acontece: o trabalho é sistematizado, organizado e fragmentado para que possa tornar viável a sua realização. Antonia, portanto, mostra-se consciente dessa forma de organização e aponta isso como um fator negativo, embora necessário, conforme excerto 2. Com relação ao participante João, a consciência de que existe outra forma de interação, que não seja pela fragmentação de atividades e atribuição de tarefas a cada membro do grupo, faz-se presente somente após a realização da atividade de escrita colaborativa. João, que inicialmente acreditava que o trabalho em grupo era entender a visão do outro e definia os trabalhos realizados em grupos como prática colaborativa, (re)formula sua concepção inicial, conforme mostra o excerto que segue.

Excerto 5

João: É válido começar meu diário destacando o fato de que eu nunca havia feito um trabalho colaborativo como esse. É claro que há trabalhos em grupo, mas sempre dividíamos ou, numa expressão que melhor traduz o que fazíamos com os trabalhos, 'multilávamos-los' em que cada membro do grupo se responsabilizaria por uma parte específica. *Hoje tenho uma ideia bem diferente do que seja um trabalho em grupo*: estamos, por exemplo, produzindo dois trabalhos colaborativamente, um de morfologia e outro de poesia brasileira. De forma semelhante, abrimos dois documentos em grupo nosso particular, no qual estamos, gradualmente, escrevendo o trabalho como um todo, aceitando conselhos e ajustes, e o trabalho vão tomando forma como sem que saibamos quem escreveu o que, conseqüentemente, *acredito que o trabalho colaborativo abriu-me os olhos e ajudou-me a entender o significado de 'trabalho em grupo'* (Diário Parcial- Grifo nosso).

Nessa nova concepção, percebemos a importância dada pelo professor-aprendiz ao processo, que ele descreve com base na tarefa de produção textual, realizada ao longo de todo o ano, em que todos participam ativamente da elaboração do texto, como um todo, sem que

haja fragmentação e autoria demarcada. O trabalho é visto como algo menos complicado, uma vez que, quando há (co)divisão de tarefas, tem-se, de acordo com o participante, ao final do processo, ‘a necessidade de adequar todas as formas de escrita a apenas uma’, ou seja, há a necessidade de fazer a união das partes e finalizar a atividade com a elaboração do produto final a partir dos fragmentos textuais, tarefa de difícil realização, que não se torna necessária quando o foco está no processo, tal como mostra o excerto 6.

Excerto 6

Formadora: Após esse trabalho, você mudou o seu conceito de trabalho colaborativo?

João: Completamente, uma vez que, antigamente, repartíamos o trabalho e cada um fazia uma parte específica e, ao final, um membro do grupo ficava responsável por juntar as partes, é preciso adequar todas as formas de escrita a apenas uma. Com o trabalho colaborativo, os membros do grupo ficam responsáveis pelo todo textual e realizar a conclusão e finalizar o trabalho torna-se algo menos complicado (Questionário Final, novembro de 2014).

As atividades em grupo, realizadas pelos participantes, até então, pareciam se aproximar de uma prática cooperativa (FIGUEIREDO, 2006) e deram origem possivelmente as suas concepções iniciais sobre trabalho em grupo e/ou colaborativo, que são, posteriormente, (re)significadas com a realização da atividade, sugerida pela professora-mediadora, de escrita colaborativa em um ambiente virtual, em que todos deveriam ser responsáveis pela elaboração do todo textual. A atividade, apesar de definida pela formadora, foi gerenciada pelos professores-aprendizes sob a supervisão e mediação da professora e os papéis foram sendo definidos, pelos participantes, à medida que a atividade foi sendo desenvolvida, de acordo com a necessidade dos professores-aprendizes. Essas características aproximam a atividade de uma prática colaborativa, de acordo com a concepção de Figueiredo (2006).

Tem-se, assim, uma concepção que se aproxima do conceito da *produsagem* Bruns (2006), prática em que os papéis dos participantes tornam-se mais fluidos e sua relação menos hierárquica, menos fragmentada e demarcada, em um processo que (re)significa o conceito de autoria textual. Trata-se do desenvolvimento de uma atividade de *produsagem*, que vem concomitantemente seguida da possibilidade de conscientização, reflexão e, por fim, reformulação de concepções, que valorizam o trabalho colaborativo e ativo do professor-aprendiz, baseado em uma prática de caráter social, que se fundamenta na perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1987, 1998, 1999, 2010).

