PRISCILA MAYUMI HAYAMA

**Alunos-professores e professores-alunos:
o trabalho em grupo no estágio supervisionado**

*Dissertação de mestrado exigida como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação pela Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
(FEUSP), sob a orientação da Profa. Dra.
Gláucia d'Olim Marote Ferro.*

*Área de concentração: Linguagem e
Educação*

São Paulo

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Priscila Mayumi Hayama

Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado

Dissertação de mestrado exigida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a orientação da Profa. Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof(a). Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro, pelos ensinamentos e pelo incentivo durante a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues, por seu apoio e suas sugestões, desde a elaboração do projeto de pesquisa.

Aos estagiários que participaram desta pesquisa, pela colaboração e pela disposição em compartilhar um pouco de sua experiência.

RESUMO

HAYAMA, P. M. **Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado**. 2008. 241f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O foco deste trabalho é a realização de estágio supervisionado em grupos na formação inicial de professores. A pesquisa acompanhou quatro equipes, formadas por dois a quatro estagiários, em duas situações: nas aulas da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP, e nas aulas no estágio supervisionado dessas equipes nos minicursos de inglês, nessa mesma instituição. Os dados apresentados aqui foram coletados em 2006 por meio do contato prolongado com os sujeitos da pesquisa, utilizando instrumentos tais como observações de aulas, conversas informais, entrevistas semi-estruturadas e questionários, dentre outros. Buscou-se assim delinear uma descrição qualitativa e detalhada dos sujeitos e de sua experiência de estágio, tendo como interesse principal aspectos relacionados ao próprio trabalho em grupo. Foram observadas quatro principais dimensões do estágio em equipe. A primeira dizia respeito à escolha dos parceiros para formar o grupo. O contato prévio com os colegas e também a conveniência de horários foram identificados como sendo os principais fatores considerados nessa decisão. O segundo aspecto observado na pesquisa foi o da organização das equipes para a preparação das aulas. Como tal atividade não era prevista na grade curricular, devendo ser realizada pelos estagiários em suas horas livres, eles geralmente articulavam a preparação dos materiais a distância, por telefone e *e-mail*. A terceira característica do trabalho em grupo nos minicursos estava relacionada ao ensino em equipe nas aulas propriamente ditas. Nessa situação, a ansiedade ao ser observado pelos pares foi notada, assim como a dinâmica dos grupos no que se refere à divisão de papéis em sala de aula. A última dimensão do trabalho em grupo analisada na pesquisa foi a existência de líderes informais nas equipes. Mostrou-se que a emergência de líderes não poderia ser explicada por apenas uma única motivação, como maior experiência profissional ou maior conhecimento do conteúdo, estando, em vez disso, inter-relacionada com características do líder propriamente dito, dos demais integrantes do grupo e do contexto como um todo.

Palavras-chave: estágio supervisionado, trabalho em grupo, formação professores, liderança, inglês (estudo e ensino), formação interpares, ensino em equipe

ABSTRACT

HAYAMA, P. M. **Student-teachers and teacher-students: group work in the practicum.** 2008. 241p. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The focus of this study is group work in the teaching practicum in initial teacher education. The research observed four groups, made up of two to four student-teachers, in two situations: during classes in the discipline English Teaching Methodology, which is part of the Teaching License course of FEUSP (School of Education of the University of São Paulo), and during the practicum classes of these groups in the English minicourses, in that same institution. The data presented here were collected in 2006 by means of extended contact with the research subjects, using tools such as class observations, informal conversations, semi-structured interviews and questionnaires, among others. The aim was to make a qualitative and detailed description of the subjects and their experience in the teaching practicum, the main interest lying on aspects related to group work. Four main dimensions of group work were observed in the practicum. The first was related to the choice of partners to form a group. It was observed that previous contact with colleagues and also schedule constraints were the main factors taken into account in this decision. The second aspect observed in the research was the organization of the teams to prepare classes. The student-teachers had to use their free time for this activity, since it was not included in the regular class timetable. For this reason, they usually arranged the preparation of materials by phone or e-mail. The third characteristic of group work in the minicourses was connected to team teaching in the classrooms. In this situation, feelings of anxiety for being observed by one's peers were detected and the group dynamics regarding the alternation of roles in the classroom were also analyzed. The last dimension of group work investigated in the research was the existence of informal leaders in the teams. It was shown that the emergence of leaders could not be explained by a single motivation (such as greater professional experience or greater knowledge of the content); instead, it was interrelated with characteristics of the leaders themselves, of the other group members and of the context as a whole.

Keywords: teaching practicum, group work, teacher education, leadership, English (learning and teaching), peer coaching, team teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Plano dos capítulos	18
Quadro 2.	Plano dos capítulos (cont.).....	19
Quadro 3.	Fases ou temas da carreira docente segundo Huberman.....	24
Quadro 4.	Modelo de reestruturação cognitiva a partir da experiência	44
Quadro 5.	Organização do Bacharelado e da Licenciatura em Inglês na Universidade de São Paulo em 2006.....	48
Quadro 6.	Resumo do perfil dos sujeitos	64
Quadro 7.	Resumo do perfil dos sujeitos (cont.)	65
Quadro 8.	Diferentes tipos de equipes pedagógicas segundo Perrenoud.....	102
Quadro 9.	Grupo 2: <i>e-mails</i> para preparação de material e descrição da aula correspondente	156
Quadro 10.	Roteiro de questionário para identificação de liderança.	162
Quadro 11.	Hipóteses de pesquisa quanto às características identificadoras dos líderes. .	164
Quadro 12.	Resumo das respostas do Grupo 1 ao questionário para identificação de liderança.....	167
Quadro 13.	Resumo das respostas do Grupo 2 ao questionário para identificação de liderança.....	168
Quadro 14.	Resumo das respostas do Grupo 3 ao questionário para identificação de liderança.....	169
Quadro 15.	Resumo das respostas do Grupo 4 ao questionário para identificação de liderança.....	170

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. INICIAÇÃO NA PROFISSÃO	21
1. Fases da carreira docente	21
1.1 Principais características das fases na carreira do professor	21
1.2 Não-linearidade e não-obrigatoriedade das fases	23
1.3 Estudos sobre fases da carreira docente	25
2. Fase de entrada na carreira e professores iniciantes	27
2.1 Programas de tutoria ou iniciação	30
3. Professores novatos e professores experientes ou competentes	34
3.1 Competência e experiência	36
4. Formação Inicial e estágio supervisionado	36
4.1 Estágio supervisionado	39
4.1.1 Condições para e reflexão sobre o estágio	42
CAPÍTULO 2. PANORAMA GERAL DA PESQUISA	47
1. Local de realização da pesquisa	47
2. Metodologia de pesquisa	52
3. Instrumentos de coleta de dados	54
4. Caracterização dos alunos-estagiários	58
4.1 Caracterização das estagiárias do Grupo 1 (Lilian e Luiza)	58
4.2 Caracterização das estagiárias do Grupo 2 (Carla, Iara e Ivete)	59
4.3 Caracterização dos estagiários do Grupo 3 (Beatriz, Júlia e Pedro)	60
4.4 Caracterização dos estagiários do Grupo 4 (Bárbara, Carlos, Fernando e Paula)	61
5. Formação dos grupos para o minicurso	66
5.1 Formação do Grupo 1 (Lilian e Luiza)	69
5.2 Formação do Grupo 2 (Carla, Iara e Ivete)	69
5.3 Formação do Grupo 3 (Beatriz, Júlia e Pedro)	70
5.4 Formação do Grupo 4 (Bárbara, Carlos, Fernando e Paula)	71
5.5 Relação entre a escolha de parceiros e a dinâmica do grupo	72
6. Projetos dos minicursos	75
6.1 Projeto do Grupo 1 (Lilian e Luiza)	76
6.2 Projeto do Grupo 2 (Carla, Iara e Ivete)	77
6.3 Projeto do Grupo 3 (Beatriz, Júlia e Pedro)	78
6.4 Projeto do Grupo 4 (Bárbara, Carlos, Fernando e Paula)	79
6.5 Semelhanças e diferenças entre os projetos dos quatro grupos	79
CAPÍTULO 3. O TRABALHO EM GRUPO E SUAS DIMENSÕES	83
1. Aprendizagem colaborativa	83
2. A colaboração sob a perspectiva sócio-cultural	87
3. Colaboração entre professores	91
3.1 Formação interpares: conceito, benefícios e tipologia	92

3.2	Formação interpares em diferentes momentos da formação docente	94
3.2.1	Na formação inicial	94
3.2.2	Na formação em serviço	99
3.2.3	Nas formações inicial e em serviço	101
3.3	Formação interpares com diferentes graus de colaboração	101
3.3.1	Redes de apoio	103
3.3.2	Colaboração para as aulas	104
3.3.3	Colaboração nas aulas	104
4.	Outras dimensões do ensino em equipe	106
4.1	O ensino em equipe e o isolamento dos professores	106
4.2	O ensino em equipe e a arquitetura escolar tradicional	109
4.3	O ensino em equipe, supervisão e hierarquia escolar	111
4.4	O ensino em equipe e a qualidade do ensino	112
5.	Dinâmica dos grupos	113
6.	Liderança	117
6.1	Pesquisas: das características do líder aos julgamentos interpessoais	117
6.2	Líderes emergentes	119
6.2.1	Líderes emergentes e padrões de personalidade	120
6.2.2	Líderes emergentes e inteligência emocional	121
6.2.3	Liderança, tarefa, relacionamentos e os minicursos	122
CAPÍTULO 4. A DINÂMICA DOS GRUPOS E A EMERGÊNCIA DE LÍDERES ...		123
1.	Experiências prévias dos estagiários com trabalho em grupo	123
2.	Expectativas dos estagiários quanto ao trabalho em grupo nos minicursos	129
3.	Dinâmica dos grupos fora de sala de aula	135
3.1	Preparação das aulas: um aspecto da formação de professores	137
3.2	O acesso aos dados	139
3.3	Quem faz o quê quando	141
3.4	Preparação das aulas: Grupo 2 (Carla e Ivete)	142
3.5	Preparação das aulas: Grupo 3 (Beatriz, Júlia e Pedro)	144
3.6	Líderes em ambientes virtuais	149
4.	Dinâmica dos grupos dentro de sala de aula	151
4.1	Ansiedade	151
4.2	Divisão de papéis	154
5.	Identificação de líderes nos grupos	157
6.	Questionário de liderança	161
6.1	Apresentação dos resultados do questionário de liderança	165
6.1.1	Frequência de citações	171
6.1.2	Respostas dos estagiários na Parte 2 do questionário	173
6.2	Líderes diferentes para contextos diferentes	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS		179
BIBLIOGRAFIA		183
APÊNDICES		189
ANEXOS		221

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco principal a realização de estágio supervisionado em grupos na formação inicial de professores. A pesquisa de campo para este estudo foi realizada em 2006 e acompanhou quatro equipes, com dois a quatro estagiários, em dois momentos: durante as aulas da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), e durante as aulas no estágio supervisionado dessas equipes nos minicursos de inglês, nessa mesma instituição. Apesar de tratar-se de um contexto de formação de professores de inglês, considera-se que leitores de outras áreas do conhecimento também possam interessar-se pelas questões discutidas aqui, pois elas não se restringem apenas ao ensino dessa língua.

O título principal deste trabalho (*Alunos-professores e professores-alunos*) faz referência a duas características do contexto pesquisado. A primeira diz respeito ao fato de que os licenciandos em inglês na FEUSP freqüentemente já atuam como professores antes de se formarem – às vezes até mesmo antes de ingressarem no curso. A segunda característica está relacionada com o trabalho em grupo no estágio, situação na qual os estagiários têm a oportunidade de conduzir aulas e também observar a atuação de seus colegas. Assim, em ambos os casos, os sujeitos são alunos (da Licenciatura) que assumem o papel de professores (de seus alunos de minicurso e de seus parceiros de estágio) e, ao mesmo tempo, são professores (em sua vida profissional) que assumem o papel de alunos (da Licenciatura e de seus parceiros de estágio).

Os dados apresentados aqui foram coletados por meio do contato prolongado com os sujeitos da pesquisa, a partir de observações de aulas, conversas informais, entrevistas semi-estruturadas e questionários, dentre outros instrumentos. Buscou-se assim compor uma descrição minuciosa e qualitativa de sujeitos específicos (alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês) e de uma experiência específica (o estágio supervisionado em grupos), tendo como referência central as questões relativas ao próprio trabalho em grupo. Assim, as pessoas e situações descritas aqui são únicas e irreproduzíveis. A contribuição de tal tipo de investigação está em registrar tais especificidades, possibilitando ao leitor o acesso indireto a esse contexto, de modo que, ao ler sobre outros, ele possa rever as especificidades de sua própria conjuntura com outros olhos. Além disso, a construção de uma base de conhecimento sobre e para a formação de professores requer, dentre outras coisas, que as pesquisas

aproximem-se dos professores (ou futuros professores) e sua realidade (o que pensam, fazem e desejam) para que, então, possam ser propostas estratégias que de fato atendam às necessidades desses profissionais.

No início da pesquisa de campo partiu-se de um tema bastante amplo (o trabalho em grupo no estágio), sem a definição prévia de hipóteses ou categorias de análise mais específicas. O objetivo geral era conhecer em maior detalhe como se desenrolavam o trabalho e as relações entre os alunos-professores nessa modalidade de estágio. A expectativa era que o contato com o contexto e os sujeitos pesquisados ajudaria a refinar o foco da pesquisa, por meio de um processo cíclico de coleta de dados, análise preliminar, elaboração de hipóteses, e verificação das mesmas. Considera-se que tal formato de trabalho trouxe resultados muito positivos, dentre os quais se destacam questões relativas à emergência de liderança nos grupos, um tema pouco comum nas pesquisas em educação.

▪ Organização da dissertação

O trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo que os Capítulos 1 e 3 concentram-se no referencial teórico sobre temas como a formação e fases da carreira, e trabalho em grupo, fundamentais para a análise do contexto desta pesquisa. Os Capítulos 2 e 4, por outro lado, apresentarão aspectos relacionados à pesquisa propriamente dita, sua caracterização e seus resultados.

Paralelamente, os Capítulos 1 e 2 traçam um panorama mais geral do tema formação inicial de professores e o estágio supervisionado na Faculdade de Educação da USP. Os Capítulos 3 e 4 apresentam questões mais específicas sobre o trabalho em grupo, levando-se em consideração as equipes de estagiários pesquisadas em 2006 e sua dinâmica de trabalho.

Nas páginas seguintes o leitor encontrará um esquema em duas páginas que sintetiza de maneira gráfica o plano dos capítulos, a integração entre eles e os principais temas abordados. Além disso, de modo a indicar as inter-relações entre diferentes trechos do texto e possibilitar

Link X. Para ler mais a respeito de ..., siga para / retorne ao Link Y.

uma leitura (ou releitura) não necessariamente linear, optou-se por uma organização diferenciada, com caixas de texto como a que está ao lado, sempre na margem externa da página, de modo a apontar para outras seções do trabalho que complementem a leitura feita naquele trecho original. Com isso, há uma indicação para o leitor procurar o *Link* de número correspondente ao indicado, ler o trecho em questão e em seguida retornar ao *Link* de partida.

O **Capítulo 1** tem como título “Iniciação na profissão” e discutirá o referencial teórico mais abrangente desta pesquisa. Os dois tópicos principais do capítulo serão as fases da carreira docente e a formação inicial de professores. Após uma apresentação geral da literatura a respeito das diversas etapas da carreira, o foco do texto será concentrado na fase de entrada na profissão de professor. Em seguida, será feita uma relação entre a etapa de formação inicial e as fases da carreira e serão indicadas algumas questões sobre o estágio supervisionado.

O título do **Capítulo 2** é “Panorama geral da pesquisa”. Como o próprio título indica, essa parte da dissertação delineará uma visão mais panorâmica da pesquisa realizada, descrevendo seu contexto, a metodologia e os instrumentos para coleta de dados. Além disso, serão também descritos quem são os sujeitos, como as equipes de estagiários foram formadas e quais eram seus projetos de estágio.

O **Capítulo 3**, cujo título é “O trabalho em grupo e suas dimensões”, apresentará a segunda parte do referencial teórico sobre o qual se assenta este trabalho. O tema central do capítulo será o trabalho em grupo em diferentes perspectivas. Assim, a heterogeneidade nos enfoques e nos contextos das pesquisas relatadas será uma característica marcante do capítulo, uma vez que o trabalho em grupo na formação inicial de professores é um tema muito pouco explorado pela literatura. Portanto, o capítulo apresentará um mapeamento da produção teórica, tomando o trabalho em grupo como ponto de partida, e abordando temas tais como: aprendizagem colaborativa, a teoria sócio-cultural, a colaboração entre professores, dinâmica de grupo e a emergência de líderes.

No **Capítulo 4**, “A dinâmica dos grupos e a emergência de líderes”, serão apresentadas e analisadas diversas questões a respeito do trabalho dos grupos de estagiários acompanhados neste trabalho durante a realização de seu estágio. O capítulo iniciará com um retrato dos sujeitos antes do início do estágio, descrevendo suas experiências prévias com trabalho em grupo e suas expectativas em relação a suas equipes. Na sequência, será discutida a dinâmica dos grupos de estagiários, em sala de aula e nos momentos de preparação de atividades. Por fim, a hipótese da existência de líderes nos grupos será apresentada e analisada a partir das observações feitas e dos dados obtidos por meio de um questionário.

Por fim, nas **Considerações Finais**, será feita uma síntese da investigação como um todo, retomando o que se considera que sejam as principais questões aqui levantadas, e serão apontadas possibilidades de futuras pesquisas.

Quadro 1. Plano dos capítulos

Quadro 2. Plano dos capítulos (cont.)

Nos **Apêndices**, constam materiais utilizados durante a pesquisa de campo, tais como o termo de aceite entregue aos sujeitos, roteiro de entrevistas e questionários. Além disso, é relevante destacar o Apêndice G, no qual se apresenta uma análise dos dados obtidos com o Questionário sobre a Realização dos Minicursos em Grupos (Apêndice F). Esse questionário foi respondido anonimamente por todos os alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, do período matutino, em 2006, e não apenas pelos sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, optou-se por apresentar a análise dos dados em um apêndice (e não no corpo da dissertação) por considerar-se que, apesar da relevância dos resultados, essa seção interromperia o fluxo do texto a respeito das quatro equipes acompanhadas mais de perto neste estudo.

Nos **Anexos** encontram-se: um questionário de avaliação dos cursos Metodologia do Ensino de Inglês I e II, aplicado pela professora da disciplina aos seus alunos ao final de 2006; materiais produzidos pelos estagiários para suas aulas de minicurso; além de algumas seqüências de mensagens eletrônicas trocadas entre eles também durante o estágio.

CAPÍTULO 1. INICIAÇÃO NA PROFISSÃO

Este capítulo tratará do referencial teórico sobre dois temas: as fases da carreira docente e a formação inicial de professores. O primeiro deles será apresentado na seção inicial e então desdobrado nas duas seções seguintes, que terão como foco, respectivamente, a fase de entrada na docência e o contraste entre características de professores iniciantes e de professores experientes. Por fim, a quarta seção discutirá o segundo tema, a formação inicial de professores, centrando-se especialmente no estágio supervisionado.

1. FASES DA CARREIRA DOCENTE

Inseridos em uma linha mais ampla de pesquisa que trata dos ciclos da vida humana, encontram-se estudos sobre as fases da carreira docente. Nesta seção, primeiramente será apresentado um breve resumo das principais características das etapas na carreira do professor segundo Huberman (2000). A seguir, a não-linearidade e a não-obrigatoriedade dessas fases serão discutidas. Na sequência, serão apresentados alguns exemplos de estudos sobre etapas da carreira docente. Por fim, as características da fase de entrada na carreira, na qual recai o maior interesse deste estudo, serão vistas em maior detalhamento.

1.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS FASES NA CARREIRA DO PROFESSOR

Huberman (2000) descreve em detalhes sete fases na carreira do professor, sobre as quais se apresenta um breve resumo a seguir. É importante frisar, porém, que ao contrário do que tal sequência de etapas possa sugerir, a carreira de um dado professor não passa necessariamente por todas essas fases – como será discutido na próxima seção.

- Entrada na carreira: Como essa fase é a mais proximamente ligada ao foco desta pesquisa, ela será discutida em maior detalhamento na seção 2 deste capítulo.
- Estabilização: A fase de estabilização na carreira envolve um comprometimento – senão permanente, ao menos duradouro – com a profissão, o que implica, portanto, uma escolha por determinada identidade (ser professor) e a renúncia, mesmo que temporária, a

outras (ser pesquisador, ser tradutor, etc.). A partir dessa fase, o professor passaria a sentir-se mais competente e confiante profissionalmente, o que levaria também a uma sensação de libertação e maior flexibilidade. Lightfoot (1985¹ apud HUBERMAN, 2000, p.41) cita a fala de uma professora a respeito dessa fase: “eu já não tinha que esconder as minhas fraquezas, nem as minhas peculiaridades... deixava-me conduzir, explorava as situações imediatas, escutava as crianças com mais atenção... ria-me muito mais”.

- **Diversificação:** Superadas as incertezas da entrada na carreira e o conforto da fase de estabilização, o professor buscaria então novos desafios, talvez até como forma de evitar cair na rotina. Essa busca por desafios poderia ser um empreendimento individual (o professor faz experimentos com o material didático, as formas de avaliação, etc.) ou coletivo (na tentativa de enfrentar fatores e problemas institucionais mais amplos).

- **Questionamento:** O colocar-se em questão pode ser motivado por uma sensação de monotonia na sala de aula, muitas vezes sem que o professor passe pela fase de diversificação, ou de desânimo frente a fracassos na etapa anterior. Nesse momento, mais ou menos correspondente ao meio da carreira, o professor faz um balanço de sua atuação profissional até então e pode inclusive considerar uma mudança de profissão.

- **Serenidade e distanciamento afetivo:** Nessa etapa, os níveis de expectativa do professor (quanto a si mesmo, às situações de aula, aos alunos, etc.) diminuem, ao mesmo tempo em que a tranquilidade e a confiança aumentam. Além disso, há também um maior distanciamento afetivo entre o professor e seus alunos, que o vêem não como um irmão mais velho – como quando ele era jovem – mas como alguém de outra geração – com quem a aproximação é mais difícil.

- **Conservantismo e lamentações:** Principalmente a partir dos 50 anos, aparece a tendência a uma maior resistência às inovações e a um aumento das queixas e reclamações (quanto aos alunos, à política educacional, aos professores mais jovens, etc.).

- **Desinvestimento:** Apesar dessa fase da carreira ainda não ter sido exaustivamente analisada nas pesquisas sobre os professores, a literatura mais ampla sobre os ciclos da vida humana descreve uma fase de desprendimento de ambições profissionais ao fim da carreira e de redirecionamento de interesses para questões outras que aquelas relativas ao trabalho.

Fullan e Hargreaves (2000) lembram que, por causa do isolamento muitas vezes característico da atuação docente, tanto a experiência dos professores veteranos quanto o

¹ LIGHTFOOT, S. “The lives of teachers” In: SHULMAN, L. e SYKES, G. (eds.). *Handbook of teaching and policy*. Nova Iorque, Longman, 1985

idealismo dos novatos são subutilizados: “Esse acúmulo escondido de qualificação profissional constitui um dos grandes reservatórios não-utilizados de talento – ele é capaz de alimentar nossas tentativas de melhorias e encontra-se ao nosso alcance.” (p.26). Tendo em vista o isolamento e a subutilização de competências de que falam os autores, pode-se pensar que o estímulo à colaboração entre professores que se encontram em momentos diferentes de suas carreiras pode ser, se bem conduzido, benéfico para os participantes (e para seus alunos). Assim, por exemplo, um professor que esteja entrando na carreira, cheio de energia, expectativas e dúvidas, poderia encontrar segurança em uma parceria com um professor na fase da estabilização, que desempenharia o papel de mentor do iniciante.

Link 1. Para ler mais a respeito de programas de tutoria para professores iniciantes (fase de entrada na carreira), siga para o Link 2.

1.2 NÃO-LINEARIDADE E NÃO-OBRIGATORIEDADE DAS FASES

De acordo com Huberman (2000), é possível dizer que as duas fases iniciais na carreira do professor (entrada na carreira e estabilização) representariam um percurso bastante recorrente entre os docentes, como se pode ver a seguir, no Quadro 3. Mas, a partir delas, haveria uma multiplicação de caminhos possíveis: nem todos os professores trilhariam as mesmas etapas e nem o fariam no mesmo momento de suas carreiras.

Ainda segundo o autor, apesar das descrições de cada uma das fases da carreira poderem englobar grande parte de uma dada população sob estudo, não há linearidade ou homogeneidade no progredir de uma carreira e nem ela se desenvolve descolada das características do próprio professor e do momento histórico em que ele vive. Não há, portanto, determinismo, e sim multicausalidade – ou seja, há múltiplas influências entre diversas variáveis, como se pode depreender da citação abaixo:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos seqüências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica). (HUBERMAN, 2000, p.38)

Quadro 3. Fases ou temas da carreira docente segundo Huberman (2000, p.47).

Em Verity (2000), por exemplo, encontra-se a análise da experiência de uma profissional experiente que, em virtude de uma mudança em seu contexto profissional, sente-se novamente como uma novata. A profissional em questão é a própria autora, uma professora de inglês americana que se considerava bem sucedida e se orgulhava, em especial, de sua capacidade de se adaptar às respostas (verbais ou não-verbais) de seus alunos durante as aulas. A alteração de contexto profissional foi proporcionada pela mudança da autora para o Japão, para trabalhar como professora de inglês em uma universidade. Apesar de conhecer intelectualmente as características de seu novo ambiente de trabalho, a professora não estava emocionalmente preparada para suas dificuldades em perceber e compreender as reações de seus alunos naquele país, pois “*Recalcitrant in an American ESL context might look like wildly eager in Japan, as I learned to see.*”³ (VERITY, 2000, p.193). Essa perda de referência fez com que a professora voltasse a ter sentimentos de insegurança, falta de propósito e fragmentação, como uma principiante. Na tentativa de encontrar um outro com quem reconstruir e analisar essa nova realidade, ela adota o expediente de escrever um diário, no qual expõe suas percepções, indagações e também o planejamento das aulas.

² Foi mantida a ortografia original do texto, publicado em português de Portugal.

³ “*Teimoso em um contexto americano de Inglês como Segunda Língua poderia parecer com loucamente entusiasmado no Japão, como eu aprendi a ver.*” (minha tradução)

1.3 ESTUDOS SOBRE FASES DA CARREIRA DOCENTE

Pesquisas com professores a respeito de suas trajetórias profissionais podem concentrar-se em uma fase específica ou propor análises longitudinais. Nesse segundo caso, é possível fazer estudos estatísticos a partir de grandes populações, como o apresentado por Brekelmans, Wubbels e Van Tartwijk (2005): os autores tinham por objetivo explorar as relações entre anos de experiência docente e aspectos da relação professor-aluno (mais especificamente, o grau de influência sobre e proximidade com os alunos, conforme a percepção destes e a dos próprios professores).

No aspecto ‘proximidade’, os dados revelaram pouca variação durante a carreira; porém, é relevante mencionar que há uma leve diminuição na percepção dos alunos quanto à proximidade do professor com mais de 25 anos de experiência. No aspecto ‘influência’, os professores iniciantes e também seus alunos percebem um baixo grau de influência desse professor, valor esse que aumenta principalmente ao longo dos três primeiros anos da carreira. Os próprios autores relacionam esses resultados (isto é, a diminuição da proximidade no fim da carreira e o aumento da influência no início da carreira) com as fases de desinvestimento e de sobrevivência, respectivamente, de que fala Huberman (2000):

The upward trend on the influence dimension can be interpreted clearly as coming to grasp with the survival problems in the first 3 years of their career with a sharp learning curve towards stabilization when young teachers have mastered the skill to organize the classroom and be in the role of leader of a class. The diminishing proximity scores at later stages in the career can be interpreted as a sign that the phase of disengagement has begun⁴. (BREKELMANS; WUBBELS; VAN TARTWIJK, 2005, p.69)

Outra modalidade de análise longitudinal tem como objetivo acompanhar e descrever mais qualitativamente o desenvolvimento da carreira de um mesmo professor ao longo dos anos, como no caso de Levin (2001). Nesse estudo, a autora apresenta uma atualização da situação de um professor, Rick, no que se refere a suas crenças, sua prática em sala, e ao ambiente escolar e familiar em que ele se encontra, sempre trazendo à tona também dados levantados em momentos anteriores da pesquisa. Ela utiliza diversos instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevista aberta (uma realizada em 1997 e outra em 1999), observações

⁴ “A tendência de aumento na dimensão da influência pode ser interpretada claramente como um alcance do controle dos problemas de sobrevivência nos três primeiros anos de suas carreiras, com uma curva acentuada de aprendizagem em direção à estabilização quando os jovens professores dominaram a habilidade de organizar a sala de aula e estar no papel de líder de uma turma. Os valores decrescentes de proximidade em fases posteriores na carreira podem ser interpretados como um sinal de que a fase de desinvestimento começou.” (minha tradução)

de aula do sujeito da pesquisa, entrevista fechada (aplicada seis vezes entre 1985 e 1999), dentre outros.

Nesse estudo encontra-se um exemplo de como o caminho trilhado por um determinado professor influencia e sofre as influências de múltiplos fatores, como já indicado na seção 1.2. Dentre esses fatores, incluem-se não apenas variáveis relacionadas ao ambiente profissional, mas também aspectos da vida pessoal do professor. No caso de Rick, a autora menciona dois fatos da vida pessoal dele como relevantes para uma melhor compreensão de seu desenvolvimento profissional. O primeiro deles diz respeito ao fato de Rick atuar como voluntário na escola em que suas filhas estudam, o que ele vê como um benefício também para seu papel de professor, já que ele tem, dessa forma, a oportunidade de comparar as experiências escolares de suas filhas com aquelas que ele deseja implementar com seus alunos. A segunda influência da vida pessoal de Rick sobre sua vida profissional é o fato de sua esposa, que também já havia sido professora, estar fazendo Doutorado em Educação, o que permite a ele aprender a partir das conversas sobre educação que ele tem com ela.

Conforme já citado no início desta seção, as pesquisas sobre as fases da carreira docente podem centrar-se em estudos longitudinais – como Brekelmans, Wubbels e Van Tartwijk (2005) e Levin (2001), descritos anteriormente – ou em análises sobre uma etapa específica da carreira. No caso desse último tipo de estudo, são de maior interesse para este trabalho as pesquisas sobre os professores em início de carreira, tema que será tratado em maior detalhe na seção 2, a seguir.

Um exemplo de pesquisa sobre uma fase específica da carreira docente pode ser encontrado em Enge (2004), que discute a transição entre a formação inicial e o ingresso na profissão, tendo como sujeitos alunos formados no curso de Licenciatura da Universidade de São Paulo entre 1994 e 1995. Mais uma vez vê-se que há diversas variáveis relacionadas com o desenvolvimento e as escolhas profissionais. Mais especificamente, a autora lembra que:

O que freqüentemente é denominado de ‘escolha profissional’ é, na verdade, um processo complexo e contínuo, através do qual os indivíduos buscam, constantemente, compatibilizar suas próprias aspirações e desejos com as oportunidades do mercado de trabalho. (ENGE, 2004, p.9)

Nesse processo de “escolha”, ainda segundo a autora, entram em jogo não apenas o interesse por determinada área de formação, mas também limitações financeiras, oportunidades profissionais e o medo do desemprego. Além disso, é relevante mencionar que a maioria dos sujeitos desse estudo já atuava no ensino antes do término da graduação, o que torna menos clara a aparente separação entre formação inicial e entrada na profissão, tema que será discutido mais à frente, na seção 4 deste capítulo.

Outra pesquisa que tem como foco o percurso profissional de egressos de um curso de Licenciatura (nesse caso, em Letras) é a de Silva e Margonari (2007). Os autores fazem um estudo longitudinal, acompanhando as escolhas profissionais de alunos formados em 2002. Para isso, primeiramente foram identificados, dentre os alunos, ainda durante a Licenciatura, três tipos de perfis, de acordo com seus interesses profissionais predominantes: interesse pelo ensino de língua inglesa, interesse pelo ensino de língua materna, e ausência de interesse pela docência de modo geral. Depois, em 2005, foi estabelecido novo contato com esses mesmos alunos, que então relataram seu percurso profissional desde a conclusão da graduação. A partir de tais fontes, os pesquisadores identificam quais sujeitos permaneceram no mesmo perfil inicial e quais reestruturaram seu perfil, apresentando dados tanto quantitativos como qualitativos.

2. FASE DE ENTRADA NA CARREIRA E PROFESSORES INICIANTES

Das fases da carreira docente apresentadas na seção 1.1, a que tem maior relevância para esta pesquisa é, claramente, a da entrada na carreira. Por entrada na carreira docente entende-se o período inicial de atuação profissional do professor, excluindo-se, portanto, atividades tais como o estágio durante a formação inicial (para uma discussão sobre essa divisão aparentemente clara entre formação inicial e entrada na carreira, vide seção 4 deste capítulo). Esse período inicial não tem uma duração específica: no Quadro 3, indica-se que essa fase duraria algo entre um e três anos. Assim como em qualquer das demais fases da carreira, a identificação do estágio em que determinado professor se encontra depende não de uma contagem de anos de experiência, e sim da análise de um conjunto de características e da percepção do próprio sujeito sobre sua história profissional.

Segundo Huberman (2000, p.39), a entrada na carreira é marcada por dois aspectos ao mesmo tempo complementares e contraditórios: o da sobrevivência e o da descoberta. Aquele se revela no primeiro enfrentamento com a multiplicidade do fazer docente, nas dúvidas, nos conflitos, nas dificuldades. Já o aspecto da descoberta corresponde ao entusiasmo por ser finalmente um professor, ter responsabilidades, encarar desafios. E ainda no mesmo trecho, o autor assinala que: “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que

permite agüentar o primeiro”. Em Bueno, Catani e Sousa (2002), encontramos o relato de um professor de inglês sobre como sobreviveu ao seu primeiro dia de trabalho:

[...] entrei na classe e não sabia o que ia fazer. Eu tremia, eu tremia. Eles [os alunos] estão pensando o seguinte: ele não sabe dar aula. Eu suava, transpirava, sentava na mesa, descia, ia para a porta. E os alunos conversando. Como começar a aula? E o conteúdo que me tinham colocado? [...] O que é que eu faço? Nós tínhamos um livro [...] tinha um texto [...] aí veio uma idéia: ‘Pessoal, antes de mais nada temos que ler o texto, pois ele vai nos ajudar. Quem gostaria de ler?’ Ninguém se prontificou a ler. Ninguém. Eu me lembro que eu li umas dez vezes. Foi minha salvação no primeiro dia de aula. (BUENO; CATANI; SOUSA, 2002, p.63)

No que se refere à fase de entrada na carreira docente, há ampla literatura disponível. Appel (1995), por exemplo, apresenta em forma de diário um relato de seus primeiros anos como professor de inglês, e não é surpreendente que a primeira parte do livro, que trata especificamente de seus dois primeiros anos, chame-se *Survival* (Sobrevivência). Cada capítulo do livro, equivalente a um ano escolar, apresenta primeiro as entradas do diário e depois um texto de análise das temáticas comuns perpassando esse conjunto de pequenos relatos, sendo que essa análise busca combinar uma reflexão mais sistemática aliada a referências teóricas. No primeiro capítulo do livro, a análise do autor aponta como tema central de seu primeiro ano a questão do controle da sala – não o controle desse professor sobre seus alunos, mas, ao contrário, o controle das incertezas e múltiplas influências sobre esse professor. A entrada a seguir, por exemplo, foi escrita no segundo mês de aulas e relata de forma bem humorada as suas preocupações:

14th September

Tunnel vision

Staying rational when I write about an incident is one thing, being in the acoustic, organizational and emotional turmoil of the classroom is another. Far too often I am caught up in chaos. I watch myself going into the classroom armed with the right plans and doing the wrong thing. ‘Adolescence is a long dark tunnel.’ So are my lessons. Looking at them is like looking through a tunnel, too. The only thing I can see at its end is a tiny segment of reality. This segment is 10a [uma turma de adolescentes]. I cannot help looking at it. I now measure my professional success in terms of success in 10a. I keep telling myself: most lessons, especially those in grade 5, are going well. Yet this does not seem to count. What counts is 10a and whether I survive them three times a week. If things go well in 10a, everything is good. Thursday 12.45 and I am finished with them for the week. It feels as if the weekend has already started. Fridays and Saturdays are good days, because I can allow myself not to think of them. Come Sunday afternoon it starts all over again.⁵ (APPEL, 1995, p.2-3)

⁵ “14 de setembro

Visão de túnel

Permanecer racional quando escrevo sobre um incidente é uma coisa, estar no turbilhão acústico, organizacional e emocional da sala de aula é outra. Muitas vezes eu sou pego no meio do caos. Eu me vejo indo para a sala armado com os planos certos e fazendo a coisa errada. ‘A adolescência é um longo túnel escuro.’ Assim como as minhas aulas. Olhar para elas é como olhar através de um túnel também. A única

O epílogo do livro traz algumas entradas do diário no décimo ano de docência do autor, as quais representam um vívido contraste em relação à entrada citada acima. Percebe-se nos trechos abaixo uma maior confiança do professor (ele sabe o que fazer), o que ao mesmo tempo lhe permite ser mais flexível com a condução da aula, pois desvios em relação ao que foi planejado são tratados naturalmente:

21st June
The flow
It is getting a lesson to flow that makes the difference: one phase merges into the next – at the right moment and with ease. I know what the next phase is. I know how to begin it. [...]
[...]
19th July
Harmony in 6d
Routine lessons. [...] No discipline problems, because the task carries us through the lesson. I can allow a lot of fun and deviations to happen, because it is easy to get the class back to the task.⁶ (APPEL, 1995, p.134-135)

O estabelecimento de uma rotina de trabalho em aula ajuda a evitar problemas de disciplina e, assim, a grande fixação do primeiro ano pela questão do controle da sala não se faz mais presente. Por outro lado, a rotina em sua faceta de monotonia e tédio também é notada pelo professor, como se pode ver no trecho abaixo:

I will have to think of something to bring myself and the classes back to life. There are certain things I used to do and that would make the lessons special. These seem to have disappeared with routine.⁷ (APPEL, 1995, p.134-5)

coisa que eu consigo ver no final é um minúsculo segmento da realidade. Esse segmento é a 10a [uma turma de adolescentes]. Eu não consigo evitar olhar para ela. Eu agora meço meu sucesso profissional em termos do sucesso na 10a. Vivo falando para mim mesmo: a maioria das aulas, especialmente aquelas na série 5, estão indo bem. Ainda assim isso não parece contar. O que conta é a 10a e se eu sobrevivo a ela três vezes por semana. Se as coisas vão bem na 10a, tudo está bem. Quinta-feira 12:45 e eu terminei com eles na semana. A sensação é a de que o final de semana já começou. Sextas e sábados são dias bons, porque eu posso me permitir não pensar neles. Chega domingo à tarde e começa tudo de novo.” (minha tradução)

⁶ “21 de junho

O fluxo

Conseguir fazer a aula fluir é o que faz a diferença: uma etapa mescla-se com a próxima – no momento certo e com facilidade. Eu sei qual é a próxima etapa. Eu sei como começá-la. [...]

[...]

19 de julho

Harmonia na 6d

Aulas de rotina. [...] Sem problemas de disciplina, porque a tarefa nos conduz pela aula. Eu posso permitir que muitas brincadeiras e desvios aconteçam, porque é fácil trazer a turma de volta para a tarefa.” (minha tradução)

⁷ “Eu vou ter de pensar em alguma coisa para trazer a mim mesmo e as aulas de volta à vida.

Há certas coisas que eu costumava fazer e que tornavam a aula especial. Elas parecem ter desaparecido com a rotina.” (minha tradução)

2.1 PROGRAMAS DE TUTORIA OU INICIAÇÃO

Link 2. Leia aqui sobre programas de tutoria ou iniciação. Este Link termina na pág. 33. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Durante seus primeiros anos como professor, Appel (1995) relata não ter encontrado muito apoio na escola entre seus colegas mais experientes, nem mesmo nos breves momentos de intervalo entre as aulas. García (1999) aponta que se deve atentar para o fato de que os professores iniciantes

têm necessidades específicas, pois estão em uma fase de transição entre a formação inicial e o que ele chama de desenvolvimento profissional autodirigido. Ao não terem suas especificidades atendidas e, ao contrário, serem tratados tal como os professores mais experientes, os novatos podem chegar a desistir da profissão.

Darling-Hammond (2003) também lista quatro fatores que influenciam o desgaste dos professores (o que, por sua vez, pode levar esses profissionais a abandonar o ensino), quais sejam: salários, condições de trabalho, formação inicial e apoio aos novatos. Segundo ela, maior é a evasão de professores quanto menos sólida é sua formação inicial, em termos de duração e qualidade do curso, incluindo-se a oportunidade de realizar estágios. Uma vez que o recém-formado torna-se de fato professor, os benefícios de um programa de iniciação ou tutoria para os novatos são o aumento da retenção dos professores e seu desenvolvimento profissional mais rápido. No entanto, a autora lembra que, para colher tais frutos, os programas de tutoria devem ser bem planejados; em especial, é preciso que os professores experientes que são designados como mentores tenham o tempo e a preparação necessários para tal atividade.

No contexto brasileiro, Fontana (2000) acompanha uma professora iniciante durante seu primeiro ano no Ensino Fundamental. Essa professora encontra na autora (que não fazia parte do corpo escolar) uma interlocutora com quem poderia compartilhar sua experiência e buscar significados e alternativas. Já na escola, a professora trabalhava solitariamente e a coordenadora da instituição desempenhava apenas um papel de vigilância, reprimindo os momentos de maior agitação e barulho durante as aulas.

Kauffman et al. (2002) também reportam sobre a falta de uma rede de apoio aos professores principiantes, que muitas vezes sentem-se perdidos e sobrecarregados. Tratando do contexto do estado americano de Massachusetts, os autores afirmam que, apesar de o estado ter padrões e documentos curriculares bem definidos, a maioria dos novos professores acompanhados pela pesquisa afirmava ter recebido pouca ou nenhuma orientação quanto ao conteúdo a ser ensinado e como fazê-lo. A explicação para tal fato muitas vezes era que a

política da escola valorizava a autonomia e criatividade de seus professores, que não seguiam um livro didático e, em vez disso, elaboravam todas as atividades. Nessas condições, a pesquisa afirma que os professores muitas vezes terminavam por agir descoordenada e isoladamente, a todo o momento “reinventando a roda” e sem condições de refletir sobre sua prática.

