

Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idiomas sem Fronteiras

Perceptions on a collaborative teaching practice in the program Languages without Borders

Mariana Ruiz NASCIMENTO*
Lorena Alves GORITO**

RESUMO: Este relato de experiência apresenta as percepções de duas professoras de língua inglesa sobre uma prática de ensino colaborativo que foi realizada no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente em um curso ofertado para alunos iniciantes. São descritas as etapas de planejamento e elaboração do curso, juntamente com as estratégias utilizadas nas aulas. Ao final, são apresentadas as impressões e reflexões das professoras sobre essa prática a fim de apontar como o trabalho em conjunto pode contribuir para a formação de professores em programas como o IsF, pois promove deslocamentos na constituição identitária do professor, fazendo com que ele possa reconhecer o papel que o outro exerce na constituição de quem somos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino colaborativo. Formação de professores. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: This paper presents the perceptions of two English language teachers on a collaborative teaching practice that was carried out in the program Languages without Borders (Idiomas sem Fronteiras, IsF, in Portuguese) – English at the Federal University of Uberlândia (UFU), specifically in a course offered for beginners. The article describes the course planning and the strategies used in the classes. Furthermore, the teachers' impressions and reflections on this practice are presented in order to point out how co-teaching can contribute to the formation of teachers in programs like IsF, as it promotes changes in the constitution of teacher's identity, so that it can recognize the role that the other plays in the constitution of who we are.

KEYWORDS: Co-teaching. Teacher training. English language teaching.

1 Introdução

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), além de incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras nas universidades públicas brasileiras ao fomentar a internacionalização, funciona como um programa de formação de professores, já que os bolsistas que atuam no programa são alunos da graduação ou da pós-graduação em Letras. Dentro desse contexto, uma das práticas e ações pedagógicas articuladas entre os bolsistas e coordenadores é a prática colaborativa.

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mariruiznasci@yahoo.com.br

**Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); lorenagorito15@gmail.com

O ensino colaborativo, ou *co-teaching*, pode ser entendido como uma prática que ocorre entre dois professores quando eles são responsáveis por planejar e ministrar aulas para um mesmo grupo de alunos. É uma relação profissional na qual os professores devem estabelecer confiança, dividir tarefas e trabalhar de modo criativo para superar os desafios da sala de aula e antecipar conflitos (VILLA et al., 2008 apud HONIGSFELD; DOVE, 2010).

De acordo com Roth, Masciotra e Boyd (1999), essa prática pode proporcionar benefícios para quem participa de forma interessada e engajada, como a aquisição de maior confiança em sala de aula. Dessa forma, é preciso articular e negociar interesses, necessidades, regras e ferramentas para que a colaboração seja bem-sucedida (D'ALMAS, 2014).

Apesar de ser uma prática já difundida entre os professores de língua estrangeira, é preciso refletir sobre como ela se configura, e quais os benefícios e dificuldades que podem surgir por meio dessa prática. Assim, com o intuito de relatar a experiência de uma prática de ensino colaborativo em um curso presencial de inglês do IsF da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), serão apresentadas as estratégias utilizadas pelas professoras e as impressões e reflexões sobre essa experiência.

2 Elaboração e oferta do curso

Depois de dois anos atuando com a oferta de cursos de língua inglesa para a comunidade acadêmica na UFU, no final de 2016, a equipe de língua inglesa realizou um levantamento por meio do *Google Docs* para verificar quais eram as principais necessidades dos alunos em seu contexto. Os professores e os coordenadores concluíram que a maioria dos alunos alcançou o nível A2 (de acordo com o Quadro Comum Europeu – QCE) no teste de nivelamento disponível na plataforma do *MyEnglish Online* – MEO, ou no TOEFL. Entretanto, muitos alunos participaram dos cursos presenciais sem ter tido um contato prévio com a língua – o que gerou desistências. A fim de superar esta dificuldade, foi ofertado um curso de língua inglesa para alunos iniciantes, no início de 2017, em parceria com uma plataforma canadense denominada *SmrtEnglish*.