No excerto seguinte, observamos que os professores-aprendizes vão se organizando para a elaboração do texto, redefinindo, assim, os papéis dos participantes como também possíveis temas que poderiam ser abordados, conforme o texto vai sendo elaborado. Usando o recurso *comentar* do Facebook, logo abaixo do arquivo textual que estava sendo (re)escrito, a participante aponta um novo subtópico, de forma a possibilitar a introdução de novos conceitos científicos (FRIEDRICH, 2012, p.100) por parte dos participantes, bem como sugere que a colega, membro do grupo, relate a experiência vivenciada por ela com relação ao tópico proposto. Todos participaram ativamente da atividade e tiveram suas funções sugeridas e (re)definidas ao longo do processo, tendo em vista a função mais ampla de (co)autoria na elaboração textual.

Excerto 7⁷

Participante 1: Pessoal, criei mais um tópico para tratar mais especificamente da questão da disponibilização de *tablets*, notebooks e lousas digitais às escolas públicas (...). Acredito que seria interessante a gente fazer uma discussão maior sobre esse aspecto. Inclusive acredito que seria bacana a (participante) relatar a experiência que ela teve. O que vocês acham? (...)

Participante 2: Pessoal, tentei acrescentar mais contribuições que a LA pode proporcionar para o ensino de línguas (...) gostaria de sinalizar que me encarrego de complementar a discussão com no mínimo um exemplo de ferramenta tecnológica que pode ser utilizada (...)

João: Sem problemas. Temos muito tempo ainda! Fique tranquila!(Chat do Facebook).

Os participantes apresentaram uma função ativa no desenvolvimento da prática colaborativa e se mostram mediadores da atividade e de sua própria aprendizagem, na medida em que redefiniram subtópicos, gerenciaram a própria participação e administraram a organização da atividade. Essas características que, de acordo com Kohonen (1992) e Figueiredo (2006), ajudam a definir uma prática colaborativa, possivelmente são responsáveis pelas (re)significações das concepções dos participantes, pois, assim como João, Helena e Antonia também redefiniram as concepções sobre a prática colaborativa, apresentadas inicialmente. Para fazer a diferenciação entre a prática realizada anteriormente, Helena utiliza o termo *trabalho em grupo* e o opõe a uma nova nomenclatura que seria, de acordo com ela, o

⁷Os registros textuais do Facebook foram devidamente transcritos como no original.

trabalho em equipe, que, pela descrição, se referem às características do trabalho colaborativo apresentadas por Figueiredo (2006).

Como principais características desse trabalho, a professora-aprendiz aponta a comunicação constante e, conseqüentemente, a troca de ideias e a participação ativa no processo de construção do objetivo a ser alcançado. Entendemos *comunicação e troca de ideias* como *diálogo*, apontado como fundamental por Clark (1996, JOHN-STEINER *et al.*, 1998) em uma prática colaborativa. O diálogo, na perspectiva da autora, também aparece na definição inicial de colaboração elaborada por João, quando cita a necessidade de entender a visão do outro, tal como mostrado no excerto 1.

Excerto 8

Helena: Em uma das minhas experiências profissionais *eu aprendi a diferença entre trabalhar em grupo e trabalhar em equipe*. A princípio eu acreditava que uma expressão era sinônimo da outra, mas com um pouco de curiosidade e atenção foi fácil perceber a grande diferença entre esses dois tipos de comportamento. Eu entendi que trabalhar em grupo nem sempre significa trabalhar em equipe. Uma tarefa é, muitas vezes, chamada de “trabalho em grupo” apenas pelo fato de haver mais de 2 pessoas envolvidas no processo. No entanto, só isso não garante *a eficácia no processo e a eficiência no resultado final*. Muitas vezes “trabalhos em grupo” podem até significar mal entendidos e equívocos, pois não há *comunicação constante* e, conseqüentemente, *troca de ideia é rara*. Desse modo, a escrita colaborativa significa, para mim, o trabalho em equipe, aquele que se opõe a ideia do “grupo”. A escrita colaborativa representa o trabalho colaborativo, realizado em equipe, por meio do qual todos os integrantes *são participantes ativos no processo de construção do objetivo a ser alcançado*. (Diário Final - Grifo nosso).