Além disso, a pesquisa levanta a questão do impacto a longo prazo de uma maior especificação (com a adoção de livros, por exemplo) na atuação desses professores, já que muitos críticos vêem tal prática como limitadora do desenvolvimento dos docentes. Os autores consideram que essa problemática não se resume a uma simples oposição entre dois pólos (*ou* planos de aula rígidos e padronizados, *ou* nenhuma orientação) e que, principalmente no caso dos professores iniciantes, há que se encontrar um equilíbrio entre apoio a esses profissionais e estímulo à sua autonomia. Uma das recomendações feitas pelos pesquisadores aproxima-se do interesse desta pesquisa sobre o trabalho em grupo entre pares, pois sugere que haja maior colaboração dentro da própria escola no desenvolvimento do currículo, o que pode beneficiar não apenas os professores novatos, mas também aqueles mais experientes. Porém, segundo os autores, eram poucas as escolas, dentre aquelas pesquisadas, que estavam formalmente organizadas para estimular esse tipo de troca profissional entre os professores:

A small number of our respondents worked in settings that were structured to encourage regular discussions about curriculum and instruction among teachers at all levels of experience. In such schools, where good fortune and individual initiative were not the sole determinants of whether new teachers received assistance, veteran teachers were engaged with their novice colleagues in developing the very kinds of supports that new teachers said they needed. A close look at these schools might reveal that experienced teachers also benefit from the continuous process of developing and refining curriculum and instructional strategies.⁸ (KAUFFMAN et al., 2002, p.295)

O único exemplo encontrado na literatura de um programa formal de tutoria para professores iniciantes no Brasil é o relatado por Migliorança, Tancredi e Reali (2007) – inclusive, as próprias autoras também mencionam a escassez de programas desse tipo no país. No caso relatado, as professoras iniciantes lecionavam há menos de cinco anos para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A interação entre mentora e iniciante era individual e ocorreu

⁸ “Um pequeno número de nossos respondentes trabalhava em ambientes que eram estruturados para estimular discussões regulares sobre currículo e ensino entre professores de todos os níveis de experiência. Em tais escolas, onde boa sorte e iniciativa individual não eram os únicos determinantes para que os novos professores recebessem assistência, os professores veteranos se envolviam com seus colegas novatos para desenvolver exatamente o tipo de apoio de que os novos professores diziam precisar. Um olhar mais detalhado para essas escolas poderia revelar que professores experientes também se beneficiam com o processo contínuo de desenvolver e refinar o currículo e estratégias de ensino.” (minha tradução)

exclusivamente a distância, por meio de um portal na Internet específico para o desenvolvimento do projeto. Além disso, é relevante ressaltar que as professoras mentoras foram selecionadas por sua reconhecida competência docente, mas também receberam a formação necessária às características do programa de tutoria – prática também recomendada por Darling-Hammond (2003), já citada anteriormente.

A ausência de medidas formais específicas de acolhimento dos professores iniciantes (como exemplificado anteriormente em APPEL, 1995; FONTANA, 2000; KAUFFMAN et al., 2002) parece indicar uma expectativa implícita de que os próprios novatos tomem a iniciativa de procurar apoio entre seus colegas mais experientes. Em Indoshi (2003), encontra-se um relato sobre a situação de professores principiantes no Quênia. Nesse país, apesar de haver uma política governamental que prevê um período de dois anos de iniciação à docência para professores recém-formados, na realidade tal iniciação frequentemente existia apenas como formalidade, já que não havia um programa ou um profissional da escola especificamente designado para apoiar os novatos. Nessas condições, muitos destes relutavam em pedir ajuda por receio de se sentirem expostos em suas dificuldades.

Nos estudos citados aqui, ao se discutir programas específicos de apoio para professores em início de carreira, o foco geralmente recai sobre a sensação de desamparo vivida por professores iniciantes (APPEL, 1995; FONTANA, 2000; KAUFFMAN et al., 2002; INDOSHI, 2003) ou sobre a necessidade e os potenciais benefícios desses programas para os professores novatos (GARCÍA, 1999; DARLING-HAMMOND, 2003; MIGLIORANÇA, TANCREDI; REALI, 2007). Entretanto, é importante lembrar que um programa de iniciação também pode ter efeitos “colaterais” positivos para os professores experientes que se envolvem no acolhimento daqueles que estão entrando na profissão.

Em Appel (1995), descrito em maior detalhe na seção anterior, o leitor acompanha os relatos de um professor de inglês em seus primeiros anos na docência; depois, no epílogo do livro, esse mesmo professor está em seu décimo ano na profissão, quando ele relata ter adquirido maior confiança e flexibilidade na condução da aula, ao mesmo tempo em que se sente um pouco entediado com a rotina. Pode-se pensar que esse professor, agora experiente, também teria a ganhar ao receber um professor novato sob sua tutela: este ganha com a serenidade e experiência do primeiro, que por sua vez vê-se impelido a explicitar suas práticas e contrastá-las com outras perspectivas.

Perrenoud (2000) discute a importância do envolvimento dos professores na formação de seus pares, referindo-se especificamente a situações em que o professor experiente recebe um estagiário na escola (e não um professor novato). No entanto, dadas as semelhanças entre

as díades professor experiente-estagiário e professor experiente-novato, considera-se que a citação abaixo também se aplica a esse segundo tipo de relação:

Quando se pergunta aos professores que aceitam receber estudantes-estagiários o que isso lhes traz, habitualmente dizem que buscam contatos e uma ocasião de se renovarem através do encontro. Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de *se* formar.

[...] a preocupação de compartilhar saberes ou de criar experiências formadoras impele a explicitar, organizar e aprofundar o que se sabe. (PERRENOUD, 2000, p.167-168)

García (1999) apresenta uma lista de possíveis estratégias formativas que podem ser adotadas em programas de iniciação e, dentre os quatorze itens citados, oito deles prevêm que a formação dos professores novatos envolva também a participação de seus pares – tema de especial interesse desta pesquisa. Assim, por exemplo, o autor sugere: contato com professores mais experiente e também com outros principiantes; oportunidades para que o novato seja observado em suas aulas e também observe a aula de outros; e situações de ensino em equipe. No entanto, apesar dos potenciais benefícios (tanto para o próprio novato quanto para o professor mentor e para a qualidade do ensino em geral) de programas de tutoria ou iniciação à docência, tais práticas ainda parecem ser raras e os professores iniciantes permanecem isolados de seus colegas mais experientes. McBeath (2006), por exemplo, compara a forma como os recém-formados são tratados na educação e na medicina:

Link 3. Para ler mais a respeito de programas de iniciação, siga para o Link 36.

We would never turn out a freshly minted doctor and say, ‘go operate on somebody’ without three or four years of practice – guided practice. Practice with supervision. Practice with pressure. Practice with support. Practice with a lead doctor. But we turn out teachers, put them in classrooms, and ignore them.⁹ (McBEATH, 2006, p.5)

⁹ “Nós nunca diríamos para um médico recém formado ‘vá operar alguém’ sem três ou quatro anos de prática – prática guiada. Prática com supervisão. Prática com pressão. Prática com apoio. Prática com um médico chefe. Mas nós formamos professores, os colocamos em salas de aula e os ignoramos.” (minha tradução)

3. PROFESSORES NOVATOS E PROFESSORES EXPERIENTES OU COMPETENTES

Além dos estudos que têm como foco a análise das particularidades da fase de entrada na carreira, como apresentado na seção anterior, há também uma linha de pesquisa que busca contrastar as características de professores iniciantes e de professores experientes. O objetivo em tais análises não é apontar quem são os melhores ou piores; a finalidade é, a partir da identificação das diferenças entre professores iniciantes e experientes, entender melhor o processo de desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa relatada por Fogarty, Wang e Creek (1983) busca descrever professores novatos e experientes em seu processo de tomada de decisões em sala de aula em resposta ao comportamento dos alunos. Esse processo inclui: (1) a própria percepção dos sinais emitidos pelos estudantes (ex.: nível de atenção, erros, etc.); (2) as ações implementadas a partir de tais sinais (ex.: explicação de um conceito, incorporação da contribuição do aluno à aula, etc.); e (3) os objetivos educacionais de tais ações (ex.: aumento da motivação dos alunos, integração com outros aspectos do currículo, etc.) e o conhecimento prévio que as fundamentava (ex.: histórico dos alunos, princípios pedagógicos, etc.). Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da filmagem de trechos das aulas dos professores (três experientes e cinco novatos, todos da mesma escola) e de uma entrevista realizada após cada filmagem, em que o professor assistia ao vídeo e recordava suas decisões e pensamentos durante a aula. De acordo com os autores, as maiores diferenças entre novatos e experientes foram encontradas nas etapas (2) e (3), descritas acima. Mais especificamente, os professores experientes implementavam uma maior variedade de ações para cada tipo de comportamento dos alunos, relatavam perseguir uma gama mais ampla de objetivos e considerar conhecimentos prévios mais freqüentemente.

Um segundo estudo, de Krull, Oras e Sisask (2007), propõe identificar diferenças entre professores novatos e experientes em sua capacidade de perceber e refletir sobre eventos de uma aula. Diferentemente da pesquisa apresentada acima, nesse caso os participantes (cinco novatos e cinco experientes) não falaram sobre suas próprias aulas: eles assistiram ao vídeo de uma mesma aula real conduzida por um professor não envolvido no estudo e, simultaneamente, discorreram sobre suas percepções e opiniões. Após a análise dos comentários feitos pelos sujeitos, percebeu-se que os professores experientes, de modo geral, falaram mais sobre os eventos da aula, demonstrando perceber mais detalhes e interpretar os acontecimentos em maior profundidade.

Já na pesquisa de Livingston e Borko (1989), os sujeitos do grupo de novatos eram, na verdade, alunos-professores cumprindo estágio de regência; os professores experientes, por sua vez, eram aqueles que estavam recebendo os estagiários. A coleta de dados envolveu entrevistas pré-aula sobre o planejamento das atividades, observação de aulas, e entrevistas pós-aula a respeito das reflexões dos professores sobre os eventos em sala de aula. No caso dos novatos, o ciclo de planejamento, aula e reflexão da pesquisa foi realizado individualmente, sem participação do professor experiente.

Central para a investigação das autoras é o conceito de esquema, uma estrutura mental abstrata que organiza os diversos tipos de conhecimento e suas inter-relações. Segundo elas, o esquema de professores experientes é mais elaborado, complexo, interligado e acessível do que o dos novatos, e, por esse motivo, os primeiros têm uma melhor habilidade de improvisação em resposta aos eventos específicos (e muitas vezes imprevisíveis) que podem ocorrer durante as aulas. Assim, nas aulas, por exemplo, os professores novatos, ao contrário dos experientes, encontravam dificuldades em dar explicações ou exemplos para os quais não estavam preparados, em manter o curso da atividade e em estabelecer ligações entre as diferentes partes da aula. As autoras consideram que essas dificuldades podem ser atribuídas aos seus esquemas menos desenvolvidos, o que significa menor rapidez na elaboração de exemplos e na distinção entre o essencial e os desvios.

Diferentemente das duas pesquisas citadas anteriormente, Livingston e Borko (1989) não apenas analisam as diferenças observadas, como também discutem diversas implicações e sugestões para a formação inicial de professores. No que se refere aos estágios de observação, elas recomendam que a observação tenha um foco específico, de forma que os estagiários não se percam em face da multiplicidade de dados fragmentados disponíveis em uma única aula. Em relação aos professores titulares (aqueles que recebem os estagiários), recomenda-se que eles sejam escolhidos com cuidado e recebam treinamento específico para poder guiar os alunos-professores. Por fim, quanto ao estágio de regência, as autoras enfatizam que as etapas de planejamento e reflexão são importantes para que o estagiário possa aprender com tal experiência. Elas recomendam que a carga horária em sala de aula não seja pesada demais a ponto de limitar o tempo disponível para o planejamento, e que os estagiários tenham a oportunidade de ensinar o mesmo conteúdo mais de uma vez, de modo a poder refinar suas estratégias e percepções.

3.1 COMPETÊNCIA E EXPERIÊNCIA

Ao menos nos autores apresentados aqui, há certa variação nos perfis dos sujeitos considerados como professores novatos, pois eles são alunos-professores (portanto, ainda não formados) em Livingston e Borko (1989), enquanto que em Fogarty, Wang e Creek (1983) e em Krull, Oras e Sisask (2007), eles são recém-formados. Além disso, o que se entende por “professor experiente” também não é muito bem especificado. Como visto em na seção 1.1, Huberman (2000) elenca sete diferentes momentos da carreira docente e, com exceção do primeiro (isto é, entrada na carreira), em todos os demais o professor poderia ser considerado experiente, apesar da grande variedade de perfis delineados em cada etapa (indo da diversificação ao desinvestimento). Talvez seja necessária uma melhor distinção entre professor experiente (ou seja, aquele que tem experiência, não é novato) e professor competente (ou seja, aquele que desempenha bem suas atividades profissionais, de acordo com determinado critério). Se por um lado é razoável supor que um professor competente provavelmente será experiente, o oposto não é necessariamente verdadeiro, pois um professor pode simplesmente ser experiente em repetir o mesmo curso ano após ano: “20 anos de experiência de uma mesma atividade corresponde a tão-somente um ano de experiência multiplicado 20 vezes” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.27).

Nas três pesquisas apresentadas, os professores experientes foram escolhidos com base na sua identificação como profissionais competentes. Já para a seleção dos novatos, Fogarty, Wang e Creek (1983) e Krull, Oras e Sisask (2007) não definem qualquer critério além da inexperiência profissional, enquanto Livingston e Borko (1989) escolhem aqueles com melhor desempenho acadêmico. Também seria interessante investigar se os resultados dessas pesquisas, atribuídos à diferença de tempo de experiência docente, não seriam semelhantes caso se comparassem professores identificados como mais competentes com outros menos competentes, independentemente da experiência.

4. FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A fase de formação inicial do professor não é mencionada nos ciclos da carreira docente propostos por Huberman (2000) e já descritos anteriormente. Parece claro que isso decorre do

fato de que a formação inicial precede a entrada na profissão – e, portanto, a carreira como um todo.

No entanto, seria razoável pensar que: em primeiro lugar, o período de formação inicial pode ter algumas características em comum com a fase de iniciação na carreira; e, em segundo, a formação inicial faz parte das fases da carreira docente, especialmente no contexto dos professores de inglês no Brasil. Em relação à primeira proposição, considera-se que a divisão da carreira em etapas estabelece recortes artificiais em um *continuum* profissional para fins de estudo e análise. Depreende-se daí que o período de formação inicial e a fase de iniciação na carreira são etapas “vizinhas” nesse *continuum* e possivelmente compartilham algumas características. Assim, por exemplo, na formação inicial, um sujeito é visto e vê a si próprio essencialmente como aluno (e como aluno-professor nos momentos de estágio). Na fase de iniciação na carreira, esse mesmo sujeito torna-se oficialmente um professor, mas certamente ainda trará consigo as experiências, inquietações e pontos de vista de quando era “apenas” um aluno: a transição do papel de aluno para o de professor certamente não ocorre assim que se obtém o diploma de formado ou que se dá a primeira aula.

Quanto à segunda proposição, isto é, a de que a carreira docente se entrelaçaria com a fase de formação inicial, é relevante lembrar que, no caso mais específico da formação inicial de professores de inglês no Brasil, muitos estudantes já atuam como professores, geralmente em institutos de línguas, antes de concluir a Licenciatura¹⁰. Nesse caso, a iniciação na carreira pode ocorrer simultaneamente à formação inicial – ou até precedê-la. Na citação abaixo, retirada de uma entrevista feita com a docente responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Inglês na Faculdade de Educação da USP, a professora fala sobre essa característica do perfil de seus alunos:

Porque é uma coisa um pouco atípica o que a gente tem aqui [na disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, na Faculdade de Educação da USP], a princípio é uma formação inicial, mas é uma formação inicial da qual participam professores que já estão atuando há algum tempo. Não estão atuando com esse nome de “professor”, são instrutores, são técnicos de laboratórios de línguas, o que for, porque as escolas costumam fazer esses registros estranhos, as escolas de línguas, mas [esses licenciandos] têm uma atuação profissional. Então ele é um curso de formação inicial que às vezes gera o convívio entre professores, estudantes que nunca deram aula, aqueles que já deram aula em vários lugares e que têm uma flexibilidade de saber lidar com diferentes metodologias que circulam aí nos cursos de línguas, e aqueles que sempre deram aula no mesmo lugar e aí acham que aquele

10 Em 2005, quase três quartos (73,58%) dos alunos de Metodologia do Ensino de Inglês na Faculdade de Educação da USP, em ambas as turmas (matutino e noturno), já possuíam alguma experiência no ensino de inglês ou outra língua (dados obtidos a partir de questionário aplicado pela pesquisadora – cf. Apêndice E). No ano seguinte, os alunos que já tinham experiência eram 84,21% do total (dados obtidos a partir de questionário aplicado pela professora responsável pela disciplina).

Link 4. Para ler mais a respeito dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, siga para o Link 12.

lugar é que é o bom, tem a resposta, estão felizes onde eles estão dando aula. Então é essa coisa um pouco atípica.

(fonte: Entrevista com Professora De Metodologia)

Além da relação entre as fases de formação inicial e de atuação profissional, sejam elas simultâneas ou não, também é importante olhar para os diferentes paradigmas do que é, ou deveria ser, a formação inicial de professores. Wallace (1991) aponta para a existência de três modelos de formação profissional: Modelo do Ofício, Modelo da Ciência Aplicada e Modelo Reflexivo. Claramente, cada um deles tem expectativas muito diferentes quanto ao papel do aluno e futuro professor, foco desta pesquisa¹¹.

- **Modelo do Ofício (*Craft Model*):** A palavra *ofício* remete a uma atividade manual ou mecânica, com a de um sapateiro, por exemplo. Assim, esse modelo fundamenta-se na idéia de que o aprendiz adquire a técnica ao observar e imitar as ações do especialista. Pimenta e Lima (2004) referem-se a esse modelo como tradicional ou artesanal, esclarecendo que, nessa perspectiva, o aluno-professor deve absorver as práticas tidas como modelares e reproduzi-las o mais fielmente possível em sua atuação docente, sem qualquer análise crítica.

- **Modelo da Ciência Aplicada (*Applied Science Model*):** A expressão *ciência aplicada* remete ao uso de conhecimentos científicos para embasar os objetivos e ações educacionais. Assim como no modelo anterior, aqui também o conhecimento trilha uma via de mão única, que parte do especialista em direção ao aprendiz.

- **Modelo Reflexivo (*Reflective Model*):** A palavra *reflexivo* remete à necessidade de haver um momento de análise e de articulação entre as diversas fontes de conhecimento para o futuro professor, que são: conhecimentos e crenças prévios, conhecimento teórico, conhecimento prático, prática docente. Além disso, ao contrário dos outros dois modelos, que viam o aprendiz como *tabula rasa*, aqui é reconhecido o impacto de seus saberes prévios. Por um lado, o papel do professor – seus valores, saberes e experiências – é valorizado, o que distingue o modelo dos dois anteriores. Por outro, há que se ter atenção para o risco da reflexão que se fecha em si mesma, sem se traduzir em ação que busque resolver a questão prática inicial que estimulou tal reflexão (PIMENTA; LIMA, 2004).

¹¹ As funções do formador em cada um dos três modelos também são diversas, como pode ser visto em Ferro (1998, p.151-6).

4.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O termo “estágio supervisionado” é bastante abrangente e, apesar de ser utilizado no singular, nomeia, na realidade, uma pluralidade de modalidades, cada qual com suas características. Por esse motivo, considera-se relevante especificar aqui, ainda que brevemente, algumas características de duas modalidades de estágio supervisionado (o estágio de observação e o estágio de regência), de modo que as peculiaridades do minicurso, foco de estudo desta pesquisa, estejam mais contextualizadas.

No **estágio de observação**, como o próprio nome diz, o futuro professor apenas observa as aulas (e também, em menor medida, o ambiente escolar, as instalações, a sala dos professores, etc.)¹² e acompanha um ou mais professores, sem fazer qualquer tipo de intervenção. O estágio de observação é uma oportunidade de fazer com que o estagiário volte a um ambiente que lhe é muito familiar (pois ele passou muitos anos de sua vida na escola, como estudante), mas em um novo papel, não mais como aluno, mas como futuro professor.

No caso da Licenciatura em Inglês, na FEUSP, por exemplo, os alunos fazem estágio de observação durante a disciplina Metodologia do Ensino de Inglês I, geralmente em escolas públicas. É importante destacar que, nesse caso, a professora de Metodologia solicita que os alunos elaborem um projeto de estágio, de modo que eles cheguem à escola com um olhar mais direcionado. Beatriz, por exemplo, uma das estagiárias acompanhadas nesta pesquisa durante o minicurso, escolheu como questão principal de seu estágio de observação o trabalho do professor de inglês com salas numerosas.

Link 5. Para ler mais a respeito da estrutura do curso de Licenciatura em inglês na Universidade de São Paulo, siga para o Link 8.

O valor potencial do estágio de observação está em prover ao estagiário uma apresentação preliminar ao cotidiano do trabalho docente, partindo da premissa de que ele aprende ao observar o profissional mais experiente (o que remete ao Modelo do Ofício de que fala Wallace (1991), visto anteriormente). Entretanto, na prática, são recorrentes os relatos dos estagiários em Metodologia do Inglês sobre a baixa qualidade das aulas observadas nas escolas, nas quais o procedimento mais utilizado é o da cópia e tradução de textos e a

¹² Burant e Kirby (2002) propõem que as experiências de campo dos futuros professores devam começar em uma perspectiva mais ampla, envolvendo a comunidade externa à escola e atividades fora da sala de aula (como clubes de leitura, reuniões com pais, visitas de reconhecimento do entorno da escola), e só depois enfocar a prática em sala de aula. Segundo eles, essas experiências mais abrangentes seriam especialmente importantes quando o contexto social, cultural e econômico da comunidade escolar em que o estágio acontece é muito diferente daquele dos alunos-professores, como ocorre no caso analisado pelos autores.

realização de exercícios estruturais. Essa realidade é ilustrada pelas duas citações abaixo. A primeira é de Luiza, uma das estagiárias acompanhadas nesta pesquisa, e na qual ela faz um breve relato sobre o que observou em seu estágio de observação em Metodologia do Ensino de Inglês I. No segundo excerto, a professora dessa mesma disciplina contrasta o tipo de prática geralmente encontrado por seus alunos nos estágios com a experiência que ela gostaria que eles tivessem.

E a [professora] do [estágio de observação de inglês no] EF [Ensino Fundamental], eu não tinha muito o que descrever, a aula era muito repetitiva, ela chegava, pedia para os alunos abrirem o livro, chamava o representante para passar anotando quem não tinha feito [o exercício], depois começava a correção, o primeiro [aluno] ia e falava, ela escrevia na lousa, e assim. Acabou, abre o livro na página tal, exercício tal. Era isso da 5ª à 8ª. Claro, teve um momento em que ela explicou, mas foi pouca coisa para eu poder analisar, bem pobre.

(fonte: Entrevista Inicial – Luiza)

Eu gostaria de propiciar aos meus alunos experiências de observação de práticas significativas, de situações em que eles pudessem observar coisas e dizer “puxa, que alternativa bacana esse professor usou, que condução interessante, que modo de trabalhar diferente”, que ele tivesse uma experiência positiva. Porque no geral o que acontece é que, infelizmente, mesmo que tenha que fazer um relato minucioso, é sempre um relato minucioso de coisas muito difíceis, uma realidade muito crua, cópia na lousa, traduza, passe para a negativa, passe para a afirmativa, às vezes um bocado de intervenções enviesadas do professor chamando atenção do aluno de modo... de modo inadequado, de modo grosseiro, a questão da relação pedagógica muito desprovida de significado.

(fonte: Entrevista com Professora De Metodologia)

No **estágio de regência**, o aluno-professor assume a responsabilidade por preparar e conduzir uma ou mais aulas. Esse estágio pode ser feito em uma escola regular ou ainda em outros contextos educacionais. Os minicursos de inglês na FEUSP são um tipo de estágio de regência realizado fora do sistema de ensino regular e a adoção desse formato de estágio implica diversas diferenças em relação à regência em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Os minicursos são cursos de língua (não só de inglês, mas também das demais línguas estrangeiras presentes na Licenciatura) de nível básico, abertos ao público em geral, e oferecidos no prédio da Faculdade de Educação da USP. Eles têm duração de quinze aulas

Link 6. Para ler mais a respeito dos minicursos de inglês, siga para o Link 9.

semanais de 90 minutos e são preparados e ministrados pelos alunos de Metodologia do Ensino do Inglês II.

São feitas a seguir algumas considerações a respeito dos minicursos e, em alguns casos, o estágio no minicurso é contrastado com o estágio em escola, de forma a elucidar melhor as características do primeiro. No que se refere aos estágios em escolas regulares, as questões apresentadas aqui são apenas indicativas, já que não é o objetivo deste estudo analisar essa modalidade de estágio. Apesar de não-exaustivos, os

pontos mencionados são embasados principalmente nos relatos dos sujeitos desta pesquisa que já haviam feito estágio de regência em escolas, para a disciplina Metodologia do Ensino de Português.

- No formato do minicurso, o aluno-professor é poupado da tarefa enfrentada por aqueles que fazem estágio em escolas regulares de encontrar uma escola e um professor com quem eles sintam poder desenvolver um bom trabalho (ou que ao menos o aceitem como estagiário). Pontuschka (2003), falando sobre o contexto brasileiro, menciona algumas das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Geografia (mas também por estudantes de outras habilitações) na realização de seus estágios: algumas escolas recusam o estagiário sem qualquer explicação; outras sugerem assinar a ficha de estágio e dispensar o aluno; há ainda os casos em que o estagiário é usado como professor substituto.

- Nos minicursos, os estagiários ganham uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, pois concebem, implementam e avaliam um curso completo, do início ao fim. Além disso, eles têm a oportunidade de desenvolver, também desde o início, uma relação pedagógica com seus alunos, que por sua vez vêem os estagiários como seus professores de fato, como descreve a professora de Metodologia do Ensino de Inglês, na citação abaixo:

E eu gosto tanto dos minicursos, justamente por isso, tem essa noção de começo, meio e fim, desde a concepção, da idéia da proposta, a confecção dos materiais, um espaço de autoridade. Não é só um espaço autoral, é também de autoridade, porque o professor é o estagiário, então não há esse enfrentamento como poderia acontecer numa situação em que você tem o estagiário dando aula na escola, de desautorização do estagiário porque afinal de contas você não é o professor.

(fonte: Entrevista com Professora De Metodologia)

Nas regências em escola, a intervenção do estagiário é mais pontual, devendo adaptar-se às características já postas do professor, do currículo e dos alunos, de modo que o desenvolvimento e aproveitamento do estagiário ficam bastante dependentes do grau de liberdade e apoio provido pelo professor titular. Essa situação pode ser vislumbrada na fala de Júlia, estagiária que participou desta pesquisa, ao contar como foram suas duas experiências de regência em Metodologia do Ensino de Português:

Pesquisadora: E teve regência [em Metodologia do Ensino de Português]?

Júlia: Teve. No primeiro [professor com quem Júlia fez estágio], a regência foi sobre interpretação de texto, porque o professor só dava gramática e eu senti que tinha uma necessidade na aula dele de “mas e aí, como é que a gente usa isso na vida?”. [...] Eu puxei alguma coisa que ele tinha dado na aula e puxei para o entendimento do texto, então achei que ficou bem legal. Depois ele comentou comigo “interpretação qualquer um dá”. E eu [disse] “ah, que bom, né, professor? eu sou nova, então eu tive que pegar interpretação”. E na aula dessa professora [com quem Júlia fez outro estágio], foi muito legal porque foi uma regência casada. Eu

tinha pensado em alguns textos [...]. E aí eu discuti isso com ela, [...] ela me ajudou bastante, foi uma regência dialogada.

Pesquisadora: E no outro caso [do primeiro estágio], o professor te cedeu o espaço e você fez o que queria?

Júlia: É, eu levei o projeto, da mesma forma que eu fiz com ela, só que a resposta foi diferente, “por mim tudo bem, que tal dia tal, tudo bem?”. E com ela, foi diferente a resposta dela, a iniciativa foi dela [de se envolver com a proposta].

(fonte: Entrevista Inicial – Júlia)

▪ Como as turmas de minicurso geralmente têm poucos alunos, os estagiários não têm a oportunidade de aprender a trabalhar com grupos numerosos (mais de 30 alunos), mais característicos do contexto de escolas regulares. Essa observação é feita por Lilian, outra aluna-professora que participou desta pesquisa:

[Minha colega de estágio e eu] Vimos que só foi possível a realização [no nosso minicurso] dos mesmos tipos de atividade [que utilizamos na escola de idiomas onde trabalhamos] devido à pequena quantidade de alunos que tivemos [o minicurso encerrou-se com cinco alunos]. Acredito que esse número atrapalhou muito essa experiência que eu esperava ter, pois não pude ver como é realmente lidar com turmas grandes, o que é usual em escolas regulares.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Lilian)

▪ É razoável supor que os alunos do minicurso já tenham, de início, algum interesse (pessoal, profissional, etc.) em aprender inglês, caso contrário não teriam se inscrito no curso. O mesmo não se aplica aos alunos de uma escola regular, para quem as aulas de inglês às vezes podem ser apenas uma obrigação desagradável. Ao descrever algumas das problemáticas a serem enfrentadas nas diversas formas de estágio, Carvalho (1988) menciona dois tipos de estágio alternativos ao formato mais tradicional em escolas: os estágios de recuperação e os minicursos (cursos extracurriculares). A autora faz a ressalva de que, em ambos os casos, os alunos representam os extremos: os “problemáticos” no primeiro caso, e a “nata” (aqueles que gostam de estudar) no segundo caso.

▪ O público atendido pelo minicurso é composto majoritariamente por adultos e jovens no final da adolescência. Portanto, os estagiários não têm contato com alunos de uma faixa etária mais baixa¹³.

4.1.1 Condições para e reflexão sobre o estágio

Além de decisões quanto ao formato de estágio supervisionado a ser adotado, as instituições e os professores formadores também precisam considerar os meios para estimular

¹³ Um estágio direcionado especificamente para crianças e/ou jovens no início da adolescência não está totalmente descartado nos minicursos, mas requer uma organização prévia para esse fim. Em 2006, por exemplo, uma equipe de quatro estagiários desenvolveu um minicurso voltado para crianças. Os alunos eram provenientes da Escola de Aplicação da USP.

o aluno-professor a analisar e aprender com sua experiência de estágio. No caso da regência, não basta colocar o estagiário para dar aulas (a ação), também é preciso estimular a análise do que ele fez e viu durante as aulas (a reflexão sobre a ação), para que então, se for o caso, ele modifique sua atuação, e assim continuamente. A ação, a reflexão e o aperfeiçoamento poderiam ser vistos como elementos de uma sequência ideal que deveria se repetir regularmente ao longo da experiência de estágio; porém, o percurso por essa sequência não é automática e nem o primeiro elemento (a ação) dispara necessariamente os demais.

Adicionalmente, as necessidades e o contexto dos professores titulares e das escolas também devem ser levados em conta em um projeto de estágio em escola regular, de modo que eles também possam encontrar benefícios ao receber estagiários. Carvalho (1988), já citada anteriormente, propõe que a universidade de fato se envolva com a escola por meio de um “estágio participante”, para que aquela possa contribuir, com seus estagiários, para a solução de determinado ponto considerado crítico pelos professores da escola. Nessa perspectiva, o professor formador e a universidade ganhariam ao aprender sobre as preocupações reais das escolas, ajudando a solucioná-las; o professor titular seria beneficiado pelo auxílio extra proporcionado pelo estagiário na resolução de uma questão específica de sua prática cotidiana; e, por fim, o aluno-professor encontraria um ambiente ao mesmo tempo acolhedor e desafiante para o seu estágio.

Pontuschka (2003) lembra que mesmo os professores que desenvolvem bons trabalhos com os estagiários também vêem essa tarefa de receber o estagiário como um tipo de sobrecarga de trabalho, pois há necessidade de tempo e disposição para contribuir com a formação desse futuro profissional, atividade para a qual não há qualquer forma de compensação. O trabalho articulado entre universidade, professor e estagiário, de que fala Carvalho (1988), seria uma forma de estimular o professor titular a envolver-se com o estágio, já que ele próprio teria uma questão de seu interesse relativa à sala de aula como foco da participação do estagiário. Outras formas de compensação não-financeira para o professor seriam: reconhecimento e valorização de seu papel na formação de novos professores, e alocação de tempo em seu horário de trabalho destinado a reuniões com o estagiário para preparação de material, análise das aulas, etc.

Quanto à necessidade de se estimular o estagiário a analisar sua experiência de estágio, Burant e Kirby (2002) consideram que estágios em que o futuro professor é simplesmente alocado em uma turma, sem receber orientação ao longo da experiência, podem ter consequências negativas:

if preservice teachers are placed in isolated classrooms, receive limited guidance in making sense of practicums, and rely on familiar viewpoints gained through years as students in making sense of experiences – as is often the case [...] – the socially reproductive and miseducative potential of experience is likely to be realized¹⁴ (BURANT; KIRBY, 2002, p.562)

Ao discorrer sobre a relação entre experiência e conhecimento no desenvolvimento profissional de professores, Desforges (1995) apresenta o modelo do Quadro 4, a partir de Huberman (1993¹⁵ apud DESFORGES, 1995, p.389). De acordo com esse modelo, a reestruturação de um esquema cognitivo já existente em um novo esquema implica uma longa cadeia de eventos bastante frágil: se, por exemplo, em resposta a uma ação, nenhum dado novo surge ou é percebido, então não há base para uma mudança; caso haja novos dados, mas eles não incluam algo de inesperado ou surpreendente, então novamente a cadeia é rompida.

Quadro 4. Modelo de reestruturação cognitiva a partir da experiência (HUBERMAN, 1993 apud DESFORGES, 1995, p.389, minha tradução)

Após o elo “desequilíbrio”, é importante ressaltar que há três possíveis rumos: a fuga, quando essa desestabilização é vista como amedrontadora; a assimilação simples, quando os fatos novos e inesperados são considerados triviais; e o conflito cognitivo. Nesse último caso,

¹⁴ “se professores em formação são alocados em salas de aula isoladas, recebem pouca orientação para perceber o significado dos estágios, e dependem de pontos de vista familiares ganhos ao longo de anos como estudantes para compreender as experiências – como frequentemente acontece [...] – o potencial socialmente reprodutivo e contra-educativo da experiência provavelmente se tornará realidade” (minha tradução)

¹⁵ HUBERMAN, M. Knowledge utilisation: the state of the art. Artigo apresentado em *International Conference on Dissemination and Utilisation of Research Knowledge*, Haifa, 1993

o autor argumenta que o conflito só levará a uma reestruturação cognitiva se um conceito alternativo em relação ao esquema existente estiver disponível ou for construído. Voltando para o caso específico dos estágios supervisionados, parece pouco provável que um aluno-professor possa percorrer com sucesso e alguma regularidade o ciclo completo do Quadro 4 se ele estiver sozinho. O incentivo à reflexão, análise e reestruturação pode partir de uma pessoa e/ou outro tipo de estímulo (como um diário reflexivo, um relatório a ser escrito, uma apresentação a ser feita, etc.). Quanto à pessoa que possa incentivar o estagiário a passar por e buscar soluções para conflitos cognitivos, ela pode ser o professor da escola, o professor formador e/ou outro estagiário. Nos dois primeiros casos, há uma diferença hierárquica e de tempo de experiência profissional em relação ao estagiário, sendo que aquele na posição “superior” (isto é, o professor da escola ou o formador) pode já dispor do esquema alternativo de que fala Desforges (1995) e simplesmente apresentá-lo ao estagiário, ou então auxiliar este a construir sua própria alternativa. No terceiro caso, isto é, naquele em que dois estagiários se ajudam mutuamente, não há, entre eles, uma diferença hierárquica; apesar de ambos serem igualmente inexperientes, é possível que um possa apresentar para o outro um esquema alternativo de interpretação e resolução do desequilíbrio, ou ainda que ambos possam construir juntos esse esquema alternativo.

Link 7. Para ler mais a respeito de aprendizagem colaborativa, siga para o Link 30. Para ler mais a respeito de situações de colaboração segundo a teoria sócio-cultural, siga para o Link 33. E sobre colaboração entre professores, siga para o Link 34.

CAPÍTULO 2. PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Este capítulo delineará um panorama geral da pesquisa, sendo que as três primeiras seções descreverão o contexto em que ela foi realizada, a metodologia de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Nas três seções seguintes, serão apresentados os sujeitos desta pesquisa, sua organização em grupos e os projetos de estágio de cada equipe.

1. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Em relação ao local de atuação dos alunos-estagiários acompanhados pela pesquisa, foi escolhido o minicurso de língua inglesa oferecido pela própria Faculdade de Educação. Como há grande diversidade nos formatos adotados pelas instituições de ensino superior no que se refere aos cursos de Bacharelado e Licenciatura, e aos estágios supervisionados, considera-se relevante inserir aqui uma explicação mais detalhada desses cursos e dos estágios no contexto em que a pesquisa foi realizada (Quadro 5, mais adiante). Tal modelo está atualmente em processo de reformulação. Desse modo, o que será apresentado aqui poderá servir de referência para futuras análises de contraste entre o que tem sido desenvolvido e a estrutura a ser implementada.

Link 8. Leia aqui sobre o local de realização da pesquisa. Este Link termina na pág. 51. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Na Universidade de São Paulo, o Bacharelado e a Licenciatura são oferecidos em faculdades diferentes. Primeiramente o aluno tem acesso ao Bacharelado em Letras, mediante exame de vestibular, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Lá, desde 1999, há um primeiro ano com disciplinas básicas comuns a todos os graduandos (Ciclo Básico), ao final do qual o aluno escolhe qual habilitação pretende obter (Linguística, Português, Inglês, etc.). Antes de 1999, a opção pela habilitação ocorria já no vestibular. A Licenciatura em Letras está sob responsabilidade da Faculdade de Educação (FE) e o aluno que desejar complementar seus estudos pode matricular-se na Licenciatura a partir do cumprimento de metade dos créditos do Bacharelado. Assim, a FE recebe alunos de diversas unidades da USP e todos cursam juntos as disciplinas comuns, que são: Introdução aos Estudos da Educação (pré-requisito para as demais), Psicologia, Didática, e Política e

Organização da Educação Básica no Brasil - POEB (cada uma com duração de um semestre).
No caso da Licenciatura em inglês, o aluno cursa ainda Metodologia do Ensino de Inglês I e II (portanto, com duração total de dois semestres).

Quadro 5. Organização do Bacharelado e da Licenciatura em Inglês na Universidade de São Paulo em 2006

Em Metodologia do Ensino de Inglês, além das atividades relacionadas às aulas da disciplina, os alunos devem cumprir um total de 120 horas de estágio supervisionado, distribuídas entre os dois semestres do curso. Essas horas não estão previstas na grade curricular da Licenciatura; portanto, é de responsabilidade dos alunos organizarem as atividades de estágio de acordo com sua disponibilidade de horário. No primeiro semestre, é feito um estágio de observação, preferencialmente em uma escola pública, e que envolve as seguintes tarefas por parte do aluno-estagiário: escolha de uma escola e obtenção de autorização para o estágio; elaboração de um projeto (em que o aluno explica qual será o foco de sua observação); observação de aulas (a escolha de séries, professores, etc. ocorre em função do projeto); outras atividades para familiarização com a escola e complementação dos dados, se necessário; elaboração de um relatório de estágio (com descrição detalhada da escola, aulas, etc. e análise dos dados em relação ao foco definido no projeto).

Em Metodologia do Ensino de Inglês II, o estágio é de regência e ocorre na própria Faculdade de Educação nos minicursos. Os minicursos são cursos de língua (não só de inglês, mas também das demais línguas estrangeiras presentes na Licenciatura) de nível básico, abertos ao público em geral.

Link 9. Leia aqui sobre minicursos de inglês. Este Link termina na pág. 51. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Eles são oferecidos sempre no segundo semestre do ano e têm duração de quinze aulas semanais de 90 minutos. Assim, os professores das turmas de minicurso são os alunos dos cursos de Metodologia do Ensino, e são eles os responsáveis pela preparação e condução das aulas.

Até o ano de 2002, cada aluno de Metodologia era responsável por uma turma de minicurso. A partir de 2003, os estagiários passaram a trabalhar em pequenos grupos, geralmente duplas ou trios, nos minicursos. Essa experiência de estágio envolve não só a condução de aulas, mas também a escolha de um tema para o curso, a elaboração e organização de materiais didáticos, e a avaliação do curso e dos alunos. Além disso, por trabalharem em equipe nas aulas do minicurso, os estagiários podem alternar momentos de regência da aula e de observação dos colegas em ação, de modo que, de certa forma, o minicurso alia estágio de regência e estágio de observação em uma mesma experiência.

A organização dos alunos para o minicurso de inglês começa já no primeiro semestre do ano, quando eles escolhem seus parceiros (geralmente formando duplas ou trios), definem qual horário lhes será mais conveniente para as aulas, e começam a elaborar um desenho preliminar de como será o curso. Em relação ao desenho do minicurso de inglês, é importante salientar que os estagiários têm os seguintes parâmetros básicos: o curso é de nível básico;

eles não devem adotar um material didático pronto para ser seguido nas aulas; há liberdade na escolha dos objetivos do curso, mas deve-se elaborar o curso a partir de um trabalho por projeto. A noção do projeto no estágio implica que a programação de cada minicurso tem uma mesma temática que perpassa todas as unidades didáticas e que resulta na criação de um produto final.

O projeto de cada um dos quatro grupos de minicurso acompanhados pela pesquisa será descrito na seção 6 deste capítulo, mas, para um melhor entendimento, pode-se citar como exemplo o projeto e o produto final de um dos grupos. No Grupo 1, o objetivo era a elaboração de um guia cultural em inglês sobre São Paulo. Assim, a escolha e a apresentação dos aspectos lingüísticos estudados eram sempre direcionadas ao contexto de um texto descritivo sobre um lugar (por exemplo, adjetivos como *noisy*, *expensive*, *crowded* seriam mais relevantes a essa finalidade do que adjetivos como *young*, *talkative*, *intelligent*); e, ao longo do curso, os alunos foram elaborando e reelaborando seus textos a respeito de um lugar em São Paulo de sua preferência (foram escolhidos locais como Cinemark e Sala São Paulo). Ao final das quinze aulas, cada aluno recebeu sua cópia do guia, um livreto com as descrições escritas por todos os alunos durante o curso. A idéia do trabalho por projetos, com um produto final (como o guia, no exemplo dado), foi adotada pela professora de Metodologia em resposta aos comentários dos alunos dos minicursos, que, ao término do semestre, expressavam satisfação com a experiência e, ao mesmo tempo, desapontamento por não haver continuidade das aulas. Com a adoção desse formato de trabalho, a intenção é que o aluno do minicurso chegue ao fim do semestre com uma percepção mais clara de conclusão e realização.

Ao final do minicurso e do semestre, os alunos-professores entregam à professora de Metodologia um relatório sobre o estágio. Uma parte do relatório é elaborada em conjunto pela equipe de estagiários e contém: o projeto do minicurso, com os objetivos, seqüências didáticas e procedimentos de avaliação; o plano de cada aula e uma descrição da mesma; e anexos com todos os materiais utilizados e produzidos durante o curso. Outra parte do relatório é escrita individualmente por cada estagiário e apresenta sua elaboração e análise sobre a experiência. Além disso, também é entregue uma cópia do produto final produzido no minicurso.

Da forma como é organizado, o minicurso proporciona aos alunos-professores bastante liberdade na condução das aulas em relação a abordagem, material didático, avaliação ou currículo, por exemplo. Nesse contexto, as pressões e influências institucionais são mínimas. Essa situação apresenta-se como uma vantagem, pois os alunos-estagiários devem construir

sua prática e seus saberes sem as delimitações muitas vezes impostas pela estrutura organizacional escolar e que podem restringir ou preestabelecer o campo de ação do professor.

Criado em 1982 e tendo grande procura desde o início, o minicurso pode ser visto não só como serviço prestado pela Faculdade à comunidade e local para a realização dos estágios de regência nas diversas línguas estrangeiras, mas também pelo seu potencial como objeto de pesquisa. Potencial esse que parece ser pouco explorado, não apenas no caso dos minicursos, como também nas demais modalidades de estágio utilizadas na Faculdade de Educação da USP. Após a realização de um levantamento bibliográfico das dissertações e teses defendidas na Faculdade, e o contato com alguns dos docentes envolvidos nos minicursos, não foi encontrada qualquer publicação sobre essa modalidade de estágio sob o ponto de vista dos próprios estagiários, apesar de haver relatos sobre o funcionamento e o histórico dessa experiência (FERNÁNDEZ, 1991; FERRO, 1991, 1998). No caso de publicações sobre os estágios em outras habilitações da Licenciatura na FE, também parece não haver vasta produção, apesar de não ter sido feito um levantamento exaustivo; foram encontrados Jordão (2005), sobre o estágio em Biologia, e Moura (1999) e Lopes (2004), sobre o estágio em Matemática.