SmrtEnglish é uma plataforma virtual de ensino desenvolvida por uma escola de inglês localizada no Canadá. Por meio de uma parceria com o IsF, ela ofereceu a oportunidade de aplicar dois de seus cursos durante um mês, utilizando a plataforma com os alunos da

universidade. Todos os materiais dos cursos disponibilizados pela *SmrtEnglish* são *online* e utilizam o Google Drive para armazená-los. Por meio dele, os alunos podem fazer as atividades e compartilhá-las com os professores, com o intuito de facilitar a aplicação e correção de atividades, tanto em sala de aula quanto em casa.

A experiência de utilizar uma plataforma *online* foi nova para as professoras envolvidas, pois, até então, as aulas ofertadas pelo IsF na UFU haviam sido presenciais e, em sua maioria, com a utilização de materiais impressos disponibilizados pelos próprios professores. A fim de estarem preparadas para a oferta do curso, as professoras em formação se reuniram com a responsável pela plataforma e a coordenadora pedagógica do programa para aprenderem a utilizar o *site* e a preparar as aulas utilizando os recursos disponíveis.

O curso intitulado “Inglês Básico Para Necessidades Reais” foi ofertado em fevereiro de 2017 para a comunidade acadêmica (alunos e servidores) da UFU em dois horários diferentes, e em cada grupo duas professoras assumiram a turma do início ao fim. O mesmo contou com 10 vagas por turma, e estava voltado para alunos iniciantes (A1) que, por meio de um formulário de inscrição, diziam ter tido nenhum ou muito pouco contato com a língua inglesa. Além disso, o espaço físico destinado à oferta do curso foi o laboratório de informática do Instituto de Letras e Linguística (Ileel) da UFU, sendo disponibilizado um computador por aluno.

3 Descrição do funcionamento da prática colaborativa

Inicialmente, foi realizado em conjunto um planejamento prévio do curso, que contou com o apoio e suporte da coordenadora pedagógica do programa, a qual orientou as professoras a dividir os conteúdos propostos durante os dias disponíveis de curso.

O curso contou com a presença das duas professoras durante todas as aulas, sendo que o conteúdo de cada aula era revezado entre ambas, e as atividades e soluções de dúvidas eram realizadas também em conjunto. Dentre os modelos existentes de prática colaborativa, os adotados foram: *Oneteach, one observe*; *Team Teaching* (ou *Interactive Teaching*); e *ParallelTeaching*.

De acordo com Cook e Friend (1993), o primeiro acontece quando um professor lidera uma atividade, ou seja, fica à frente da sala, enquanto o outro observa o desempenho dos alunos e o andamento da aula, anotando possíveis dúvidas e/ou sugestões. O *Team Teaching*

ocorre quando os dois professores dividem o mesmo espaço de liderança na sala, durante a instrução de atividades, demonstração de exemplos, ou *role play*, um podendo complementar a fala do outro – é o modelo que exige maior nível de confiança e comprometimento entre os professores. Já no *Parallel Teaching*, as instruções são dadas pelos dois professores, mas cada um fica responsável por metade da turma. É um modelo recomendado para atividades que precisam de maior supervisão do professor, já que ele pode estar mais próximo do aluno e tirar dúvidas mais facilmente.

Além de estabelecer o modelo a ser utilizado em cada momento da aula, uma característica importante para o trabalho em equipe é a flexibilidade. Como afirmam Hoffman e Dahlman (2007), esse é o fator principal para que uma prática colaborativa seja bem-sucedida, e que comprometer-se a realizar esse tipo de prática não significa que todas as aulas devem seguir o mesmo modelo. Em determinados momentos foi preciso intercalar as estratégias de acordo com a situação e necessidade dos alunos: a professora que estava no papel de observadora, por exemplo, pôde intervir na explicação para contribuir com a fala da outra. Ou seja, foi preciso alternar entre o modelo *Oneteach*, *One Observe* e o *Team Teaching*. Em casos como esse, é preciso que ambas as professoras sejam flexíveis.

Durante a aula foi essencial que ambas as professoras, mesmo a que estivesse no papel de observadora, estivessem atentas às respostas e questionamentos dos alunos já que a dinâmica do ensino colaborativo pode alterar rapidamente, e em determinada situação talvez seja necessário que o outro professor entre no papel de liderança. Em relação ao papel do professor que está na liderança e o que está como observador, mesmo que haja negociação entre os professores para evitar que o seu turno de fala não se sobreponha ao do outro, é necessário que eles sejam flexíveis e estejam preparados caso a dinâmica mude. Os professores precisam agir como colaboradores um do outro, independentemente se a temática tenha sido dividida previamente entre ambos ou não.