Para que haja *eficácia no processo e eficiência no resultado final*, foco no processo e no produto, Helena acredita que não seja suficiente apenas haver duas ou mais pessoas envolvidas - é necessário haver *comunicação constante*, como se pode ver no excerto 8. Pela sua definição, entendemos que essa característica se faz presente no *trabalho em equipe* e parece estar pressuposto na participação ativa dos envolvidos no processo de construção do objetivo a ser alcançado pela equipe. Os participantes não apenas dialogam, mas também, com base nessa definição de participação ativa, planejam, decidem, pensam e criam juntos (MINNIS *et al.* 1994, p. C-2 *apud* JOHN-STEINER *et al.*, 1998). Na mesma direção, Antonia faz uma analogia com o trabalho realizado por uma máquina, como mostra o excerto 9, pois, para ela, são necessários três elementos fundamentais para que o trabalho aconteça da melhor forma possível e se torne colaborativo: equilíbrio no desempenho das peças, a *harmonia* entre os participantes;

a precisão no trabalho, *compromisso* dos participantes; e a ligação entre as peças, *união* entre os envolvidos.

Haveria, também, a necessidade de estar preparado para possíveis discordâncias, momento no qual a função do diálogo se assemelha a *lubrificação*, em comparação com uma máquina – fundamental para que evitar e solucionar os possíveis problemas e a necessidade de confiar na capacidade, responsabilidade e habilidade do colega, com relação à escrita. Por isso haveria a necessidade de se estar disposto a realizar um trabalho desse tipo, conforme aparece no excerto 10.

Excerto 9

Antonia: O trabalho colaborativo, então, se assemelha a uma máquina que funciona apenas se todas as peças estiverem em perfeitas condições, isto é, o equilíbrio no desempenho das peças (=harmonia entre os membros da atividade), a precisão no trabalho (=compromisso dos participantes) e a ligação entre as peças (=união entre os envolvidos) são elementos fundamentais para a garantia de um resultado satisfatório. Tratando-se do trabalho envolvendo pessoas, é preciso ainda estar preparado para possíveis discordâncias (também as peças entram em atrito quando entre elas falta a lubrificação: o diálogo), é necessário saber ouvir o outro e falar-lhe, e, nesta ação, ser sincero, verdadeiro (Diário Parcial).

Excerto 10

Antonia: Escrever colaborativamente não é uma tarefa fácil, mas é uma forma eficaz de trabalhar em grupo (evidentemente essa afirmação pressupõe que todos os membros do grupo estejam dispostos a realizar um trabalho colaborativo, o que ocorreu conosco), isso porque, entre tantas coisas, faz com que exerçamos o ato de confiar na capacidade, responsabilidade, habilidade do colega (...) (Diário Final).

Na concepção de Antonia, haveria a necessidade do engajamento harmônico e efetivo do participante, o que é indicado pelos termos *compromisso*, *união* e *harmonia*. Tal engajamento é definido, de acordo com Wenger (1998), como um envolvimento ativo em processo de negociação de significados e de participação ativa, que dá origem a uma nova identidade, ou melhor, a uma nova forma de agir (BEDRAN, 2015). O excerto a seguir, 11, evidencia isso com a realização da tarefa e com os membros do grupo. A função *comentar* do Facebook é utilizada para que os participantes possam dialogar, solicitar ajuda uns aos outros, solucionar problemas e explicitar aos colegas alterações que julgarem necessárias. A formadora também utiliza essa função para orientar os professores-aprendizes com relação à introdução das referências bibliográficas.

Excerto 11

Formadora: Pessoal, que belo trabalho! Só estou sentindo falta das referências.

Antonia: Pensei nisso, mas não sei como fazê-lo aqui para não ficar misturado com o texto. João?

João: Amanhã vou inserir no documento um lugar para referências!

João: Inseri, no final do texto, algumas referências sobre letramento digital. Além disso, inseri, no final do texto, o lugar para colocarmos as referências bibliográficas e a webgrafia. Por favor, quem já escreveu até agora, insira suas referências (sempre em ordem alfabética). Obrigada!