Do ponto de vista da Faculdade de Educação, pesquisas que tenham como objeto de análise a própria instituição sinalizariam um interesse em registrar e analisar as próprias práticas de formação de professores. Além disso, no caso do presente estudo, apesar de o contexto pesquisado estar inserido na Faculdade de Educação, acredita-se que leitores de outras realidades também possam encontrar aqui informações que sejam proveitosas para entender melhor suas circunstâncias particulares. Claramente, isso não significa que as práticas e situações descritas aqui possam ou devam ser simplesmente transpostas para outros contextos, mas que, ao travar contato indireto com os estagiários desta pesquisa e suas experiências, histórias e visões, o leitor possa rever suas circunstâncias com outro olhar.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em contato prolongado com os alunos-estagiários da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, que faz parte do currículo de Licenciatura desta Faculdade. A finalidade era elaborar um estudo de tipo etnográfico, metodologia essa que possibilita a aproximação entre pesquisa e a prática dos professores – ou, neste caso, dos alunos-professores. O valor de tal tipo de investigação está em abrir àqueles que estão fora de uma determinada situação uma janela que lhes possibilite acessar e vivenciar indiretamente os acontecimentos de um ponto de vista mais próximo daqueles que estão mergulhados no contexto em questão. Portanto, no caso específico apresentado aqui, o leitor poderá conhecer doze estagiários, alunos de Metodologia do Ensino de Inglês em 2006, e acompanhar sua trajetória durante um período de vários meses enquanto eles escolhem seus parceiros de estágio, elaboram um projeto para seu minicurso, preparam e conduzem aulas, enfrentam dificuldades, tornam-se uma equipe, etc. Um relato detalhado (ainda que nunca possa ser exaustivo) de tais sujeitos específicos e de suas experiências particulares representa um contexto único e irreproduzível. No entanto, é também a partir de tal especificidade que se pode conhecer um pouco melhor quais são as questões mais gerais a ser abarcadas no desenvolvimento de professores e futuros-professores. Afinal, segundo Tardiff (2000), é preciso que a pesquisa aproxime-se dos professores, seus saberes, seus locais de atuação para então poder construir uma base de conhecimento para a formação de professores.

Ao elencar algumas características da pesquisa etnográfica em educação, André (1995) lembra que deve haver uma relação bastante próxima entre pesquisador e objeto pesquisado; conseqüentemente, pesquisador e sua mediação adquirem papel central nesse tipo de estudo. Ainda segundo a autora, o pesquisador deve tirar vantagem de sua sensibilidade e flexibilidade, e ao mesmo tempo ser cuidadoso para não se envolver demais com pessoas ou situações. Mesmo sendo impossível anular os efeitos da interação entre pesquisador e situação/sujeitos pesquisados, deve haver por parte do primeiro um constante esforço de distanciamento ou “estranhamento”. Assim, por um lado, o fato de a pesquisadora também ser professora pode trazer um melhor entendimento da situação pesquisada; por outro lado, também há o risco de impor à fala ou ao fazer dos sujeitos o falar ou o fazer da pesquisadora. De modo a evitar impor interpretações ou expectativas sobre o contexto e os sujeitos pesquisados, buscou-se sempre trabalhar com cautela: perguntas não deveriam induzir esta ou

aquela resposta, os dados coletados deveriam ser lidos e relidos, interpretações da pesquisadora deveriam ter respaldo em mais de uma fonte.

Para esta pesquisa, alguns alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês foram acompanhados durante a realização do estágio supervisionado nos minicursos de inglês, no ano de 2006. Além disso, tal acompanhamento incluiu a observação regular de parte das aulas de Metodologia, ao longo de todo aquele ano, de modo a possibilitar que a pesquisadora tivesse contato com os estagiários não apenas nos minicursos, mas também no contexto mais amplo da disciplina à qual esse estágio é ligado.

Link 10. Para ler mais a respeito dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, siga para o Link 12.

Além disso, no início da pesquisa de campo em Metodologia do Ensino de Inglês e nos minicursos, não se propunha sobre o objeto pesquisado uma categoria de análise definida *a priori*; em outras palavras, não foi preestabelecido que a experiência dos estagiários acompanhados seria analisada em termos de processos de tomada de decisão, ou procedimentos de planejamento, ou crenças, etc. Se por um lado é preciso lembrar que um pesquisador inevitavelmente trará consigo suposições e expectativas, por outro, este deverá fazer um esforço de distanciamento de seu objeto para que padrões e categorias de análise possam emergir do universo pesquisado, em um trânsito constante entre dados e o quadro teórico escolhido.

O fato de não haver uma categoria de análise pré-definida não significa ausência de foco da pesquisa. O propósito era, desde o início do trabalho de campo, analisar como se dava a experiência, do ponto de vista dos alunos-professores, de realizar um estágio em grupos e tinha-se como hipótese de que o próprio arranjo de trabalho (isto é, em equipes) constituiria um estímulo à aprendizagem para esses estagiários. No entanto, para além desse nível de especificidade, esperava-se que o próprio contato com o contexto e os sujeitos sendo pesquisados pudesse trazer informações novas que, por sua vez, ajudariam a refinar o olhar da pesquisa, em um processo contínuo de coleta de dados, análise preliminar, elaboração de hipóteses, e confirmação ou reelaboração das mesmas. Considera-se que tal postura foi produtiva e, inclusive, que o tema da liderança nos grupos talvez não tivesse considerado como categoria de análise desta pesquisa se o enfoque do estudo fosse, desde o início, muito restrito, uma vez que tal tema não é frequente no campo educacional e, portanto, não faria parte das expectativas tradicionais de uma pesquisa nessa área.

Link 11. Para ler mais a respeito da literatura sobre liderança, siga para o Link 46. E sobre a identificação de líderes nos grupos desta pesquisa, siga para o Link 66 e o Link 69.

3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Link 12. Leia aqui sobre instrumentos de coleta de dados. Este Link termina na pág. 57. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Quatro grupos de alunos-estagiários foram acompanhados pela pesquisa em 2006 durante o oferecimento das disciplinas Metodologia do Ensino de Inglês I e II e durante a realização de seus respectivos minicursos no segundo semestre daquele ano. A pesquisadora foi apresentada pela professora responsável pela disciplina como aluna de Mestrado e acompanhou cerca de metade das aulas, tanto de Metodologia quanto dos minicursos. As quatro equipes acompanhadas foram escolhidas em função de conveniência de horário. Cada um dos membros desses grupos foi contatado pela pesquisadora, que explicou o propósito da pesquisa e as atividades envolvidas (cf. Apêndice A), e todos prontamente concordaram em participar do estudo e assinaram um termo de aceite (cf. Apêndice B).

No início das observações das aulas de Metodologia por parte da pesquisadora, no começo de 2006, os grupos de estagiários ainda não haviam sido formados – isso só ocorreu por volta do mês de maio, pois o minicurso acontece apenas no segundo semestre letivo. Considera-se que essa familiarização prévia da pesquisadora com os alunos-professores, com bastante antecedência em relação à realização dos minicursos propriamente ditos, tenha contribuído para que os alunos se sentissem mais confortáveis com sua presença e para que não houvesse dificuldades na obtenção de sujeitos para este estudo.

Os instrumentos de coletas de dados foram variados, de forma a triangular as informações obtidas, verificar as hipóteses que foram sendo levantadas no decorrer do estudo, e apreender da melhor forma possível a realidade estudada. Tendo em vista a quantidade de instrumentos utilizados, alguns deles tiveram prioridade para uma análise mais detalhada. No entanto, considera-se que a riqueza propiciada pela variedade de fontes de dados contribuiu significativamente para que fosse possível delinear um retrato pormenorizado do contexto estudado. Esses instrumentos estão descritos a seguir e agrupados em três categorias:

a) Instrumentos para a coleta de dados diretamente com os sujeitos da pesquisa:

- (1) *Entrevista semi-estruturada feita individualmente com os doze alunos-estagiários dos quatro grupos acompanhados:* As entrevistas foram realizadas entre junho e outubro de 2006 (sendo que apenas uma delas foi feita em outubro, as demais ocorreram entre junho e agosto). O roteiro básico de questões encontra-se no Apêndice C, mas outras perguntas foram feitas conforme o rumo das respostas de

cada entrevistado. Dez das entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas; uma foi feita por telefone, e as respostas foram anotadas pela pesquisadora e logo em seguida expandidas; em outra delas, metade da entrevista foi gravada em áudio e metade foi respondida por escrito. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas dessas entrevistas, a fonte será identificada como “Entrevista Inicial”.

- (2) *Observação das aulas de minicurso*: Foram observadas cerca de metade das aulas das quatro equipes acompanhadas durante a pesquisa, geralmente a cada quinze dias. A pesquisadora foi apresentada aos alunos do minicurso na primeira aula e manteve-se apenas como observadora, sem interação com estagiários ou alunos (exceto em poucos momentos quando, por exemplo, havia um número ímpar de alunos e, para que todos pudessem trabalhar em duplas, foi solicitado que a pesquisadora trabalhasse com um aluno).
- (3) *Questionário para identificação de liderança* (cf. Apêndice H): Esse questionário foi feito oral e individualmente com os alunos-estagiários dos grupos pesquisados, por telefone ou pessoalmente, entre outubro e novembro de 2006. Nessa fase do acompanhamento dos minicursos, notou-se em cada equipe a existência de um integrante que parecia exercer alguma liderança no grupo. Observou-se também que cada um desses possíveis líderes o era por motivos diferentes dentro da dinâmica singular de cada grupo. Dessa forma, os objetivos com a realização desse questionário eram: (a) verificar se os sujeitos também identificavam um líder; (b) em caso afirmativo, quem seria ele; e (c) qual a opinião dos sujeitos a respeito da ausência ou presença de um líder em sua equipe. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas desse questionário, a fonte será identificada como “Questionário Liderança”.
- (4) *Questionário final* (cf. Apêndice I): Nesse último questionário, respondido pelos alunos-estagiários ao final de 2006, há uma primeira parte com questões comuns a todos os sujeitos e uma segunda parte com questões específicas para cada um deles, elaboradas a partir dos dados coletados durante o ano. Esse questionário foi, portanto, individualizado e as questões específicas estão identificadas no apêndice sob o codinome do respectivo sujeito. Apenas um dos sujeitos não respondeu o questionário. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas desse questionário, a fonte será identificada como “Questionário Final”.

- b) Instrumentos para a coleta de dados não diretamente com os sujeitos da pesquisa:
- (5) *Observação das aulas de Metodologia do Ensino de Inglês I e II*: As aulas foram acompanhadas em geral a cada quinzena durante os dois semestres da disciplina. Diferentemente da postura adotada na observação dos minicursos, no curso de Metodologia a pesquisadora teve alguma participação nas aulas junto com os demais alunos.
 - (6) *Questionário a respeito da realização dos minicursos em grupos* (cf. modelo no Apêndice F): Todos os alunos do período matutino de Metodologia responderam a esse questionário individualmente e sem identificação, durante um momento da aula que foi gentilmente cedido pela professora responsável. Portanto, não é possível determinar quais questionários foram respondidos especificamente pelos doze sujeitos deste estudo. Por outro lado, tem-se acesso a uma visão mais ampla de como os alunos daquela turma viam a experiência de trabalho em grupo. O questionário foi aplicado em setembro de 2006, ou seja, algumas semanas após o início dos minicursos. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas desse questionário, a fonte será identificada como “Questionário Minicursos em Grupo”. A análise mais detalhada dos dados obtidos com esse questionário é apresentada no Apêndice G.
 - (7) *Entrevista com a professora responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Inglês* (cf. roteiro no Apêndice D): O objetivo da entrevista, realizada em setembro de 2006, foi conhecer a perspectiva da professora a respeito do funcionamento da disciplina de maneira geral e, mais especificamente, sobre a realização dos minicursos em grupo. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas dessa entrevista, a fonte será identificada como “Entrevista com Professora de Metodologia”.
 - (8) *Questionário de avaliação do curso Metodologia do Ensino de Inglês* (cf. Anexo A): Esse questionário foi aplicado a todos os alunos, pela professora responsável pelo curso, ao final de 2006. As questões tratavam das leituras feitas durante o ano, as atividades em aula, a forma de avaliação, dentre outros aspectos. Assim como no caso do questionário descrito no item (6) acima, as avaliações foram feitas anonimamente, tanto pela turma do período matutino quanto do noturno, e conseqüentemente não é possível identificar os questionários respondidos pelos estagiários deste estudo. Esse material foi cedido pela professora à pesquisadora, que, para os fins deste estudo, concentrou sua leitura em duas questões (Partes III

e V do questionário) que tratavam especificamente do minicurso. Também foram consideradas algumas respostas a uma terceira questão mais abrangente (Parte VI), quando o aluno fazia alguma menção ao minicurso. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas desse questionário, a fonte será identificada como “Questionário de avaliação do curso”.

c) Documentos complementares:

- (9) *Textos trocados por correio eletrônico entre os sujeitos pesquisados*: Como os alunos-estagiários trabalhavam e/ou não se encontravam na faculdade em outros momentos fora do minicurso e das aulas de Metodologia, a Internet e o telefone eram meios bastante utilizados para troca de idéias e informações na preparação das aulas. Por esse motivo, foi pedido que eles enviassem uma cópia à pesquisadora de todas as mensagens eletrônicas trocadas entre o grupo a respeito de seus respectivos minicursos. No entanto, dos quatro grupos acompanhados, apenas dois o fizeram com alguma regularidade. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas desses textos, a fonte será identificada como “Correio Eletrônico”, seguida dos nomes do remetente e destinatários e da data em que a mensagem foi enviada.
- (10) *Relatórios escritos pelos alunos-estagiários a respeito do estágio de regência (minicurso)*: Ao final do curso de Metodologia, os alunos entregaram à professora responsável um relatório que incluía o projeto do minicurso, a descrição detalhada de cada aula, os materiais utilizados, o produto final produzido pelos alunos do minicurso, e uma elaboração pessoal de cada integrante a respeito da experiência. Essa última parte do texto (isto é, a elaboração pessoal) é de especial importância para esta pesquisa, já que nela muitos dos alunos fazem referência a aspectos do trabalho em equipe. No restante deste texto, quando forem feitas citações extraídas desses relatórios, a fonte será identificada como “Relatório de Minicurso”.

4. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS-ESTAGIÁRIOS

Link 13. Leia aqui uma caracterização dos alunos-estagiários. Este Link termina na pág. 65. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Há grande heterogeneidade nos perfis dos doze sujeitos acompanhados durante esta pesquisa, seja em termos de idade ou tempo de experiência docente prévia, por exemplo. Esta seção apresentará uma caracterização de cada um dos estagiários¹⁶, separados em seus respectivos grupos, e, ao

final, um quadro-resumo com os principais dados apresentados aqui.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS DO GRUPO 1 (LILIAN E LUIZA)

Link 14. Leia aqui uma caracterização das estagiárias do Grupo 1. Este Link termina na pág. 59. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Lilian¹⁷ tem 22 anos e estudou inglês em um instituto de idiomas desde os 10 anos até o início da faculdade. Como sempre gostou muito de estudar nessa escola e desejava trabalhar com crianças, decidiu fazer o curso de Letras e ser professora. Ela começou a graduação em 2002 e a

Licenciatura em 2004, e iria concluir seus estudos ao final de 2006, ano em que foi realizada a pesquisa. Em 2003, Lilian procurou uma vaga de estágio na mesma escola de línguas em que estudou, pois era seu desejo trabalhar lá. Mas como o horário de trabalho da vaga disponível na época era incompatível com seus estudos, ela começou a trabalhar em uma escola bilíngüe. No início do ano seguinte surgiu uma vaga de estágio em horário conveniente naquela primeira escola, e Lilian foi contratada. Sua função era auxiliar as professoras nas aulas dos cursos voltados para crianças de 5 a 10 anos. Ao fim dos dois anos de estágio, ela foi contratada como professora.

Luiza também tem 22 anos e estudou inglês dos 8 até os 16 anos em uma escola de línguas em que sua mãe era professora. Parou o curso na época do vestibular e depois voltou a estudar no instituto de idiomas em que trabalha. Durante o Ensino Médio interessou-se por fazer um estágio em uma mini-produtora de TV no colégio em que estudava, já que pensava em estudar Jornalismo na faculdade. Durante essa experiência, Luiza acabou se desapontando um pouco com a área e, por isso, decidiu prestar vestibular não apenas para Jornalismo mas

¹⁶ Nesta pesquisa os termos “aluno-estagiário”, “estagiário” e “aluno-professor” são utilizados como sinônimos.

¹⁷ Para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, seus nomes foram alterados.

também para Letras. Como foi aprovada apenas para a segunda opção, decidiu fazer o curso. Ela começou o Bacharelado em 2002 e a Licenciatura em 2004; no ano de 2006 ela estava concluindo ambos os cursos. Em 2004, Luiza começou a procurar emprego em escolas infantis bilíngües. Nessa mesma época sua colega Lilian a indicou para ocupar sua vaga de estagiária (pois ela estava mudando para outra unidade da mesma escola de inglês), e Luiza foi contratada. Ela gostou da experiência de trabalho com crianças, e após o término do período de estágio (de dois anos), candidatou-se e foi aceita para a vaga de professora.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS DO GRUPO 2 (CARLA, IARA E IVETE)

Carla tem 23 anos e estudou inglês em duas escolas de idiomas desde os 7 anos de idade até o início da faculdade. Na época do vestibular, sua primeira opção era cursar Artes Plásticas, mas acabou sendo aprovada somente para a segunda opção, Letras, que ela iniciou em 2002. Em 2006, ela estava concluindo as últimas disciplinas do Bacharelado e, na Licenciatura, que ela começou em 2005, ainda havia disciplinas que ela pretendia cursar em 2007. Seus pais são professores na rede pública em um município da Grande São Paulo e sua irmã ensinou inglês durante oito anos em um instituto de idiomas. Quando ainda estava no Ciclo Básico do curso de Letras, Carla começou a dar aulas na mesma escola em que estudou inglês quando criança e em que sua irmã trabalhou. Esse instituto atende principalmente crianças. Após terminar a Licenciatura, ela disse que pretendia prestar concurso para ser professora da rede pública estadual ou municipal.

Iara tem 27 anos e só estudou inglês fora da escola regular durante um curto período quando estava no Ensino Médio. Antes disso, em casa, costumava estudar sozinha alguns livros de inglês que sua mãe havia utilizado quando era estudante. Como o inglês sempre foi sua matéria favorita na

Link 15. Leia neste parágrafo uma caracterização de Iara, do Grupo 2. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

escola, não teve dúvidas em escolher cursar Letras na faculdade. Fez o Bacharelado entre 1998 e 2002; e durante essa época também estudou inglês em um curso oferecido pelo Centro de Línguas da própria Faculdade. Desde 2004, Iara estuda em uma escola de idiomas e, entre 2004 e 2005, passou quatro meses trabalhando nos EUA para aperfeiçoar o inglês lá e começar a dar aulas após seu retorno ao Brasil. Em 2004, ela voltou à universidade para fazer a Licenciatura. Entretanto, Iara optou por abandonar o curso e as aulas no minicurso no meio do segundo semestre de 2006 (retomando-os depois em 2007). Em 2005, após voltar dos EUA, Iara começou a lecionar em um instituto de idiomas. Mas a escola estava iniciando suas

atividades e enfrentava problemas financeiros; então, ela foi para outro instituto no início de 2006. Ela se sentia mais satisfeita com essa segunda experiência profissional, pois dizia haver mais liberdade para o professor nas aulas e com o material. Antes disso, entre 1998 e 2004, Iara trabalhou como *web designer*, uma vez que havia feito colegial técnico em Processamento de Dados.

Ivete tem 24 anos e começou a aprender inglês aos 8 anos, passando por algumas escolas de línguas e também tendo aulas particulares. Em 2000, como prestou vestibular para Jornalismo e não foi aprovada, ela ficou todo o ano sem estudar; decidiu então trabalhar e começou a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas. Ivete percebeu que gostava do trabalho e, ao final daquele ano, optou por cursar Letras. Assim, ela começou o curso de Letras em 2001 e a Licenciatura em 2005; em 2006, ela estava concluindo ambos os cursos. Na época da realização da pesquisa Ivete continuava trabalhando na mesma escola em que havia iniciado sua atuação profissional e, além das aulas, ela também desempenhava a função de coordenadora nos períodos da tarde e da noite desde 2005.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO GRUPO 3 (BEATRIZ, JÚLIA E PEDRO)

Link 16. Leia aqui uma caracterização dos estagiários do Grupo 3. Este Link termina na pág. 61. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

No ano de realização da pesquisa, 2006, Beatriz completou 24 anos. Ela estudou em uma escola de inglês dos 13 anos até por volta dos 19, quando começou a Faculdade de Letras. Ela escolheu esse curso porque sempre gostou de gramática, tanto em português quanto em inglês. Beatriz iniciou a Licenciatura em 2004 e, em 2006, estava concluindo esse curso juntamente com o Bacharelado. Em 2000, quando estava fazendo cursinho para o vestibular, Beatriz começou a dar aulas de inglês em uma das filiais do instituto de idiomas em que estudava. Ela trabalhou lá por cerca de quatro anos; depois, foi para outra escola de inglês, onde ficou por mais dois anos; e, em 2006, começou a trabalhar em uma terceira escola.

Júlia tem 23 anos e estudou inglês em uma escola de idiomas desde a 6ª série até o final do Ensino Médio. Como gostava de inglês e considerava que seu conhecimento da língua não era suficiente, ela escolheu cursar Letras. Quando começou a ter as disciplinas da área de inglês, após o Ciclo Básico, Júlia sentiu que precisava complementar seus estudos da língua e começou a fazer paralelamente os cursos de inglês oferecidos pelo Centro de Línguas da Faculdade. Ela fez o Bacharelado entre 2001 e 2005; começou a Licenciatura em 2003 e a estava concluindo em 2006. Além disso, desde 2005, Júlia estava fazendo iniciação científica

na Faculdade de Educação, na área de ensino de português. De todos os alunos acompanhados na pesquisa, Júlia era quem tinha menor experiência no ensino de inglês: apenas seis meses de aulas particulares em 2005. Além disso, há um ano ela dava aulas de reforço em português para uma aluna.

Pedro tem 25 anos e estudou inglês em uma escola de idiomas desde os 10 anos de idade até o início da Faculdade de Fisioterapia, que ele cursou durante dois anos e meio, antes de fazer Letras. Durante a primeira faculdade, ele começou a fazer algumas traduções a pedido de colegas e percebeu que gostava mais dessa atividade do que do curso. Pedro então decidiu cursar Letras e começou a graduação em 2001 e a Licenciatura em 2004; quando a pesquisa foi feita, ele estava concluindo ambos os cursos. Seu primeiro trabalho como professor de inglês foi em 2004, em uma escola de idiomas, e durou apenas três meses. Ele não considerava essa experiência muito positiva, pois se sentia muito inseguro e não recebeu apoio da coordenação da escola. Em seguida ele foi para outro instituto de línguas e lá, apesar de sua insegurança e de algumas dificuldades iniciais, a coordenação da escola o ajudou e hoje ele diz que se sente confiante e é o professor com o maior número de aulas na escola. Além disso, ele continua fazendo traduções.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO GRUPO 4 (BÁRBARA, CARLOS, FERNANDO E PAULA)

Bárbara tem 39 anos e é a única dos alunos acompanhados na pesquisa que não estudou inglês em cursos de línguas; sua mãe falava inglês com ela durante sua infância e depois ela continuou a aprender a língua na escola. Sua família é de origem alemã, e por isso ela também aprendeu alemão, tanto em casa quanto na escola. Ao final do Ensino Médio, ela pensava em cursar Medicina, mas seus amigos a desestimularam dizendo que em tal profissão ela não poderia viajar e morar em outros países, o que também era seu desejo. Ela então decidiu fazer Letras, pois considerava que assim poderia trabalhar em qualquer país, seja ensinando a língua ou em turismo. Ela iniciou o Bacharelado em inglês e alemão em 1986; ao final do curso, em 1989, ela foi morar no Nordeste, pois havia a oportunidade de trabalhar com turismo e ensino de alemão e inglês em escolas de línguas. Depois disso, ela também morou nos EUA, na Holanda e na Itália; estudou sobre meditação, ioga e alimentação vegetariana. Desde que retornou de sua vivência no exterior, Bárbara dá aulas particulares de alemão e inglês, e também atua em cursos de meditação e ioga. Em 2001, ela foi convidada pela escola onde havia estudado para substituir uma professora de alemão que estava em licença; essa

experiência durou três meses e, apesar da decepção com o desinteresse dos alunos, ela sentiu-se estimulada a retornar à universidade e fazer a Licenciatura em inglês e alemão – ela retomou os estudos em 2002 e estava concluindo as últimas disciplinas em 2006.

Carlos tem 24 anos e começou a estudar inglês aos 11 anos em um grupo de 12 pessoas que se reuniram para esse fim e contrataram um professor particular. Ele manteve-se nesse esquema de estudos, com o mesmo grupo e o mesmo professor, até o Ensino Médio, quando fez um intercâmbio em Londres por três meses. Seu desejo sempre foi fazer Letras, mas, por causa de pressões familiares contra tal escolha, ele entrou na Faculdade de Jornalismo em 2000. Mesmo assim ele não desistiu da opção inicial e, em 2002, ingressou no curso de Letras (mantendo-se ao mesmo tempo no Jornalismo, até se formar naquele curso em 2003). Ele começou a Licenciatura em 2004 e planejava concluí-la em 2007. Quanto ao curso de Letras, sua previsão era concluí-lo somente em 2008. Após retornar do intercâmbio em Londres, aos 17 anos, Carlos começou a dar aulas em uma escola de idiomas. Saiu de lá após cerca de dois anos e passou a dar aulas particulares. Depois disso, enquanto fazia iniciação científica na Faculdade de Letras, foi professor em um cursinho preparatório para o vestibular. Quando foi realizada a pesquisa, ele estava trabalhando em uma escola de idiomas há pouco mais de um ano.

Fernando tem 26 anos e estudou inglês em uma escola de idiomas dos 10 aos 17 anos de idade. Em seguida, aos 18, ele começou a dar aulas em outro instituto. Em 2000, ele iniciou o curso de Processamento de Dados na faculdade, mas percebeu que não gostava muito da área; então, como já dava aulas de inglês, decidiu abandonar essa primeira opção e começou o curso de Letras em 2002. Em 2005, ele iniciou a Licenciatura e, em 2006, estava concluindo ambos os cursos. Nesse ano, ele não estava trabalhando, mas até então ele já havia passado por quatro institutos de idiomas, sendo que no segundo deles ele também havia sido auxiliar de coordenação por cerca de um ano.

Paula tem 35 anos e começou a estudar inglês aos 13 em uma escola de idiomas. Depois de terminar o curso, aos 19 anos arrumou um emprego como secretária em outra escola e aproveitou para também continuar a estudar inglês lá. Depois de cinco anos, ela começou a dar aulas de inglês nesse mesmo instituto de idiomas, função em que permaneceu até os 29 anos. Nesse meio tempo, iniciou e abandonou um curso de Administração, e em 1996 ela iniciou o curso de Letras, que só terminou em 2003, pois manteve sua matrícula trancada durante dois anos durante esse período. Ela morou alguns anos na Suécia e, nessa época, não trabalhou como professora. Após voltar ao Brasil, Paula retomou as aulas de inglês, desta vez

em empresas, e também os estudos, começando em 2005 a Licenciatura, que ela pretendia concluir ao final de 2006.

		IDADE	HISTÓRICO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS	BACHARELADO	LICENCIATURA	EXPERIÊNCIA DOCENTE
GRUPO 1	LILIAN	22	instituto de idiomas, desde os 10 anos até o início da faculdade	2002-2006	2004-2006	Tempo: 4 anos Locais: escola bilíngüe e instituto de idiomas (o mesmo onde estudou) Funções: estagiária e professora
	LUIZA	22	instituto de idiomas onde sua mãe era professora, dos 8 aos 16 anos; depois, no instituto de idiomas onde trabalha	2002-2006	2004-2006	Tempo: 3 anos Locais: instituto de idiomas (o mesmo que Lilian) Funções: estagiária e professora
GRUPO 2	CARLA	23	dois institutos de idiomas, desde os 7 anos de idade até o início da faculdade	2002-2006	2005 (conclusão prevista para 2007)	Tempo: 5 anos Locais: instituto de idiomas (onde também havia estudado)
	IVETE	24	alguns institutos de idiomas e aulas particulares, desde os 8 anos	2001-2006	2005-2006	Tempo: 7 anos Locais: instituto de idiomas Desde 2005 também é coordenadora
	IARA	27	estudava sozinha; instituto de idiomas por pouco tempo durante o Ensino Médio; curso de inglês no Centro de Línguas já durante o Bacharelado; instituto de idiomas, desde 2004; quatro meses nos EUA	1998-2002	2004 (interrompida em 2006)	Tempo: 2 anos Locais: dois institutos de idiomas

Quadro 6. Resumo do perfil dos sujeitos

		IDADE	HISTÓRICO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS	BACHARELADO	LICENCIATURA	EXPERIÊNCIA DOCENTE
GRUPO 3	BEATRIZ	24	instituto de idiomas, a partir dos 13 anos	2001-2006	2004-2006	Tempo: 7 anos Locais: três institutos de idiomas
	JÚLIA	23	instituto de idiomas, a partir dos 12 anos; curso de inglês no Centro de Línguas já durante o Bacharelado	2001-2005	2003-2006	Tempo: 6 meses Aulas particulares (E um ano em aulas particulares de reforço de português)
	PEDRO	25	instituto de idiomas, a partir dos 10 anos	2001-2006	2004-2006	Tempo: 3 anos Locais: dois institutos de idiomas
GRUPO 4	BÁRBARA	39	não estudou inglês em instituto de idiomas; aprendeu a língua com sua mãe, durante a infância, e na escola regular	1986-1989	2002-2006	Tempo: 13 anos Locais: instituto de idiomas; aulas particulares; escola regular (3 meses como professora substituta)
	CARLOS	24	em um grupo com professor particular, desde os 11 anos; 3 meses em Londres	2002 (conclusão prevista para 2008)	2004 (conclusão prevista para 2007)	Tempo: 7 anos Locais: dois institutos de idiomas; aulas particulares; cursinho pré-vestibular
	FERNANDO	26	instituto de idiomas, a partir dos 10 anos	2002-2006	2005-2006	Tempo: 8 anos Locais: quatro institutos de idiomas Também foi auxiliar de coordenação durante um ano em um dos institutos.
	PAULA	35	instituto de idiomas, a partir dos 13 anos	1996-2003 (matrícula trancada por 2 anos)	2005-2006	Tempo: 6 anos Locais: dois institutos de idiomas

Quadro 7. Resumo do perfil dos sujeitos (cont.)

5. FORMAÇÃO DOS GRUPOS PARA O MINICURSO

Link 17. Leia aqui sobre a escolha de parceiros para a formação dos grupos de estagiários desta pesquisa. Este Link termina na pág. 74. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

No início de maio de 2006 (portanto ainda durante Metodologia do Ensino de Inglês I e meses antes do início das aulas de minicurso), a professora responsável pela disciplina pediu aos seus alunos que lhe informassem quais seriam os integrantes dos grupos, e o dia da semana e horário das aulas

do minicurso. Tal antecedência é necessária para que seja possível verificar a disponibilidade de salas de aulas e realizar o processo de divulgação e inscrição dos interessados. A formação das equipes de alunos-professores é feita livremente por eles mesmos, havendo apenas a orientação de que os grupos tenham dois ou três integrantes. Dentre todos os grupos do período matutino daquele ano, houve apenas duas exceções a essa determinação: dois grupos tinham quatro integrantes. No primeiro caso, o projeto da equipe era desenvolver um minicurso voltado para crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, alunos da Escola de Aplicação da FEUSP; como crianças de faixas etárias bastante diferentes estariam juntas, considerou-se que um número maior de estagiários seria necessário para que essa diversidade pudesse ser atendida. A segunda exceção é o Grupo 4, que ficou com quatro integrantes por um atraso na definição dos integrantes do grupo, como se explicará mais detalhadamente adiante.

O processo de formação das equipes de alunos-professores para o estágio nos minicursos de inglês merece atenção, já que há algumas escolhas a serem feitas nessa definição de parceiros e, como se verá a seguir, essas escolhas concretizaram-se de maneiras diferentes nos quatro grupos desta pesquisa.

Há duas principais variáveis a serem consideradas pelos alunos-professores na formação das equipes: disponibilidade de horário e contato prévio com os colegas. Conforme já dito, os alunos devem escolher o dia e horário de seu minicurso (um dia da semana, durante 90 minutos) com grande antecedência. Porém, nem sempre lhes é fácil prever qual o horário mais conveniente, já que a maioria dos alunos trabalha e estuda, e, no meio do primeiro semestre, ainda não sabe como será sua grade horária na faculdade ou em que horários dará aulas (no caso dos que já trabalham como professores) no semestre seguinte. Alguns optam por horários em que têm certeza absoluta que estarão livres e que deverão estar na faculdade para outras atividades (como no caso do Grupo 1, cujo minicurso era às quartas-feiras, das 7:00 às 8:30 da manhã – imediatamente antes do horário da aula de Metodologia).

A segunda variável a ser levada em conta é o contato prévio com os colegas. Apesar de todos os estagiários serem provenientes do mesmo curso de Bacharelado na Faculdade de Letras, a maioria deles mal se conhece – tal afirmação se aplica à maioria dos componentes dos quatro grupos desta pesquisa e também pôde ser comprovada por meio da aplicação do “Questionário Minicursos em Grupo” entre os alunos do período matutino de 2006 (cf. Apêndice G, questão 7.1). Antes da formação das equipes em maio, os alunos haviam feito no mês anterior apresentações em grupo sobre uma abordagem ou método no ensino de línguas. Nesse caso, a formação dos grupos foi resultado da escolha dos alunos pelo tema de sua preferência a partir de uma lista de opções fornecida pela professora da disciplina. Tal atividade também serviu como oportunidade de primeiro contato entre alguns dos alunos, o que será descrito mais adiante. Depois disso, entre maio e junho, houve no curso de Metodologia, mas uma atividade de apresentação em grupos, desta vez sobre o ensino de habilidades específicas (leitura, escrita, compreensão oral, produção oral, gramática, pronúncia e vocabulário).

Em entrevista feita em 2006 com a professora de Metodologia, ela relatou que, em 2003, houve um aumento bastante significativo no número de alunos cursando a disciplina (de cerca de 15 alunos por turma, anteriormente, para quase 50). Por esse motivo, foram feitas duas principais modificações no curso naquele ano: um aumento na quantidade de atividades em equipes na própria aula de Metodologia (tais como as apresentações em grupo citadas acima) e a realização dos minicursos em equipes (até então cada estagiário era responsável por um minicurso). Se, em um primeiro momento, essas mudanças tiveram uma motivação bastante prática (o aumento no número de alunos), logo em seguida a professora pôde perceber que o próprio trabalho em equipe nos minicursos era também um espaço de aprendizagem em potencial para os estagiários, conforme ela explica no trecho abaixo:

Agora a principal mudança foi sair dos minicursos dados individualmente, cada aluno dando seu minicurso, e partir para o trabalho em equipe, em duplas ou trios. A princípio, lá no começo, era uma questão absolutamente prática, não tem sala, tem muito aluno, o que a gente faz? Então vamos trabalhar com parcerias. Mas logo acrescentou um elemento complicador, mas muito interessante, que é essa possibilidade das pessoas começarem a desenvolver algumas habilidades para trabalhar em equipe: enfrentar problemas, partilhar idéias, encontrar soluções. O que acabou ocasionando *muitos* problemas, *muitos* problemas, muita sessão de divã aqui para resolver as intrigas, as brigas. Mas acho que é interessante, porque se tem um espaço em que eles podem bater cabeça e aprender a trocar é quando está se formando, depois quando vai trabalhar é mais difícil fazer isso. Então esse foi um elemento importante, a questão de ser planejado e implementado em pequenas equipes.

(fonte: Entrevista com Professora De Metodologia)

A ausência de contato prévio entre os alunos não representaria um fator tão importante em situações de trabalho em grupo por um curto período (como, por exemplo, para a preparação das apresentações mencionadas acima). O contexto de trabalho em grupo para o minicurso, por outro lado, implica a realização conjunta de várias atividades (preparação e condução das aulas, escrita de relatório, etc.) durante vários meses. Assim, no caso dos minicursos, o peso da escolha de parceiros parece ser maior e pode ter consequências no desenrolar do relacionamento entre os sujeitos ao longo do período de trabalho em grupo.

No “Questionário de avaliação do curso” (cf. modelo no Anexo A), aplicado pela professora de Metodologia ao final de 2006, e respondido anonimamente pelos alunos, um estagiário sugere que haja, no primeiro semestre da disciplina, maior estímulo à integração entre os alunos de forma a facilitar a posterior formação das equipes de minicurso, pois, ainda segundo ele, “a parceria é quase um casamento”. A sugestão do estagiário certamente aponta para a importância da escolha dos parceiros de estágio e do relacionamento entre os integrantes das equipes para o desenvolvimento do minicurso. A integração entre os alunos é de certo modo estimulada por meio de atividades feitas em grupos nas aulas de Metodologia I (a apresentação sobre abordagens e métodos de ensino e outra sobre o ensino de habilidades lingüísticas específicas). A proposta do aluno parece indicar a necessidade de um maior número de atividades desse tipo, provavelmente com mecanismos que estimulem uma variação na composição dos grupos em cada uma das atividades – de modo a evitar que os grupos sejam compostos sempre pelos mesmos alunos. Por outro lado, pode-se interpretar essa mesma sugestão (de maior estímulo à integração entre os alunos) como apontando nem tanto para a necessidade de mais atividades em grupo, mas para a necessidade de maiores esclarecimentos sobre as implicações de um estágio em equipe. Explicando melhor, o trabalho em grupo, com regularidade, por um período de alguns meses, envolvendo a preparação e a condução de aulas de inglês é, muito provavelmente, uma situação inédita para os estagiários, diferente tanto de suas experiências escolares anteriores de trabalho em grupo quanto de sua experiência profissional prévia (no caso daqueles que já trabalham como professores). Tendo em vista esse ineditismo, é possível que, confrontados com a necessidade de definir parceiros

Link 18. Para ler mais a respeito das experiências prévias dos estagiários com trabalho em grupo, siga para o Link 50.

para o estágio, os alunos façam suas opções sem conseguir prever as possíveis consequências dessa escolha, sem vislumbrar que “a parceria é quase um casamento”.

Claramente, nem sempre é possível para os estagiários conciliar as duas variáveis (horário e contato prévio) no momento de definir os grupos de minicurso: alguns estagiários priorizam o horário sobre o contato prévio (como no caso de

Pedro), enquanto outros optam por fazer um esforço para adequarem-se à disponibilidade dos colegas com quem têm maior contato (como no caso de Carlos). A seguir apresenta-se uma descrição da formação dos quatro grupos de minicurso, incluindo o tipo de contato entre os sujeitos antes da composição das equipes.

5.1 FORMAÇÃO DO GRUPO 1 (LILIAN E LUIZA)

Diferentemente dos integrantes dos demais grupos, Lilian e Luiza eram bastante próximas desde o primeiro ano do curso de Letras e já haviam feito outros trabalhos juntas antes da experiência com o minicurso. Assim, no caso delas, não houve qualquer hesitação quanto à escolha da parceria para o estágio, como se depreende dos excertos abaixo:

Pesquisadora: Como é sua relação com a Luiza? Como vocês formaram o grupo?

Lilian: Somos melhores amigas há 5 anos. Nos encontramos todos os dias e sempre fazemos trabalhos juntas.

(fonte: Entrevista Inicial – Lilian)

Pergunta: Os trabalhos em grupo [nas aulas de Metodologia I] tiveram alguma relação com a composição do seu grupo de minicurso? Caso eles não tivessem acontecido, você acha que os membros do seu grupo seriam outros?

Resposta: Eu e a Lilian somos amigas desde o primeiro ano da faculdade e sempre fizemos os trabalhos em grupos juntas. Eu tenho certeza que, independentemente dos trabalhos do primeiro semestre [em Metodologia do Ensino de Inglês I], nós ainda estaríamos juntas para o minicurso.

(fonte: Questionário Final – Luiza)

Nas aulas de Metodologia em geral e também em ambas as apresentações em grupo (sobre abordagens de ensino e sobre habilidades específicas), Lilian e Luiza estiveram juntas. Além disso, como se percebe na caracterização de ambas, apresentada na seção anterior, elas têm a mesma idade, iniciaram e terminaram o Bacharelado e a Licenciatura juntas, e suas trajetórias profissionais são praticamente idênticas.

5.2 FORMAÇÃO DO GRUPO 2 (CARLA, IARA E IVETE)

Carla e Ivete se conheceram ao trabalharem juntas para a apresentação sobre abordagens e métodos no ensino de línguas; antes disso, Carla disse conhecer Ivete, apenas de vista, da Faculdade de Letras, mas nem sabia seu nome. Como Iara fez seu Bacharelado em uma época diferente, ela não tinha contato prévio com os outros alunos da disciplina. No dia em que foram definidos os grupos e horários dos minicursos, ela estava ausente; na aula seguinte, Iara escolheu integrar-se ao grupo de Carla e Ivete por conta do horário escolhido por ambas, que

lhe era conveniente. Na primeira atividade de apresentação em grupo, Iara havia formado uma dupla com Carlos; na segunda, ela trabalhou com Carla e Fernando. O contato entre Carla e Ivete, durante a preparação para a apresentação, foi relevante no momento da formação do grupo para o minicurso, como pode ser ilustrado pela fala de Carla:

Pesquisadora: Como foi formado o grupo do minicurso?

Carla: Eu estava sozinha, na realidade. Como eu e a Ivete fizemos o primeiro seminário juntas, que era sobre *suggestopedia*, ela estava sem grupo então ela resolveu fazer comigo. Aí a Iara não veio no dia que a gente fez a nossa dupla. Ela veio no outro dia e precisava se encaixar em um grupo que dava o horário para ela e que só tinha apenas dois [alunos]. Então ela entrou no nosso grupo, mas não foi porque a gente se juntou e discutiu, não, foi mesmo porque ela precisava de um grupo e entrou nesse.

Pesquisadora: E vocês já se conheciam?

Carla: A Ivete eu já conhecia porque eu acho que eu fiz alguma matéria com ela, mas eu não sabia direito o nome dela, porque a gente se falava muito pouco. Mas a Iara eu não a conhecia, tanto que ela já terminou [o Bacharelado] faz tempo, né? Então só fui conhecer agora.

(fonte: Entrevista Inicial – Carla)

Das quatro equipes acompanhadas, este foi o único grupo em que houve alteração em sua composição. O trio foi formado em maio, como nos outros casos, mas, ao final de agosto, Iara decidiu abandonar a disciplina e, conseqüentemente, o minicurso. Segundo ela, o motivo era a falta de tempo para se dedicar de maneira satisfatória às atividades envolvidas na preparação do minicurso.