Ao final de cada aula, foram compartilhadas observações, anotações e percepções sobre o desempenho dos alunos para que a próxima aula pudesse ser aperfeiçoada. Nesses momentos, notamos que as observações e apontamentos sobre cada aluno às vezes não eram os mesmos, o que mostra que o lugar ocupado pelo professor durante a aula (na liderança ou como observador) pode influenciar na percepção das dificuldades de um aluno, ou de sua participação na aula. Um fator importante foi realizar esse compartilhamento logo após o

término da aula, e não em um momento posterior, ou no dia seguinte, para evitar que algumas observações ou comentários pudessem ser esquecidos.

Uma reunião foi realizada com a coordenadora pedagógica após a finalização do curso para que as professoras pudessem repassar à coordenação do programa os pontos fortes, fracos e possíveis pontos de melhorias, a fim de melhorar o planejamento para cursos futuros, além de detalhes sobre a utilização do material que foi disponibilizado pela plataforma.

4 Percepções e reflexões sobre a experiência

Em relação ao efeito dessa prática para o aprendizado dos alunos, vimos que em vários momentos as dúvidas puderam ser esclarecidas de forma mais rápida, já que eles contavam com o outro professor caso um deles estivesse ocupado. Além disso, se um professor não soubesse explicar uma dúvida, o outro podia contribuir com a resposta ou explicação. Em certos momentos, no decorrer do curso, ao perceber que um aluno não entendia determinado conteúdo ou enunciado de exercício, o outro professor podia intervir para sanar o problema.

A partir do acompanhamento dos alunos durante o curso, acreditamos que ter aula com duas professoras tenha sido uma experiência positiva para eles. Essa percepção se deve ao engajamento, à participação deles nas atividades, e aos *feedbacks* dos alunos ao final do curso. Porém, é importante ressaltar que esse é o nosso entendimento do efeito da prática colaborativa nos alunos, o que pode não exprimir a mesma impressão deles sobre as aulas. Ao serem questionados, de modo informal, sobre as aulas, a maioria destacou que foram proveitosas e interessantes, mas entendemos que existem relações de poder envolvidas na sala de aula, e pode ser que algum aluno não tenha se sentido à vontade para exprimir sua opinião a respeito do curso e/ou da atuação das professoras. Há, também, aqueles que optaram por não opinar abertamente sobre isso, logo, nos limitamos, aqui, a não realizar muitos julgamentos quanto às impressões dos alunos em relação ao ensino colaborativo.

Enquanto professoras que vivenciaram essa prática, ao ministrar o curso, percebemos a relevância da (i) preparação prévia e em conjunto das aulas e da (ii) afinidade entre as professoras. São dois aspectos que consideramos terem sido essenciais para o resultado final.

Quanto à preparação prévia e em conjunto, essa experiência certamente não teria sido significativa se as aulas ministradas fossem planejadas apenas por uma das professoras

envolvidas, ou seja, se somente uma das partes mostrasse interesse e dedicação em relação ao planejamento e aplicação das atividades. Além disso, trabalhar em conjunto permite que sejam negociadas as estratégias, as atividades, os turnos de fala, as tomadas de decisões, entre outras questões referentes ao andamento da aula. Lembramos que, mesmo com a tentativa de estruturar a aula para evitar imprevistos, a sala de aula é um espaço de não-controle, e atuar em conjunto é um constante desafio porque cada professor toma uma posição diferente diante de cada conflito.

Em relação à afinidade, o fato de as professoras compartilharem interesses em comum certamente facilitou o contato e a comunicação entre elas, portanto, é algo que deve ser levado em consideração ao se tentar implementar práticas de ensino colaborativo. Isso não se restringe somente a professores que já trabalharam juntos – professores sem afinidade um com o outro podem, sim, construir e usufruir de uma prática de ensino colaborativo bem-sucedida, mas devem estabelecer uma relação harmoniosa e de confiança no trabalho do colega, buscando agir de forma profissional.

Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015) advogam pela formação de professores de língua que vislumbram as salas de aula como espaço para a (re)construção de identidades, e corroborando esse pensamento, citam o trabalho de Pennycook (2001), o qual defende que a sala de aula é um domínio social, em que relações de poder se estabelecem a todo momento e, dessa forma, tudo o que se passa nela precisa ser visto como prática social e cultural que tem implicações mais amplas, com potencial de provocar mudanças. Isso nos faz pensar que a experiência do ensino colaborativo contribui para promover deslocamentos na constituição identitária do professor em formação, e para reconhecer “o papel que o outro exerce tanto na constituição de quem somos quanto no encorajamento de atitudes frente ao que nos afeta” (SILVESTRE, FIGUEREDO, PESSOA, 2015, p. 132).

Quanto a isso, ao promover um diálogo entre a formação crítica de professores de línguas e fundamentos bakhtinianos, Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015) se filiam a uma concepção de sujeito como um ser sócio-historicamente situado e culturalmente impregnado, único, e constituído na relação com outros sujeitos: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011, p. 342). Dessa forma, dizemos que o sujeito sempre assume responsabilidade por alguém e age em responsividade por alguém.

Como apontado por Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015), alguns fundamentos bakhtinianos dialogam com uma visão de ética de Pennycook (2001), pois ambos definem ética no sentido de respeitar e se colocar no lugar do outro. Sendo assim, concordamos com a ideia de que o propósito do formador de professores de línguas seja ajudar os professores de línguas estrangeiras a desenvolverem uma prática docente crítica. A partir disso, acreditamos que incentivara realização de práticas de ensino colaborativo pode contribuir para a formação crítica dos professores, pois é uma oportunidade que os professores têm para problematizar concepções, e perceber a responsabilidade de seus atos na sua própria prática e na prática do outro.

5 Considerações finais

Após a nossa experiência, percebemos que para que a prática colaborativa de ensino seja eficiente, ela precisa ser planejada e pensada em conjunto, juntamente com os professores e coordenadores do IsF, no que concerne aos objetivos, à avaliação e ao conteúdo programático – os mesmos ingredientes destacados também por Hoffman e Dahlman (2007). Acrescentamos que é possível que ela seja mais bem-sucedida se acontecer de forma organizada e com antecedência, se considerada a sintonia e afinidade entre os professores, trabalhando de forma flexível.

Como a formação de professores é um dos pilares do Idiomas sem Fronteiras, a prática de ensino colaborativo se mostrou significativa para a construção do ser professor. É uma oportunidade para desenvolver o trabalho em equipe, a negociação e a tomada de decisões, a resolução de conflitos, o compartilhamento de ideias, o ganho de confiança, entre outras habilidades. Portanto, ela pode ser incluída no processo de formação de professores, tornando-se viável também para outros NucLis, e para outros programas de formação.

Por fim, as práticas colaborativas de ensino contribuem para a formação docente ao sensibilizar um professor em relação ao outro, permitindo que ele valorize o trabalho de seu próximo ao compartilhar desafios em espaços semelhantes, e possibilitando o reconhecimento da responsabilidade conjunta na implementação de práticas colaborativas de ensino de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Educational leadership for teacher collaboration. In: B. Billingsley (Ed.). **Programme Leadership for Serving Students with Disabilities**. Richmond Virginia: Department of Education, 1993.
- D'ALMAS, Juliane. Concepções de alunos-professores de língua inglesa sobre ensino colaborativo. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 06, n. 01, 2014. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/213.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.
- HOFFMAN, Patricia; DAHLMAN, Anne. Together We Are Better. **Essential Teacher**, v. 4, n. 3, 2007. Disponível em: [http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-3-\(september-2007\)/together-we-are-better](http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-3-(september-2007)/together-we-are-better). Acesso em: 18 de agosto de 2017.
- HONIGSFELD, Andrea; DOVE, Maria G. **Collaboration and Co-Teaching: Strategies for English Learners**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- ROTH, Wolff-Michael; MASCIOTRA, Domenico; BOYD, Nadely. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, 1999.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.10, n.2, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/22135> Acesso em: 10 de agosto de 2017.