Participante: Obrigada, João!

Formadora: As referências também devem e podem vir no meio do texto. Vocês precisam sinalizar em quem estão se baseando (citação indireta) e colocar a página quando a citação é direta! Estou adorando o trabalho!

Helena: Obrigada pelas orientações, professora.

(Diálogo, Função *Comentar*, do Facebook).

A formadora, na condição de mediadora do processo (VIGOTSKI, 1994, 2010; JOHNSON, 2009), sugere aos professores que insiram as referências. A participante Antonia, mostrando-se engajada com a atividade e com os demais, não solicita auxílio à professora para realizar essa tarefa, mas, sim, a um outro participante, João. Eles encontram uma solução, inserir um documento para as referências. A solução é dada por João, que também aproveita para explicitar que já fez a introdução de algumas referências e gostaria que os demais também fizessem. Tudo parece resolvido, até que a professora-formadora sinaliza também a necessidade de inserir as referências ao longo do corpo do texto, citações indiretas. Tem-se, assim, uma relação entre professores-aprendizes e entre professores-aprendizes e a formadora, que tende a ser menos hierárquica e mais colaborativa, em um processo harmônico de negociação e participação ativa, o que possivelmente justifica as definições apresentadas pelos professores-aprendizes sobre a prática colaborativa. Professores (formadores), aprendizes (professores em formação) e atividade, que vai ganhando novos contornos e organização, sendo gerenciada por todos, desenvolvem-se e influenciam-se em um processo de contribuições múltiplas, em que se tem como objetivo a (co)construção e a (trans)formação do conhecimento, vide figura 2 – O modelo de prática colaborativa em um processo de formação de professor a partir de uma perspectiva sociocultural.

O planejamento e a organização, que, a nosso ver, conforme já mencionamos, fazem parte da função ativa do aprendiz, que está engajado com a atividade e com os participantes, também podem ser verificados no excerto anterior. Os professores-aprendizes tentam se organizar da melhor forma possível com relação à introdução das referências bibliográficas,

ouvindo uns aos outros. Os excertos que seguem também revelam essa necessidade de organização, que se dá de maneira mais ampla, uma vez que está relacionada ao cronograma de edições textuais. Podemos observar que os próprios participantes gerenciam a atividade na prática colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e, possivelmente, por vivenciar essa experiência, Helena define como ativa a função dos participantes na prática colaborativa, tal como já exposto no excerto 8.

Excerto 12

João: No começo fizemos algumas reuniões presenciais a fim de estabelecermos o tema que discutiríamos. Após definida a temática, buscamos textos que dessem fundamentação teórica e base sólida ao trabalho. Consequentemente, a fim de que organizássemos melhor a produção do trabalho em si, cada membro do grupo ficou responsável por um dia da semana para ler/refletir/escrever o Ensaio (...). Este método nos pareceu bom e funcionou muito bem, pois assim duas pessoas não escreveriam no mesmo dia e resolvemos por consequência o problema do Facebook de duas pessoas estarem em um mesmo documento simultaneamente e este documento ser perdido (Diário Parcial).

Excerto 13

Helena: (...) o contato constante, por meio de combinações e de mensagens online fizeram o nosso texto possível. Muitas mudanças foram necessárias ao longo do caminho até aqui. Percebemos que se escrevêssemos todos os dias, um membro a cada dia, teríamos um texto infinito, repetitivo e desconexo. Foi, então, que discutimos e, *juntos*, mudamos a estratégia (...) (Diário Parcial).

Para os professores-aprendizes, ao de desenvolver uma prática colaborativa, há necessidade de planejamento e organização. Primeiramente, os participantes fizeram reuniões presenciais para discutirem que seria abordado a partir do tema mais amplo, tecnologia e educação. Em seguida, buscaram fundamentação teórica e, ao iniciarem o processo de escrita, definiram um dia da semana para que cada membro ficasse responsável pela leitura, reflexão e escrita do texto. Ao estabelecer um cronograma para que os participantes pudessem trabalhar no texto, os participantes resolveram dois problemas: de âmbito tecnológico, pois a rede social não salva alterações feitas por dois participantes simultaneamente e de dinamicidade, ou seja, evitaria que muitos participantes trabalhassem, no mesmo dia, alterando o mesmo documento o que, possivelmente, dificultaria a reflexão e a leitura do texto, podendo ocasionar uma produção de texto repetitivo, longo e desconexo, conforme aponta uma das participante no excerto 13.