5.3 FORMAÇÃO DO GRUPO 3 (BEATRIZ, JÚLIA E PEDRO)

Antes de cursarem Metodologia, Beatriz e Júlia tinham um contato maior entre si do que com Pedro, que as conhecia apenas de vista. Durante o primeiro semestre do curso, Beatriz e Júlia fizeram as duas apresentações juntas e geralmente sentavam-se juntas. No momento de formar a equipe para o minicurso, inicialmente elas formaram um grupo com mais uma terceira aluna, que depois teve de escolher outro horário para seu minicurso. Esse contexto é descrito por Beatriz e Júlia nos excertos abaixo:

Pergunta: Os trabalhos em grupo [nas aulas de Metodologia I] tiveram alguma relação com a composição do seu grupo de minicurso? Caso eles não tivessem acontecido, você acha que os membros do seu grupo seriam outros?

Resposta: [...] eu e a Júlia ficamos mais próximas no primeiro semestre [em Metodologia do Ensino de Inglês I] exatamente por causa da realização desses trabalhos. Antes disso, apesar de já termos feitos vários outros cursos na FFLCH, havíamos feito apenas um trabalho juntas.

(fonte: Questionário Final – Beatriz)

Pesquisadora: E como vocês montaram o grupo?

Júlia: Eu e a Beatriz, a gente se conhecia há mais tempo, então a gente falou “ah, já que a gente está fazendo todos os trabalhos [em Metodologia I] juntas, a gente se conhece mais, sabe que uma não dá tanto furo na outra, que tal?”. Então foi uma coisa mais de conhecer e ter confiança uma na outra. O Pedro foi por ele não ter outros horários. Era a C... [outra aluna que depois mudou de horário], a Beatriz e eu, mas depois de fazer a matrícula, ela [C...] viu que o horário ia bater, então ela resolveu dar aula de madrugada [o minicurso de C... era às 7:00 da manhã] [risos].

Pesquisadora: Então com o Pedro você não tinha feito nenhum trabalho junto antes?

Júlia: Não.

Pesquisadora: E a Beatriz?

Júlia: Já, especificamente para Metodologia, a gente pegou mais amizade. Praticamente todos os trabalhos eu fiz com ela neste semestre [1º semestre de 2006].

Pesquisadora: Vocês já se conheciam da Letras?

Júlia: De vista.

(fonte: Entrevista Inicial – Júlia)

Assim como no caso de Iara, do Grupo 2, Pedro escolheu participar da equipe de Beatriz e Júlia depois que vários dos grupos de minicurso já estavam formados. Ele nunca havia trabalhado com elas anteriormente e sua escolha foi motivada pelo horário escolhido por ambas, que lhe era conveniente, como se vê no trecho abaixo, retirado de uma entrevista feita com Pedro:

Pesquisadora: Você chegou a fazer algum outro trabalho [antes do minicurso] com elas [Beatriz e Júlia]?

Pedro: Não. Primeira vez.

Pesquisadora: Então vocês não se conheciam antes daqui [Metodologia do Ensino de Inglês]?

Pedro: De vista, apenas. Na verdade, o que aconteceu foi que eu estava com pouquíssimo tempo livre e eu não sabia as minhas matérias no segundo semestre. Eu conversei com a [professora de Metodologia] e ela me indicou esse grupo, eu falei “ah, acho que esse grupo dá para fazer, tal”. Não foi bem uma escolha minha fazer. Mas não tenho nada contra elas, gosto muito delas. Mas eu digo assim que não foram pessoas próximas a mim que eu escolhi fazer. Porque eu tinha uma falta de tempo e porque acabou encaixando no meu horário, foi isso.

(fonte: Entrevista Inicial – Pedro)

5.4 FORMAÇÃO DO GRUPO 4 (BÁRBARA, CARLOS, FERNANDO E PAULA)

Bárbara, Carlos, Fernando e Paula não se conheciam antes de fazerem a disciplina Metodologia do Ensino de Inglês. Na apresentação sobre métodos de ensino, dentre os quatro, apenas Bárbara e Paula trabalharam juntas, Carlos e Fernando formaram grupos com outras pessoas. No entanto, eles muitas vezes sentavam-se juntos durante as aulas. Segundo Fernando, esse contato prévio e principalmente a coincidência de disponibilidade de horário para o minicurso tiveram influência no momento da formação do grupo:

Fernando: O Carlos entrou depois. Mas o Carlos sentava perto, conversava com a Paula. Acho que por conta do horário [do minicurso] também, né? Que vai ser 2ª à

tarde, então eu acho que esse foi o fator crucial, não só sentar perto, mas o fator crucial acho que foi o horário.

Pesquisadora: E vocês já se conheciam de antes?

Fernando: Não, só da aula mesmo.

(fonte: Entrevista Inicial – Fernando)

Inicialmente foi formado um trio (Bárbara, Fernando e Paula), pois Carlos preferiu unir-se a outro grupo, cujo horário de minicurso lhe seria mais conveniente. Como não se sentiu muito bem acolhido, decidiu reorganizar seu horário para poder juntar-se ao trio, com quem ele já tinha alguma afinidade. Só se chegou à composição final desse grupo depois que os horários e salas dos minicursos já estavam definidos, e por isso não houve outra opção senão manter um grupo com quatro alunos-estagiários (quando a orientação geral era para que fossem equipes de duas ou três pessoas). Na citação a seguir, Carlos descreve como foi o processo até sua entrada no Grupo 4 e o tipo de contato prévio que ele tinha com os demais integrantes da equipe:

Pesquisadora: E como vocês formaram o grupo?

Carlos: Eles eu não sei, porque quando eu cheguei o grupo já estava formado. Tinha outro horário que era melhor para mim, aí fui conversar com as meninas [outras alunas] e não achei que elas foram tão receptivas. Então eu dei um jeito de me organizar com os horários e fui com as pessoas que eu já conversava de alguma forma. Então foi por afinidade.

[...]

Pesquisadora: E você já os conhecia?

Carlos: A Paula e o Fernando, a gente já tinha conversado bastante durante o curso mesmo. A Bárbara menos, um pouco também porque a sala é bem pequena, né? E a [professora de Metodologia] dá bastante coisa em grupos na sala. Tinha aquele esquema dos nomezinhos [os alunos usaram etiquetas com seus nomes durante as primeiras aulas para facilitar o contato], então a gente acabava conhecendo mais ou menos. Principalmente a Paula, que é com quem eu converso mais.

Pesquisadora: Mas você já os conhecia anteriormente?

Carlos: Não, nenhum deles.

(fonte: Entrevista Inicial – Carlos)

5.5 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA DE PARCEIROS E A DINÂMICA DO GRUPO

Link 19. Leia aqui sobre relação entre a escolha de parceiros e a dinâmica do grupo. Este Link termina na pág. 74. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Conforme já discutido anteriormente, a maioria dos alunos de Metodologia do Inglês têm pouco contato prévio com seus colegas de curso (cf. Apêndice G, questão 7.1), apesar de todos serem provenientes da mesma habilitação na Faculdade de Letras. Considerando-se que a parceria para o

minicurso é intensa e de longa duração, essa variável (o tipo e grau de contato ou relacionamento entre os alunos) parece relevante na formação dos grupos e no relacionamento que se desenvolverá entre seus membros.

A existência de um *relacionamento anterior à formação do grupo* parece influenciar as escolhas dos alunos quanto aos seus possíveis parceiros de equipe. Como muitos se conhecem apenas de vista, as atividades em pequenos grupos desenvolvidas pela professora responsável em Metodologia do Ensino de Inglês I (antes, portanto, dos minicursos) são uma oportunidade para que os alunos possam se conhecer melhor e, posteriormente, escolher seus parceiros.

Alguns aspectos dessa questão podem ser ilustrados pela fala de Ivete, sobre a formação de seu trio (com Carla e Iara, no Grupo 2):

Pesquisadora: Como vocês formaram o grupo para o minicurso?

Ivete: Eu e a Carla, a gente fez o primeiro seminário daqui juntas. Nós não nos conhecíamos, a gente só escolheu o mesmo tópico, eu nem a conhecia. No dia da discussão sobre o trabalho que nós íamos apresentar na semana seguinte, eu a conheci e aí nós começamos a conversar. Esse foi o primeiro seminário. Nós tivemos um contato bom, eu ligava para ela, ela ligava para mim para a gente poder resolver as coisas sobre o seminário. E assim que surgiu a idéia do minicurso eu perguntei para ela se ela ia fazer com alguém, ela falou que não tinha ninguém, então a gente ficou juntas. A Iara veio depois, mais por uma questão de horário, que era o horário que ela tinha, ela entrou no grupo por último.

Pesquisadora:: E a Iara você conheceu aqui?

Ivete: Também aqui.

(fonte: Entrevista Inicial – Ivete)

Ivete, Carla e Iara não se conheciam antes de cursarem a mesma disciplina. Na primeira atividade de apresentação em grupo, sobre metodologias e abordagens de ensino, no primeiro semestre do curso, Ivete e Carla coincidentemente escolheram o mesmo tema. Como seu relacionamento foi satisfatório nessa ocasião, elas decidiram então formar uma dupla para o minicurso. Já a entrada de Iara no grupo ilustra outra situação: como já descrito, sua escolha pelo grupo de Carla e Ivete não se baseou no contato prévio com elas, mas no horário para as aulas do minicurso, que lhe era conveniente. Posteriormente, Iara abandonou o minicurso e a disciplina, dando como justificativa sua falta de tempo para se dedicar às atividades. Apesar de ela ter dito à pesquisadora que não houve qualquer tipo de dificuldade no relacionamento com suas colegas, também se pode levantar a hipótese de que ela talvez não tivesse desistido caso tivesse escolhido parceiros usando como critério principal a existência de um contato prévio mais sólido.

Assim, a ausência de um contato prévio entre os integrantes da equipe e a escolha de parceiros com base mais na disponibilidade de horário do que na afinidade pessoal parecem influenciar o relacionamento entre os estagiários durante o trabalho em grupo. Há um leve

indício disso na saída de Iara de seu grupo, pois apesar de não ter havido dificuldades de relacionamento, de qualquer modo ele foi interrompido. Essa hipótese talvez seja mais clara

Link 20. Para ler mais a respeito dos estagiários do Grupo 3, retorne ao Link 16.

no caso de Pedro (Grupo 3), que havia tido muito pouco contato prévio com suas colegas, Beatriz e Júlia, antes da formação do grupo para o minicurso, e escolheu juntar-se a elas por conveniência de horário. No trecho abaixo, extraído

da reflexão individual de Pedro no relatório final de seu grupo de minicurso, ele descreve claramente as diferenças entre sua postura e a de suas colegas:

O meu relacionamento com as duas colegas foi muito bom, a meu ver, ao menos de minha parte não tenho reclamações, se houve discussões essas sempre foram saudáveis e nunca me senti ofendido por qualquer uma delas.

Confesso que tive receio no começo quanto vi que cairia em um grupo, de acordo com meu horário, cujas participantes não conhecia bem, conhecia apenas de vista. Logo reparei que o ritmo de trabalho delas era diferente do meu, as duas confessaram a mim que buscavam repetir o dez do semestre passado [em Metodologia I] e eu apenas queria me formar para conseguir uma colocação profissional melhor, tanto Júlia quanto Beatriz se preocupam demais com seu desempenho acadêmico e senti em certos momentos que o grupo não era o ideal para mim, apesar disso acredito que não tive nenhum problema com as duas que chegou a causar um conflito grave.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Pedro)

Dos quatro grupos de estagiários acompanhados durante a pesquisa, esse foi o único em que houve algumas dificuldades de relacionamento (mas o trio manteve-se junto até o fim do estágio). Beatriz e Júlia eram mais próximas e sempre bastante preocupadas em assegurar que o planejamento do curso fosse detalhado e fielmente posto em prática nas aulas. Elas sentiam que Pedro não demonstrava o mesmo grau de comprometimento com o minicurso, como se vê, por exemplo, em uma das respostas de Beatriz ao Questionário Final:

Pergunta: Imagine que você tivesse que realizar outro minicurso. Você preferiria fazê-lo individualmente ou em grupo novamente (mas com outros colegas)? Por quê?

Resposta: Se pudesse escolher, realizaria o minicurso com a Beatriz e com outra pessoa que não fosse o Pedro; uma pessoa que estivesse mais compromissada e interessada pela elaboração e preparação das aulas e atividades do minicurso, que estivesse aberta a maiores questionamentos de procedimentos rotineiros e realmente disposta a aprender com os colegas.

(fonte: Questionário Final – Beatriz)

Assim, pode-se considerar a hipótese de que o envolvimento de Pedro poderia ter sido maior caso ele tivesse optado por formar uma equipe com pessoas com quem ele tivesse maior contato prévio.

6. PROJETOS DOS MINICURSOS

Conforme já mencionado brevemente, o desenho do programa de cada minicurso é feito pelos estagiários a partir de um trabalho por projeto (dentro dos limites de um curso de nível básico com 15 aulas de duração). O propósito do projeto é fazer convergir todo o processo desenvolvido durante o minicurso para um mesmo fim, que nesse caso traduz-se em um produto final. Explicando melhor, o delineamento do minicurso inicia-se já no primeiro semestre com a escolha de uma temática que permeará as aulas; são exemplos de temas adotados em 2006: jazz, histórias infantis, *Tanabata Matsuri* (tradição japonesa em que as pessoas escrevem seus desejos em tiras de papel e as penduram em galhos de bambu). O tema escolhido deverá resultar na produção de um material (livreto, gravação, etc.) ao fim do curso; os produtos finais dos temas mencionados acima foram, respectivamente: um portfólio com as músicas do curso; a contação de uma história acompanhada de representação com bonecos; uma árvore com os desejos dos alunos e dois livretos com suas descrições e seus desejos. Uma vez definida essa macroestrutura do curso, os estagiários partem para o desenvolvimento das seqüências didáticas (conteúdo, metodologia e avaliação), que claramente devem articular-se com e contribuir para o tema e o produto final.

Em entrevista com a professora responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, ela explica que, anteriormente, muitos alunos dos minicursos demonstravam insatisfação quanto à não continuidade das aulas após o fim do semestre. A proposta de trabalho com projeto e produto final busca minimizar essa sensação de interrupção, fazendo com que todas as atividades em sala caminhem para um mesmo fim e que, terminadas as aulas, os alunos do curso tenham não apenas uma *sensação* de conclusão, mas também um *produto* material dessa conclusão, já que cada um recebe uma cópia do produto final. Essa proposta é explicada por ela no excerto a seguir:

E a outra questão é essa idéia de trabalhar com projeto. Isso foi muito em função da própria resposta que a gente obtém dos alunos que fazem o minicurso, que são alunos dos meus alunos. Todo mundo sai daqui muito frustrado porque gosta, quer continuar, “puxa, não tem continuidade”. E de fato, se você trabalha com um currículo linear, ou mesmo um currículo em espiral, em que as coisas vão e você vai retomando, a sensação de finalização ela é suave, você finalizou porque não tem mais dia letivo, porque se tivesse mais dia letivo não finalizava. Então a idéia de fazer todas as ações voltadas para a confecção de um produto final, por mais que não resolva essa questão do gostinho de quero mais, as pessoas querem sempre fazer continuidade, mas pelo menos amadurece a idéia de uma experiência de ensino e aprendizagem que tem começo, meio e fim. Você se propôs a ensinar tais e tais coisas com a finalidade x, e dentro daquele período de tempo você fez aquilo com aquela finalidade x. E a coisa do produto final ser algo concreto, palpável, um

livreto, uma encenação, uma gravação de um esquete, alguma coisa assim, também contribui para essa sensação de realização, “puxa, concluímos algo”.

(fonte: Entrevista com Professora De Metodologia)

O projeto de minicurso e o produto final de cada um dos quatro grupos de alunos-professores, incluindo o processo de definição do tema, serão descritos a seguir.

6.1 PROJETO DO GRUPO 1 (LILIAN E LUIZA)

Link 21. Leia aqui sobre escolha do tema do projeto do Grupo 1. Este Link termina na pág. 77. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

O Grupo 1 escolheu tratar de pontos históricos e culturais de São Paulo; os produtos finais foram um guia em forma de livreto e a gravação em vídeo dos alunos descrevendo um lugar de sua preferência. O tema foi escolhido a partir de exemplos de projetos anteriores citados pela professora da disciplina em uma aula em junho, quando

os estagiários deveriam começar discutir o desenho de seu minicurso. Na fala a seguir, Luiza explica que apenas Lilian estava presente nessa aula e achou que a idéia do guia de São Paulo seria interessante:

Pesquisadora: E o projeto de vocês é fazer o guia. Como vocês chegaram a essa idéia? Vocês pensaram em outra coisa?

Luiza: Não, foi meio assim... [risos].

Pesquisadora: “Esse aí está bom.”

Luiza: [risos] Na verdade, eu faltei duas aulas porque eu estava atolada no trabalho e também foi no dia em que eu fui fazer essa dinâmica na C... [instituto de idiomas], foi numa 4ª feira que eu não vim. E foi no dia em que tinha que escolher [o projeto para o minicurso]. A Lilian veio e a professora tinha falado das outras experiências, ela falou dessa idéia [do guia de São Paulo], eu não sabia que tinha que ter um tema, ela [Lilian] falou “o que você acha fazer? a professora falou de comédia, de um monte de coisa, de *sitcom*, mas eu achei legal o guia de São Paulo”. Aí eu falei “vamos [risos], você deve saber mais do que eu”. Mas acho que vai ser interessante.

(fonte: Entrevista Inicial – Luiza)

Luiza diz que concordou com a proposta de sua colega, já que esta deveria ter maior conhecimento (“você deve saber mais do que eu”). Não fica muito claro se Luiza refere-se ao fato de que Lilian havia estado presente à aula de Metodologia em que a professora falou sobre os projetos, ou se ela refere-se ao fato de que Lilian é mais experiente como professora do que ela. Essa segunda hipótese é plausível quando se considera que, em mais de uma situação, Luiza menciona a maior experiência de sua colega como uma característica que lhe proporciona maior segurança, apesar do fato de que, na verdade, a diferença em tempo na profissão entre as duas é de menos de um ano: ambas trabalham em unidades diferentes de um mesmo instituto de idiomas e passaram dois anos como estagiárias auxiliando as professoras

titulares, antes de serem contratadas como professoras; Lilian começou a trabalhar lá no início de 2004, após alguns meses em uma escola bilíngüe, e Luiza iniciou na metade do mesmo ano.

Link 22. Para ler mais a respeito das estagiárias do Grupo 1, retorne ao Link 14.

6.2 PROJETO DO GRUPO 2 (CARLA, IARA E IVETE)

O Grupo 2 escolheu como fio condutor de seu minicurso descrições de lugares para onde os alunos já tivessem viajado. Cada aluno do minicurso escolheu a cidade de sua preferência, inclusive trazendo fotos e pesquisando informações adicionais, e elaborou sua descrição ao longo das aulas; ao final do curso, o produto final foi uma coletânea com os textos de todos os alunos.

Link 23. Leia aqui sobre escolha do tema do projeto do Grupo 2. Este Link termina na pág. 78. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Antes de optarem por esse tema, o trio considerou duas outras possibilidades. Carla teve a idéia de desenvolver o curso a partir da leitura de tirinhas de humor (*comic strips*), sendo que o produto final seria um livreto com as histórias criadas pelos próprios alunos, conforme ela descreve abaixo:

Pesquisadora: Como vocês chegaram à idéia dos quadrinhos? [No momento em que a entrevista foi feita, o grupo ainda não havia optado pelo projeto sobre viagens já feitas pelos alunos.]

Carla: Fui eu que cheguei e aí falei para as meninas. Eu estava lendo a [revista] *Speak Up* do Ronaldinho Gaúcho, que é essa sobre a Copa, e no final da página tinha uma *comic strip*, mas era um pouquinho mais longa, do Snoopy. E aí tinha lá o uso do *can't*, todas as sentenças que estavam lá tinham *can't* ou *can* e tinha uma linguagem até que fácil. Aí eu pensei, olha só, se a gente pudesse, sei lá, em cada aula trazer uma *comic strip* para falar de um ponto gramatical e também já que é *comic strip* tem uma linguagem mais fácil e também mais perto da oralidade, não sei, talvez a gente possa fazer um minicurso baseado nisso. Mas depois a gente sentou e escreveu nossa lista de intenções, e a professora falou que não, talvez seja difícil pedir para os alunos criarem uma *comic strip*, exige um certo tempo e talvez eles não consigam, talvez não saia na hora, precisa de uma certa criatividade. E aí talvez isso prejudique nosso produto final, que seria cada um fazer sua própria *comic strip* depois de cada sequência didática, e no final ter uma coletânea. Mas para criar seria o problema, então a gente tem que rever nosso fio condutor e pensar em outro produto final.

(fonte: Entrevista Inicial – Carla)

Já Iara, possivelmente influenciada por sua viagem recente aos EUA, propôs que o minicurso tivesse como objetivo a elaboração de um glossário com frases e palavras para situações de viagem. A professora de Metodologia indicou ao trio que havia alguns obstáculos em ambas as propostas: no primeiro caso, a idéia

Link 24. Para ler uma caracterização de Iara, retorne ao Link 15.

de que os alunos criassem o desenho e a história levaria bastante tempo, o que poderia prejudicar o produto final; no segundo caso, a elaboração de um glossário de viagem poderia não ser muito significativa caso os alunos não pudessem ou não pretendessem viajar para outro país. Por fim, a sugestão de Iara foi de alguma forma adaptada, e o foco em uma viagem a ser feita transformou-se na descrição de uma viagem já feita.

6.3 PROJETO DO GRUPO 3 (BEATRIZ, JÚLIA E PEDRO)

O projeto do Grupo 3 centrou-se na infância dos alunos do minicurso, tendo como meta a elaboração de relatos autobiográficos para o produto final. Esse tema foi proposto por Beatriz, que por sua vez recebeu a sugestão de uma colega que também havia cursado Letras, mas em outra faculdade. Ainda segundo ela, Júlia estava pensando em um curso voltado para preparação para entrevistas de emprego, mas nesse caso havia a possibilidade de que o tema

Link 25. Para ler mais a respeito dessa preocupação de Pedro, siga para o Link 28.

não fosse significativo, dependendo da faixa etária dos alunos.

Já Pedro demonstrou preocupação quanto a ensinar verbos no passado para alunos iniciantes, caso se optasse pelas autobiografias como tema. Após expor suas dúvidas à

professora de Metodologia, o grupo decidiu manter a idéia inicial e, seguindo sugestão da professora, concentraram o foco das autobiografias na infância dos alunos do minicurso. No trecho a seguir, Beatriz descreve o caminho percorrido pelo grupo até a definição do tema do minicurso:

Pesquisadora: E como vocês chegaram à idéia das autobiografias?

Beatriz: Ah, então... eu estava sem idéia nenhuma. Aí eu conversei com outra colega que já fez Letras, ela estudou na F... [nome de uma faculdade], ela falou "ah, faz autobiografia". Mas ela não falou mais nada, só falou assim. Ah, até que é legal, né? Aí eu falei com a Júlia, a Júlia estava pensando em fazer alguma coisa de preparação para entrevista de emprego. Mas como a gente não sabe bem a idade dos alunos, a gente resolveu conversar com a [professora de Metodologia]. Aí ela que deu a idéia de falar da infância, da escola.

[...]

Pesquisadora: E o Pedro, tinha pensando em alguma coisa?

Beatriz: Ele falou, mas agora eu esqueci. Ah, ele falou sobre rotina, o que a pessoa faz, ele queria mais ensinar o presente, não o passado. Ele ficou com um pouco de medo, por causa dos verbos irregulares.

Pesquisadora: Mas aí o que ficou na conversa agora?

Beatriz: Na hora que ele estava conversando com a [professora de Metodologia] eu tinha dado uma saída. Eu não sei o que ela falou para ele, se ele chegou a falar isso para ela.

Pesquisadora: Mas quando vocês três estavam conversando?

Beatriz: Ele não falou mais nada. Acatou [risos].

(fonte: Entrevista Inicial – Beatriz)

6.4 PROJETO DO GRUPO 4 (BÁRBARA, CARLOS, FERNANDO E PAULA)

O Grupo 4 também escolheu a elaboração de autobiografias para o seu projeto e, ao final do curso, os alunos receberam uma cópia de um livreto contendo os textos escritos por cada um deles. O grupo parece não ter considerado outras idéias e todos logo concordaram com a proposta das autobiografias. Aparentemente, quem trouxe inicialmente essa sugestão foi Paula, mas isso não é muito claro. Na “Entrevista Inicial”, Carlos e Paula dizem que a proposta foi feita inicialmente por Paula; Fernando diz que a idéia foi de Bárbara; e esta não aponta um dos integrantes especificamente. Posteriormente, quando foi aplicado o “Questionário Liderança”, perguntou-se quem havia proposto a idéia adotada para o projeto: Fernando indica Bárbara novamente, enquanto os demais indicam Paula. Na citação abaixo, Carlos atribui a Paula o tema adotado pelo grupo e acrescenta que não houve outras sugestões de temas:

Pesquisadora: E como vocês chegaram à idéia do projeto?

Carlos: Olha, porque não é uma idéia muito difícil de se chegar, é uma idéia um tanto comum. Quem trouxe a idéia foi a Paula, no primeiro dia ela falou “ah, acho que as autobiografias seriam legais”. Ninguém mais trouxe outra idéia. A gente achou legal e ficou. Então partiu bem dela.

(fonte: Entrevista Inicial – Carlos)

6.5 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS PROJETOS DOS QUATRO GRUPOS

Coincidentemente, houve semelhanças entre o projeto dos Grupos 1 e 2 (que trataram de descrições de lugares) e entre o dos Grupos 3 e 4 (cujos produtos finais foram autobiografias). Claramente, este relato sobre os diferentes caminhos trilhados pelos grupos na escolha de seu projeto de minicurso e na sua execução não tem por finalidade estabelecer comparações de valor ou mérito. Mesmo quando se identificam as semelhanças e diferenças entre os quatro projetos, a intenção é ressaltar as particularidades de um grupo por meio do contraste com outro(s), de forma a compor um retrato mais completo das equipes acompanhadas por esta pesquisa. Tal retrato possibilita que outros tenham acesso a um processo complexo de escolhas e decisões que, de outra forma, provavelmente ficaria restrito apenas aos estagiários diretamente envolvidos e à professora da disciplina.

▪ Descrições de lugares nos Grupos 1 e 2

O tema “descrições de lugares” foi materializado no Grupo 1 (Lilian e Luiza) com a produção de um guia cultural sobre São Paulo. Os alunos desse minicurso aprenderam vocabulário e estruturas em inglês relacionados com o tema, tais como: adjetivos, identificação dos estabelecimentos comerciais em uma região (ex.: *there is a supermarket in my neighborhood* – há um supermercado na vizinhança) e o horário de funcionamento desses locais (ex.: *it opens at 8 o'clock* – ele abre às 8 horas). Esse conteúdo foi utilizado por cada aluno na escrita de um pequeno texto descritivo sobre um ponto turístico em São Paulo de sua preferência. Os alunos também foram gravados em vídeo pelas estagiárias apresentando sua descrição. Como já se explicou anteriormente, a escolha desse tema por parte do Grupo 1 foi

Link 26. Para ler mais a respeito do tema do projeto do Grupo 1, retorne ao Link 21.

bastante rápida e direta, sendo baseada em outro projeto de minicurso de um ano anterior e que havia sido apresentado pela professora de Metodologia como exemplo.

No caso do Grupo 2 (Carla, Iara e Ivete), a escolha do tema foi mais demorada e sofreu algumas modificações, conforme apresentado anteriormente. Ao final, o grupo optou por elaborar descrições de cidades para onde os alunos já haviam viajado anteriormente. Quanto ao conteúdo trabalhado no minicurso, podem ser citados os seguintes exemplos: adjetivos, incluindo a forma comparativa (ex.: *São Paulo is bigger than Florianópolis*. – São Paulo é maior do que Florianópolis.), conectivos (*and, but, etc.*) e nomes de países. Como produção final do curso, cada aluno escreveu um texto descrevendo a cidade

Link 27. Para ler mais a respeito do tema do projeto do Grupo 2, retorne ao Link 23.

de sua escolha, incluindo também uma foto do local. Ao final, as estagiárias coletaram os textos em um livreto e todos os alunos puderam ficar com uma cópia do material completo.

▪ Autobiografias nos Grupos 3 e 4

Link 28. Leia aqui sobre os tempos verbais nos projetos dos Grupos 3 e 4. Este Link termina na pág. 82. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

No caso dos relatos autobiográficos, chama a atenção o fato de que ambos os grupos fazem alusão à relação entre o tema e os tempos verbais, reforçando uma concepção bastante presente no ensino de inglês como língua estrangeira que vê um recorte da estrutura gramatical da língua (os tempos verbais) como parâmetro de estruturação do ensino e de

medição da aprendizagem.

No Grupo 3, Pedro mostrou-se um pouco receoso quanto ao ensino de verbos no passado (já que as autobiografias abordariam a infância) para alunos com pouco contato

prévio com a língua inglesa. Possivelmente, a crença por trás da preocupação de Pedro era a de que seria difícil ensinar verbos no passado antes que os alunos soubessem utilizar esses mesmos verbos no presente – como indica a fala de Beatriz:

Pesquisadora: E o Pedro, tinha pensando em alguma coisa?

Beatriz: Ele falou, mas agora eu esqueci. Ah, ele falou sobre rotina, o que a pessoa faz, ele queria mais ensinar o presente, não o passado. Ele ficou com um pouco de medo, por causa dos verbos irregulares.

(fonte: Entrevista Inicial – Beatriz)

O trio expôs suas dúvidas à professora responsável pela disciplina, que, em relação à preocupação de Pedro, explicou que o contato dos alunos do minicurso com verbos no passado em inglês poderia ser facilitado caso os estagiários apresentassem estruturas fixas para fins específicos (por exemplo, frases como *I was fat / thin* para descrições físicas), sem sistematizar os usos e formas dos verbos no passado de forma mais ampla, como relata Pedro:

Pesquisadora: E como surgiu a idéia do projeto de vocês?

Pedro: Na verdade foi a Beatriz que deu essa idéia de trabalhar com autobiografia. Eu, no começo, achei que seria um pouco difícil, porque ensinar passado eu acho complicado para quem não teve muito contato com o inglês, que eu imagino seja o caso das pessoas do minicurso. Mas a gente conversou com a [professora de Metodologia] e ela falou que dava. O que ela comentou é que a gente geralmente ensina [verbos no] passado como uma forma de se expressar de várias maneiras. Se a gente usasse uma estrutura fixa ficaria bem mais fácil. Então foi isso que aconteceu. A gente conversou com a [professora de Metodologia], ela deu essa idéia da estrutura fixa. E aí todo mundo gostou, acabou sendo isso.

Pesquisadora: A estrutura fixa você quer dizer o quê?

Pedro: Por exemplo... como eu posso dar um exemplo, *I was bald* [eu era careca]. É uma estrutura fixa, que não vai ter uma variação, de você criar... É uma estrutura fixa que a gente vai usar para descrição, por exemplo. *I was bald, I was...* Vai ser um negócio fixo, não vai ter uma variação assim para formar uma falante da língua inglesa fluente.

(fonte: Entrevista Inicial – Pedro)

Enquanto o Grupo 3 optou por centrar as biografias na infância dos alunos (portanto, falando apenas do passado), o Grupo 4 via o mesmo tema de forma mais ampla, abrangendo também o momento atual e os planos para o futuro. Bárbara, do Grupo 4, também menciona a relação entre o tema escolhido por sua equipe e os tempos verbais (apesar de não empregar tal termo); mas, diferentemente de Pedro, ela apenas constata um fato, sem expressar qualquer dúvida, conforme se pode perceber no trecho a seguir:

Pesquisadora: E como surgiu a idéia [do projeto para o minicurso]?

Bárbara: Ah, a gente [grupo do minicurso] conversando o que seria mais interessante eles [os alunos] aprenderem. Porque quando você aprende uma língua, você basicamente dá esse tipo de matéria: o que você faz, o que você já fez, o que você vai fazer, de onde você vem, o que você gosta de comer. É muito isso da autobiografia. [...]

(fonte: Entrevista Inicial – Bárbara)

A descrição que Bárbara faz, acima, sobre o projeto de seu grupo de minicurso foi registrada no final do primeiro semestre letivo, antes, portanto, do início das aulas, em agosto. Durante o minicurso, o grupo centrou-se principalmente em descrições de preferências e rotinas no presente, e, em menor medida, mais ao final do curso, em descrições de ações e rotinas no passado. A descrição de projetos para o futuro, indicada na fala de Bárbara (“o que você vai fazer”), não foi contemplado no minicurso. No relatório final escrito pelo grupo, o trecho que descreve o objetivo do minicurso é bastante semelhante à fala de Bárbara – e, dessa vez, aparece mais explicitamente a questão dos tempos verbais:

O grupo do minicurso decidiu trabalhar com os alunos uma autobiografia, por oferecer a possibilidade de aprenderem tempos verbais importantes e relatarem informações sobre suas vidas (no âmbito pessoal, familiar, rotina diária e trabalho).

(fonte: Relatório de Minicurso – Grupo 4)

O próprio processo de escolha do tema nos Grupos 3 e 4 foi bastante diverso. Os integrantes do Grupo 4 eram, na média, os mais experientes dentre as equipes acompanhadas. A recorrência de temáticas relacionadas a autobiografias no ensino da língua inglesa (principalmente quando se é um professor experiente) é apontada por Carlos em entrevista realizada antes do início do minicurso:

Pesquisadora: E como vocês chegaram à idéia do projeto?

Carlos: Olha, porque não é uma idéia muito difícil de se chegar, é uma idéia um tanto comum. [...]

(fonte: Entrevista Inicial – Carlos)

Enquanto Carlos, do Grupo 4, considera que a autobiografia é um tema comum, o Grupo 3 consulta também a professora de Metodologia quanto à escolha das autobiografias como tema e Pedro, especificamente, expõe seu receio quanto ao ensino de verbos no passado em inglês. Suas colegas Beatriz e Júlia também haviam consultado outras pessoas para buscar idéias para o projeto, conforme relata Júlia:

Pesquisadora: Como chegaram ao tema do minicurso?

Júlia: A Beatriz comentou comigo que a gente precisava escolher o tema, então começamos uma pesquinhosha caseira. Daí surgiu a idéia de uma colega dela e aí a gente se empolgou com a idéia.

Pesquisadora: E quando ela deu essa idéia, você tinha vindo com alguma outra?

Júlia: Na verdade, não. O pessoal que eu pesquisei não foi tão criativo [risos].

(fonte: Entrevista Inicial – Júlia)

Link 29. Para ler mais a respeito das experiências dos grupos com a preparação do material das aulas de minicurso, siga para o Link 56.

CAPÍTULO 3. O TRABALHO EM GRUPO E SUAS DIMENSÕES

Este capítulo tem como tema central o trabalho em grupo e apresentará o referencial teórico sobre as diversas dimensões desse assunto. As pesquisas relatadas aqui compõem um painel de amplo escopo, sendo que algumas delas tratam de contextos bastante distintos daquele do minicurso e dos sujeitos acompanhados neste estudo: algumas das pesquisas têm crianças como sujeitos, outras foram produzidas fora da área da Educação, para citar alguns exemplos. Essa heterogeneidade dos trabalhos aqui apresentados justifica-se pelo fato do trabalho em grupo na formação inicial de professores ser um tema muito pouco explorado pela literatura. Por esse motivo, buscou-se fazer aqui um mapeamento da produção teórica tendo o trabalho em grupo como mote central, a partir do qual se caminhou em diversas direções.

Primeiramente, o tema do capítulo será estudado a partir de pesquisas sobre a aprendizagem colaborativa. A segunda seção trará algumas considerações da teoria sócio-cultural a respeito da colaboração entre pares. Na terceira seção, será apresentado o aporte teórico a respeito da colaboração, especificamente entre professores, em diversos formatos e em diferentes momentos da carreira docente. A seção seguinte expandirá a questão do trabalho em equipe entre professores para outras questões, tais como certas condições que parecem limitar tal trabalho, e também alguns potenciais ganhos para a escola e o ensino quando os professores deixam de atuar isoladamente. Em seguida, a seção 5 traçará um breve relato de questões relativas à dinâmica de grupo. Por fim, tendo em vista a identificação de líderes nos grupos observados, a seção 6 apresentará um levantamento do referencial teórico a respeito da liderança, em especial a emergência de líderes.

1. APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa tem sido estudada por aqueles que pesquisam o uso do computador em contextos educacionais (na sigla em inglês, CSCL – *Computer Supported Collaborative Learning*). Dentro dessa linha de

Link 30. Leia aqui sobre aprendizagem colaborativa. Este Link termina na pág. 87. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

pesquisa, pode-se mencionar como exemplo o estudo de Puntambekar (2006), que toma como contexto um curso *online* em nível de pós-graduação sobre teorias de aprendizagem. Durante esse curso, com duração de quinze semanas, alunos e instrutor se encontram face a face apenas três vezes; portanto, a maior parte das atividades é desenvolvida a distância. A estratégia de ensino adotada no curso era a solução de problemas reais; a cada problema proposto, o processo de aprendizagem era iniciado com um momento de produção individual dos alunos, seguido de discussão colaborativa, e concluído com nova etapa de produção individual, sendo que todas essas fases ficavam registradas no ambiente computacional desenvolvido para o curso. A partir desse material, a autora analisa as interações entre os alunos nos fóruns *online* e suas produções individuais para acompanhar o processo de construção colaborativa de conhecimento.

A relação entre atividades individuais e coletivas, e a transição entre perspectivas individuais divergentes e uma construção colaborativa de conhecimento são dois aspectos da aprendizagem colaborativa para os quais a autora chama a atenção no excerto a seguir:

One of the most important facets of collaborative learning is the interaction between individual and collaborative learning activities – between divergent perspectives and shared knowledge building. Individuals bring divergent ideas into a collaborative environment. While individuals bring their own unique knowledge and perspectives, the second important aspect of collaborative learning is how they move from seemingly divergent perspectives to collaborative knowledge building. This is clearly a social process among group members who could adopt various strategies for resolving differences including asserting dominance, acquiescing, or some form of reciprocal sense making.¹⁸ (PUNTAMBEKAR, 2006: 332)

Enquanto na pesquisa de Puntambekar (2006) a colaboração ocorre a distância, no estudo de Kaptelinin e Cole (s/d), também envolvendo o uso do computador em contextos educacionais, os sujeitos estão fisicamente próximos. Os autores tratam da aprendizagem possibilitada pela interação entre criança e instrutor em atividades de jogo de computador com fins educativos. A partir desse contexto, a pesquisa identifica e descreve três fases do processo de intersubjetividade propiciado por essa interação mediada pelo computador:

- (1) Coordenação de objetivos individuais (pré-intersubjetividade): Cada participante (criança e instrutor) tem seus objetivos individuais em relação à atividade de jogo, mas

¹⁸ “Uma das facetas mais importantes da aprendizagem colaborativa é a interação entre atividades de aprendizagem individuais e colaborativas – entre perspectivas divergentes e a construção de um conhecimento compartilhado. Os indivíduos trazem idéias divergentes para o ambiente colaborativo. Enquanto os indivíduos trazem seus próprios conhecimentos e perspectivas únicos, o segundo aspecto importante da aprendizagem colaborativa é como eles passam de perspectivas aparentemente divergentes para a construção de um conhecimento compartilhado. Isso é claramente um processo social entre membros do grupo que poderiam adotar diversas estratégias para resolver diferenças, incluindo a asserção de dominância, a aceitação, ou alguma forma de compreensão recíproca.” (minha tradução)

ela só pode se desenvolver com sucesso por meio do trabalho em equipe. Coloca-se assim a questão da formação do grupo, que nem sempre é livre de dificuldades.

- (2) Surgimento de uma identidade de grupo (intersubjetividade): É a fase de verdadeira colaboração, em que os esforços individuais são coordenados e o grupo percebe-se como tal, em contraste com sujeitos externos.
- (3) Transferência da experiência em grupo para atividades individuais (pós-intersubjetividade): As atividades de jogo desenvolvidas exigiam que a criança, com a ajuda do instrutor, preenchesse alguns cartões cuja função era estimular a reflexão e o desenvolvimento da escrita. Assim, o objetivo era que a atividade propiciasse não apenas divertimento, mas também aprendizagem de habilidades e estratégias que a criança pudesse utilizar em outros contextos.

É interessante destacar aqui os paralelos que podem ser traçados entre as duas pesquisas descritas anteriormente, quais sejam, Puntambekar (2006) e Kaptelinin e Cole (s/d). Em ambas, discute-se um ciclo em três etapas (individual-coletivo-individual): parte-se dos indivíduos (cada qual com suas perspectivas e seus objetivos), que então vivenciam a situação de colaboração (na qual é necessário construir não só conhecimento em conjunto, mas também a própria identidade de grupo); por fim, os participantes retornam a um momento individual, diferente do inicial, e no qual o conhecimento trabalhado na fase coletiva possa ser incorporado pelos sujeitos e possivelmente transferido para outras situações.

Além disso, em ambos os estudos o foco não recai sobre as relações entre os participantes, as diferenças que podem surgir entre eles, e se e como elas são resolvidas. Putambekar (2006) apenas menciona brevemente, no trecho já citado, algumas possíveis estratégias que os sujeitos podem empregar para lidar com diferenças, mas esse aspecto não é explorado em mais detalhe no restante do texto. Kaptelinin e Cole (s/d) mencionam que o próprio processo de formação do grupo (na fase de intersubjetividade) pode constituir-se em um problema, mas os autores também não tratam mais profundamente dessa questão.

Kaptelinin e Cole (s/d) concluem seu artigo com uma lista de fatores a serem considerados para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa. Apesar do artigo ter como objeto de análise um jogo de computador com fins educacionais e que é jogado por uma criança e um instrutor, considera-se que as condições elencadas pelos autores podem ser extrapoladas para diversas situações de trabalho colaborativo. Assim, segundo os pesquisadores, os fatores que devem ser levados em conta são:

- (1) Uma variedade de interesses deve ser atendida, de forma que diversas pessoas (com objetivos e visões diferentes) possam se interessar;

- (2) O resultado da colaboração deve ser significativo e também difícil de ser atingido individualmente (caso contrário, as pessoas não teriam motivos para colaborar com o grupo);
- (3) Os participantes devem poder fazer escolhas e assumir responsabilidades;
- (4) É preciso tempo para que a equipe se desenvolva como tal;
- (5) Sucessos no início da atividade estimulam a colaboração;
- (6) A colaboração autêntica gera sentimentos e emoções nos participantes, que devem poder expressá-las e compartilhá-las;
- (7) Conflitos não precisam ser evitados, mas deve haver condições para que eles sejam resolvidos de modo construtivo.

Link 31. Leia aqui sobre o papel do *feedback* em uma situação de aprendizagem colaborativa. Este Link termina na pág. 87. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Ainda sobre a aprendizagem colaborativa, mas fora do contexto computacional, Tudge, Winterhoff e Hogan (1996) apontam para a inconsistência nos resultados de pesquisas sobre solução de problemas entre pares (*peer collaborative problem solving*). Os autores propõem então a separação das seguintes variáveis: presença ou ausência de retorno

(*feedback*) quanto à correção na resolução do problema; presença ou ausência de um parceiro; influência de um parceiro que é mais capaz, igualmente capaz ou menos capaz. Na pesquisa, os sujeitos eram crianças de 6 a 9 anos, que foram colocadas em uma dentre oito condições de teste criadas a partir de combinações entre as variáveis mencionadas (por exemplo, sem *feedback* e com parceiro mais capaz, ou com *feedback* e sem parceiro, etc.). A situação-problema era a identificação das regras de movimento dos pêndulos de um tipo de balança dependendo da quantidade de pesos e do local em que eles eram colocados.

Resumidamente, os autores chegaram aos seguintes resultados: as crianças que receberam *feedback* progrediram mais do que aquelas que não receberam *feedback*; na situação com *feedback*, as crianças que trabalharam sozinhas progrediram mais do que aquelas em duplas; na situação sem *feedback*, as duplas se saíram melhor do que as crianças sem parceiro; no caso das duplas, não se confirmou a hipótese de que as crianças com um parceiro mais competente avançariam mais do que as duplas em outras condições (parceiro igualmente ou menos capaz).

No que tange as relações entre participantes, no caso das crianças colocadas em duplas, Tudge, Winterhoff e Hogan (1996) não se aprofundam muito em tal questão – assim como nas pesquisas de Putambekar (2006) e Kaptelinin e Cole (s/d), já relatadas. No entanto, dois aspectos discutidos pelos autores e que estão de alguma forma ligadas com as relações entre

as crianças merecem ser citados. O primeiro diz respeito a uma hipótese levantada para explicar o fato de que as crianças sozinhas e com *feedback* tenham se saído melhor do que aquelas em duplas e com *feedback*. Os autores postulam que o trabalho em dupla, por si só, não é sinônimo de colaboração (ao contrário do que muitas vezes se espera), pois o par também representa oportunidades de distração e socialização não relacionada com a tarefa em questão. O segundo aspecto a ser destacado refere-se à distinção entre competência da criança em resolver o problema e confiança da criança em sua proposta de resolução. Assim, os pesquisadores mencionam que, em uma dupla, uma criança mais competente mas menos segura de sua resposta pode até mesmo regredir quando seu parceiro é menos competente mas mais seguro de sua resposta.

Em que pese o valor da pesquisa de Tudge, Winterhoff e Hogan ao isolar e contrastar as diversas variáveis influenciando uma situação de solução de problemas entre pares, é importante lembrar que o problema proposto permitia soluções do tipo “certo” ou “errado”, sem nuances intermediárias. Nessas condições, é ressaltado o valor do *feedback* quanto à correção ou não na resolução do problema. Entretanto, há que se distinguir esse contexto das situações em que não existe uma solução única, como no estudo de Puntambekar (2006) a respeito de um curso *online* sobre teorias de aprendizagem. Nesse último caso, considera-se que é ressaltado o valor do parceiro (ou parceiros), que desempenha, de certa forma, o papel do *feedback* no experimento de Tudge, Winterhoff e Hogan (1996) – não um *feedback* do tipo “certo” ou “errado”, mas aquele que pode trazer perspectivas diferentes e forçar o sujeito a explicitar e talvez reconsiderar suas posições.

Link 32 Para ler mais a respeito do papel do *feedback* em situações de colaboração entre alunos-professores, siga para o Link 37.

2. A COLABORAÇÃO SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL

A teoria sócio-cultural, originalmente concebida por Vigotski e posteriormente desenvolvida por seus seguidores, tem sido freqüentemente utilizada como embasamento teórico para investigar a aprendizagem em situações de colaboração.

Um dos principais conceitos da teoria no que tange essa perspectiva de análise é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP refere-se à diferença entre aquilo que um

Link 33. Leia aqui sobre situações de colaboração segundo a teoria sócio-cultural. Este Link termina na pág. 91. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

indivíduo é capaz de realizar sozinho, sem ajuda externa (porque tal habilidade já foi internalizada, aprendida), e aquilo que esse mesmo indivíduo só consegue fazer com o apoio de outra pessoa e/ou artefato cultural. Daí decorre que a ZDP é dinâmica, pois conforme as habilidades ainda não internalizadas (isto é, com as quais o indivíduo precisa de ajuda) vão sendo apropriadas, elas passam então para a Zona de Desenvolvimento Real (que compreende aquilo que o indivíduo já incorporou aos seus processos mentais e consegue realizar sozinho).

Claramente, o conceito da ZDP tem impacto na área da Educação, pois é nela que os processos de ensino devem atuar, isto é, no estímulo e auxílio para que as habilidades na ZDP passem para a ZDR. Ações educacionais sobre habilidades já internalizadas (na ZDR) ou sobre habilidades completamente além da capacidade atual do estudante (fora da ZDP) tenderiam a causar pouco progresso.

Além disso, segundo Lantolf (2000), a noção de ZDP foi largamente interpretada como implicando a interação entre um iniciante (*novice*) e um sujeito experiente (*expert*), como nas díades criança-mãe/pai ou estudante-professor, de modo que este auxilie aquele na apropriação de novas habilidades. Sem descartar tal interpretação, o autor considera que um entendimento mais amplo da ZDP poderia ir além da interação apenas nesse tipo de díade, pois:

It seems clear that people working jointly are able to co-construct context in which expertise emerges as a feature of the group. This is important, since without such a possibility it is difficult to imagine how expertise of any kind could ever arise; unless of course we were to assume an a priori biological endowment that specified the precise properties of the ability in question. But are we willing to accept that biology alone is responsible for the rise of literacy, numeracy, the invention of computers, legal systems, etc.? The ZPD then is more appropriately conceived of as the collaborative construction of opportunities [...] for individuals to develop their mental abilities.¹⁹ (LANTOLF, 2000, p.17)

O próprio Vigotski (2002), ao explicar o conceito de ZDP e suas implicações educacionais, também aborda o desenvolvimento de crianças e sua interação com um adulto (geralmente o professor). Além disso, ele acrescenta que as próprias crianças também podem atuar na ZDP umas das outras. Isso pode ser visto, ainda que de passagem, no trecho a seguir:

¹⁹ “Parece claro que pessoas trabalhando em conjunto são capazes de co-construir um contexto no qual a competência emerge como uma característica do grupo. Isso é importante, já que sem tal possibilidade é difícil imaginar como competência de qualquer tipo poderia surgir; a menos é claro que assumamos um dom biológico *a priori* que especificasse as propriedades precisas da habilidade em questão. Mas estamos dispostos a aceitar que a biologia por si só seja responsável pelo surgimento da escrita, dos símbolos numéricos, a invenção de computadores, sistemas legais, etc.? A ZDP então é mais adequadamente concebida como uma construção colaborativa de oportunidades [...] para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais.” (minha tradução)

[...] se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou ainda, se ela resolve o problema *em colaboração com outras crianças* – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (VIGOTSKI, 2002, p.111, meu grifo)

O contexto específico do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira também tem sido explorado pela literatura a partir das contribuições da teoria sócio-cultural (LANTOLF; APPEL, 1998; LANTOLF, 2000). Donato (1998), por exemplo, estuda a colaboração em um grupo de três alunos adultos em uma aula de francês como língua estrangeira – portanto, na situação em questão, ao invés da díade mais tradicional de professor e aluno (sujeito experiente e sujeito iniciante), tem-se a cooperação entre pares.

Donato (1998) utiliza-se do conceito de andaime (*scaffolding*) para falar da construção coletiva de habilidades e conhecimento, e não se refere diretamente à ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), apesar de as duas noções guardarem pontos de contato. O andaime é um mecanismo no qual um indivíduo com maior conhecimento pode prover as condições de apoio, em uma interação, para que outro indivíduo menos capacitado (o iniciante) consiga participar da tarefa e ampliar seu nível de competência. Quanto maiores as dificuldades do iniciante com a realização da tarefa, mais elaborado deve ser o andaime; conforme o iniciante amadurece seus conhecimentos e torna-se mais independente, o andaime é gradualmente desmontado. Ainda o mesmo autor relata que, na maioria das pesquisas sobre a provisão de suporte ou andaime, assume-se que o apoio é unidirecional: daquele que sabe (o experiente) para aquele que não sabe (o iniciante) – tem-se aqui um paralelo com a discussão acima sobre a associação freqüente (mas não obrigatória) entre a ZDP e a díade iniciante e sujeito experiente.

Os dados analisados pelo pesquisador foram obtidos por meio da gravação da interação em um grupo de três adultos, em um curso de francês como língua estrangeira, durante a realização de uma tarefa de preparação para uma atividade oral que ocorreria na aula seguinte. O objetivo do estudo era verificar: se o andaime também pode ser construído colaborativamente entre os próprios estudantes, em uma relação em que cada participante tanto oferece como recebe ajuda; como se desenrola a co-construção de conhecimento por meio da interação entre os sujeitos; e de que maneira esse processo resulta em desenvolvimento lingüístico nos planos inter- e intramental.

Por meio da análise de trechos da interação entre os três estudantes, o autor mostra excertos tanto de uma interação mais vertical (do tipo experiente-iniciante), quando um dos sujeitos comunica aos demais determinada informação lingüística que ele detém, como também momentos em que cada participante possui apenas uma parte do conhecimento necessário para a elaboração de uma frase, por exemplo. Nas situações desse segundo tipo, o pesquisador conclui que “the speakers are at the same time individually novices and collectively experts”²⁰ (DONATO, 1998, p.46).

Para além do contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, outras pesquisas de enfoque sócio-cultural também têm analisado as interações entre grupos de estudantes (CARVALHO; CÉSAR, 2000; CÉSAR, 2000) e entre professor e alunos (CANDELA, 2000; ELBERS, 2000). Carvalho e César (2000) e César (2000), por exemplo, interessam-se pela construção colaborativa de conhecimento durante a resolução de questões de matemática por alunos trabalhando em equipe em escolas portuguesas. Em ambos os artigos, as autoras lembram que é preciso ver os ganhos com a interação entre pares na escola não só quanto à apropriação do conteúdo da disciplina sendo estudada, mas também no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas.

Como se procurou exemplificar nesta seção, há uma grande quantidade de pesquisas sobre a co-construção de conhecimento por meio da interação entre pares ou entre o iniciante e o sujeito experiente a partir da perspectiva sócio-cultural. Entretanto, o levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, apesar de não exaustivo, leva à percepção de que uma área pouco explorada é a da interação entre adultos em colaboração com seus pares – como no caso da pesquisa de Donato (1998), em que os adultos em questão são estudantes.

Apesar das noções de Zona de Desenvolvimento Proximal e de andaime serem mais facilmente associadas às relações em que há clara diferença de conhecimentos e competências entre os sujeitos (como na relação aluno-professor), é possível aplicar esses conceitos ao estudo da interação entre pares. Nesse caso, novamente, a idéia de interação entre pares parece ser mais facilmente associada a alunos trabalhando em equipe. Entretanto, seria razoável considerar situações de interação entre professores como um objeto válido de análise a partir da perspectiva sócio-cultural. Apesar de não ter sido encontrada qualquer obra nessa linha de investigação que tenha como sujeitos professores ou alunos-professores, o que seria mais próximo do contexto deste estudo, há uma vasta produção, principalmente em língua

²⁰ “os falantes são, ao mesmo tempo, individualmente iniciantes e coletivamente experientes” (minha tradução)

inglesa, sobre a colaboração entre professores dentro e fora de sala de aula. Esse tema será apresentado a seguir.

3. COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Emprega-se aqui a expressão “colaboração entre professores” para nomear de modo mais geral situações em que professores trabalham em conjunto de maneira sistemática e formal, seja fora ou dentro da sala de aula, em atividades relacionadas ao ensino e/ou ao seu desenvolvimento

Link 34. Leia aqui sobre colaboração entre professores. Este Link termina na pág. 106. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

profissional. O levantamento bibliográfico feito sobre a colaboração entre professores ou alunos-professores levou a ampla gama de produções, boa parte delas em língua inglesa – nos Estados Unidos, por exemplo, o ensino em equipe (*team teaching*) emerge como um novo padrão de organização escolar na década de 1950 (SHAPLIN, 1964). No que se refere às publicações brasileiras, nada foi encontrado sobre a colaboração na formação inicial de professores de inglês. Para além desse contexto específico, foram encontradas duas publicações sobre a colaboração na formação inicial em matemática (MOURA, 1999; LOPES, 2004), um breve relato sobre uma experiência de ensino por equipes formadas por alunas-professoras para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem no Paraná (CEPE-SEC/PR, 1974) e um texto a respeito do trabalho em grupo na formação continuada de educadores em São Paulo (SMESP, 1990). Nas publicações em inglês sobre o tema há uma série de termos usados para descrever, de modo geral, uma mesma situação, isto é, a colaboração entre professores ou alunos-professores: *team teaching*, *peer coaching*, *peer collaboration*, *peer mentoring*, *co-teaching*, *partnership teaching*. Inclusive, a expressão *team teaching* às vezes aparece na forma original, em inglês, em publicações em língua portuguesa – como em CEPE-SEC/PR (1974) e Perrenoud (2001).

Os termos *peer coaching*, *peer collaboration* e *peer mentoring* aludem a uma gama maior de possíveis atividades, tanto fora quanto dentro da sala de aula. Exemplos de atividades fora da sala de aula nas quais os professores podem colaborar uns com os outros são: planejamento em conjunto, grupos de estudo, redes de apoio entre professores. Já as atividades dentro da sala de aula envolvem a atuação conjunta de dois (ou mais) professores, sendo que ambos podem compartilhar a condução a aula ou, alternativamente, um pode atuar

como observador para o outro. Já os termos *team teaching*, *co-teaching* e *partnership teaching* remetem especificamente às situações de ensino em equipe.

Claramente, a colaboração entre professores tem como objetivo principal a melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. Além disso, ao lado dessa meta, a colaboração entre professores tem como um de seus pilares o papel ativo dos docentes no desenvolvimento não só de seus alunos, mas também de outros professores, seus pares. Essa relação professor-professor é vislumbrada nos termos em inglês *peer coaching*, *peer collaboration* e *peer mentoring*, já citados anteriormente. Essa terminologia parece não ter sido trazida para o contexto brasileiro, mas sugere-se o nome *formação interpares*, que enfatiza, na colaboração entre professores, o aspecto de formação profissional dos docentes a partir de sua relação com seus pares.

O incentivo à participação de professores na formação de seus pares por meio de atividades colaborativas é justificado ao considerar-se que, segundo Sandholtz (2000, p.40), os professores, quando necessitam de ajuda e sugestões, tendem a recorrer a outros professores, e não a administradores ou especialistas fora da escola: “Teachers hold fellow teachers’ expertise in high regard – more so than that of administrators or outside experts whom they often see as removed from the daily realities of classroom teaching”²¹. No entanto, o apreço que os professores têm pelas opiniões de seus pares contrasta com a realidade do cotidiano docente, em que esses profissionais continuam a trabalhar em isolamento, com oportunidades informais e esparsas de contato com seus colegas.

3.1 FORMAÇÃO INTERPARES: CONCEITO, BENEFÍCIOS E TIPOLOGIA

Uma das expressões em inglês utilizadas para referir-se à formação interpares é *peer coaching*. *Coach* é um técnico esportivo ou outro tipo de treinador ou instrutor (por exemplo, de atores, cantores, etc.), sendo *coaching* a atividade desenvolvida por esse profissional. No campo empresarial, o termo *coaching* é usado para nomear um tipo de assessoria, geralmente individual, na qual o *coach* auxilia o cliente a estabelecer e atingir metas para seu crescimento pessoal e profissional, em um enfoque pragmático e holístico. Assim, retornando ao caso da formação de professores, depreende-se que *peer coaching* nomeie uma espécie de tutoria entre pares, na qual um professor apóia e estimula o outro a se aprimorar.

²¹ “Os professores têm alto apreço pela competência de seus colegas professores – mais do que pela dos administradores e especialistas externos, que eles frequentemente vêem como distantes da realidade cotidiana do ensino em sala de aula.” (minha tradução)

Swafford (1998) considera que *peer coaching* provê apoio aos professores em três campos: procedimental, afetivo e reflexivo. O primeiro refere-se à assistência, por exemplo, na utilização de uma nova técnica de ensino. O segundo diz respeito ao apoio emocional, necessário não apenas quando os professores sentem-se desestimulados, mas também para incentivá-los a tentarem novas abordagens. Por fim, o apoio reflexivo visa estimular os professores a verbalizar seus pressupostos e questionar suas escolhas. Para a autora, as necessidades específicas de um determinado grupo de professores irão determinar a importância relativa de cada uma dessas formas de apoio. Assim, pode-se imaginar que um professor iniciante deseje mais assistência procedimental e afetiva do que reflexiva.

Link 35. Para ler mais a respeito de programas de tutoria ou iniciação para professores, retorne ao Link 2.

Conforme explicado acima, o termo formação interpares pode ser aplicado a um amplo leque de atividades em que professores colaboram uns com os outros. Por esse motivo, é necessário categorizar em maior detalhe as variações propiciadas por essa abordagem. Por exemplo, é possível agrupar as pesquisas sobre formação interpares de acordo com o momento de formação docente dos envolvidos: alunos-professores, professores iniciantes ou professores experientes.

Já Sandholtz (2000) identifica três tipos de ensino em equipe (*team teaching*): (1) quando tarefas são simplesmente distribuídas entre dois ou mais professores; (2) quando o planejamento é feito em conjunto, mas as aulas são dadas por cada professor individualmente; e (3) quando planejamento, ensino e avaliação são feitos inteiramente em equipe. Apesar de falar em *team teaching*, percebe-se que a autora não emprega o termo para referir-se apenas a atividades em sala de aula, já que nos itens (1) e (2) acima os professores colaboram fora de aula, mas ministram seus cursos individualmente. De qualquer maneira, os três formatos identificados pela autora têm em comum o trabalho colaborativo (em menor ou maior intensidade) tendo em vista as aulas especificamente. No entanto, também se incluem na formação interpares as iniciativas que têm por objetivo prover uma rede de apoio aos professores em uma perspectiva mais ampla, e não apenas na preparação de aulas.

Swafford (1998), por sua vez, especifica cinco nomenclaturas para formatos de colaboração entre professores em sala de aula: *technical coaching* e *expert coaching* (ambos envolvendo a aplicação de um método de ensino específico), *reciprocal coaching* (em que os professores igualmente ajudam e são ajudados pelos pares), *reflective coaching* e *cognitive coaching* (ambos envolvendo a discussão e análise dos significados das práticas escolares).

Considerando-se o que foi apresentado sobre os tipos de formação interpares, a bibliografia referente à colaboração entre professores será apresentada e analisada sob duas perspectivas: de acordo com o momento da formação docente dos sujeitos (alunos-professores, professores iniciantes ou professores experientes) e de acordo com o grau de colaboração (redes de apoio, preparação conjunta e aulas individuais, ou preparação e aulas conjuntas). Apesar de haver inevitável sobreposição entre esses dois recortes, considera-se que dessa forma a variedade de formatos e as potencialidades do trabalho colaborativo entre professores poderão ser mais bem descritas e compreendidas.

3.2 FORMAÇÃO INTERPARES EM DIFERENTES MOMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Link 36. Leia aqui sobre formação interpares em diferentes momentos da formação docente. Este Link termina na pág. 101. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Nesta subseção, serão apresentados alguns exemplos de iniciativas de formação interpares em diferentes momentos da formação docente: (1) na formação inicial, tanto da perspectiva dos alunos-professores, quanto de seus mentores de estágio; (2) na formação em serviço, seja de professores mais experientes ou de professores iniciantes; e (3) na junção entre formação inicial e em serviço.

3.2.1 Na formação inicial

No caso da formação inicial, pode-se dizer que tende a haver, inevitavelmente, alguma modalidade de formação interpares, já que o aluno-professor será sempre assistido por um par mais experiente, seja ele o professor da universidade ou o professor titular (quando há estágios em escola). Há que se notar, porém, que na relação entre esses pares existe uma diferença hierárquica entre a figura do mestre e a do aprendiz; imagina-se que o primeiro ensine e ajude o segundo, e não o contrário. No entanto, também é possível pensar em uma colaboração entre pares na formação inicial de modo que a hierarquia seja dissolvida em favor de uma relação de apoio mútuo – ou seja, o *reciprocal coaching* de que fala Swafford (1998). Assim, no caso dos minicursos conduzidos por equipes de estagiários no curso Metodologia do Ensino de Inglês, na Faculdade de Educação da USP, pode-se dizer que ocorre tanto a tutoria tradicional (professora de Metodologia e estagiários), como também a tutoria entre pares (entre os integrantes das equipes).

O termo *tutoria* tradicionalmente refere-se a uma relação entre tutor e tutelado, entre os quais há uma diferença de hierarquia e experiência. Para retratar uma nova configuração de

tutoria em que cada participante é, ao mesmo tempo, tutor e tutelado, tem sido empregado o termo *peer mentoring* (tutoria entre pares). Segundo Le Cornu (2005), essa forma de tutoria insere-se em uma tendência mais ampla de ênfase na colegialidade entre professores e na visão da escola como uma comunidade aprendiz (*learning community*) – termo também empregado por Goker (2006). A autora descreve a experiência de uma universidade australiana com o emprego dessa nova forma de tutoria na formação inicial de professores. Nesse caso, segue-se o procedimento tradicional de colocar cada aluno-professor sob a orientação de um professor titular nas escolas em que são feitos os estágios. Entretanto, além disso, esses estagiários também formam duplas com outro aluno-professor na mesma situação, de forma que ambos possam ser mentores um do outro. Apesar de não compartilharem exatamente as mesmas experiências de estágio, as duplas têm contato semanal para que possam apresentar e discutir seus desafios e dúvidas. Com o objetivo de evitar que a tutoria resuma-se ao simples apoio emocional entre os pares, a pesquisadora enfatiza a necessidade de que o programa de formação dedique-se a desenvolver habilidades de reflexão crítica nos alunos, de modo que eles estejam abertos a fazer e receber críticas.

Como já mencionado, nesse contexto de tutoria entre pares descrito acima, cada um dos dois estagiários das duplas tem seu próprio grupo de alunos e dá suas aulas separadamente, apenas mantendo contato com o colega para trocar experiências. Uma forma de atuação ainda mais próxima ocorre quando os estagiários atuam em duplas na mesma sala de aula, sob a orientação de um professor titular – configuração essa mais semelhante àquela do minicurso, analisada nesta pesquisa. Bullough Jr. et al. (2003) e Goker (2006) comparam as diferenças entre dois tipos de composição para o estágio na formação inicial: a primeira, mais tradicional, com um estagiário e um professor titular; e a segunda, com dois estagiários e um titular.

Na pesquisa relatada por Goker (2006), em um curso de formação de professores de inglês na Turquia, dados quantitativos foram obtidos para os dois grupos de estagiários a respeito de suas habilidades de clareza de instrução e de sua autopercepção de eficácia, tanto no início quanto ao fim do período de estágio. Em ambos os quesitos, houve evolução

mais acentuada para o grupo de alunos-professores colocados em duplas. A diferença no momento em que os estagiários do grupo experimental (em duplas) e do grupo de controle (estagiários sozinhos) receberam retorno (*feedback*) sobre seu desempenho é um aspecto a ser destacado e que revela outro benefício em favor das duplas. Explicando em maior detalhe, no

Link 37. Leia aqui sobre papel do *feedback* em situações de colaboração entre alunos-professores. Este Link termina na pág. 96. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

caso dos alunos alocados individualmente, as reuniões entre estagiário e o professor da universidade ou professor titular para análise das aulas nem sempre aconteciam imediatamente após as mesmas, devido a conflitos de horário entre os participantes; além disso, pelo mesmo motivo, algumas reuniões eram feitas sem que a aula correspondente tivesse sido observada diretamente pelo supervisor. Em contraste, no caso dos alunos

Link 38. Para ler mais a respeito do papel do *feedback* em uma situação de aprendizagem colaborativa entre crianças, retorne ao Link 31.

colocados em duplas, para todas as aulas havia sempre um observador presente e as reuniões de análise eram feitas imediatamente após a aula. Em resumo, o arranjo em duplas possibilitava um retorno mais consistente e imediato para os próprios alunos-professores a respeito de seu desempenho.

Tendo em vista os resultados, o autor conclui favoravelmente ao formato em duplas de estagiários, ressaltando que nessa configuração os alunos têm a oportunidade de receber mais *feedback*, principalmente se for levada em conta a dificuldade comum dos formadores da universidade para estarem presentes nos momentos de estágio nas escolas:

In university teacher education programs, the student teachers usually require more intensive supervisory efforts and are the critical test of the efficacy of supervision. Such experiences allow for a direct evaluation of one's abilities as a teacher. The findings of this study suggest that coaching may play a crucial role in improving the teaching performance of these trainees. Although circumstances vary for the different universities, constraints limiting the amount of time available for individual faculty supervision during field experiences are typical. Thus, even if one could merely demonstrate that the two supervision models were equally robust, that would provide an argument in favor of peer coaching to augment university supervision so that opportunities of observation, feedback, and guidance might be expanded.²² (GOKER, 2006, p.251)

A pesquisa relatada por Bullough Jr. et al. (2003) também tem como meta contrastar a configuração tradicional de estágio, composta por um aluno-professor e um titular, e o formato alternativo, com dois estagiários e um titular. Porém, diferentemente de Goker (2006), esse estudo adotou uma perspectiva mais qualitativa e descritiva de análise dos dados, enfocando o interesse nas relações, nos papéis e nas opiniões de mentores e estagiários nas duas formatações de equipe.

²² “Em programas universitários de formação de professores, os alunos-professores geralmente requerem esforços de supervisão mais intensivos e são um teste crítico da eficácia da supervisão. Tais experiências permitem uma avaliação direta das habilidades de uma pessoa como professor. Os resultados deste estudo sugerem que a tutoria [*coaching*] pode desempenhar um papel crucial na melhoria do desempenho desses estagiários no ensino. Apesar das circunstâncias variarem em diferentes universidades, são típicas as restrições limitando a quantidade de tempo disponível para supervisão individual por parte dos docentes da universidade durante as experiências de campo. Portanto, mesmo que se pudesse simplesmente demonstrar que os dois modelos de supervisão seriam igualmente robustos, isso representaria um argumento em favor da tutoria entre pares [*peer coaching*], de modo a aumentar a supervisão da universidade para que oportunidades de observação, feedback e orientação pudessem ser expandidos.” (minha tradução)

Os dois casos de estagiários alocados individualmente descritos na pesquisa compartilham diversas semelhanças. Os professores titulares demonstravam algum grau de receio em “entregar” seus alunos nas mãos dos aprendizes no meio do ano escolar e, talvez de forma a manter algum controle sobre as aulas, costumavam dar a palavra final nas decisões de planejamento. Durante as aulas propriamente ditas, os mentores freqüentemente se ausentavam, deixando os estagiários sozinhos no comando da turma. Uma das professoras titulares acreditava que essas ausências eram necessárias, pois considerava que a atuação solo do estagiário era uma experiência mais próxima da realidade escolar do que a presença de dois professores em sala.

Quanto às duplas de estagiários, os pesquisadores relatam um caso em maior detalhe por considerá-lo representativo dos demais. As equipes haviam sido formadas aleatoriamente e, no caso em questão, as duas alunas não se conheciam previamente e tinham personalidades muito diferentes. No entanto, durante o estágio desenvolveu-se uma parceria positiva entre as estagiárias e, ao final da experiência, ambas e também a professora titular ressaltaram diversas vantagens do ensino em equipe: a mentora considerava que seus alunos haviam sido grandemente beneficiados com mais professores em sala e materiais mais ricos; as alunas destacaram o suporte que uma representava para a outra, sua interdependência e a maior qualidade das aulas.

Por fim, os pesquisadores concluem favoravelmente em relação à formação de duplas de alunos-professores. Porém, eles ressaltam que, em outros contextos, a composição aleatória das equipes poderia trazer resultados negativos; além disso, consideram necessário que os professores titulares recebam formação em serviço especificamente a respeito de tutoria. Na citação a seguir, os autores argumentam que primeiro é preciso haver clareza quanto aos propósitos do estágio para que então possam ser consideradas as potenciais vantagens e desvantagens do estágio em equipe:

The charge that student teaching with a partner is not ‘realistic’ is a serious one. An adequate response requires clarity and agreement about the aim and purpose of student teaching: If to learn to teach is to learn to manage by oneself large numbers of children, then partnership teaching has an obvious disadvantage. However, if student teaching’s primary purpose is to learn how to develop innovative curricula and expand one’s knowledge of methods and of children while learning to engage in collaboration, then partnership teaching has an advantage.²³ (BULLOUGH JR. et al., 2003, p.71)

²³ “É séria a acusação de que o estágio de regência com um parceiro não é ‘realista’. Uma resposta adequada requer clareza e concordância quanto ao objetivo e o propósito do estágio: se aprender a ensinar é aprender a gerenciar por conta própria um grande número de crianças, então o ensino em parceria tem uma desvantagem

As pesquisas de Le Cornu (2005), Goker (2006) e Bullough Jr. et al. (2003), descritas anteriormente, têm em comum o foco no papel da colaboração durante a formação inicial. Apesar de Bullough Jr. et al. (2003) também considerarem as reflexões dos professores titulares, as três pesquisas concentram-se principalmente no ponto de vista dos alunos-professores. Por outro lado, há também estudos, menos freqüentes, que têm como objetivo analisar uma relação de tutoria na formação inicial da perspectiva do mentor.

No contexto brasileiro, por exemplo, Rocha (2007) trata de um contexto de estágio de Pedagogia nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Mato Grosso, enfocando a perspectiva de três professoras mentoras a respeito de suas aprendizagens com a experiência de receber estagiárias em suas classes. A autora reconhece a prática freqüente por parte dos professores das escolas de se ausentarem da sala de aula ao receberem estagiários – situação igual àquela relatada em Bullough Jr. et al. (2003). Assim, continua ela, como o objetivo era exatamente verificar a aprendizagem dos mentores, optou-se por selecionar como sujeitos da pesquisa apenas aqueles professores que haviam permanecido integralmente em sala de aula durante a realização do estágio. Os relatos das professoras acompanhadas pela pesquisadora indicam uma avaliação bastante positiva de aprendizagem com o estágio e as estagiárias, apontando inclusive para a continuidade das novas práticas aprendidas mesmo após o fim do estágio.

Clarke (2006) também se interessa por investigar o ponto de vista do mentor de estágio e, para esse fim, acompanha cinco professores titulares durante um período de treze semanas em que eles receberam alunos-professores para a realização de estágio. A meta era acompanhar o surgimento e desenvolvimento de temas de reflexão por parte dos titulares. Após a coleta de dados, os temas foram classificados em dois grandes grupos de reflexões: aquelas sobre a própria prática de supervisão e aquelas sobre a atuação dos estagiários. Em sua análise, o autor reforça a idéia bastante citada de que, ao orientar um aluno-professor, o professor titular também se vê impelido a rever suas próprias práticas. Além disso, ele destaca uma questão que estava fortemente presente nas reflexões dos professores da pesquisa, mas que parece não receber a devida atenção: o processo de *feedback* do titular para o estagiário. Esse foi o tema mais recorrente dentre todos aqueles identificados, o que talvez não seja surpreendente, dado que se trata de uma atividade de orientação. No entanto, os participantes da pesquisa concluíram que o processo de *feedback* presente no cotidiano das relações entre

óbvia. Entretanto, se o propósito principal do estágio é aprender como desenvolver currículos inovadores e que cada um possa expandir seus conhecimentos sobre métodos e sobre as crianças ao mesmo tempo em que se envolve na colaboração, então o ensino em parceria tem uma vantagem.” (minha tradução)

professor e aluno em classe é significativamente diferente daquele entre titular e estagiário; por esse motivo, eles consideraram que deveria haver uma iniciativa de formação profissional nessa área para professores titulares. O autor explica esse resultado de sua pesquisa nos seguintes termos:

Reframing the feedback process highlighted an important pedagogical dimension of advisory practice that differentiates this practice in significant ways from a cooperating teacher's daily classroom teaching practice. Although feedback is an important part of classroom teaching, its prominence as one of the most central, if not *the central*, element of advisory practice did not appear to be apparent to the teachers prior to this study (even for those who had worked with a number of student-teachers). Given the time and opportunity to think about their feedback strategies, all five cooperating teachers realized they were in need of professional development in this area.²⁴ (CLARKE, 2006, p.916)

3.2.2 Na formação em serviço

Halai (2006) trata da tutoria na formação em serviço, mais especificamente, da relação entre tutores (no caso, alunos de Mestrado) e tutorados (no caso, professores participantes de um programa de formação em serviço). Ao analisar as dissertações escritas pelos mestrands, a autora identifica quatro tipos de papel desempenhado pelos mentores: treinador experiente (*expert-coach*), especialista na disciplina, amigo crítico (*critical friend*²⁵) e aprendiz. Segundo a autora, nos dois primeiros papéis, o tutor assume uma distância hierárquica em relação aos professores da escola: o tutor é mais experiente ou tem maior conhecimento sobre a disciplina sendo ensinada. Nos papéis de amigo crítico e de aprendiz, há maior reciprocidade entre tutor

²⁴ “A reformulação do processo de feedback enfatizou uma dimensão pedagógica importante da prática de aconselhamento e que diferencia essa prática de forma significativa da prática diária de ensino em sala de aula dos professores colaboradores. Apesar do *feedback* ser uma parte importante do ensino em sala de aula, sua proeminência como um dos elementos mais centrais, se não o elemento central, da prática de aconselhamento não pareceu ser aparente para os professores antes deste estudo (mesmo para aqueles que haviam trabalhado com um número de alunos-professores). Tendo o tempo e a oportunidade para pensar sobre suas estratégias de *feedback*, todos os cinco professores colaboradores perceberam que precisavam de desenvolvimento profissional nessa área.” (minha tradução)

²⁵ Apesar do termo *amigo crítico* não ter sido encontrado na bibliografia em português desta pesquisa, seu equivalente em inglês, *critical friend* (e também *critical friendship*), é bastante recorrente na produção nessa língua a respeito da colaboração entre professores. Além de em Halai (2006), o termo é citado também em Bambino (2002), Le Cornu (2005), Goker (2006). Em um relacionamento de amizade crítica, busca-se a combinação entre uma atitude de apoio (como a de um amigo) e um posicionamento questionador (como um crítico). Grupos de amigos críticos são formados por professores, geralmente de uma mesma escola, que se reúnem com regularidade para apresentar e analisar aspectos de sua prática cotidiana. Segundo Bambino (2002), há, no contexto americano, cursos de formação de treinadores (*coaches*) para a organização e condução de grupos desse tipo, inclusive com a adoção de protocolos de discussão e *feedback*, de modo a garantir que a conversa gerada pelo grupo seja produtiva e de fato auxilie na melhoria do ensino (e não se limite a aspectos superficiais ou de senso comum). Exemplos de protocolos para guiar as atividades de grupos de amizade crítica podem ser encontrados em <http://www.harmonyschool.org/nsrf/protocol/protocols.html> (Acesso em 05/11/2007).

e tutorado, atenção a aspectos emocionais da relação e crescimento profissional também para o mentor.

Os papéis mencionados acima não são mutuamente exclusivos, mas é razoável considerar que, em cada relação tutor-tutorado, um ou alguns deles tenham maior proeminência, em virtude, dentre outros motivos, das necessidades e expectativas de ambos os sujeitos. Conseqüentemente, o não-reconhecimento dos possíveis descompassos entre as próprias necessidades e expectativas e aquelas do outro podem causar mal-entendido e conflito. Apesar desse tema não ter sido explorado pela pesquisadora, ela menciona brevemente que algumas das dissertações analisadas faziam referência a tensões nas relações entre os participantes; em dois casos, segundo ela, os tutorados viam os mentores como avaliadores, o que levava os primeiros a uma recusa em confiar em seus tutores.

Assim como na pesquisa de Halai (2006), descrita anteriormente, o relato de Schuck (2003) também trata da colaboração entre professores na formação em serviço. Enquanto no primeiro caso os participantes eram mestrandos (tutores) e professores (tutorados) trabalhando na mesma instituição, no segundo, os sujeitos da pesquisa eram professores experientes e novatos alocados em diferentes escolas. Schuck (2003) descreve um sistema de rede de apoio a distância (isto é, fora da escola) para professores iniciantes na Austrália que utilizava três formas de interação: oficinas presenciais, fóruns de discussão na Internet, e contatos individuais por *e-mail*, fax, telefone ou pessoalmente. É curioso que, no caso dos fóruns *online*, muitos dos professores não informavam sua posição (isto é, recém-formados ou experientes), o que propiciava inversões na hierarquia tradicional, com iniciantes oferecendo conselhos aos participantes mais experientes – o que seria infrequente em relações face a face entre esses mesmos sujeitos.

A rede era formada por professores iniciantes, cuja participação no projeto era voluntária, e por professores experientes, cuja participação fazia parte de um curso sobre tutoria. O propósito do projeto era oferecer apoio principalmente para aqueles novatos que não tinham um programa de iniciação adequado em suas escolas. No entanto, poucos deles mantiveram um envolvimento consistente ao longo da duração da iniciativa (de um ano), sendo que as principais razões para tanto foram a não-obrigatoriedade da participação, a dificuldade de acesso à rede, e também a prioridade das demandas do dia-a-dia escolar sobre aquelas do projeto.

3.2.3 Nas formações inicial e em serviço

Por fim, há ainda o relato de Everton e Impey (1989) sobre uma experiência de formação interpares na Inglaterra que associa as formações inicial e em serviço. A iniciativa, chamada IT-INSET (*Initial Training – Inservice Education of Teachers*), surgiu em 1978 e propõe a formação de grupos de quatro até nove professores compostos da seguinte forma: um professor da universidade, um ou dois professores da escola e alguns alunos-professores. A equipe assim formada trabalha em conjunto durante um período entre seis e dez semanas no desenvolvimento, implementação, observação, análise e avaliação de atividades didáticas para uma classe de alunos. O grupo segue um foco previamente definido pelo professor da escola (de acordo com seus interesses e os da instituição) e atua em sala de aula semanalmente durante metade de um dia, além de dispor de outro período de igual duração para reuniões de discussão e planejamento.

No que se refere aos alunos-professores, o objetivo do projeto é menos desenvolver habilidades de ensino por meio da atuação solo em sala, e mais propiciar oportunidades de trabalho cooperativo com outros professores no desenvolvimento e avaliação do currículo escolar. Do ponto de vista dos professores titulares, o projeto lhes permite abordar suas preocupações mais prementes dentro de seu próprio contexto escolar. Por fim, também há ganhos potenciais para os formadores da universidade, que têm a chance de renovar sua experiência em sala de aula e, em vista destas, rever os cursos de formação inicial.

3.3 FORMAÇÃO INTERPARES COM DIFERENTES GRAUS DE COLABORAÇÃO

Nesta subseção, serão apresentadas algumas modalidades de trabalho em grupo entre professores de acordo com o grau de colaboração entre os participantes, independentemente da fase de formação docente. Afinal, há que se distinguir entre um grupo de professores que conversa informalmente, nos intervalos entre as aulas, sobre atividades didáticas, alunos, etc., e um grupo que compartilha a preparação, realização e avaliação de um curso, como no caso do minicurso. Apesar de haver, no primeiro caso, alguma forma de colaboração entre os pares (por exemplo, quando um professor sugere a outro um exercício ou uma maneira de lidar com a classe), não há aí uma atividade sistemática e organizada.

Link 39. Leia aqui sobre formação interpares com diferentes graus de colaboração. Este Link termina na pág. 106. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Conforme já citado, Sandholtz (2000) distingue três diferentes níveis de operacionalização do ensino em equipe, indo da simples distribuição de tarefas, passando pelo

planejamento conjunto com a atuação individual dos professores em sala de aula, e chegando até a realização de uma aula em conjunto.

Perrenoud (2001) também considera que há três tipos de equipes pedagógicas: pseudo-equipe, equipe *lato sensu* e equipe *stricto sensu*. A pseudo-equipe não é, como o próprio nome indica, uma verdadeira equipe, restringindo-se, ao contrário, à confluência de pessoas a um mesmo espaço – como quando professores fazem juntos um determinado curso de formação. A equipe *lato sensu* tem como característica a troca de idéias e práticas, mas sem a partilha de ações ou objetivos comuns, como explica o autor:

Para todos os seus membros, o grupo não passa de um *ecossistema*, um ambiente estimulante, que proporciona idéias, coragem, vontades, pistas concretas e ajuda. Na verdade, todos permanecem sozinhos diante de suas responsabilidade e tarefas concretas. (PERRENOUD, 2001, p.119)

Por fim, o terceiro tipo de equipe pedagógica descrita pelo autor é a equipe *stricto sensu*. Nesse caso, além das trocas envolvidas no tipo anterior, há aqui a construção de um ator coletivo, formado por pessoas que agem em conjunto na realização de um mesmo trabalho. Além disso, continua o autor, as equipes *stricto sensu* podem ser ainda subdivididas entre aquelas que agem em grupo apenas fora da sala de aula (na preparação de materiais, definição de normas, escolha de temas, etc.) e aquelas que, além disso, também agem em grupo dentro da sala de aula.

Ao referir-se a essa mesma tipologia de equipes pedagógicas em outra obra, Perrenoud (2000) apresenta o esquema a seguir, que mostra graficamente o nível crescente de colaboração e coordenação da pseudo-equipe até a equipe *stricto sensu* com atuação conjunta em sala de aula.

	Partilha de recursos	Partilha de idéias	Partilha de práticas	Partilha de alunos
Pseudo-equipe = arranjo material	•			
Equipe <i>lato sensu</i> = grupo de permuta	•	•		
Equipe <i>stricto sensu</i> = coordenação de práticas	•	•	•	
Equipe <i>stricto sensu</i> = co-responsabilidade por alunos	•	•	•	•

Quadro 8. Diferentes tipos de equipes pedagógicas segundo Perrenoud (2000, p.80)

A expressão *team teaching* é empregada em acepções diferentes por Sandholtz (2000) e Perrenoud (2001), em suas considerações sobre diferentes formatos de trabalho docente colaborativo. A primeira usa o termo para referir-se às três formas de trabalho em equipe, apesar de as duas primeiras não envolverem a atuação conjunta de professores em sala de aula. Nesse caso, o ensino (*teaching*) é um termo amplo que abarca não apenas a condução de uma aula, mas também tudo aquilo que acontece fora do olhar dos alunos – daí que apenas preparar aulas em equipe também seja *team teaching*. Já para o segundo autor, o termo refere-se apenas a uma equipe de professores que coordena suas práticas em sala de aula (isto é, apenas ao terceiro tipo de equipe da qual ele fala) – daí que apenas preparar aulas em equipe não seja *team teaching*.

A partir de uma adaptação das classificações descritas acima, sugere-se aqui a distribuição dos possíveis formatos de colaboração em três grupos: (1) redes de apoio; (2) colaboração para as aulas; e (3) colaboração nas aulas.

3.3.1 Redes de apoio

No primeiro formato de colaboração, as redes de apoio, a intenção é promover de forma sistemática e intencional o contato entre professores por meio de uma comunidade de aprendizagem para que eles possam dar e prover apoio, discutir suas dificuldades e seus interesses. A colaboração se dá fora da sala de aula e não tem como meta a preparação ou condução de uma aula ou um curso específicos. Dentre as pesquisas descritas em 3.2, e que se enquadram no conceito de redes de apoio estão Schuck (2003) e Le Cornu (2005). Além disso, nas redes de apoio não é necessário que os participantes trabalhem na mesma instituição escolar (caso dessas duas pesquisas).

Já em Shank (2006) encontra-se a descrição de uma rede de apoio formada por professores de uma mesma escola: ela analisa as interações entre os docentes de uma escola de Ensino Médio nos Estados Unidos durante reuniões quinzenais de um grupo de discussão. O foco da análise recai especificamente no uso de narrativas sobre eventos do cotidiano escolar como forma que os professores encontraram para perceber os significados de sua própria prática docente e a dos colegas. A autora ressalta que o valor de tais narrativas só pôde ser explorado porque elas eram relatadas não em encontros breves (como no intervalo entre aulas), mas em reuniões longas e focadas; dessa forma, as histórias contadas não eram meras conversas informais, mas um meio para que os professores pudessem expor suas dúvidas, buscar apoio e tratar, a partir dos exemplos práticos relatados, de questões mais gerais e conceituais sobre ensino e aprendizagem.