A análise dos dados sugere (re)significações das concepções dos professores-aprendizes diante de experiência prática (BARCELOS, 2003, 2006). Ao realizar a atividade de escrita colaborativa, professores-aprendizes tornam-se protagonistas da situação de aprendizagem, gerenciam as atividades desenvolvidas, organizam o cronograma e a participação dos membros, utilizam o diálogo, em ambiente virtual, para sinalizarem as mudanças, estabelecerem os acordos e discutirem as questões necessárias. Todo o processo é acompanhado e orientado pela professora formadora que intervém no momento que julga necessário, atuando como uma mediadora dessa etapa de aprendizagem dos alunos. A mediação da professora também pode ser evidenciada no excerto que segue. Com base em uma perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1998), entendemos que o trabalho do professor, ao fazer a sugestão de referências bibliográficas e instigar o processo reflexivo sobre a temática abordada, a partir de questionamentos, estimula e contribui, de maneira significativa, com a atividade de escrita colaborativa. A formadora introduz comentário, de forma a fazer com que os professores-aprendizes repensem o *domínio* que o professor deve apresentar no que se refere à tecnologia, antes de ensiná-la. Em versão posterior, os professores-aprendizes trazem considerações, levando em conta os apontamentos feitos pela formadora.

Excerto 14

Formadora: O educador, então, torna-se mediador entre o ensino e a inserção da tecnologia na escola e se, por ventura, ele não recebe capacitação a fim de que se insira as NTIC no contexto escolar, o ensino atrelado à tecnologia se perde, pois “o professor é o elemento mais importante, porque ele é quem dá o sentido pedagógico às coisas. Qualquer recurso tecnológico tem de ser dominado por ele primeiro” (Gilberto Lacerda, 2013). *(Sim, concordo. Mas até que ponto? Será que ele não poderia construir e aprender junto com o aluno também, se a aprendizagem for colaborativa? Pensem na nossa situação, vocês sabiam muito mais, tecnicamente falando, sobre Facebook do que eu sabia)* (Registro do Facebook).

As novas concepções têm implicações, de maneira mais imediata, na e para a formação dos professores-aprendizes na medida em que impactam a forma como aprendem e se organizam para realizar atividades em outras áreas do conhecimento na universidade, tendo como base essa nova experiência de aprendizagem colaborativa. No excerto que segue, João relata ter consciência de que sua concepção de trabalho em grupo se modificou, e menciona que está realizando um trabalho de *morfologia* e outro de *poesia brasileira* de forma semelhante ao que estava fazendo nessa atividade de produção textual – o grupo abriu dois documentos em

grupos particulares e todos participaram da elaboração do texto como um todo. Antonia, no excerto 16, também faz alusão a essa nova experiência que vivenciaram com a realização de outros trabalhos na universidade.

Excerto 15

João: (...) *Hoje tenho uma ideia bem diferente do que seja um trabalho em grupo: estamos, por exemplo, produzindo dois trabalhos colaborativamente, um de morfologia e outro de poesia brasileira. De forma semelhante, abrimos dois documentos em grupo nosso particular, no qual estamos, gradualmente, escrevendo o trabalho como um todo, aceitando conselhos e ajustes, e o trabalho vão tomando forma como sem que saibamos quem escreveu o que (...)* (Diário Parcial– Grifo nosso).

Excerto 16

Antonia: Certo é que o sucesso obtido na realização do Ensaio Teórico de modo colaborativo nos motivou a realizar outros trabalhos da faculdade da mesma forma (Diário Parcial).

Os professores-aprendizes estavam dispostos a experienciar essa nova prática de interação, o que possibilitou a (re)significação de concepções que eles traziam e, em seguida, influenciou a maneira como os professores-aprendizes se organizaram para a realização de trabalhos em grupos em outras áreas do conhecimento, no âmbito universitário. Isso revela as concepções como dinâmicas, experienciais, mediadas e socialmente construídas (BARCELOS e KAJALA, 2003). As concepções dos participantes são influenciadas pelas ações experienciadas por eles e as ações, que realizam, influenciadas e norteadas por suas concepções, em um processo bidirecional, conforme aponta Richardson (1996).