3.3.2 *Colaboração para as aulas*

Nesse segundo formato de colaboração, os professores trabalham em conjunto fora de sala no planejamento de aulas e individualmente dentro de sala. Smith (2001), por exemplo, acompanha três professoras de inglês como segunda língua que, durante um ano, são co-responsáveis por duas turmas. Os requisitos para a seleção dos sujeitos eram experiência em ensino e inexperiência em colaboração. O local de atuação das professoras era um instituto de língua inglesa em uma faculdade nos Estados Unidos; nesse instituto, habitualmente as turmas tinham três professores, cada um atuando individualmente e concentrando-se em uma habilidade (leitura, escrita, compreensão/produção oral). Segundo a pesquisadora, no começo do projeto as professoras demonstravam grande interesse pela idéia de trabalhar em conjunto, mas não tinham um plano definido sobre como fazê-lo exatamente. Inicialmente, elas resolveram adotar temas comuns nas três habilidades e coordenar os tipos de textos trabalhados nas aulas de leitura e de escrita. Um passo em direção a uma colaboração mais estreita foi dado no meio do primeiro semestre, quando as professoras decidiram realizar debates entre as duas turmas e conduzir a preparação de forma interdependente. Ao fim do segundo semestre, as professoras resolveram continuar atuando em equipe, apesar do término da pesquisa.

3.3.3 *Colaboração nas aulas*

O terceiro tipo de trabalho em equipe requer um alto grau de cooperação e interdependência, pois os professores planejam, ensinam e avaliam em conjunto. Dentre as pesquisas já relatadas em 3.2, e que se enquadram nesse conceito estão Everton e Impey (1989), Bullough Jr. et al. (2003) e Goker (2006).

Sandholtz (2000) descreve quatro abordagens diferentes em relação ao ensino em equipe no estágio supervisionado e adotadas em seqüência durante um período de cinco anos em um curso de formação de professores em uma universidade americana. Primeiramente, estagiários da mesma área de formação foram colocados em duplas sob a supervisão do professor da escola, que deveria oferecer orientações gerais, mas não interferir diretamente no planejamento e condução das aulas. Nos dois anos seguintes, a composição das equipes tornou-se mais flexível (com a possibilidade de formação de trios ou de grupos interdisciplinares) e os professores titulares passaram a envolver-se na fase de planejamento das aulas. A terceira abordagem adotada foi a de tornar o ensino em equipe opcional; como resultado, naquele ano nenhum estagiário optou por tal experiência. Finalmente, na quarta configuração, o ensino em equipe voltou a ser obrigatório, os professores titulares passaram a

se envolver em todas as tarefas (planejamento, instrução e avaliação), e as equipes eram interdisciplinares e formadas por dois estagiários e um professor.

Segundo a autora, na primeira abordagem, decidiu-se contra a participação ativa dos titulares de modo a evitar uma situação de subordinação dos estagiários em relação aos professores titulares e estimular os primeiros a desenvolver suas próprias estratégias. Na última abordagem, a questão da hierarquia foi amenizada, apesar do envolvimento ativo dos professores, em virtude da composição interdisciplinar das equipes, o que significava que todos os integrantes dependiam dos conhecimentos dos outros e eram, ao mesmo tempo, novatos e experientes. Outra vantagem apontada pela pesquisa em relação à última configuração era o fato de que, por se tratarem de equipes interdisciplinares, não havia um currículo ou método pré-definido a ser seguido, o que impelia os participantes a desenvolver seus próprios materiais e estratégias.

Fora do âmbito da formação inicial, Perry e Stewart (2005) também analisam as características do ensino em equipes interdisciplinares, tendo como contexto de pesquisa uma faculdade no Japão em que todos os cursos são dados inteiramente em inglês e apenas 20% dos professores são nativos daquele país. Nos dois primeiros anos da graduação nessa instituição, as aulas são dadas por duplas de docentes, um especialista no conteúdo da disciplina e o outro, no ensino de inglês – e ambos são igualmente responsáveis pela preparação, condução e avaliação das aulas. Os autores consideram que o elemento mais complexo influenciando a dinâmica de uma parceria de ensino são as crenças de cada professor, em especial o fato de que elas freqüentemente são tácitas, fazendo com que o sujeito muitas vezes não tenha consciência de possíveis diferenças entre suas pressuposições e aquelas de seu parceiro. Conseqüentemente, os autores defendem que as crenças devem ser exploradas e discutidas abertamente entre os parceiros para que possa ser construída uma relação colaborativa bem sucedida.

No caso da atuação em sala de aula de equipes interdisciplinares, ressalta-se a complementaridade entre os professores, pois cada um domina o conteúdo de sua área de conhecimento, mas depende de e deve aprender com o saber disciplinar específico de seu colega (ou colegas). Tal complementaridade também é uma vantagem em potencial no ensino em equipes interculturais. Esse formato tem sido adotado em escolas do Japão, da Coréia e de Hong Kong, com o objetivo de estimular o ensino e o uso da língua inglesa de forma mais comunicativa. Nesses países, falantes nativos de inglês são contratados para atuar em sala de aula em conjunto com os professores locais (não-nativos). Carless (2006), ao tratar desse contexto, lista algumas das características complementares de professores nativos e não-

nativos. Por um lado, o professor nativo pode motivar os alunos a se comunicarem somente em inglês, até porque muitas vezes esse professor não domina a língua local. Por outro lado, os professores não-nativos conhecem o contexto de ensino do país, os alunos e suas dificuldades mais freqüentes como aprendizes de uma língua estrangeira. O autor também lembra que o emprego de nativos não é livre de obstáculos, dentre os quais podem ser mencionadas as possíveis tensões entre professores locais e nativos, principalmente quando estes não falam a língua do país e não possuem qualificação ou experiência em ensino.

4. OUTRAS DIMENSÕES DO ENSINO EM EQUIPE

Na seção anterior, tratou-se do trabalho colaborativo entre professores (ou alunos-professores) como uma estratégia de ensino e de formação interpares, sendo que o foco recaiu muito mais sobre os professores em equipes do que sobre as possíveis relações entre esse tipo de trabalho e outros aspectos da escola e do ensino. Assim, esta seção procurará ir um pouco além dos limites das equipes de professores e discutirá outras questões que estão, de alguma forma, relacionadas a essa modalidade de ensino.

4.1 O ENSINO EM EQUIPE E O ISOLAMENTO DOS PROFESSORES

Link 40. Leia aqui sobre o ensino em equipe e o isolamento dos professores. Este Link termina na pág. 109. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

A docência é freqüentemente vista como uma atividade solitária, em que o professor atua em isolamento e não deseja expor-se ao escrutínio de seus pares. No entanto, não seria razoável supor que os professores sejam inerentemente individualistas; isso posto, pode-se levantar algumas das causas que contribuem para tal isolamento, tais como a arquitetura escolar, as condições de trabalho e a cultura escolar, que reforça o hábito do trabalho isolado.

Link 41. Para ler mais a respeito da arquitetura escolar tradicional e o ensino em equipe, siga para o Link 43.

Dentre as conseqüências negativas do isolamento dos professores, tem-se a escassez de *feedback* e a dificuldade em se difundir boas iniciativas e ajustar aquelas que são mal-sucedidas. No primeiro caso, o *feedback* disponível para professores que atuam isoladamente é restrito (FULLAN; HARGREAVES, 2000). As visitas externas de colegas ou supervisores são esporádicas e muitas vezes caracterizadas por um viés de fiscalização e não de apoio. Já o

feedback proporcionado pelos próprios alunos (seu comportamento, suas dúvidas e seu desempenho) é constante, mas pouco confiável, passando pela interpretação apenas do próprio professor (que, além disso, não pode concentrar-se unicamente na observação de seus alunos, posto que deve, afinal de contas, dar a aula). Além de restringir o acesso a *feedback*, o isolamento também dificulta tanto a divulgação de boas práticas quanto a correção de más práticas, fazendo com que a escola como um todo não consiga se desenvolver mais rapidamente, como explicam os autores:

Quando os professores receiam partilhar suas idéias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos; quando os professores relutam em contar aos outros uma idéia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que os outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); quando os professores, jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a idéias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.58)

Uma vez considerados alguns dos aspectos negativos do isolamento dos professores, é preciso lembrar também que o trabalho em equipe não é necessariamente bom e nem o trabalho individual, inerentemente ruim. Os mesmos autores afirmam que:

Um sistema de coletividade, assim, pode, às vezes, ser menos uma oportunidade do que um empecilho. Ao invés de evoluir como uma maneira valiosa de trabalho, pode, eventualmente, ser imposto como um sistema inflexível. O trabalho individual possui seus momentos de valor, mas costuma ser pouco considerado. Não devemos desconsiderá-lo por completo. Na verdade, a capacidade de pensar e de trabalhar de maneira independente (bem como coletivamente) é essencial à reforma. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.23)

Se o trabalho em equipe não é necessariamente melhor do que o individual, então também é preciso prever e aceitar que algumas parcerias possam enfrentar crises e até mesmo fracassar. No primeiro caso, para Perrenoud (2000), o conflito faz parte da ação coletiva e a questão deveria ser nem tanto evitá-lo, mas canalizá-lo de modo construtivo, o que pode ser feito por pessoas do próprio grupo, ou externas a ele, que desempenhem um papel de mediação nos confrontos entre os participantes. Finalmente, no caso extremo em que a equipe não consegue configurar-se como tal, a ação mais adequada deve ser a dissolução do grupo, sem que seja necessário encontrar culpados e sem que se conclua que todo e qualquer trabalho em equipe é inviável (PERRENOUD, 2001).

Para que uma equipe se desenvolva, não basta colocar um grupo de pessoas juntas. Os professores estão habituados a trabalhar sozinhos com seus alunos e em sua sala de aula. Assim, há que se compreender as possíveis barreiras contra a colaboração com os pares, como

o medo de se expor – principalmente quando os professores atuam em equipe não só no planejamento, mas também dentro de sala de aula, situação na qual as práticas de cada professor ganham visibilidade para seus colegas, como se pode ver na descrição a seguir:

Qualquer um pode facilmente se sentir ridículo ao ser observado por um colega: pode cair no ridículo de reagir com exagero a uma pequena falha ou, ao contrário, de permitir qualquer coisa; ridículo de estabelecer regras muito severas ou, ao contrário, de ser muito gentil; ridículo de ser muito rígido ou muito flexível, de planejar ou improvisar demais; ridículo de se envolver pessoalmente ou de parecer distante e frio; ridículo de se movimentar muito ou de permanecer imóvel. Qual é a norma? Como se comportar nesses casos, em que cada um faz o que pode? (PERRENOUD, 2001, p.131)

Link 42. Para ler mais a respeito da ansiedade em situações de observação, siga para o Link 62.

Além disso, uma equipe bem sucedida não é aquela em que todos pensam e agem da mesma forma. Fullan e Hargreaves (2000) lembram que individualismo e individualidade são conceitos diversos: o primeiro, que se busca eliminar, refere-se à atitude de isolamento dos professores; já a individualidade de cada professor (isto é, suas características, preferências, opiniões, etc.) deve ser preservada no trabalho em equipe. Assim, o trabalho em equipe envolve o aprendizado de que discordâncias e críticas podem ser benéficas e não devem afetar os indivíduos e as relações entre eles. A colaboração que envolve apenas apoio, trocas e compartilhamento, sem o contraponto do questionamento, da crítica e da reflexão, constituiria um nível mais limitado de colaboração, chamado de colaboração confortável. Segundo os autores:

A união não deveria limitar-se à simpatia de uns pelos outros. É fácil demais evitar a busca de discussões e o trabalho conjunto que poderiam expor discordâncias quanto aos princípios e à prática de ensino. Esse tipo de colaboração é bastante cômoda. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.76)

Perrenoud (2001) lembra que, em face das dificuldades e do investimento (de tempo, energia, etc.) para se constituir uma equipe, mesmo os professores que primeiro aderiram ao trabalho colaborativo podem sentir-se tentados a desistir. Porém, o autor também lembra que as características necessárias ao trabalho em equipe (“a tolerância, a paciência, a descentralização, a resistência aos conflitos, a capacidade de escuta” (PERRENOUD, 2001, p.128-9)) deveriam ser encaradas como competências profissionais e não virtudes pessoais – daí infere-se que essas características podem ser desenvolvidas na formação docente, posto que não são, ou não precisam ser, inatas.

É possível prover condições e estímulos para que os professores trabalhem em conjunto, mas o desenvolvimento de uma equipe não é algo que deva ser obrigatório ou imposto de cima para baixo. Fullan e Hargreaves (2000) falam de “colegiado arquitetado” para referir-se a medidas administrativas (tais como programas de tutoria, horários de planejamento

conjunto, etc.) que visam prover as condições para e encorajar o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores. Os autores lembram que tais iniciativas constituem uma fase preliminar para o trabalho em equipe, elas estimulam mas não garantem o seu surgimento.

4.2 O ENSINO EM EQUIPE E A ARQUITETURA ESCOLAR TRADICIONAL

Um prédio escolar tradicional é composto basicamente de uma série de salas de aulas, iguais e de mesmo tamanho, ao longo de um corredor. Em cada uma dessas salas encontram-se um professor e um grupo fixo de alunos. Tal configuração arquitetônica pode ser uma dentre diversas variáveis que contribuem para o isolamento do professor em relação aos seus pares (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Geralmente, tanto professores quanto alunos de turmas diferentes só encontram seus pares nos intervalos entre as aulas. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é comum encontrar classes com apenas um professor, estando restritas, portanto, às formas de atuar (com suas qualidades e dificuldades) de um único educador. Nas séries seguintes do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o conhecimento é dividido em disciplinas e professores que freqüentemente atuam de maneira isolada. Há, enfim, alto grau de compartimentalização (de espaços, de alunos, de professores, de conhecimento) na maneira como as escolas tradicionalmente operam.

Link 43. Leia aqui sobre arquitetura escolar tradicional e o ensino em equipe. Este Link termina na pág. 111. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Um formato de ensino em equipe que envolva alguma medida de alternância entre o grau mais alto de colaboração (isto é, o da colaboração nas aulas, como apresentado em 3.3.3) e momentos de atuação independente dos professores em sala de aula, exige refletir sobre como o grupo de alunos deve ser disposto. Por exemplo, imagine-se que dois professores de uma mesma disciplina, mas com características complementares, desejem trabalhar em equipe em algumas aulas e de forma independente em outras. O padrão mais recorrente nas escolas é o de deixar cada um deles responsável por um número “x” de alunos, divididos em turmas A e B, em um mesmo horário da grade curricular. A adoção de outros formatos de trabalho docente, diferentes desse padrão mais tradicional, implicaria mudanças que nem sempre são possíveis. Nos momentos de trabalho conjunto, por exemplo, caso a dupla faça a opção por atuar uma vez na turma A e depois novamente na turma B, enquanto a dupla de professores está com uma turma, a outra fica sem professor. Caso os professores decidam unir as turmas A e B para os momentos de aula em equipe, as salas de aula provavelmente não comportariam

um número de alunos duas vezes maior do que aquele para o qual elas foram desenhadas; seria preciso então, nesse caso, utilizar um espaço alternativo (como um anfiteatro), pressupondo que ele exista e esteja disponível.

A situação hipotética descrita acima ilustra uma relação aparentemente inusitada: aquela entre a arquitetura escolar e o ensino em equipe. Em Clinchy (1961), encontra-se a descrição de dez escolas americanas, a maioria de Ensino Fundamental, cujos prédios estavam em construção naquela época ou haviam sido inaugurados recentemente. Todas as escolas tinham em comum um projeto de ensino em equipe que envolvia a descompartmentalização não só do trabalho dos docentes, mas também dos espaços e dos grupos de alunos. A obra em questão tem como foco a descrição, inclusive com plantas, da arquitetura das escolas e as possibilidades de trabalho, docente e discente, advindas de uma distribuição do espaço escolar diferente do tradicional (isto é, aquele com várias salas de aula de mesmo tamanho distribuídas ao longo de um corredor).

No que se refere à repartição dos espaços nas escolas descritas nessa obra, na maioria delas utiliza-se um sistema de divisórias móveis entre salas de aula vizinhas, de modo que um espaço para 30 alunos pode com facilidade converter-se em um espaço para 60, por exemplo. Já em duas das escolas há um distanciamento ainda mais radical em relação à imagem clássica de um prédio escolar: praticamente não há paredes internas. O agrupamento e reagrupamento de alunos, professores e mobiliário é o que define a ocupação do ambiente.

A partir dessa descrição das duas formas como a questão da flexibilização do espaço é resolvida (por meio de divisórias móveis ou da ausência de paredes internas), percebe-se que a divisão tradicional dos alunos em níveis e turmas fixas deixa de existir. Nas escolas descritas, há alternância entre momentos de estudo individual, em pequenos grupos e em grandes grupos. Além disso, o autor cita que em algumas delas não há divisão por série/idade: diferentes grupos de alunos são formados de acordo com suas habilidades, necessidades e interesses.

No que se refere ao trabalho dos professores em equipes, o autor não menciona se há, nos casos descritos, momentos em que dois ou mais professores conduzem juntos uma mesma aula. Entretanto, tendo em vista o alto grau de flexibilização no funcionamento das escolas descritas no texto, é possível supor que tal formato de ensino seria incentivado por essa organização do espaço escolar e poderia, então, ser uma dentre as estratégias utilizadas pelos professores. O que é de fato relatado na obra é a necessidade de maior cooperação entre os professores no planejamento das aulas, de modo a utilizar, da melhor maneira possível, as potencialidades dos espaços flexíveis e dos diversos agrupamentos de alunos. Como resultado

disso, continua o autor, a arquitetura da escola também deve prover aos professores lugares e condições específicas para o trabalho de planejamento conjunto. Mais recentemente, McKinsey & Company (2007) relata que algumas escolas em Boston, Estados Unidos, são construídas em sistema de espaço aberto (*open plan*), ou seja, sem ou com menos divisões internas entre as salas de aula, o que facilitaria o ensino em equipe e a formação interpares.

4.3 O ENSINO EM EQUIPE, SUPERVISÃO E HIERARQUIA ESCOLAR

Clinchy (1961) e Shaplin (1964) sugerem que o ensino em equipe implicaria uma reorganização da hierarquia escolar. De acordo com o primeiro autor, a organização escolar tradicional coloca todos os professores em um mesmo nível e sob o comando de um diretor. No ensino em equipe, os professores seriam agrupados em grupos sob a orientação de um líder, que por sua vez se reportaria ao diretor da escola. O cargo de líder seria ocupado pelos professores mais competentes e experientes, que também seriam recompensados financeiramente pelo maior nível de responsabilidades e obrigações decorrentes de tal posição. Uma das escolas descritas pelo autor, situada em Massachusetts, havia adotado uma hierarquia semelhante a essa no fim da década de 1950 e considerava que esse formato tinha as seguintes vantagens (ANDERSON, 1960²⁶ apud CLINCHY, 1961, p. 38): (a) o diretor e os líderes de equipe formam um núcleo mais estável e permanente de profissionais, evitando assim grandes variações decorrentes da rotatividade de professores, e (b) os líderes podem oferecer uma orientação de melhor qualidade para estagiários e professores iniciantes.

Link 44. Para ler mais a respeito de programas de tutoria ou iniciação, retorne ao Link 2.

O segundo autor, Shaplin (1964), também considera que o ensino em equipe provê melhores condições de supervisão e apoio para os professores iniciantes, que, ao trabalhar em uma equipe com colegas mais experientes, podem ter, inicialmente, uma carga mais leve de responsabilidades. Além disso, o autor acrescenta que o arranjo em equipes com uma hierarquia interna pode ser formalizado em uma espécie de plano de carreira, de modo que os professores mais competentes possam ascender a posições mais altas na equipe e na escola, com responsabilidades e salário correspondentes, sem que eles optem por posições administrativas e abandonem a sala de aula.

²⁶ ANDERSON, Robert H.. Team teaching in action. *The Nation's Schools*, Maio/1960

4.4 O ENSINO EM EQUIPE E A QUALIDADE DO ENSINO

O ensino em equipe não é um fim em si mesmo, ele deve ser um dos meios para se atingir a melhoria da qualidade do ensino. Postula-se que o ensino em equipe possa auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores para que eles, por sua vez, possam ensinar melhor e promover a aprendizagem de seus alunos. Fullan e Hargreaves (2000), ao discorrer sobre a necessidade de que a escola (e seus professores) se configure como uma organização em constante processo de aprendizagem, lembram que:

[...] o envolvimento dos professores em suas escolas, o apoio ao que fazem, bem como sua valorização, e a ajuda para que trabalhem mais unidos aos colegas não devem ser realizados apenas por seu valor humanitário. Elas causam também um impacto na qualidade de ensino e aprendizagem em nossas salas de aula. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.16)

A empresa de consultoria McKinsey & Company (2007) elaborou um relatório em que são investigados os principais motivos pelos quais os estudantes de certos países se sobressaem em avaliações internacionais (especificamente PISA – *Programme for International Student Assessment*, TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* e NAEP – *National Assessment of Educational Progress*). O estudo teve como foco a infra-estrutura do sistema escolar e a forma pela qual o funcionamento desse nível tem impacto no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Foram estudados 25 sistemas escolares, divididos em três grupos: o primeiro formado pelos 10 melhores colocados no PISA, o segundo composto por sistemas que têm recentemente demonstrado rápido avanço na melhoria da educação, e o terceiro grupo formado por países em desenvolvimento (dentre os quais o Brasil) que têm buscado expandir o ensino para uma porção maior da população. O relatório identifica três ações comuns aos sistemas escolares de alta performance: (1) a seleção de docentes é rigorosa e pode ocorrer até mesmo antes do ingresso na formação inicial; (2) os professores têm oportunidades de formação e desenvolvimento; e (3) há estrutura de intervenção e apoio para escolas e alunos com desempenho aquém do esperado.

No que se refere a esta pesquisa, a ação do tipo (2), acima, é a de maior interesse não apenas por tratar da formação de professores, mas também por discutir, mais especificamente, diferentes modalidades de cooperação entre os professores. O relatório da McKinsey & Company (2007) identifica quatro abordagens de formação de professores utilizadas pelos sistemas escolares de melhor desempenho:

- (1) Grande parte da formação inicial acontece nas próprias escolas e sob orientação intensiva de um professor mais experiente.

- (2) A formação em serviço é centrada na sala de aula, em uma relação individual entre o professor e o treinador (*coach*). O treinador é um professor de reconhecida competência e tem parte de sua carga de aulas diminuída para que possa atuar na formação de seus colegas. Sua função é observar aulas, dar *feedback*, atuar como modelo e promover a reflexão do professor sobre sua prática.
- (3) Há, nas escolas, mecanismos de seleção e desenvolvimento de líderes entre os docentes, de modo que os melhores professores possam tornar-se diretores. O objetivo desse processo é formar uma liderança instrucional (*instructional leadership*), isto é, devotada para a melhoria dos professores e do ensino na escola, e não para atividades administrativas.
- (4) O trabalho em equipe entre os professores é possibilitado por meio da organização do horário de trabalho, de modo a disponibilizar um período sem aulas para o planejamento conjunto, análise de práticas, etc. Dessa forma busca-se evitar o isolamento característico da docência e estimular o desenvolvimento contínuo dos professores. O Japão é citado como um dos países em que tal prática é corrente (cf. também SHIMAHARA, 1998)

É importante perceber que as quatro estratégias acima têm em comum um trabalho centrado na formação interpares e localizado dentro da instituição escolar. Gather Thurler (2002) lembra que abordagens de formação docente centradas em conferências e especialistas externos muitas vezes falham em operar melhorias nas práticas dos professores. Segundo a autora, alguns dos problemas relacionados a tal formato são: a distância entre as necessidades dos professores e as intenções dos formadores, a pouca duração de tais cursos, e a ausência do formador quando os professores têm dúvidas e questionamentos após tentar implementar alguma mudança no contexto específico de suas aulas e seus alunos.

5. DINÂMICA DOS GRUPOS

Antes de tratar, na próxima seção, da questão específica da liderança no trabalho em equipes, considera-se importante retomar, ainda que brevemente, a literatura disponível a respeito da dinâmica dos grupos, ou seja, como é o jogo de seu funcionamento interno. Além de tal tema ser pouco associado ao contexto da formação docente, o termo *dinâmica de grupo* é fortemente relacionado a técnicas utilizadas por departamentos de Recursos Humanos em

empresas para estabelecer um bom relacionamento entre os funcionários. Considera-se que a literatura nessa área estaria muito distante do contexto no qual se desenvolvem os minicursos, principalmente pelo fato de que os membros de uma equipe em uma empresa dificilmente escolhem pertencer ou não a esse grupo – daí decorre que seja relevante para a organização intervir, por meio de técnicas específicas, para que eles tenham uma boa relação. Por outro lado, nos minicursos, os grupos são formados por escolhas dos próprios estagiários (em geral, já buscando parceiros com que se tenha boa sintonia). Portanto, nesse caso, entende-se o termo *dinâmica de grupo* como se referindo não à necessidade de *criar* ou estimular o entendimento entre as pessoas de um time, mas sim a *como* um grupo e seus membros se comportam e se relacionam.

Por esse motivo, foram feitas leituras de textos específicos no campo da Psicologia que tivessem esse viés (da descrição das características do funcionamento de um grupo), pois se considera que essa perspectiva seria mais adequada ao contexto investigado nesta pesquisa. Assim, ficaram fora desse recorte as obras sobre dinâmica de grupo direcionadas geralmente ao campo da Administração de Recursos Humanos e que apresentam procedimentos para propiciar a integração entre pessoas em uma equipe. É relevante ressaltar que a maioria da produção associada ao termo dinâmica de grupo parece identificar-se com essa segunda perspectiva.

A forte associação da dinâmica de grupo com a idéia de intervenção em um grupo para a promoção de uma melhor interação entre seus integrantes parece já estar presente desde a origem do termo “dinâmica de grupo”. Ele foi cunhado por Kurt Lewin (1890-1949), professor de psicologia que lecionou na Alemanha e nos Estados Unidos. Para Lewin, a comunicação intragrupo seria essencial para que ocorresse a integração entre os membros de um grupo. Mailhiot (1973) relata que Lewin coordenava uma equipe de pesquisadores no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e percebeu que, nas reuniões de auto-avaliação do grupo, havia certo descontentamento entre os participantes, falta de integração entre eles e pouca criatividade na resolução dos problemas. Em uma dessas reuniões, Lewin sugere à equipe que talvez houvesse bloqueios na comunicação entre eles, o que, por sua vez, explicaria a falta de integração e o ritmo lento no progresso das pesquisas; a solução, segundo ele, seria voltar as atenções do grupo para suas formas de comunicação. Apesar de atualmente tal diagnóstico parecer banal, de acordo com o mesmo autor:

Pela primeira vez, [...], um grupo de pessoas, implicadas na realização de uma mesma tarefa, dirigiam a auto-avaliação de seu trabalho de grupo não sobre o conteúdo de suas discussões e de suas decisões, mas, segundo a expressão de Lewin, sobre os processos de suas trocas. (MAILHIOT, 1973, p.65)

Como se nota na percepção de Lewin, acima, sobre o funcionamento de sua própria equipe de pesquisa, há padrões de interação e comunicação entre os integrantes de um grupo e cada um desses integrantes pode ocupar posições diferentes na equipe. Essa estrutura pode ser imposta e formal, ou emergente e informal. No caso dos grupos de estagiários acompanhados neste estudo, claramente a estrutura dessas equipes é informal e emerge como consequência das interações entre os participantes e de suas representações (quanto a eles mesmos, os colegas, a tarefa sendo executada, o próprio trabalho em grupo, etc.).

Link 45. Para ler uma caracterização dos sujeitos desta pesquisa, retorne ao Link 13. Para ler mais a respeito das experiências prévias dos estagiários com trabalho em grupo, siga para o Link 50. E sobre suas expectativas quanto ao trabalho em grupo nos minicurso, siga para o Link 52.

Bonals (2003, p.44-45), ao falar sobre o trabalho em grupo em sala de aula, identifica cinco posições que podem ser ocupadas pelos membros de uma equipe, sendo que o que as diferencia é o nível de comprometimento que o membro demonstra ter com o grupo: (1) a *posição de centro* é ocupada por aquele que orienta ou coordena o grupo; (2) na *posição de emissor* está aquele que expressa uma opinião, faz um comentário, etc.; (3) aquele que acompanha o andamento do grupo mas não intervém ocupa a *posição de receptor*; (4) o sujeito na *posição de satélite* não está atento ao trabalho do grupo; e (5) quando o integrante não está fisicamente presente no grupo, ele está na *posição de ausente*. Cada integrante de um grupo pode ocupar posições diferentes durante a existência da equipe e cada posição pode ser ocupada por mais de um integrante ao mesmo tempo. Apesar dessas variações de papéis (da posição de centro até a posição de ausente), o autor menciona que é possível identificar padrões individuais e também do grupo como um todo: por exemplo, o sujeito que tende a manter-se nas posições mais ativas (1 e 2), o grupo que tende a concentrar-se nas posições mais periféricas (3, 4 e 5), e assim por diante. Claramente, os padrões de ocupação dessas posições têm relação com questões de liderança, isto é, o líder tenderá a ocupar a posição de centro e a de emissor com maior frequência.

Forsyth (s/d) distingue dois tipos de interação em situações de grupo: a voltada para a tarefa e aquela de cunho sócio-emocional. No primeiro caso, o grupo concentra-se na execução de um trabalho, na realização de um projeto. Já no segundo caso, o grupo direciona-se para o aspecto social e interpessoal da vida em grupo. Pode-se acrescentar à explicação do autor o raciocínio de que esses dois tipos de interação não são mutuamente excludentes. Aliás, parece pouco provável que uma equipe possa interagir exclusivamente em torno de uma tarefa ou em torno das relações pessoais. Um grupo de amigos, por exemplo, tem como característica mais marcante as trocas de cunho sócio-emocional, mas isso não significa que

esse mesmo grupo, em certos momentos, não possa ter como objetivo principal a execução de uma tarefa. Por outro lado, no caso dos estagiários nos minicursos, a interação entre eles era majoritariamente voltada para a tarefa (isto é, a preparação e condução das aulas do estágio), mas a questão dos relacionamentos interpessoais também se fazia presente.

Essa distinção entre interações voltadas para a tarefa e aquelas de foco sócio-emocional remete ao fato de que, em situações de ensino e aprendizagem, comumente se utiliza o trabalho em grupo como um meio para se cumprir uma determinada tarefa. Nessas ocasiões, as relações interpessoais e a vida sócio-emocional do grupo dificilmente recebem atenção do professor, principalmente se não houver conflitos graves ou se a consecução dos objetivos não for prejudicada. Bonals (2003) lembra que, além dos benefícios cognitivos do trabalho em grupo, há que se considerar também o desenvolvimento de habilidades sociais, de modo que a disposição para a cooperação e a abertura ao outro sejam vistos como valores a serem estimulados e trabalhados. Ao falar das habilidades sociais encorajadas pelo trabalho em grupo, o autor cita os seguintes exemplos:

[...] a capacidade de chegar a acordos baseados em diálogo, de facilitar a comunicação, de favorecer as conveniências de todos, o que seguramente passa pela capacidade de incluir todos os integrantes, gratificá-los, fazer com que se sintam bem durante os processos de trabalho, ajudá-los adequadamente, etc. E, como já dissemos, também a capacidade de ser um membro ativo, de participar, de ser querido pelos colegas, de pedir ajuda quando necessário, etc. Todas essas habilidades não estão incluídas, habitualmente, nos processos de ensino-aprendizagem; foram consideradas, até bem pouco tempo, como aquisições que cada um teria de incorporar de maneira espontânea. Porém, todos conhecemos as dificuldades que, em qualquer idade, emergem nesse âmbito e que justificam plenamente seu atendimento a partir do mundo da educação. (BONALS, 2003, p.13-14)

O contexto ao qual se refere o autor é o do trabalho em grupos de alunos em sala de aula. Situação essa um pouco diferente, portanto, daquela analisada nesta pesquisa, que é o do trabalho em grupos de alunos-professores no estágio supervisionado. Feita essa distinção, parece claro que a citação acima poderia ser relida imaginando-se um contexto de formação de professores, já que tais habilidades sociais e de valorização do outro são de grande relevância também na docência.

6. LIDERANÇA

Apesar de liderança parecer um tema distante do contexto de uma pesquisa sobre a formação inicial de professores de inglês, observou-se no decorrer do acompanhamento dos alunos-estagiários que havia um membro em cada equipe com algumas características de liderança. É importante lembrar que, no contexto analisado aqui, as equipes são formadas por escolha dos próprios integrantes (e não por definição da professora de Metodologia); além disso, todos os estagiários ocupam posições (ou detém *status*) iguais: não há, pelo menos não formalmente, a figura de um coordenador de grupo, por exemplo.

Link 46. Leia aqui uma breve revisão da literatura sobre liderança. Este Link termina na pág. 122. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Link 47. Para mais detalhes a respeito da emergência de líderes no caso dos grupos de estagiários nos minicursos, siga para o Link 66 e o Link 69.

Nesta seção serão apresentados alguns estudos sobre liderança, incluindo diferentes tendências nas pesquisas sobre o tema, emergência de líderes e percepção de liderança, dentre outras questões.

6.1 PESQUISAS: DAS CARACTERÍSTICAS DO LÍDER AOS JULGAMENTOS INTERPESSOAIS

A partir de Chemers (1983), apresenta-se aqui um breve resumo do percurso histórico pelo qual passaram as pesquisas sobre liderança. Ao se conhecer melhor os diferentes enfoques sob os quais o tema foi enquadrado, percebe-se que o processo de liderança tem múltiplas variáveis: personalidade, comportamento e percepções do líder; expectativas dos seguidores (*followers*); características da situação e da cultura; e desempenho do grupo, dentre outros.

- (1) **Traços de Personalidade do Líder:** Essa perspectiva teorizava que a liderança estaria intimamente relacionada a traços de personalidade únicos de certas pessoas, que “naturalmente” surgiriam como líderes em seu domínio. Conseqüentemente, o objetivo das pesquisas era definir quais seriam exatamente essas características associadas à liderança. Tal perspectiva foi dominante do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, quando se torna aos poucos mais clara a percepção de que tal enfoque é muito simplista ao propor uma relação direta e inequívoca entre líderes e seus traços de personalidade, desconsiderando-se quaisquer outras influências do contexto.

- (2) **Comportamento do Líder:** Enquanto o enfoque anterior buscava descobrir o que o líder *é*, esta linha de pesquisa passa a interessar-se pelo que o líder *faz* – ou seja, se não houve sucesso em encontrar a *essência* de um líder, talvez seja possível identificar *ações* de um líder. Diferentes pesquisas nessa linha chegaram a resultados semelhantes ao distinguir dois grandes tipos de comportamento: aquele orientado para a tarefa em si e outro orientado para as relações interpessoais. O primeiro tipo de líder seria focado em organizar atividades do grupo, atingir metas, dirigir ações. O segundo, em estabelecer confiança mútua com e entre os subordinados, abrir canais de comunicação, motivar o grupo. No entanto, pesquisas posteriores falharam na tentativa de identificar qual dentre esses dois tipos de liderança seria o mais eficaz.
- (3) **Anos 1980:** Chemers (1983) identifica três principais linhas de pesquisa ativas na época em que o texto foi escrito, sendo que a grande diferença em relação às duas perspectivas anteriores ((1) e (2) acima) é o fato de que outras variáveis do processo de liderança passam a ser consideradas (em vez de apenas o líder e suas características ou seu comportamento).
- a) Abordagens orientadas ao líder: Essa linha de investigação, apesar de ainda centrar-se na figura do líder, passa a considerar as interações entre a situação e os atores (líder e subordinados ou seguidores). Assim, por exemplo, propõe-se que em contextos incertos (isto é, a tarefa a ser realizada não está clara e/ou o grupo não é receptivo), um líder com estilo mais participativo e sensível às demandas da equipe obteria melhores resultados do que um líder mais diretivo.
 - b) Teorias de troca e transacional: Essa abordagem postula que o processo de liderança é desenvolvido e mantido por meio das relações interpessoais. Desse modo, não basta ser ou agir como o líder, é preciso também ter a aceitação do grupo – o que, por sua vez, também depende das características dos seguidores.
 - c) Abordagens cognitivas: Nessa perspectiva, as situações de liderança envolvem um processo cognitivo de percepções e julgamentos interpessoais, tanto do líder quanto dos seguidores. Portanto, a liderança não seria um fato, mas antes uma construção feita a partir de percepções e de teorias implícitas sobre o que é liderança.

6.2 LÍDERES EMERGENTES

Quando da pesquisa bibliográfica a respeito de liderança, foi levado em consideração o importante fato de que a situação sendo analisada nesta pesquisa (isto é, o trabalho em grupos de estagiários no minicurso) tem como característica a liderança como função emergente a partir da dinâmica das equipes. Em outras palavras, considerou-se relevante distinguir o contexto dos minicursos daqueles em que o líder é institucionalizado e definido formalmente (como nas relações entre chefe e subordinados, professor e alunos, presidente e ministros, técnico esportivo e o time), porque, nesse caso, a própria atribuição formal da liderança a determinada pessoa (por meio de uma promoção, contratação, eleição, etc.) tem influência sobre as percepções e interpretações de todos os atores a respeito de si próprios, dos outros e do contexto. Wolff, Pescosolido e Druskat (2002) lembram que líderes emergentes não têm autoridade formal sobre a equipe, não podem recorrer a prêmios e punições para incentivar o grupo, e sua aceitação por parte dos seguidores pode acabar a qualquer momento.

No caso dos minicursos, os grupos são formados por escolhas dos próprios integrantes, todos detendo o mesmo *status*, qual seja, o de alunos de Metodologia e estagiários. Claramente, mesmo aqueles estagiários que não se conheciam ou tinham pouco contato antes de formarem sua equipe não começam essa relação de trabalho a partir de um ponto neutro e livre de representações: cada sujeito trazia consigo suas experiências anteriores de trabalho em grupo, suas expectativas quanto ao estágio a ser realizado, suas impressões sobre o(s) colega(s) de grupo, etc.. Assim, se o papel de líder não é atribuído institucionalmente a um dos membros da equipe (pela professora de Metodologia, pelas regras do estágio, etc.) e se, como se propõe aqui, ainda assim surge uma liderança informal, não-institucional nos grupos, então é importante que se veja essa liderança em um contexto de *emergência* de um líder informal em uma equipe autogerenciada.

Link 48. Leia aqui sobre líderes emergentes. Este Link termina na pág. 122. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Link 49. Para ler uma caracterização dos sujeitos desta pesquisa, retorne ao Link 13. Para ler mais a respeito das experiências prévias dos estagiários com trabalho em grupo, siga para o Link 50. E sobre suas expectativas quanto ao trabalho em grupo, siga para o Link 52.

6.2.1 Líderes emergentes e padrões de personalidade

A pesquisa de Smith e Foti (1998) busca relacionar um determinado padrão de traços de personalidade com a figura percebida como líder em um grupo no qual, inicialmente, todos tinham papéis iguais. Os autores fazem referência a várias das questões descritas na seção anterior a respeito das mudanças de foco nas pesquisas sobre liderança, especificamente as abordagens iniciais, que pretendiam identificar traços universais de personalidade que distinguíssem os líderes, e o posterior abandono de tal enfoque, uma vez percebido o papel importante dos seguidores e de suas percepções para os estudos sobre liderança.

Em relação a essas pesquisas iniciais sobre as características de um líder, Smith e Foti (1998) buscam diferenciar-se ao explicar que, apesar de seu foco recair sobre a figura do líder e sua personalidade, a pesquisa buscar analisar os sujeitos como um todo a partir do estudo de um conjunto (ou padrão) de traços, indo além da avaliação de características isoladas. O padrão em questão é formado por três características: dominância, inteligência e auto-eficácia em geral (este último traço refere-se à percepção do sujeito sobre sua capacidade de ter o desempenho necessário para produzir um resultado desejado). A hipótese de pesquisa era a de que sujeitos com perfil alto nos três traços surgiriam como líderes dos grupos com maior frequência do que sujeitos com perfil baixo nesses mesmos três traços.

Os grupos eram formados por quatro integrantes (todos alunos universitários do sexo masculino em uma universidade americana), sendo que um dos membros tinha o perfil alto nos três quesitos, um tinha o perfil baixo, e os demais dois integrantes tinham algum padrão intermediário (por exemplo, dominância e inteligência altas e auto-eficácia baixa). A identificação do perfil dos sujeitos foi feito por meio de testes padronizados de múltipla escolha. A tarefa dos grupos era um jogo de montagem de objetos e posterior venda dos mesmos, tendo como objetivo a obtenção do maior lucro possível. O líder de cada grupo foi identificado a partir das respostas dos participantes a dois questionários.

Ao relacionar os padrões dos participantes (dominância, inteligência e auto-eficácia em geral) à identificação dos líderes, os pesquisadores comprovam a hipótese inicial – ou seja, os sujeitos com padrão alto-alto-alto nos três traços foram identificados como líderes com maior frequência do que aqueles com perfil baixo-baixo-baixo. No entanto, dada a grande diferença entre esses dois padrões extremos, é relevante que os autores também verificaram que os participantes do tipo alto-alto-alto também foram apontados como líderes mais vezes do que os participantes cujo perfil era baixo em apenas um dos quesitos e alto nos dois restantes.

6.2.2 Líderes emergentes e inteligência emocional

A pesquisa de Wolff, Pescosolido e Druskat (2002) coloca ênfase na inteligência emocional como base para a emergência de líderes informais. Os autores relembram a divisão dos comportamentos dos líderes em dois grandes grupos – aqueles cujo foco é a tarefa a ser realizada e aqueles cujo foco é a equipe (como relatado em 6.1) – e propõem investigar as competências e habilidades por trás desses comportamentos. Eles postulam que a inteligência emocional e, em particular, a empatia são características importantes no caso de líderes emergentes. A inteligência emocional é conceituada como a habilidade de identificar, entender, assimilar e regular emoções, próprias e dos outros. E a empatia é definida como a identificação subjetiva com as emoções do outro.

Na pesquisa, foram analisadas 48 equipes, com cerca de oito integrantes cada, formadas por alunos de um curso de pós-graduação em negócios nos Estados Unidos. A formação dos grupos permaneceu a mesma durante um ano escolar e foi definida por professores do curso de forma a enfatizar a diversidade cultural (40% dos alunos eram estrangeiros). As competências e habilidades dos participantes foram identificadas por meio de entrevistas em que os sujeitos falavam sobre eventos recentes de sua vida profissional. Em relação à liderança, pediu-se que os membros dos grupos selecionassem dois integrantes que eles vissem como líderes informais da equipe.

Um modelo de emergência de liderança em equipes autogerenciadas é construído pelos autores a partir de hipóteses iniciais e dos resultados obtidos com a correlação entre as habilidades identificadas nas entrevistas e os integrantes vistos como líderes informais dos grupos. Assim, os pesquisadores postulam que um aspecto da inteligência emocional, a empatia, possibilita duas habilidades cognitivas, o reconhecimento de padrões e a tomada de perspectiva – a primeira refere-se à capacidade de distinguir padrões dentre uma variedade de informações, e a segunda diz respeito à consideração e aproveitamento dos pontos de vista do outro. Essas duas habilidades seriam importantes no suporte às necessidades do grupo como um todo e de seus membros individualmente, de forma a criar um espírito de equipe. Além disso, a tomada de perspectiva também estaria diretamente relacionada à emergência de liderança e, de acordo com os autores, a importância de tal competência pode ter sido enfatizada nos grupos em questão, pois, em se tratando de equipes multiculturais, a valorização de perspectivas diferentes seria particularmente bem-vista. A habilidade em apoiar as necessidades do grupo e de seus membros (tipo de liderança focada mais na equipe) não foi identificada como sendo diretamente relacionada à liderança informal. No entanto, essa habilidade influenciaria a capacidade de coordenar a execução da tarefa por parte do

grupo (tipo de liderança focada mais na tarefa), que por sua vez tem uma relação direta com a seleção de um integrante como líder da equipe.