7. Considerações Finais

A experiência prática, ou seja, as ações realizadas pelos professores-aprendizes geram (re)significações tanto de concepções que se aproximam da prática colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; KOHONEN, 1992), que, neste trabalho, foram apresentadas inicialmente pela participante Antonia, que define a colaboração como *intersecção de ideias e contribuição de todos os envolvidos*. Estas definições revelam uma prática que tende a ser mais cooperativa, o que pôde ser visto nas falas de João e Helena, quando fizeram comparação entre o trabalho inicialmente realizado em grupo, no qual as atividades eram fragmentadas, cabendo a cada membro do grupo apenas uma fração que, juntadas ao final, comporiam o produto final,

e o trabalho realizado de maneira colaborativa. Nesta nova experiência, todos se engajaram na realização da tarefa e apresentaram função ativa na formulação do todo – o texto escrito, sem papéis definidos à priori, o que causou contraste com as atividades de grupo já experienciadas pelos professores-aprendizes.

Na prática cooperativa e colaborativa, que tem como base uma perspectiva sociocultural, a formação dos professores tende a acontecer por meio da interação - aprendizes interagem uns com os outros e/ou com o formador na construção de conhecimento. De acordo com Johnson (2009), na perspectiva sociocultural, o foco não está nem no formador, nem nos professores-aprendizes, mas, sim, na atividade – nas características e qualidade das atividades nas quais os professores-aprendizes estão engajados, nos recursos que eles estão usando para engajar-se nas atividades e no que está sendo engajado nas atividades. Essa forma de aprender entra em confronto com uma perspectiva mais tradicional em que se predomina a transmissão do conhecimento do formador para o professor-aprendiz.

As crenças (re)significadas pelos professores-aprendizes revelaram uma aprendizagem que se configurou em uma prática colaborativa, de acordo com as características de colaboração apontadas por Figueiredo (2006). Os professores-aprendizes mostraram-se conscientes, por meio do mapeamento de suas crenças, de que o grande diferencial esteve na participação ativa, na construção do todo, textual, e no foco no processo, que possibilitou a construção do conhecimento ao longo da realização da atividade. O produto final, a versão final do texto, tornou-se, portanto, consequência da(s) atividades(s) com as quais os participantes se engajaram.

Tornam-se parte das concepções sobre prática colaborativa entre os professores-aprendizes a participação ativa, a troca de ideia, a comunicação, a construção de objetivo a ser alcançado, a responsabilidade com a atividade e com os participantes, o diálogo, a compreensão, a união, o compromisso, a harmonia, o planejamento e a organização. Sendo avaliada de maneira positiva, a prática colaborativa, pautada por concepções que compreendem esses conceitos, foi estendida pelos professores-aprendizes a outras atividades realizadas nas demais disciplinas cursadas pelos alunos no curso de Licenciatura.

O desenvolvimento da atividade colaborativa de produção textual, nesta pesquisa, não apenas permitiu aos participantes vivenciarem uma experiência significativa de aprendizagem colaborativa, mas, também, por meio da elaboração de diários reflexivos, foi responsável pela conscientização e (re)significações de concepções e práticas, que, provavelmente, terão

implicações na maneira como devem proceder em suas experiências futuras como professores de línguas. Ressaltamos, portanto, a necessidade de se criar condições para que haja conscientização e reflexão a partir de experiências reais e significativas sobre aprendizagem colaborativa, de modo que o professor-aprendiz seja capaz tanto de vivenciar o desenvolvimento de uma prática (co)construtiva de aprendizagem, bem como de refletir sobre suas próprias concepções e experiências vivenciadas. Criar condições para a realização de uma prática colaborativa e reflexiva pode contribuir, de maneira mais significativa, para a formação do professor de modo a prepará-lo, a partir de uma postura crítica e reflexiva, para o desenvolvimento de práticas colaborativas em diversos outros contextos nos quais irá futuramente atuar.

Referências Bibliográficas

AJELLO, A. M. A perspectiva pedagógica no estudo dos processos sociais na escola. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: **Etnografia da Prática Escolar.** 4.ed. Campinas: Papires, 2000.

_____. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. **Rev. Brasil. de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

_____. Teachers' and students' Beliefs within a Deweyan Framework: Conflict and Influence. In: KAJALA, P; BARCELOS, A. M.F. (Eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dodrecht: Kluwer, 2003. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_8

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: Crenças, Expectativas e Dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e Reflexões:** Campinas, Pontes Editores, 2004.

_____.; Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

_____; ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

BARBOSA, A. E. T. Ambientes de aprendizagem de curso on-line e desenvolvimento de pensamento crítico. In: **Estudos Linguísticos XXXV**, v.1, s.n, p.392-401, 2006.

BEDRAN, P. F.; SALOMÃO, A. C. B. Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de língua. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.13, n.3, p.789-814, 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000018>

BEDRAN, P. F. A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua. **Raído**, v. 9, n. 18, p. 59-84, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/3944/2204>. Acesso em: set 2015.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v.36, p.81-109, 2003. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>

BRUNS, A. *Towards Probusage: Futures for User-Led Content Production*. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). **Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology**. Tartu, Estonia. 2006. p. 275-284. Disponível em: http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf. Acesso em: nov de 2014.

CLARK, C. *et al.* Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development. **American Educational Research Journal**, v. 3, n. 1, p. 193-231, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00028312033001193>

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?”: Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n.31, p.213-230, 2008.

DEWEY, J. **How We Think**. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

_____. **Experience and Education**. New York: Collier Books, 1938.

DUFFY, P.; BRUNS, A. The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In: **Proceedings Online Learning and Teaching Conference**. 2006, p.31-38. Disponível em: < <http://eprints.qut.edu.au/>>. Acesso em: nov 2014.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In: CARLGREN, I. et al. (Ed.). **Teachers’Minds and Actions: Research on Teachers’ Thinking and Practice**. Falmer, 1994.

_____. **Collaborative Intentionality Capital: Object Oriented Interagency in Multiorganizational Fields.** Arquivo disponível em pdf, p.1-33. s.d. Disponível em: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>. Acesso em: jul de 2015.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research in Education.** New York: Macillan, 1986.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GIBSON, S.; McKAY, R. **How Research On the Use of Computer Technologies can inform the work of Social Studies Educators.** Disponível em: http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/research_computer_technologies.htm. Acesso em ago 2010.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective.** New York: Routledge, 2009a.

_____. Trends in Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** Cambridge. Cambridge: University Press, 2009b.

JOHN-STEINER, V. et al. The Challenge of Studyng Collaboration. **American Educational Research Journal.** n.4, v.35, p.773-738, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00028312035004773>

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Ed.). **Collaborative language learning and teaching.** Glasgow: CUP, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p.1107-1130, 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>

MINHOTO, P.; MEIRINHO, M. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. **Educação, Formação e Tecnologia**, v.4, n.2, p.25-39, 2011.

MITCHELL, R; MYLES, F. Sociocultural Perspectives on Second Language Learning. In: **Second Learning Theories.** London: Arnold, 1998.

MONTIEL-OVERALL, P. Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. **School Library Research**, v. 8, p.1-32, 2005. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol8/SLMR_TheoryofCollaboration_V8.pdf. Acesso em: julho de 2015.

PAJARES, F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Education Research**, v. 6, n.3, 307-332, 1992. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

_____. Self Efficacy Beliefs in Academic Setting. **Review of Education Research**, v. 66, n.4, p.543-578, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2.ed. New York: Macmillan, 1996.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Esc@laConectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VIGOTSKI, L. V. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferoson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões Colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes em Linguística Aplicada**, ano 13, n.1, p.15-39, 2014.

VOOGT, J. et al. Collaborative design as a form of professional development. **Instructional Science**, v.43, p.259-283, 2015. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-014-9340-7>. Acesso em: julho de 2015.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teacher: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Understanding Reflective Teaching. In: **Reflective Teaching: An Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

_____. Educating Reflective Teacher for Learner Centered-Education Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professor em Tempos de Mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas**, v.29, n.103, p.535-554, maio/ag, 2008. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso: novembro de 2010.

Artigo recebido em: 13.09.2015

Artigo aprovado em: 22.12.2015