6.2.3 Liderança, tarefa, relacionamentos e os minicursos

Na pesquisa de Smith e Foti (1998), relatada anteriormente, as três características que compunham o padrão estudado eram dominância, inteligência e auto-eficácia em geral; percebe-se nessa escolha de qualidades a não inclusão de características voltadas para as relações interpessoais. Apesar do quesito “dominância” implicar uma relação com outro(s), entende-se aqui que habilidades interpessoais referem-se à capacidade de perceber e responder ao outro – e não apenas à capacidade de ter ascendência sobre ele. Por outro lado, o estudo de Wolff, Pescosolido e Druskat (2002) destaca a inteligência emocional como influência indireta para a emergência de líderes informais.

Uma diferença importante no desenho das duas pesquisas está na duração dos grupos. No primeiro caso, as equipes trabalharam por um período curto de tempo, na execução de uma única tarefa (um jogo de montagem de objetos para sua posterior venda, com o objetivo de obter o maior lucro possível). Nessas condições, pode-se entender que um sujeito voltado para a execução da tarefa e com ascendência sobre os demais participantes conquistasse o papel de liderança na equipe, já que os resultados deveriam ser obtidos rapidamente. No caso da segunda pesquisa, os participantes permaneceram no mesmo grupo por alguns meses e, nesse contexto, é preciso não apenas executar tarefas, mas também criar e manter relações satisfatórias de trabalho. Assim, pode-se imaginar que um sujeito com alto grau de dominância poderia, aos poucos, deixar de ser visto por seus parceiros como um líder (ou até mesmo nem chegar a ser considerado como tal).

O contexto do trabalho em grupo nos minicursos de inglês aproxima-se mais da situação analisada pela segunda pesquisa (WOLFF; PESCOSOLIDO; DRUSKAT, 2002), pois as equipes permanecem juntas por um período razoavelmente longo (desde o fim do primeiro semestre letivo, quando os grupos são formados e os projetos delineados, até o fim do segundo semestre, ao término do estágio). Conseqüentemente, os estagiários não apenas realizam uma tarefa (o estágio), mas também desenvolvem relações com seus colegas de equipe – relações essas que são vivas, não-estáticas, e que influenciam e são influenciadas pelo andamento da tarefa sendo executada.

CAPÍTULO 4. A DINÂMICA DOS GRUPOS E A EMERGÊNCIA DE LÍDERES

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos a respeito do trabalho dos grupos de minicurso, incluindo sua dinâmica e também a emergência de lideranças. As duas primeiras seções terão como foco, respectivamente, as experiências prévias dos sujeitos com trabalho em grupo em suas carreiras como professores e suas expectativas, antes do início do minicurso, em relação ao trabalho em suas equipes. A terceira seção discutirá a etapa de preparação das aulas do minicurso, com a descrição mais detalhada da dinâmica de dois dos grupos na elaboração dos materiais de uma aula. A seção seguinte, por sua vez, tratará de duas questões que se mostraram pertinentes em relação à dinâmica dos grupos dentro da sala de aula: a ansiedade de um dos estagiários ao ser observado pelos seus pares e a divisão de tarefas durante a aula. O tema da liderança nos grupos será introduzido na seção 5 e aprofundado na seção 6, em que serão analisados os dados obtidos com um questionário.

1. EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DOS ESTAGIÁRIOS COM TRABALHO EM GRUPO

Como já visto em maior detalhe no Capítulo 2, seção 4 (Caracterização dos alunos-estagiários), todos os sujeitos da pesquisa já possuíam, antes do início dos minicursos, alguma experiência profissional com o ensino de inglês. Dentre os doze estagiários (incluindo Iara, do Grupo 2, que deixou a

Licenciatura durante o estágio), Júlia era a única que tinha experiência somente com aulas particulares de inglês; os demais trabalhavam ou já haviam trabalhado em escolas de línguas. Conseqüentemente, seria de se esperar que alguns deles já tivessem tido a oportunidade de trabalhar em grupo, com outros professores, nessas instituições. Tal expectativa foi confirmada pelos relatos dos sujeitos. Mas também se percebeu ampla diversidade de práticas que poderiam ser associadas ao termo “trabalho em grupo”.

Link 50. Leia aqui sobre experiências prévias dos estagiários com trabalho em grupo. Este Link termina na pág. 129. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Como já mencionado, a experiência de Júlia como professora (de inglês, ou mesmo de português) restringia-se a aulas particulares individuais; ela nunca havia trabalhado em institutos de línguas ou escolas de educação regular e, portanto, não tinha, ao iniciar o minicurso, qualquer experiência prévia de trabalho em grupo como professora. Além dela, Lilian e Paula, apesar de terem experiência em escolas de línguas, disseram nunca haver trabalhado em conjunto com outros professores. No caso específico de Lilian, sabe-se que sua primeira experiência profissional foi como estagiária em uma escola de inglês, onde sua função era auxiliar as professoras titulares nas aulas dos cursos voltados para crianças de 5 a 10 anos; mas provavelmente ela não considerava esse contexto como correspondendo a um trabalho em grupo. Sua colega de minicurso, Luiza, também iniciou sua atuação profissional na mesma escola e na mesma função que Lilian. Luiza descreve seu papel como a de uma ajudante, que auxilia as professoras, sem envolver-se no planejamento das aulas. Dessa forma, tal trabalho não é visto por ela como sendo em equipe, pelo menos no aspecto formal. É o que se pode depreender de sua fala abaixo:

Pesquisadora: E quando você começou a dar aula?

Luiza: Foi em 2004, mas na verdade não é bem aula, eu sou estagiária. Eu dou aula quando as professoras faltam, substituo, mas normalmente eu sou auxiliar, ajudo os alunos individualmente nas atividades, são crianças, né? Eu mesma não tenho turmas, não preparo aula, nada.

[...]

Pesquisadora: Então se eu sou professora lá [na escola de inglês em que Luiza trabalha] e preciso da sua ajuda, eu te chamo, te explico o que eu preciso e você me ajuda.

Luiza: É, mas não é nada planejado antes, é tudo na hora.

Pesquisadora: Em algum momento você tem que trabalhar em grupo, você e o professor ou você e a outra estagiária?

Luiza: Não, a gente não se envolve com essa parte de planejamento. Minha chefe, que é coordenadora, a gente conversa bastante, dá opinião. De uma forma ou de outra a gente está sempre trabalhando junto, mas formalmente acho que não.

(fonte: Entrevista inicial – Luiza)

Os demais estagiários relataram já terem se envolvido em algum tipo de trabalho conjunto com outros professores. Há, porém, grande heterogeneidade nas formas como esse trabalho em equipe se concretiza: as situações mais citadas pelos sujeitos são as reuniões de professores, a preparação conjunta de aulas ou materiais, e contatos informais entre professores para a troca de informações; por outro lado, a realização de aulas em equipe é mais rara.

Os dados apresentados aqui quanto às experiências prévias dos sujeitos da pesquisa com o trabalho docente em grupo são provenientes de suas respostas à Entrevista Inicial (cf. Apêndice C), mais especificamente à questão 9 (“Na sua experiência profissional/acadêmica você já trabalhou em grupo? Como foi? Dê um exemplo de uma boa / má experiência de

trabalho em grupo.”). Como se tratava de uma entrevista semi-estruturada e não de um questionário com uma lista fechada de opções, as respostas dadas talvez representem menos a frequência de ocorrência de determinadas formas de trabalho em grupo de modo geral, e mais uma *percepção e seleção* dos sujeitos quanto ao que poderia ser chamado de trabalho em grupo, dentre suas vivências como professores.

Como dito acima, no pólo dos momentos de trabalho docente em grupo já vividos anteriormente por vários dos estagiários encontram-se a preparação de aulas ou materiais didáticos (citada por quatro sujeitos), as reuniões pedagógicas e os contatos informais entre professores (cada um deles mencionado por três sujeitos). Como exemplos, são apresentados a seguir trechos das entrevistas com Carla, Bárbara e Pedro, em que eles relatam suas experiências anteriores de trabalho em grupo como professores:

Pesquisadora: No P.. [escola de idiomas em que Carla trabalha], em algum momento você tem que trabalhar em grupo?

Carla: Com outros professores? Ah, sim, o que é legal lá é assim. A gente tem aula de 2a. a 5a. feira, duas vezes por semana, e a cada 15 dias na 6a. feira a gente faz uma aula temática, e a gente separa esses temas de acordo com o mês, então, por exemplo, tem o dia da árvore naquele mês? Aí a gente tem que fazer uma aula totalmente voltada para o dia da árvore. Aí a gente comemora as datas mais importantes, Halloween, Saint Patrick's day, Mothers' day. E faz atividades em relação a esse tema. Antes a gente tinha muito mais um trabalho em grupo, se juntavam todas as professoras que davam aulas para os pequenos, que é só para a série kids essa aula de 6a., e a gente bolava as atividades.

(fonte: Entrevista inicial – Carla)

Pesquisadora: Alguma vez você teve que trabalhar em grupo com outros professores?

Bárbara: Sim, com certeza. No G..., no Y... [escolas de idiomas em que Bárbara já trabalhou] também. A gente tinha toda semana, uma vez por semana a gente se encontrava para preparar aula, encontrar material, falar sobre as aulas, os alunos.

(fonte: Entrevista inicial – Bárbara)

Pesquisadora: Nas escolas em que você trabalhou, você já teve que trabalhar em grupo?

Pedro: Não. O que rola são conversas, como eu tenho um bom relacionamento na escola, o que rola são coisas assim: “ah, eu dei tal coisa para esse grupo, você quer dar uma olhada para ver se é bom?”, “ah, legal, posso dar também”, ou então “não, não se encaixa na minha sala”. É isso que rola.

Pesquisadora: Mas é aquela conversa mais informal.

Pedro: Mais informal.

(fonte: Entrevista inicial – Pedro)

Já Ivete cita como situações de trabalho em grupo as trocas de informações e sugestões que muitas vezes acontecem nos intervalos entre as aulas (e que também haviam aparecido na resposta de Pedro, acima), e as reuniões de professores (também mencionadas por Bárbara, acima). Nesse último caso, percebe-se que a descrição feita por Bárbara sobre essas reuniões ressalta características de planejamento de curso e compartilhamento de experiências:

“preparar aula, encontrar material, falar sobre as aulas, os alunos”. Ivete, por sua vez, ao falar sobre as reuniões em sua escola, enfatiza mais a discussão de problemas ocorridos durante a semana, o que talvez seja explicado em parte pelo seu papel como coordenadora da escola, implicando preocupações e perspectivas um pouco diferentes daquelas de um professor, como se nota no excerto a seguir:

Pesquisadora: Na sua experiência na W... [escola de idiomas em que Ivete trabalha] [...], você tem que trabalhar em grupo?

Ivete: Tenho sim. [...] Na W... a gente tem que trabalhar em grupo não na hora em que está dando aula, porque aí é individual, você vai para a sala e se vira. Na W... é mais em grupo nas reuniões que a gente tem uma vez por semana. E nos momentos em que a gente fica na sala dos professores juntos, entre as aulas tem um intervalinho de 10 minutos, a gente sempre troca informação, alguma coisa que acontece. Ainda mais comigo [ela é coordenadora da escola], todo mundo vem falar, os professores chegam em mim toda hora, e eu neles, né? [risos]

Pesquisadora: E as reuniões são para quê?

Ivete: As reuniões são para discutir sobre os alunos, problemas que acontecem na semana, se um aluno saiu da linha por motivo X, quais são os problemas, principalmente em relação a reforço, que a gente se preocupa muito com reprovação [...].

(fonte: Entrevista inicial – Ivete)

As outras formas de trabalho docente em conjunto já vivenciadas pelos estagiários têm em comum o fato de envolverem alguma medida de colaboração ou presença de pares em sala de aula. Cada uma dessas formas é citada por apenas um sujeito, ao contrário dos casos descritos acima, que foram lembrados por mais de um estagiário.

Carlos fala sobre sua experiência com duas formas de trabalho em grupo. A primeira refere-se a uma situação de treinamento na qual os professores devem preparar e realizar uma pequena aula demonstrativa, tendo seus próprios colegas professores no papel de alunos. No trecho abaixo, ele fala sobre a artificialidade de tal contexto, em que “os alunos não são alunos mesmo”, e sobre as dificuldades que podem surgir durante a etapa de preparação da aula:

Pesquisadora: Na sua experiência como professor, você já teve que trabalhar em grupo?

Carlos: Olha, no máximo, em micro-teaching. Agora, no Y... [escola de idiomas em que ele trabalha] tem muito treinamento, mês sim, mês não. Então aí tem muita coisa que a gente faz em grupo, inclusive aulas em grupo. [...]

Pesquisadora: E o micro-teaching que você falou é em treinamento?

Carlos: Em treinamento. Aí é complicado porque a situação é irreal, porque os alunos não são alunos mesmo.

Pesquisadora: E como funciona, vocês têm um tempo no treinamento para preparar ou é uma coisa para casa?

Carlos: Não, a gente [incompreensível]. Inclusive a aula é em grupo. Por exemplo, o primeiro treinamento tem aquilo de Presentation, Practice, Production. Então fica um professor para Presentation, um para Practice, um para Production. Mas daí dá certo porque qualquer coisa que você fizer lá os alunos [outros professores] vão aprender porque já sabem, né? Tranquilo. Aí a preparação é mais complicada porque

eu, por exemplo, dou aula num Y... [rede de escolas de idiomas] que a mesma diretora tem sete Y.... Então é o pessoal de todos os Y.... Então não adianta, o coordenador pedagógico é diferente, o jeito diferente de trabalhar, então às vezes dá uns atritos assim de não concordar e não ter muita opção.

(fonte: Entrevista inicial – Carlos)

A segunda forma de trabalho em grupo lembrada por Carlos é uma situação de observação e participação em sala de aula por parte da coordenadora da escola. Um aspecto a ressaltar na descrição feita por ele é o fato de a coordenadora não apenas observar uma aula isolada, mas também envolver-se na preparação e, aparentemente, também na condução da aula. Carlos diz que a situação era “mais de observação”, mas também que a finalidade era uma “aula em dupla”, como se vê no excerto a seguir:

Carlos: [...] O que já aconteceu outras vezes, quando eu estava começando no Y..., a coordenadora pedagógica vir para a gente dar aula em dupla. Então aí era mais de observação do que de trabalho em dupla em si.

Pesquisadora: Mas aí quando acontecia de vocês darem aula em dupla, você preparava a aula sozinho ou ela também se envolvia?

Carlos: Não, nós dois fazíamos juntos. Até hoje a gente prepara muita aula juntos, a equipe toda.

(fonte: Entrevista inicial – Carlos)

Já Beatriz também menciona uma situação de observação de aula, sendo que, no caso dela, o observador era outro professor (e não um coordenador). Duas questões podem ser levantadas a partir da fala de Beatriz em relação à obrigatoriedade da observação (“Aí era obrigado a assistir a aula.”). A primeira diz respeito à necessidade de que tal observação de aulas faça parte de um contexto mais abrangente de intenções, envolvendo a discussão sobre os propósitos dessa prática e a preparação dos professores para observar e serem observados. A segunda questão refere-se à própria obrigatoriedade de tal observação, sem levar em conta esse contexto mais abrangente. Ao se adotar tal prática, corre-se o risco de não haver benefícios ao ensino e à formação dos professores, mas até de possivelmente comprometer as relações entre esses docentes. No entanto, para alguns, o simples fato de poder trocar idéias a respeito das aulas é visto como um fator positivo, como no caso do relato de Beatriz:

Pesquisadora: Na sua experiência nas três escolas [em que você já trabalhou], você já teve que trabalhar em grupo?

Beatriz: Não. Cada um com a sua turma e pronto. No C... [escola de idiomas em que ela trabalhou] o máximo que tinha era a gente assistir aula de outro professor, fazer comentários. Aí era obrigado a assistir a aula.

Pesquisadora: E o que você achava disso?

Beatriz: Eu achava legal. A gente podia conversar, se a gente tinha mais liberdade também, porque tem professor que a gente não tem muita liberdade. Lá era legal, eles conversavam, “ah, isso aqui você fez legal, isso aqui eu faço de outro jeito, porque você não faz assim também?”. Isso era bom.

(fonte: Entrevista inicial – Beatriz)

Carla, por sua vez, relata uma experiência de trabalho em conjunto em sala de aula, em que uma professora conduzia a aula e outra atuava como auxiliar para ajudar os alunos na realização de atividades manuais:

Pesquisadora: E quando vocês estavam nesse esquema de preparar em grupo²⁷, como era no dia da aula mesmo?

Carla: [...] Geralmente, antigamente, quando tinha muito mais aluno, aí precisava de duas professoras. Uma dava aula, explicava e fazia as atividades. Todas elas [as aulas], exige que tenha uma craft [artesanato] para os alunos levarem ou deixarem na escola. E às vezes para cortar o papel, cortar o EVA, usar cola quente, aí não dá para a professora ficar fazendo só de um [aluno] e tem um monte de aluno precisando ainda de ajuda, então era bom ter duas professoras nesse momento.

(fonte: Entrevista inicial – Carla)

O caso relatado por Carla é semelhante à experiência profissional de Lilian e Luiza como estagiárias em uma escola de inglês com a função de auxiliar as professoras nas aulas quando necessário. A diferença entre as duas situações é que no contexto vivido por Carla, a professora auxiliar também havia participado da preparação das aulas, diferentemente do que ocorria no caso de Lilian e Luiza.

Já Fernando descreve sua experiência em um curso de férias em que havia mais de um professor conduzindo a aula. Porém, não fica claro em sua fala, transcrita abaixo, se cada professor tinha um papel fixo (por exemplo, de auxiliar, como no caso descrito por Carla, acima) ou se havia um rodízio de funções:

Pesquisadora: Na sua experiência nessas três escolas [em que você trabalhou], você já teve que trabalhar em grupo?

[...]

Fernando: Já, já, eu acho que na segunda escola a gente já fez uns cursos de férias, algumas coisas assim, que tinha dois ou três professores na mesma sala, numa sala maior, para a gente trabalhar em grupo sim.

Pesquisadora: Para dar o curso mesmo?

Fernando: É, para dar o curso, os três, ahã.

Pesquisadora: Mais ou menos como o esquema daqui [do minicurso]?

Fernando: Isso... mas era curso de férias, então tinha que ser uma coisa mais divertida, light, então a gente tinha tudo bem mais planejado, o nosso [minicurso] daqui eu não sei como vai ser ainda.

Pesquisadora: Mas eu digo de ter que trabalhar junto.

Fernando: Trabalhar em grupo, isso. Teve que fazer junto.

(fonte: Entrevista inicial – Fernando)

Em resumo, no que se refere às experiências prévias de atuação em equipe na docência, identificou-se que momentos de trabalho conjunto fora da sala de aula parecem ser mais comuns do que aqueles em sala de aula. No primeiro caso, foram citadas situações de

²⁷ No trecho anterior da entrevista, já citado acima, Carla explica que a escola de idiomas em que ela trabalha realiza aulas temáticas para as crianças. Para essas aulas, todas as professoras que tinham turmas de crianças colaboravam com a preparação dos materiais.

planejamento de aulas e elaboração de materiais, reuniões e contatos informais entre professores a respeito de assuntos pedagógicos. No grupo das atividades colaborativas em sala de aula, foram mencionados cinco formatos diferentes: evento de micro-ensino em grupo em situação de treinamento de professores, observação de aula por parte da coordenadora da escola, observação de aula por parte de outro professor, um professor atuando como assistente do outro e, um grupo de três professores conduzindo juntos um curso de férias.

Link 51. Para ler mais a respeito dos diferentes graus de colaboração na formação interpares, retorne ao Link 39.

2. EXPECTATIVAS DOS ESTAGIÁRIOS QUANTO AO TRABALHO EM GRUPO NOS MINICURSOS

Na seção anterior mostrou-se que, quando perguntados sobre suas experiências prévias de trabalho docente em grupo, os estagiários referiram-se a uma ampla gama de atividades diferentes, desde reuniões pedagógicas até contatos informais durante os intervalos, ou de situações de treinamento à condução de aulas em equipe em situações especiais. Além disso, os poucos casos citados de trabalho em sala de aula diziam respeito a situações pontuais (como o acompanhamento de uma coordenadora ou a realização de um curso de férias), e não a um período prolongado de atuação em equipe abrangendo tanto o planejamento de um curso quanto a condução das aulas propriamente ditas. Portanto, pode-se dizer que para todos os estagiários acompanhados nesta pesquisa, dos mais aos menos experientes, a situação de trabalho colocada pelo estágio supervisionado nos minicursos representava uma novidade. Nesse sentido, não é surpreendente que, antes do começo das aulas, vários não soubessem dizer como imaginavam que seria essa nova experiência, como se pode depreender das falas de Beatriz e Carlos:

Link 52. Leia aqui sobre expectativas dos estagiários quanto ao trabalho em grupo nos minicursos. Este Link termina na pág. 135. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Pesquisadora: O que você imagina que vai ser difícil [na experiência com o minicurso]? O que vai ser bom?

Beatriz: Ah... não sei [risos].

(fonte: Entrevista inicial – Beatriz)

Pesquisadora: E como você acha que vai ser o trabalho para o minicurso?

Carlos: Não sei, não faço a menor idéia. Mas acho que vai ser legal, vai ser interessante.

(fonte: Entrevista inicial – Carlos)

Após também expressar inicialmente dúvida quanto a suas expectativas, Bárbara faz considerações em relação à divisão de papéis e tarefas de cada integrante do grupo durante as aulas, como se vê abaixo:

Pesquisadora: E como você imagina que vai ser preparar as aulas, dar as aulas em grupo? [...]

Bárbara: [...] Não tenho a mínima idéia de como vai ser isso [risos]. Nem imagino. Só na prática vai dar para saber. Nem penso. Porque é difícil, né? Porque você tem 90 minutos [de aula no minicurso] e quem é que vai falar? Quem é que vai ensinar isso? Sei lá como vai ser isso! E são quatro [integrantes no grupo], né? Porque parece que a gente não vai poder se dividir porque não tem sala²⁸. Então os quatro vão estar juntos. Mas tudo bem. Como eu tenho essa flexibilidade, não preciso estar sempre em primeiro lugar. Não tem problema [risos], eu cedo bastante o meu tempo para os outros [risos].

(fonte: Entrevista inicial – Bárbara)

Link 53. Para ler mais a respeito da divisão de papéis entre os estagiários nas aulas do minicurso, siga para o Link 64.

Como já visto na seção anterior, Carlos havia tido, antes do minicurso, dois tipos de experiências de trabalho em grupo, um em sala de aula com sua coordenadora e outro em uma situação de treinamento. Então, possivelmente baseando-se em suas lembranças dessas ocasiões, Carlos preocupa-se com a forma como os turnos de fala serão distribuídos entre os estagiários durante as aulas, porque, como ele diz, um pode acabar interrompendo o outro, ou então o fluxo da aula pode ficar entrecortado. O trecho da entrevista em que ele trata desse assunto é transcrito a seguir:

Pesquisadora: E o que você prefere [trabalhar em grupo ou individualmente]?

Carlos: Eu acho que trabalhar em grupo é legal. Eu acho que ministrar a aula em dupla é esquisito, é estranho. Não sei ainda como vai ser no minicurso. Mas preparar eu acho bem legal, as idéias surgem mais rápido, diferentes.

Pesquisadora: E por que você diz que dar a aula é esquisito? Você lembra de algum exemplo [de sua experiência como professor]?

Carlos: Porque fica muito, das duas uma: ou um interrompe o outro ou fica muito artificial o momento de passar de um professor para o outro. Fica uma coisa assim “agora eu acabei minha parte, agora entra você”, “agora ele vai falar sobre...”, acho que fica meio artificial. Não sei se eu não encontrei um jeito de tornar essa coisa mais... mas eu achei isso.

(fonte: Entrevista inicial – Carlos)

Diferentemente de Bárbara e Carlos, Ivete expressa maior apreensão não quanto ao trabalho dentro de sala de aula, e sim em relação ao contato com suas colegas para a preparação do curso:

Pesquisadora: E como você acha que vai ser a experiência de ter que preparar aula, dar aula no trio?

²⁸ O Grupo 4, de Bárbara, tinha inicialmente três integrantes (cf. Capítulo 2, seção 5.4 Formação do Grupo 4 (Bárbara, Carlos, Fernando e Paula)). Com a entrada de Carlos e o conseqüente aumento no número de professores-estagiários, a professora de Metodologia chegou a considerar a possibilidade de dividir os estagiários e a turma de alunos em dois grupos. Essa opção, porém, não foi levada adiante porque no horário definido para as aulas da equipe não haveria uma sala de aula adicional disponível.

Ivete: Eu não sei... O único ponto negativo que eu penso é a correria, vai ter muita correria, porque até a gente conseguir conversar, vai ser mais por e-mail mesmo, e-mail e telefone. Porque nós não vamos ter tempo de ficar aqui na faculdade para discutir alguma coisa. Acho que só para detalhes menores, ficar uma meia horinha para acertar uma coisa ou outra. Mas acho que vai ser uma experiência boa. Dar aula não é assim um problema absurdo. Talvez preparar o curso, pensar numa coisa assim. [...]

(fonte: Entrevista inicial – Ivete)

Iara, uma das colegas de grupo de Ivete, disse ter inicialmente sentido algum receio quanto à possibilidade de haver conflitos quando se está em uma equipe. No entanto, quando a entrevista foi feita, após a definição do projeto do grupo e pouco antes do início das aulas, ela via a experiência mais positivamente, julgando que nesse formato de trabalho seria possível contar com as contribuições de suas colegas de equipe. Fernando, do Grupo 4, também considerava que a oportunidade de ouvir as opiniões dos colegas seria um aspecto positivo do minicurso e, além disso, também expressou alguma preocupação com possíveis dificuldades de contato para a preparação do curso, como se pode perceber no seguinte excerto:

Pesquisadora: Como você acha que vai ser o trabalho de vocês no minicurso?

Fernando: Ah... não sei. Acho que vai ser legal. Porque... até a gente vai ter feedback dos próprios companheiros de trabalho, acho que isso vai ser legal sim. Espero que... assim, trabalho em grupo na faculdade é sempre um problema, né? Porque tem que conciliar horário e tal. Mas acho que com esse pessoalzinho vai dar para conversar... vai tranquilo.

(fonte: Entrevista inicial – Fernando)

Se por um lado as falas de Bárbara, Carlos, Ivete, Iara e Fernando, acima, centram-se, de uma forma ou de outra, nas expectativas desses sujeitos quanto ao trabalho em grupo, especificamente para o caso particular do minicurso e de suas características, Beatriz, por sua vez, expressou um ponto de vista diferente. Ao ser perguntada sobre sua opinião a respeito de trabalhos em grupo em geral, ela disse considerar essa forma de trabalho positiva, mas que ela às vezes sentia não ter o que acrescentar aos colegas de equipe:

Pesquisadora: Sem ser no trabalho, pode ser na faculdade, na escola, qual a sua impressão de trabalho em grupo?

Beatriz: Eu até gosto, contribui bastante para a gente. Mas não sei, às vezes eu tenho a impressão de que eu não tenho nenhuma informação para contribuir com o outro [risos]. Até hoje.

(fonte: Entrevista Inicial - Beatriz)

Assim, em seguida, ela aponta que uma de suas expectativas para o minicurso era aprender a trabalhar em equipe, com os seus colegas, e também a dar suas contribuições:

Pesquisadora: E você tem alguma expectativa do que você vai aprender com a experiência do minicurso?

Beatriz: Aprender a trabalhar em grupo [risos], a primeira coisa. E acho que aprender bastante com os alunos também, ainda mais que eles vêm de diversos lugares, tem idades diferentes. Dá um pouquinho de medo.

Pesquisadora: Você falou "aprender a trabalhar em grupo", mas o que exatamente você acha que você precisa aprender?

Beatriz: Eu aprender a contribuir mais com o grupo e aprender com os colegas também. A Júlia não tem muita experiência dando aula, o Pedro já tem em outras escolas. Acho que dá para a gente combinar essas coisas.

(fonte: Entrevista Inicial - Beatriz)

Outro aspecto a destacar em relação às expectativas expressas pelos estagiários antes do início do minicurso é como eles previam que seriam os relacionamentos dentro do grupo.

Link 54. Para ler uma caracterização das estagiárias do Grupo 1, retorne ao Link 14.

Quanto a essa questão, os Grupos 1 e 3 representam perspectivas bastante diferentes. Como já se descreveu anteriormente, Lilian e Luiza já eram amigas e tinham experiência anterior de trabalhos em conjunto, de modo que elas não expressavam qualquer dúvida quanto ao

relacionamento positivo que se estabeleceria entre elas para o minicurso. É o que se depreende das falas de ambas, transcritas abaixo:

Pesquisadora: Na sua opinião, como está sendo o trabalho em grupo para o minicurso?

Lilian: Está sendo ótimo. Eu e a Luiza já somos amigas há muito tempo e estamos nos dando muito bem. Estão sendo ótimas também as preparações das aulas. Uma ajuda a outra com idéias novas.

(fonte: Entrevista Inicial - Lilian)

Pesquisadora: E como você acha que vai ser o trabalho em grupo, você e a Lilian?

Luiza: Desde o 1º ano na faculdade a gente vem trabalhando juntas e sempre dividiu bem, já temos bastante experiência de trabalho em grupo. Acho que vai ser tranquilo. Ela já tem mais experiência, ela vai poder guiar mais, eu acho, vai ser bom. Quanto ao relacionamento, a gente vai se dar bem. Já somos amigas.

(fonte: Entrevista Inicial - Luiza)

Já no Grupo 3, Beatriz e Júlia se conheciam um pouco (apesar de provavelmente não serem tão próximas como Lilian e Luiza) e percebiam que suas perspectivas eram bastante semelhantes. Pedro, porém, era alguém com quem elas tinham menos contato prévio, o que suscitava mais dúvidas quanto a como seria o relacionamento entre elas e ele. Essa opinião é relatada por Beatriz no trecho a seguir:

Pesquisadora: Como você acha que vai ser a experiência no minicurso?

Beatriz: Vai ser uma coisa bem diferente que eu não estou acostumada a fazer, vou ter que me acostumar. É que assim, com a Júlia eu já tenho um pouco mais de afinidade, agora o Pedro eu não conheço muito bem, então não sei como vai ser.

(fonte: Entrevista Inicial - Beatriz)

Antes de falar sobre suas expectativas em relação aos seus colegas de grupo, Júlia trata primeiramente do que ela considera ser uma dificuldade sua – a tendência a ser individualista – e a conseqüente necessidade de aprender no estágio a trabalhar em grupo e acomodar as diferenças:

Pesquisadora: E como você acha que vai ser a experiência de trabalhar em grupo?

Júlia: Acho que vai ser a parte mais complicada. Eu estava até comentando com a minha irmã, não sei se é uma deficiência da nossa geração ser muito individualista, é muito difícil dividir. E eu sempre tive muita dificuldade em trabalhar em grupo, tanto que na escola eu fazia tudo sozinha e entregava o trabalho. Então eu estou lutando comigo mesma, “não, você não pode ser assim, vamos discutir”. Mas é uma coisa que para mim emperra bastante. A gente parece que vive num mundinho buraco. Na hora de conversar é complicado, você acha que a pessoa está viajando completamente na maionese. Até para montar a lista de intenções, eu e a Beatriz, a gente tem um jeitinho mais ou menos parecido, a gente ficava assim “ai, meu Deus, o Pedro, vai dar problema”. Mas a gente está tentando, mas eu não sei como vai ser.

Pesquisadora: Então você acha que você e a Beatriz têm um jeito mais parecido e o Pedro...

Júlia: Não sei se por a gente se conhecer há mais tempo, as diferenças se aplainaram um pouco, não sei. Mas o Pedro, como está nesse processo de conhecer e trabalhar, está mais emperrado. Não de brigar, mas de a idéia surgir “a idéia desse rapaz... pensar bastante antes de colocar em prática”. [...] O meu medo é esse, como eu vou trabalhar esse meu jeito com o jeito dele.

(fonte: Entrevista Inicial - Júlia)

Vê-se nas falas acima de Júlia e Beatriz que ambas expressam a mesma opinião, isto é, a de que elas teriam maiores afinidades entre si e de que Pedro representaria a dúvida (“o Pedro eu não conheço muito bem, então não sei como vai ser”) ou, mais explicitamente, a fonte de dificuldades (“o Pedro, vai dar problema”).

Se, por um lado, Beatriz e Júlia vêem Pedro com sentimentos de cautela e até desconfiança, Pedro, por sua vez, inicialmente dá a impressão de estar mais confiante quanto ao trabalho no seu grupo (“Acho que vai ser tranquilo”) e quanto a suas colegas (“Elas são bem aplicadas”), como se vê no início da citação abaixo:

Pesquisadora: Como você acha que vai ser o trabalho em grupo para o minicurso?

Pedro: Acho que vai ser tranquilo. Nunca tive problema com nenhuma das duas. Sempre que a gente se reúne em grupo saem umas idéias legais, coisas bem interessantes. Elas são bem aplicadas. Acredito que não haja problemas não.

Pesquisadora: Você chegou a fazer algum outro trabalho com elas?

Pedro: Não. Primeira vez.

Pesquisadora: Então vocês não se conheciam antes daqui?

Pedro: De vista, apenas. Na verdade, o que aconteceu foi que eu estava com pouquíssimo tempo livre e eu não sabia as minhas matérias no segundo semestre. Eu conversei com a [professora de Metodologia] e ela me indicou esse grupo, eu falei “ah, acho que esse grupo dá para fazer, tal”. Não foi bem uma escolha minha fazer. Mas não tenho nada contra elas, gosto muito delas. Mas eu digo assim que não foram pessoas próximas a mim que eu escolhi fazer. Porque eu tinha uma falta de tempo e porque acabou encaixando no meu horário, foi isso.

(fonte: Entrevista Inicial - Pedro)

No entanto, uma leitura mais atenta da primeira resposta de Pedro, acima, chama a atenção para o fato de ele negar em duas frases a existência de problemas na relação com Beatriz e Júlia (“Nunca tive problema com nenhuma das duas.” e “Acredito que não haja problemas não.”), usando para isso quatro palavras de negação (“nunca”, “nenhuma”, “não ... não”). Na sequência, em resposta à última pergunta, Pedro novamente nega haver qualquer impedimento na relação com suas colegas (“Mas não tenho nada contra elas”). Pode-se interpretar tal sequência de negativas não apenas como uma *ausência* de problemas de relacionamento, mas talvez como uma afirmação da *possibilidade* de que dificuldades desse tipo poderiam existir. Além disso, na última resposta de Pedro na citação acima, vê-se que ele se isenta de responsabilidade por estar naquele grupo (“Não foi bem uma escolha minha fazer”), atribuindo-a, ao invés disso, a fatores externos, sobre os quais ele não teria controle, como o tempo (“eu estava com pouquíssimo tempo livre”), a grade horária da faculdade (“eu não sabia as minhas matérias no segundo semestre”), e a indicação da professora de Metodologia (“Eu conversei com a [professora de Metodologia] e ela me indicou esse grupo”).

Os excertos da fala dos estagiários a respeito de suas expectativas quanto ao trabalho em grupo ainda antes do início do minicurso mostram uma variedade de perspectivas, indo das relações entre os participantes até o gerenciamento do tempo dentro e fora das aulas de estágio. No que se refere à questão dos relacionamentos dentro dos grupos, os integrantes dos Grupos 1 e 3 representam dois pólos opostos: o da confiança na parceria e otimismo quanto ao trabalho a ser desenvolvido (Lilian e Luiza, do Grupo 1) e o da dúvida e certo descomprometimento em relação à parceria (Beatriz, Júlia e Pedro, do Grupo 3).

Entretanto, mesmo em casos como o do Grupo 1, em que parece haver sintonia e confiança entre as estagiárias, pressupõe-se que não haja coincidência total entre os objetivos, necessidades e opiniões individuais de cada sujeito e aqueles do grupo como um todo. Essa não-coincidência traz diversidade, que, por sua vez, pode ser canalizada para a aprendizagem. Ao tratar da aprendizagem colaborativa por meio do uso do computador em contextos educacionais, Kaptelinin e Cole (s/d) afirmam que:

[...] learners are simultaneously involved in two hierarchies of actions. On the one hand, they pursue their individual goals, and, on the other, together with other people they strive to formulate and achieve goals of collective actions. These hierarchies have to overlap, so that some goals belong to both of them; otherwise people would not participate in collective activities at all. This overlapping, however, cannot be complete, so the learner has two (or more) potentially conflicting perspectives. Such contradictions can be a driving

Link 55. Para ler mais a respeito de aprendizagem colaborativa e da pesquisa de Kaptelinin e Cole, retorne ao Link 30.

force behind emergence of new individual activities, actions, and operations²⁹
(KAPTELININ; COLE, s/d)

3. DINÂMICA DOS GRUPOS FORA DE SALA DE AULA

A opção entre alocar alunos-professores separadamente ou em pequenos grupos durante o período de estágio supervisionado não é um detalhe isolado dessa fase da formação inicial. Ao contrário, a escolha por esta ou aquela modalidade é complexa, pois terá diversas implicações em outros aspectos do estágio. Como já explicado Capítulo 2, a

Link 56. Leia aqui sobre as experiências dos grupos com a preparação do material das aulas de minicurso. Este Link termina na pág. 149. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

professora da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês na Faculdade de Educação (onde ocorre o estágio foco deste estudo) orientou os estagiários a trabalharem em equipes por um motivo inicial que era objetivo e específico: o número de alunos da disciplina triplicou repentinamente e não haveria salas de aula suficientes para que todos pudessem realizar um minicurso individualmente. Uma vez implementada a alteração, ela logo percebeu que o próprio trabalho em equipe era, potencialmente, tanto um espaço adicional de aprendizagem quanto um fator complicador do estágio. Portanto, fica claro que uma das contribuições deste estudo, ao relatar em detalhes a experiência de quatro grupos de estagiários, está em proporcionar a professores formadores uma descrição do estágio em equipe, de modo que eles possam vislumbrar alguns dos benefícios (como a troca de experiências entre os alunos-professores, por exemplo) e eventuais dificuldades (como desentendimentos entre os estagiários) dessa modalidade de estágio.

²⁹ “os aprendizes estão simultaneamente envolvidos em duas hierarquias de ações. Por um lado, eles perseguem seus objetivos individuais, e, por outro, juntamente com outras pessoas eles se esforçam para formular e atingir os objetivos das ações coletivas. Essas hierarquias devem se sobrepor, de modo que alguns objetivos pertençam a ambas; caso contrário, as pessoas jamais participariam de atividades coletivas. Essa sobreposição, entretanto, não pode ser completa, para que o aprendiz tenha duas (ou mais) perspectivas potencialmente conflitantes. Tais contradições podem ser uma força propulsora atrás da emergência de novas atividades, ações e operações individuais.” (minha tradução)

Claramente, o trabalho em grupo aparece como um aspecto relevante do estágio também para os alunos-professores. Afinal, do ponto de vista deles, além de questões relacionadas à preparação de material para os minicursos, definição de objetivos, realização

Link 57. Para ler mais a respeito da escolha de parceiros para a formação dos grupos desta pesquisa, retorne ao Link 17. E sobre a relação entre a escolha de parceiros e a dinâmica do grupo, retorne ao Link 19.

das aulas, relacionamento com os alunos, dentre tantas outras, passa também a ser necessário decidir com quem formar um grupo e como trabalhar em conjunto.

Quando perguntados sobre a validade do trabalho em grupo, de maneira geral os alunos-estagiários expressam opiniões positivas e dizem preferir tal configuração ao invés da atuação individual. Tal afirmação é válida tanto entre os

alunos do período matutino de Metodologia em 2006 (a partir das respostas fornecidas anonimamente em um questionário – cf. Apêndice F para o modelo do questionário, e Apêndice G para a análise das respostas), quanto no caso mais específico dos estagiários acompanhados por esta pesquisa (a partir das respostas ao questionário final – cf. Apêndice I). No entanto, também é verdade que há equipes que enfrentam dificuldades em suas parcerias, às vezes atingindo o ponto de haver impasses que requerem a mediação do professor formador e até mesmo levam à dissolução do grupo.

Ao se pensar nas diferenças entre uma equipe de professores e um professor trabalhando sozinho, tem-se que este deve conduzir a aula e tomar as decisões mais prementes por conta própria; caso ele também faça a preparação da aula sozinho, tal atividade pode acontecer quando e onde lhe for conveniente ou possível. Um professor trabalhando em uma equipe em sala de aula tem a quem recorrer em caso de dúvidas, por exemplo, mas também precisa compartilhar seu processo de tomada de decisões; se o grupo prepara as aulas em conjunto, é necessário definir com antecedência quando e onde tal atividade acontecerá, de forma que todos possam participar do trabalho. Tais peculiaridades do trabalho docente em grupo podem parecer óbvias à primeira vista, mas trazem consigo uma série de implicações que podem ser resolvidas de diversas maneiras.

Os quatro grupos de estagiários acompanhados nesta pesquisa oferecem diferentes exemplos de como a questão de “quem faz o quê e quando” pode ser equacionada. Essa questão, na verdade, é formada por dois momentos distintos: há um período em sala de aula e outro para a preparação do curso, fora da sala de aula. Serão apresentadas, nesta seção, as formas como duas das quatro equipes se organizavam para a preparação das aulas e, depois, na seção 4, como os integrantes dos quatro grupos alternavam-se em diferentes papéis dentro da sala de aula.

3.1 PREPARAÇÃO DAS AULAS: UM ASPECTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme mencionado no Capítulo 2 (seção 2), as horas de estágio supervisionado não estão previstas na grade curricular da Licenciatura, o que significa que cabe aos alunos disponibilizarem um horário livre para tal atividade. Por exemplo, no estágio de observação em Metodologia do Ensino de Inglês I, o estagiário precisa adequar sua disponibilidade aos horários da escola que ele visitará e do professor (ou professores) que ele acompanhará. No caso do estágio nos minicursos, em Metodologia do Ensino de Inglês II, o estagiário, em seu grupo, deve disponibilizar um horário semanal fixo durante todo o semestre para as aulas. Além disso, a situação ideal seria a de que o grupo também dispusesse de um horário de reunião (fora dos períodos de aulas de Metodologia e do minicurso) para a preparação das aulas.

Muitos dos alunos trabalham e nem todos têm contato com seus colegas de grupo em outros momentos na faculdade. Conseqüentemente, são poucos os estagiários que fazem reuniões regulares para planejar as aulas do minicurso (cf. Apêndice G) e as formas de contato mais utilizadas para essa atividade são: *e-mail*, telefone e o período de cerca de 30 minutos disponibilizado ao final das aulas de Metodologia para que os grupos possam tratar de seus minicursos. Tal realidade também corresponde à situação específica dos quatro grupos desta pesquisa. Assim, como reuniões mais longas (para além do período ao fim da aula de Metodologia) para a preparação de aula não eram freqüentes, observou-se que a rotina de trabalho freqüentemente se desenrolava a distância.

Considera-se que o processo de planejamento dos minicursos e preparação de materiais por parte dos estagiários seja tão importante quanto as aulas propriamente ditas para a formação desses alunos-professores. Para muitos, essa é a primeira vez que eles têm a chance de serem autores (em conjunto com seus parceiros de grupo) de um curso de inglês. Nesse contexto, eles envolvem-se nas diversas etapas do trabalho pedagógico (concepção de um projeto a partir de um tema, planejamento de seqüências didáticas, elaboração de atividades e exercícios, avaliação, condução das aulas, etc.), de forma que possam aprender não apenas a dar aulas, mas a conceber um curso como um todo. Quase todos os estagiários desta pesquisa já têm experiência como professores de inglês em escolas de idiomas, contexto no qual, na maior parte dos casos, o professor tem pouca ou nenhuma influência além da condução de aulas a partir de material didático pré-estabelecido, como discute Ivete (Grupo 2):

Link 58. Para ler uma caracterização dos alunos estagiários, retorne ao Link 13.

A experiência de ensinar em um minicurso de línguas foi algo desafiador para mim. Apesar de ministrar aulas de inglês há seis anos, não me sinto experiente, creio que ainda há diversas técnicas e conhecimentos a serem aprendidos. A escola [de idiomas] em que trabalho desde o ano de 2000 possui método próprio e naturalmente os docentes adaptam-se às idéias já construídas. A preparação de aula é feita pelo professor; no entanto, devemos seguir determinadas regras, impostas por uma sequência dada pelo livro didático, o que de certa maneira causa um pouco de comodismo em relação ao criar.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Ivete)

Em suas elaborações pessoais para o Relatório de Minicurso, vários dos sujeitos da pesquisa espontaneamente discutem sobre essa característica (e esse desafio) de autoria do minicurso. Em certa medida, pode-se dizer que, apesar de todos os estagiários já terem alguma experiência profissional prévia no ensino de inglês, muitos eram (ou sentiam-se) novatos ou inexperientes no desenvolvimento de um curso. A referência à ausência de material didático comercial que servisse de base para as aulas é feita por Paula, Ivete, Lilian e Luiza:

Um outro ponto positivo deste minicurso foi o fato de nós, os professores [do Grupo 4], termos tido que preparar as aulas por nós mesmos, sem fazer uso de nenhum material já pronto. Para isso tivemos que discutir em conjunto, trocar idéias e chegar a conclusões. É claro que, por todos nós termos experiência no ensino do inglês, tivemos alguma facilidade em preparar as aulas e os materiais usados; no entanto, tivemos que pensar bastante para decidir se tais materiais funcionariam ou não, se os alunos responderiam bem a eles, etc.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Paula)

[...] foi a primeira vez que dividi meu trabalho com alguém e também a primeira vez que trabalho sem o apoio de um livro didático já formulado. A formulação das aulas por nossa responsabilidade e de acordo apenas com um objetivo final, ou seja, um tema que não deveria ser desviado, me fez enxergar o ensino da língua de outra maneira, com um pouco mais de espaço para o professor e suas intenções em relação à aprendizagem de seus alunos.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Ivete)

O que foi mais extraordinário no curso, na minha opinião, foi o fato de termos que desenvolver um curso inteiro sozinhas, sem apoio de nenhum material. Não nos baseamos em livro algum nem em material pronto algum. Todos os materiais que criamos, nós mesmas os desenvolvemos. Achei isso muito bom para eu perceber como é possível dar um curso sem ter muito dinheiro para comprar livros ou materiais prontos, usando somente nossa criatividade.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Lilian)

Hoje, olhando para trás fico admirada de ver a quantidade de atividades que criamos sem o apoio de um livro, o que achávamos que era vital para qualquer curso de língua estrangeira. Apesar de desafiadora, essa experiência de criar tudo, do início ao fim, me ensinou a olhar o ensino do inglês de uma forma diferente, como algo mais maleável e passível de ser adaptado à realidade e necessidade do aluno.

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Luiza)

As falas citadas acima parecem indicar que aquilo que se mostrava inicialmente como um grande obstáculo (isto é, a ausência de um livro didático a ser seguido – “sem o apoio de um livro, o que achávamos que era vital para qualquer curso de língua estrangeira”) possibilitou aos estagiários, ao final da experiência, colher os frutos de tal trabalho. Percebe-se nos excertos de Ivete, Lilian e Luiza que, uma vez retirado o livro didático como âncora de um curso de inglês, as estagiárias notam outros elementos centrais do ensino: o próprio professor (“um pouco mais de espaço para o professor”, “usando somente nossa criatividade”), os alunos (“realidade e necessidade do aluno”) e as intenções daquele em relação a estes (“suas intenções em relação à aprendizagem de seus alunos”, “mais maleável e passível de ser adaptado”).

Visto que a ausência de um livro a ser seguido foi uma característica importante do estágio, na opinião de vários dos sujeitos, torna-se ainda mais relevante, nesse contexto, o processo de preparação do minicurso. Para Burn et al. (2000, 2003), os professores novatos dependem mais de um planejamento detalhado do que professores mais experientes, já que os primeiros têm um leque mais limitado de experiências prévias e de repertório ao qual recorrer em sua prática. Por esse motivo, continuam os autores, a preparação de cada aula serve a dois propósitos no caso dos novatos: como um momento de tomada de decisões (o que fazer na aula) e como uma espécie de ensaio mental de como a aula vai transcorrer. Desse modo, os estagiários desta pesquisa, apesar de não serem totalmente inexperientes, eram novatos no que se refere à preparação de aulas sem o apoio de um livro didático. Daí, as considerações dos autores supracitados a respeito da importância do planejamento para os professores novatos serem relevantes também no entendimento do caso do minicurso.

3.2 O ACESSO AOS DADOS

Como descrito na seção anterior, o processo de planejamento e preparação do minicurso apresenta-se como um desafio para os estagiários, mesmo para aqueles com alguma experiência profissional no ensino, principalmente pelo fato de que não há material didático pronto a ser seguido. Esse aprendizado tem grande valor, conforme já dito, como atividade de formação docente e esse processo é também tema de interesse para esta pesquisa, na medida em que constitui uma das faces do trabalho em grupo das quatro equipes analisadas.

No entanto, em virtude da dificuldade de contato entre os próprios estagiários para a preparação das aulas (geralmente resolvida por meio do contato a distância), não foi possível ter acesso regular e abrangente à dinâmica de trabalho entre os integrantes dos quatro grupos.

Explicitando melhor, em relação à preparação semanal das aulas, o acesso limitou-se basicamente aos *e-mails* trocados entre os estagiários, quando estes incluíam a pesquisadora entre os destinatários da mensagem. Foram recebidos 64 *e-mails*, dentre os quais 25 do Grupo 2, entre agosto e outubro de 2006, e 37 do Grupo 3, entre agosto e setembro. Dessa forma, para esses dois grupos, foi possível acompanhar, de alguma forma, partes dos “diálogos” entre os estagiários; para os Grupos 1 e 4, tal fonte de dados limitou-se a um número muito pequeno de *e-mails*, não podendo, portanto, ser aproveitada.

Cabe aqui uma pequena digressão a respeito das características da linguagem empregada nos textos de correios eletrônicos. Por ser vinculada em um meio gráfico, que implica distanciamento temporal e geográfico entre os interlocutores, a mensagem precisa ser mais explicitada do que quando expressa em uma conversa casual. Além disso, como as mensagens em questão são trocadas entre interlocutores que compartilham várias experiências (todos são alunos de Letras e de Licenciatura em inglês, assistem à mesma aula de Metodologia, dão a mesma aula de minicurso, etc.), alguns dos textos podem ser um tanto obscuros para alguém que não participe do mesmo contexto, como se pode ilustrar pela mensagem a seguir:

Oi de novo!
aqui vai o tal diálogo que te falei e tb os textos com there to be sobre as
cidades do livro. eu acabei os transformando em uma atividade de separate the
words and punctuate. essa pode ser uma das homework.
té mais tarde.
carla

(fonte: Correio Eletrônico – de Carla para Ivete, 19/09/2006)

Assim, na mensagem acima, nota-se o uso de abreviações (como “tb” para “também”) e a ausência ou pouca ocorrência de sinais gráficos como letras maiúsculas e aspas (por exemplo, no caso das palavras em inglês). Acrescente-se a isso a pressuposição, por parte do remetente, de que seu interlocutor compartilha com ele de um determinado conhecimento de mundo, que inclui interações prévias (“o tal diálogo que te falei”), referentes comuns (“as cidades do livro”), a língua inglesa e saberes pedagógicos sobre esse idioma (“there to be”, “uma atividade de separate the words and punctuate”).

Já em relação não à preparação *em si*, mas às opiniões e percepções dos estagiários *sobre* tal atividade, puderam ser considerados os relatórios finais (em especial, os textos de reflexão individual, alguns dos quais já foram citados anteriormente), quando o estagiário espontaneamente tratava de tal assunto, e também alguns trechos do Questionário de Liderança (cuja análise mais detalhada será apresentada na seção 6).

Como já mencionado, a professora de Metodologia cedia os últimos 30 minutos de sua aula para que seus alunos pudessem se reunir com seus parceiros para tratar de questões relativas aos seus minicursos. No ano de 2006, quando a pesquisa foi realizada, essa era a primeira vez que tal prática era adotada pela professora em resposta a uma demanda dos próprios alunos. Esse período de meia hora, apesar de breve, seria uma fonte rica de dados para a pesquisa ao possibilitar que os estagiários fossem acompanhados de perto no processo de discussão, negociação e escolhas inerentes ao planejamento de um curso. Porém, não foi exatamente isso que ocorreu nos quatro grupos pesquisados. Em primeiro lugar, porque não era possível acompanhar, em um mesmo período de 30 minutos, as conversas em quatro grupos diferentes, o que naturalmente impedia o acesso a todas as discussões. Em segundo lugar, por motivos diversos, nem todos os grupos de fato aproveitavam o tempo para reuniões, ou então nem todos os integrantes estavam presentes nesse momento da aula. Por exemplo, no caso do Grupo 1, Luiza assistiu às aulas de Metodologia II no período noturno por precisar dar aulas na parte da manhã, o que significa que apenas sua parceira Lilian estava presente nas aulas do período matutino.

3.3 QUEM FAZ O QUÊ QUANDO

Conforme já explicado, o acesso ao processo de preparação das aulas de minicurso teve como fonte de dados as mensagens eletrônicas trocadas entre os alunos-professores e nem sempre a pesquisadora foi incluída entre os destinatários dos *e-mails*. Por esse motivo, esta seção apresenta e discute a interação apenas entre os estagiários dos Grupos 2 e 3, sobre os quais foram obtidos mais dados, no que se refere à elaboração das atividades para seus respectivos minicursos.

Diversos momentos de contato entre os estagiários para a preparação das aulas – seja pessoalmente, por telefone e também outros *e-mails* que não tenham sido enviados para a pesquisadora – não puderam ser acompanhados pela pesquisa e, portanto, diversos dados adicionais ou complementares tornaram-se inacessíveis. Como forma de contrabalançar tal obstáculo, selecionou-se uma sequência de dados que pudessem compor um retrato do processo (preparação) e do produto (aula), o mais completo possível. Portanto, para selecionar um exemplo do processo de preparação de aulas dos Grupos 2 e 3, utilizou-se como critério a disponibilidade, no corpo de dados, de uma sequência de mensagens trocadas entre os participantes (e não apenas mensagens isoladas) e, ao mesmo tempo, da descrição da aula correspondente, a partir da observação da aula.

3.4 PREPARAÇÃO DAS AULAS: GRUPO 2 (CARLA E IVETE)

Link 59. Leia aqui sobre preparação das aulas no Grupo 2. Este Link termina na pág. 144. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Link 60. Para ler mais a respeito das motivações para a liderança de Carla no Grupo 2, siga para o Link 70.

No Grupo 2, o planejamento de cada aula era geralmente iniciado por Carla, que então apresentava o que havia feito a Ivete; esta, por sua vez, dava prosseguimento à preparação ou complementava o que havia sido feito por sua colega.

Na opinião de Ivete, também havia uma diferença entre os tipos de atividades geralmente propostos por ela e por sua colega, de forma que cada uma tendia a preparar e conduzir em aula os tipos de atividades com os quais se sentia mais confortável: Ivete sugeria mais exercícios escritos e orais para

utilização de gramática, enquanto Carla era mais criativa e propunha jogos, além de também elaborar exercícios mais estruturais.

Uma seqüência de seis mensagens (incluindo anexos) enviadas por Carla e Ivete, entre os dias 15 e 19 de setembro de 2006, será discutida, sendo que os *e-mails* propriamente ditos constam do Anexo B. Na seqüência, será descrita a aula da dupla realizada em 20 de setembro e que corresponde a esses *e-mails*.

▪ A troca de mensagens

Na **Mensagem 1**, Carla apresenta a Ivete o material que havia elaborado para a avaliação do curso e a auto-avaliação (cf. Anexo C e Anexo D, respectivamente), ambos a serem respondidos pelos alunos do minicurso por volta da metade do semestre. Ela pede à colega que dê suas opiniões e sugestões e também explica como deve ser respondida a tabela dessa primeira auto-avaliação. Em seguida, ela já antecipa possíveis dificuldades em relação à segunda auto-avaliação, a ser feita ao final do minicurso, caso se deseje estabelecer comparações entre esta e aquela; para superar essas dificuldades, Carla coloca duas opções: podem ser acrescentadas outras questões (provavelmente mais gerais e não relacionadas ao conteúdo sendo trabalhado) ou pode-se optar por não comparar as duas auto-avaliações. Por fim, ela também propõe elaborar um material a ser respondido pelos alunos como lição de casa e pede a opinião de sua parceira.

Na **Mensagem 2**, Ivete não faz sugestões quanto à forma ou ao conteúdo das avaliações e apenas indica quanto tempo ela prevê que os alunos deverão precisar para respondê-las. Quando essas avaliações foram de fato aplicadas em sala de aula, no dia 20 de setembro, não

havia sido feita qualquer alteração em relação ao que Carla apresentara inicialmente. Em relação ao ensino da estrutura “there to be” (equivalente, em português, aos verbos “haver” ou “existir”), brevemente citado por Carla na mensagem anterior, Ivete propõe fazer uma apresentação do tema e também sugere a realização de um exercício escrito sobre isso. Ela também pensa em “colocar uma interação com isso” (provavelmente referindo-se a uma atividade oral), mas não oferece muitos detalhes quanto a essa segunda atividade.

Nesse e-mail percebe-se um nível muito maior de detalhamento na proposta de Ivete para o exercício escrito (“Eu estava pensando em colocar frases em que os alunos tivessem que escolher entre o plural e o singular, para checar se eles aprenderam o uso e outros exercícios em que eles tivessem que distinguir o ‘to have’ do ‘there to be’”) do que para a atividade oral (“Então poderíamos colocar uma interação com isso, só não sei como pode ser a interação”). Esse exemplo corrobora o que havia sido dito por Ivete sobre a diferença entre os tipos de atividades geralmente propostos por ela e por Carla – a primeira centrando-se em exercícios de aplicação de gramática, e a segunda com maior habilidade na elaboração de atividades que envolvessem a troca de informações entre os alunos.

Na **Mensagem 3**, Carla apóia a proposta de Ivete quanto a um exercício em que os alunos devam distinguir entre os verbos “there to be” (“haver”, “existir”, ou ainda “ter” no sentido dos dois primeiros) e “have” (“ter” no sentido de “possuir”). Ela também pede esclarecimentos quanto à idéia de “interação”; apesar de parecer também ter interpretado o termo como se referindo a algum tipo de atividade de prática oral, Carla pergunta qual seria o conteúdo (“sobre o there to be só ou com a distinção com o have? pode até ser os dois né?”) e a forma dessa atividade (“interação vc diz pair work? trabalho com dialogue?”). Por fim, ela demonstra preocupar-se em articular diversos elementos da aula em discussão: seja no aproveitamento de um equipamento (o retroprojetor havia sido reservado para a correção da lição de casa, mas poderia ser útil para a explicação de um conteúdo gramatical) ou na ligação entre diferentes atividades (a interação mencionada por Ivete poderia ser derivada dos exercícios propostos por ela).

Juntamente com **Mensagem 4**, Ivete envia dois exercícios (cf. Anexo E), um apenas sobre “there to be” e o segundo sobre “to have” e “there to be”, exatamente como ela havia proposto na segunda mensagem.

Na **Mensagem 5**, Carla retoma o que já havia falando na primeira mensagem sobre a lição de casa a ser passada para os alunos, tendo em vista o fato de que não haveria aula do minicurso na semana seguinte por causa de um evento na faculdade. Ela também sugere que

elas utilizem na aula um diálogo que ela havia encontrado em um livro e que abordava o conteúdo de que elas precisam (lugares, “there to be” e preposições).

A **Mensagem 6** também é enviada por Carla. Ela diz ter anexado o exercício para a lição de casa e o diálogo para a aula (conforme suas sugestões no e-mail anterior), mas a mensagem não continha anexos (provavelmente por esquecimento de Carla). A partir da observação da aula correspondente a esta troca de mensagens, é possível deduzir que o diálogo mencionado é aquele sobre a cidade de São Vicente (cf. Anexo F) e a atividade elaborada a partir dos textos é aquela que foi entregue aos alunos na aula como lição de casa (cf. Anexo H).

▪ *Descrição da aula*

Na aula do dia 20 de setembro (portanto, imediatamente posterior a essa troca de mensagens), Carla inicia com a correção da lição de casa e, na sequência, utiliza o diálogo sobre São Vicente (cf. Anexo F) que ela havia mencionado nas Mensagens 5 e 6. A partir desse material, ela explica aos alunos o uso da estrutura “there to be”. Depois, Ivete assume a posição como professora de referência e explicita, a partir de exemplos, a forma dessa estrutura no singular e no plural. Os alunos então praticam oralmente esse tópico a partir do material do Anexo G, que é exatamente o primeiro dos dois exercícios propostos por Ivete na Mensagem 4. Em seguida, Carla apresenta uma transparência com as formas de “there to be” na afirmativa e interrogativa, e pede que os alunos encontrem um exemplo de interrogativa no diálogo trabalhado anteriormente. Por fim, as estagiárias pedem que os alunos preencham as folhas de avaliação do curso e de desempenho (cf. Anexo C e Anexo D, respectivamente). Como tarefa de casa, os alunos devem fazer um exercício (cf. Anexo H) em que é preciso separar as palavras e pontuar as frases de pequenos textos descritivos de diversas cidades.

3.5 PREPARAÇÃO DAS AULAS: GRUPO 3 (BEATRIZ, JÚLIA E PEDRO)

Serão discutidas abaixo doze mensagens (incluindo anexos) trocadas entre Beatriz, Júlia e Pedro, do dia 12 ao dia 15 de agosto de 2006, sendo que os *e-mails* propriamente ditos constam do Anexo I. A seguir, será descrita a aula do trio realizada em 15 de agosto.

▪ *A troca de mensagens*

Na aula do dia 15, que segue a série de mensagens apresentadas aqui, Pedro seria o professor de referência, ou seja, ele teria a responsabilidade de conduzir todas as atividades da

aula; Beatriz o auxiliaria quando necessário, enquanto Júlia teria a tarefa de fazer anotações para a produção do relatório final. Apesar do papel central a ser desempenhado por Pedro nessa aula, vê-se na **Mensagem 1** que a preparação da aula é feita por Beatriz e Júlia, e então apresentada a ele (inclusive com o pedido para que Pedro siga as propostas fielmente).

Beatriz diz no *e-mail* que esse planejamento havia sido feito na quarta-feira. É possível que isso tenha acontecido na aula de Metodologia (que era oferecido às quartas), no período de 30 minutos cedido pela professora da disciplina, ao final da aula, para que as equipes de minicurso pudessem se reunir para tratar de suas aulas. Sabe-se também que Pedro geralmente não assistia à segunda metade da aula, após o intervalo, porque cursava outra disciplina na Faculdade de Letras no mesmo horário; portanto, na maioria das vezes, ele estava ausente nesse momento de reunião dos grupos de estágio.

Na mensagem, vê-se que grande parte da preparação da aula já está pronta (o que será ensinado, como e em que ordem); assim, o *e-mail* presta-se essencialmente a: (1) informar Pedro sobre o planejamento feito; (2) distribuir tarefas (ex.: “Pedro, por favor, prepare essa ‘agendinha’ e traga fotinhos de profissões (não só as dos alunos) e dos meios de transporte.”); (3) informar quais tarefas já estão sendo feitas e por qual estagiário (ex.: “Júlia já está preparando os cartõezinhos”); e (4) apresentar dúvidas (ex.: “usando os conectivos AND e BUT que devem ser introduzidos durante a aula (como fazer isso??)”).

As **Mensagens 2, 3 e 4** dão andamento à dúvida de vocabulário mencionada por Beatriz na Mensagem 1 (“Tb precisamos pesquisar como dizer funcionário público, promotor de vendas e agente de aeroporto em inglês.”). Na Mensagem 2, Pedro pede esclarecimentos quanto à diferença entre “agente de aeroporto” e “agente da alfândega”. Beatriz diz não saber se os dois termos referem-se à mesma profissão e sugere que sejam pesquisadas as versões em inglês para ambos. Na Mensagem 4, Pedro apresenta os nomes para “funcionário público” e “agente de alfândega”, mas não para “agente de aeroporto” e nem para “promotor de vendas”, que também integravam a lista de dúvidas de Beatriz. Entretanto, na Mensagem 11, mais adiante, Pedro diz que já havia encontrado os equivalentes em inglês para as três profissões.

Na Mensagem 1, Beatriz havia sugerido que um dos estagiários levasse um aparelho de som para a aula, mas não especifica quem exatamente deveria se encarregar de tal tarefa (“seria legal se alguém pudesse levar um rádio”). Na **Mensagem 5**, possivelmente por não ter obtido respostas de seus colegas quanto a esse ponto, a própria Beatriz oferece-se para levar seu equipamento, mas pergunta se ele realmente será utilizado. Além disso, ela cobra de Pedro a execução de uma das tarefas a ele designada (a agenda de telefones) e também pede a opinião dos colegas quanto à atividade proposta como lição de casa.

No primeiro *e-mail* de Júlia nesta sequência (**Mensagem 6**), ela apresenta em anexos os materiais que havia sido encarregada de preparar: cartões com as letras do alfabeto (Anexo K) e com palavras que formam as oito perguntas para troca de informações pessoais (Anexo I). Além disso, ela também faz considerações sobre os demais pontos listados por Beatriz na primeira mensagem (aparelho de som, lição de casa e apresentação dos conectivos).

Na **Mensagem 7**, Pedro responde à cobrança de Beatriz sobre a agenda de telefones, feita na Mensagem 5, e promete enviá-la depois. Em seguida, ele pede esclarecimentos sobre o jogo e pergunta se deve preparar os cartões. Em sua resposta, na **Mensagem 8**, Júlia responde apenas que ela e Beatriz explicarão como o jogo funciona no dia seguinte, antes da aula do minicurso. É importante lembrar que, conforme visto na Mensagem 1, a aula em questão foi preparada por Beatriz e Júlia e apresentada a Pedro. Portanto, é provável que ele tivesse poucas informações sobre as atividades, a não ser aquilo que lhe havia sido explicado nos *e-mails*. Em relação ao jogo em questão, a Mensagem 1 simplesmente lista a atividade (“4- Jogo “porco” com as estruturas sintáticas”) e as estruturas a serem praticadas (“Estruturas dos cartõezinhos do ‘porco’”), sem detalharem como eles deveriam ser utilizadas na aula.

Pedro também responde à pergunta que Beatriz havia feito anteriormente sobre a utilização do aparelho de som, na Mensagem 5 (“vamos precisar dele amanhã??”). Na verdade, na sequência de *e-mails*, não fica muito claro qual é exatamente a dúvida de Beatriz quanto ao uso do CD, principalmente se considerarmos que ela mesma havia mencionado, na Mensagem 1, o uso de uma música para ensinar as letras do alfabeto em inglês: “1- Começaremos a aula ensinando o alfabeto (tenho duas versões da musiquinha e até posso levar o Cd, mas seria legal se alguém pudesse levar um rádio que tocasse cd genérico!)”. Pedro também parece indicar não compreender a dúvida de Beatriz, pois ele reafirma o que já havia sido explicado por ela: “Quanto ao CD imaginei que fôssemos usar na hora do alfabeto”.

Uma possível alternativa para interpretar essa questão seria a de que ao perguntar “vamos precisar dele amanhã??”, Beatriz não estivesse questionando se o *equipamento* seria utilizado, mas se *Pedro* pretendia colocar em prática o que havia sido planejado (e, portanto, se ele utilizaria de fato o aparelho caso Beatriz o levasse para a aula) e/ou como *ele* pensava em usar a música na atividade. Como Pedro não nota essa dúvida nas entrelinhas da fala de sua colega, ele não pode oferecer a resposta que ela talvez procurasse. Na Mensagem 8, Júlia procura explicar a Pedro a dúvida de Beatriz: ela diz que a utilização da música foi incorporada após o planejamento da aula já estar pronto (“a dúvida da Beatriz é porque ela pensou nesse detalhe (da música) depois de termos discutido sobre a aula”), e a questão

parece ser se a música servirá para acompanhar o jogo com as letras do alfabeto ou para ensinar a pronúncia das letras (“Mas eu creio que o jogo pode ser realizado dos dois jeitos... a não ser que você queira introduzir a pronúncia pela música”).

O minicurso do trio tinha aulas às terças-feiras às 10:00, mas os estagiários procuravam chegar à faculdade mais cedo nesses dias para aproveitarem o tempo para se reunirem e acertarem os últimos detalhes da aula. Nos últimos *e-mails* da série (**Mensagens 9, 10, 11 e 12**), Beatriz, Júlia e Pedro combinam quando e onde se encontrarão. A partir da leitura das mensagens, podem ser recuperadas algumas das questões a serem finalizadas nessa reunião antes da aula: o uso da música com as letras do alfabeto, a explicação para Pedro dos jogos programados (cf. Mensagem 8), e socialização dos materiais preparados por cada estagiário. Em relação ao último ponto, sabe-se que Júlia, por exemplo, havia ficado encarregada de preparar os cartões com as letras do alfabeto e com as perguntas para troca de informações pessoais, e que ela envia esses materiais aos seus colegas, na Mensagem 6, para que eles possam visualizar o que ela havia feito até então. Pedro, por sua vez, havia pesquisado os equivalentes em inglês para os nomes de algumas profissões e também informa suas colegas sobre a conclusão de tal tarefa (cf. Mensagens 4 e 11). No entanto, em relação à elaboração da agenda de telefones, que seria utilizada para a atividade de troca de informações pessoais (como nome, telefone, endereço, etc.), também sob sua responsabilidade, Pedro aparentemente não enviou esse material às suas colegas, apesar da cobrança insistente delas (cf. Mensagens 5, 8 e 10).

▪ *Descrição da aula*

Na aula do dia 15 de agosto, Pedro é o professor de referência, Beatriz é a professora auxiliar e Júlia é a observadora. Ao contrário do que acontecia nas demais equipes acompanhadas, o Grupo 3 seguiu uma divisão fixa de papéis (isto é, quem seria o professor de referência, o auxiliar e o observador) durante todo o minicurso, sendo que a composição descrita acima foi a adotada para a primeira sequência didática do curso (correspondendo às três primeiras aulas, do dia 8 ao dia 22 de agosto).

Apenas uma aluna participa da aula: os demais estão ausentes, talvez em consequência de uma paralisação do transporte metroviário que ocorria na cidade naquele dia. Tal imprevisto parece atrapalhar consideravelmente a sequência planejada pelo trio para aquela aula, pois com a presença de apenas uma aluna (que, além disso, era uma das que mostrava maior facilidade com o aprendizado da língua) todo o material preparado foi utilizado muito mais rapidamente do que se previa. Consequentemente, o trio e, em especial, Pedro, que era o

professor de referência, foi obrigado a contornar tal situação, esforçando-se para estender ou desdobrar as atividades.

A primeira atividade da aula é a apresentação das letras do alfabeto em inglês; para isso, Pedro toca uma música em que as letras são cantadas e então apresenta cartões com o alfabeto (feitos a partir do Anexo K, que havia sido enviado juntamente com a Mensagem 7, de Júlia). Em seguida, os três estagiários e a aluna jogam um jogo utilizando esses mesmos cartões.

Depois, Pedro entrega o exercício “Phone Book” (Anexo L) e pede que a aluna lhe faça as perguntas correspondentes a cada item (ou seja, para o item “name”, ela pergunta “What’s your name?”, e assim por diante), ao que ele responde com seus dados pessoais. As posições são invertidas e Pedro passa a fazer as perguntas para a aluna.

Na sequência, a aluna recebe algumas folhas com nomes e figuras de profissões e, depois, de meios de transporte. Em ambos os casos, a aluna lê e verifica se compreende o significado das palavras apresentadas. Pedro então pergunta à aluna, em inglês, como ela vem para a USP, onde ela mora e de que bairro ela vem.

De forma rever as perguntas trabalhadas até então, três estagiários e a aluna utilizam os cartões do Anexo J. As palavras são misturadas e cada jogador recebe alguns cartões; o jogo consiste na troca dessas palavras entre os participantes de modo que cada um consiga formar perguntas completas.

Após o jogo, Pedro apresenta as palavras “and” e “but” por meio de exemplos e pede que a aluna faça outras frases. Ele então explica que essas palavras serão úteis para a lição de casa, que ele então apresenta.

De acordo com o plano de aula apresentado no Relatório do Minicurso, as atividades realizadas até esse momento correspondiam ao que havia sido planejado para a aula inteira. Mas como durante toda a aula a aluna responde às perguntas e propostas de Pedro rapidamente, os exercícios são completados mais rapidamente do que o calculado. Como tal situação não tinha sido prevista pelos estagiários, Pedro improvisa e procura retomar o conteúdo da aula de outras formas.

Primeiro, ele revisa oralmente todas as perguntas vistas naquela aula, fazendo as questões para a aluna, e então respondendo às perguntas feitas por ela. Depois, Pedro pede que a aluna pegue novamente a folha com os nomes de profissões e pede que ela cite outros exemplos, que ele então vai escrevendo na lousa.

Pedro então se volta para suas colegas e pergunta, em inglês, o que eles podem fazer a seguir. Elas se entreolham, parecendo também sentir-se sem planos alternativos, e não oferecem sugestões ao colega. Ele então propõe à aluna que, a cada letra do alfabeto que ele

citar, ela deve dizer uma palavra qualquer em inglês que comece com essa letra. Novamente a aluna responde sempre com certa facilidade e Pedro pergunta mais uma vez a suas colegas o que fazer. Beatriz agora sugere que ele trabalhe os números em inglês. Ele aceita a sugestão e resolve fazer um ditado com números aleatórios, que a aluna deve escrever. Ele entrega a ela uma lista com os nomes dos números em inglês para auxiliá-la.

Por fim, Pedro encerra a aula e propõe ensinar à aluna onde encontrar a sala de fotocópias, para que ela possa obter a folha de exercícios para casa.

3.6 LÍDERES EM AMBIENTES VIRTUAIS

A questão da liderança emergente ou informal (ou seja, aquela que não é formalmente atribuída) foi analisada por Yoo e Alavi (2004) no contexto específico de equipes que trabalham exclusivamente em ambientes virtuais. Apesar de o processo descrito aqui de preparação das aulas nos Grupos 2 e

3 não ocorrer exclusivamente a distância (*e-mail*), considera-se que a pesquisa dos autores citados traz informações relevantes para um entendimento mais aprofundado da emergência de líderes nessas equipes por meio da análise das trocas de mensagens eletrônicas entre os integrantes desses grupos.

Yoo e Alavi (2004) relatam que equipes virtuais em situações de trabalho tornam-se cada vez mais comuns, tendo em vista a globalização e os avanços nas tecnologias de informação e comunicação, e que apenas mais recentemente as pesquisas sobre liderança voltaram-se para os contextos de trabalho de equipes virtuais. Os pesquisadores analisaram as mensagens eletrônicas trocadas entre integrantes de sete equipes virtuais formadas por executivos participando de um curso em uma universidade. O programa envolvia o desenvolvimento de um projeto de consultoria durante dez semanas, sendo que, durante esse período, todo o contato entre os participantes ocorreu a distância.

Após a identificação do líder de cada equipe (por meio de questionários respondidos pelos participantes), os pesquisadores analisaram as mensagens eletrônicas com o objetivo de verificar quais comportamentos diferenciavam o líder emergente dos demais membros do grupo e quais papéis eram desempenhados por esse líder. Os dados coletados apontaram que os líderes enviaram mensagens mais longas e mais frequentes do que os demais integrantes das equipes. Essas mensagens tendiam a ser relacionadas mais à tarefa sendo executada do que a questões sobre o relacionamento entre os membros ou sobre a tecnologia sendo

Link 61. Para ler mais a respeito de líderes emergentes, retorne ao Link 48.

utilizada para a troca de mensagens. As mensagens orientadas para a tarefa foram ainda subdivididas em duas classes: aquelas relacionadas à logística ou coordenação do trabalho e aquelas relacionadas ao conhecimento necessário para realizar a tarefa em questão (o projeto de consultoria). Quanto a essas duas classes, os autores relatam que os líderes desempenharam um papel mais dominante na coordenação das atividades do que em termos de seus conhecimentos sobre o tema. Em outras palavras, o que distinguia o líder dos seguidores não era o seu domínio sobre uma área de conhecimento, e sim seu papel de organizador das atividades da equipe.

No que se refere aos quesitos investigados por Yoo e Alavi (2004), podem ser extraídas algumas informações relevantes sobre as mensagens dos Grupos 2 e 3 apresentadas anteriormente e sobre as líderes informais desses grupos (respectivamente, Carla e Júlia). Ressalta-se aqui que a questão da liderança nos quatro grupos de estagiários será retomada nas seções 5 e 6, mais adiante.

No Grupo 2, Carla enviou quatro dentre as seis mensagens trocadas entre ela e sua parceira, Ivete. Seus textos têm um total de mais de 600 palavras, contra cerca de 180 palavras nos de Ivete. Tanto Carla quanto Ivete propõem materiais para a aula (como o diálogo sobre São Vicente na Mensagem 6, de Carla, e os exercícios sobre “there to be” na Mensagem 4, de Ivete) – o que talvez possa ser comparado com as mensagens relacionadas ao conhecimento necessário para realizar a tarefa em questão, na classificação de Yoo e Alavi (2004). Assim como os líderes identificados por esses autores, Carla distingue-se por seu papel de organizadora das atividades em diversos níveis: no aproveitamento de um equipamento (“ah! não se esqueça que o retro vai estar lá, caso vc queira usá-lo para alguma coisa, pois só o reservei para mostrar a correção da homework.”), na obtenção de materiais necessários para a aula (“já tirei as cópias”), na definição de tarefas para casa (“como te falei, como eles não vão ter aula na semana que vem, acho que seria uma boa se déssemos alguns textos como homework e com questões sobre o there to be.”), no planejamento a longo prazo (“só que esse tipo de avaliação não vai dar para fazer uma comparação com a outra que vamos fazer no final do curso, pq a matéria vai ser diferente, entende?”). Assim, essa breve análise dos *e-mails* do Grupo 2, a partir do estudo Yoo e Alavi (2004), corrobora o papel de liderança de Carla em relação a sua parceira.

No Grupo 3, a líder informal, Júlia, não foi quem enviou mensagens mais frequentes ou mais longas. Pedro foi quem escreveu mais vezes (cinco dos doze *e-mails*), mas seus textos eram sempre bastante curtos (cerca de 230 palavras no total). Os textos mais longos foram os de Beatriz (mais de 460 palavras em quatro *e-mails*). Júlia foi quem mandou menos

mensagens (apenas três), mas seus textos eram longos (cerca de 310 palavras). Portanto, essa análise quantitativa não suporta a hipótese de que Júlia fosse a líder do grupo. No entanto, uma análise qualitativa coloca Júlia e Beatriz claramente com o papel de coordenação (ou até mesmo de direção) dos rumos da equipe. A Mensagem 1, por exemplo, é o *e-mail* mais longo de todos (280 palavras) e basicamente define todo o roteiro da aula a ser dada. Apesar de Beatriz ter sido a remetente dessa mensagem, o seu conteúdo havia sido elaborado por ela e Júlia: “eu e a Júlia preparamos a próxima aula a ser dada por vc, Pedro, e gostaríamos que vc não saísse muito disso, ok?”. Portanto, a partir apenas da análise dos *e-mails*, no caso do Grupo 3, a liderança parece ser compartilhada entre Beatriz e Júlia. Essa questão será tratada em maior detalhe na seção 6, mais adiante.

4. DINÂMICA DOS GRUPOS DENTRO DE SALA DE AULA

Retomando o que já foi discutido no início da seção anterior, um grupo de professores (ou de alunos-professores) atuando em conjunto envolve-se em uma dinâmica de trabalho diferente daquela de um professor agindo individualmente. No caso da equipe, ela poderá enriquecer sua atuação se houver uma sinergia entre os participantes, e, ao mesmo tempo, deverá lidar com a questão de “quem faz o quê quando”. Essa questão, na realidade, se coloca em dois tempos diferentes: um na preparação da aula e outro na condução da aula. Na seção anterior, procurou-se delinear um pequeno recorte do processo de planejamento e elaboração das atividades dos Grupos 2 e 3. Nesta seção, será discutida a dinâmica em sala de aula nos quatro grupos de estagiários sujeitos desta pesquisa.

4.1 ANSIEDADE

A atuação docente em sala de aula é, na grande maioria das vezes, uma atuação solitária; os professores não estão e não são acostumados a serem observados por seus pares. Além disso, os poucos momentos em que tal observação acontece são frequentemente marcados por propósitos mais de julgamento e supervisão do que de cooperação e aprendizagem. Appel (1995), por exemplo, faz um relato, em forma de diário, dos acontecimentos de seus primeiros anos como professor

Link 62. Leia aqui sobre ansiedade em situações de observação. Este Link termina na pág. 154. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Link 63. Para ler mais a respeito do ensino em equipe e o isolamento dos professores, retorne ao Link 40.

de inglês, e uma situação de visita do diretor da escola a sua aula é motivo de grande ansiedade e preocupação. Ao ser informado sobre a futura visita, o professor passa a preocupar-se não com o aprendizado de seus alunos, mas com a impressão que suas aulas causariam no visitante. Assim, para preparar-se para a observação, o professor passa a ter sempre dois planos de aula: uma para o caso de ele estar sozinho e outra, mais refinada, caso sua aula seja acompanhada. Claramente, tal situação não traz benefícios aos alunos e nem constitui um momento de aprendizagem e desenvolvimento para o próprio professor. A entrada do diário em que ele descreve sua estratégia de ação é transcrita a seguir:

3rd February
Two lesson plans
[...] Still waiting for their visit. I have gone over to operating two lesson plans. One in case I am on my own, the other in the event of a visit. The first is a no-witness and therefore no-frills version in which I simply get on with whatever we are doing. The other one is more polished, with a blackboard diagram, question-answer sequences and a coda to round off the topic.³⁰ (Appel, 1995: 5-6)

No caso dos estagiários nos minicursos, essa situação pouco comum de trabalho conjunto em sala de aula e de observação pelos pares também era fonte de ansiedade e de desconforto. Dentre os sujeitos acompanhados, Pedro, do Grupo 3, foi quem mais claramente referiu-se a essa sensação. Na entrevista inicial, antes do começo do minicurso, ele considerava que o trabalho em grupo possibilitava a troca de idéias entre os estagiários, mas ele também previa que não se sentiria à vontade ao ser observado por suas colegas:

Pesquisadora: Se você pudesse escolher dar esse curso em grupo ou sozinho, o que você preferiria?
Pedro: Em grupo. Acho interessante a troca de idéias, achei interessante a proposta. O que eu não gosto muito é de ser observado dando aula. Acho que ninguém gosta. Alguns coordenadores já assistiram a minha aula e a gente fica sempre assim sem-graça, não sei aquela coisa natural. Mas só isso que eu acho meio estranho de dar aula e ter outras pessoas ali que saibam tanto quanto você te observando. Só essa experiência que eu acho que eu não vou gostar tanto assim.

(fonte: Entrevista inicial – Pedro)

Ao final do minicurso, Pedro confirmou que o que havia previsto de fato ocorreu (isto é, seu desconforto ao ser observado) e atribuiu isso mais a um aspecto pessoal do que à falta de

³⁰ “3 de fevereiro

Dois planos de aula

[...] Ainda esperando pela visita deles. Eu passei a operar dois planos de aula. Um para quando eu estiver sozinho, o outro para o caso de uma visita. O primeiro é uma versão sem testemunhas e portanto sem frescuras, no qual eu simplesmente continuo com o que quer nós estejamos fazendo. O outro é mais refinado, com um diagrama na lousa, seqüências de pergunta e resposta e um encerramento para fechar o assunto.” (minha tradução)

maior contato prévio com suas parceiras de grupo. O trecho a seguir foi extraído do Questionário Final, respondido individualmente por Pedro:

Pergunta: Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo que considerava positiva a idéia de se dar o minicurso em grupo, mas que achava que não gostaria muito ou não se sentiria à vontade com o fato de ser observado nas aulas por outros professores (ou seja, suas colegas Beatriz e Júlia). Quando as aulas começaram de fato, como você se sentiu? Se seus colegas de minicurso fossem pessoas que você conhecesse melhor (por terem feito outros trabalhos juntos, por exemplo), isso mudaria alguma coisa?

Resposta: Senti-me muito mal com a observação como previ, acho que isso não mudaria se conhecesse as pessoas melhor, tenho essa questão comigo, não me sinto à vontade ao ser observado.

(fonte: Questionário Final – Pedro)

Ao falar sobre seu início como professor em uma escola de línguas, Pedro contou que havia se sentido bastante inseguro e, além disso, não recebeu muito apoio da coordenação. Ele ficou nessa instituição por apenas três meses e depois foi para outra escola de línguas. Lá, ele também teve algumas dificuldades no início, mas recebeu ajuda e tornou-se mais confiante como professor. Pedro descreve um pouco sobre o início de sua atuação docente no trecho abaixo:

O que rolava era que eu era um pouco inseguro para passar as coisas para as pessoas, as pessoas geralmente percebiam isso. Eu também senti que não fui muito embasado pela coordenadora [da primeira escola], sei lá, a coordenadora não quis botar muita fé, “ah, não vou deixar ele aprender”. Era uma escola pequena. Eu senti que ela não quis apostar em mim, se ela quisesse, ela podia ter me segurado um pouco para eu aprender, para perder a insegurança, para eu ir melhor, mas ela não quis. Na outra escola aconteceu justamente o contrário. Eu tive problemas no início e depois eles apostaram, apostaram, apostaram. E hoje eu sou o professor que tem mais aula na escola. Estou super-seguro para dar aula, estou tranquilo. Deu super certo.

(fonte: Entrevista inicial – Pedro)

O relato de Pedro sobre o início de sua atuação profissional mostra o quanto condições de trabalho adequadas podem proporcionar ao professor um ambiente que estimule o seu desenvolvimento. Ao se falar de condições de trabalho, está-se pensando aqui especificamente no papel da coordenação da escola, que, idealmente, deveria ter não um papel de vigilância (como no relato de Appel (1995), citado anteriormente), mas sim o de propiciar ao professor um espaço de aprendizagem e desenvolvimento (como no caso da segunda escola de Pedro).

Além disso, essas considerações também podem ser feitas em relação à aprendizagem por parte dos estagiários para o próprio trabalho em grupo nos minicursos. Ou seja, dadas as condições adequadas de segurança e apoio, é razoável imaginar que a experiência de Pedro no Grupo 3, apesar de seu relato de desconforto, possa ter dado um primeiro passo em um processo de longo-prazo de aprendizagem para a atuação docente em equipe. Esse raciocínio

talvez seja corroborado pelo fato de que, no questionário final, Pedro tenha respondido que o minicurso fez com que ele “aprendesse bastante” a ser observado pelas suas colegas de grupo:

4.2 DIVISÃO DE PAPÉIS

Link 64. Leia aqui sobre divisão de papéis entre os estagiários nas aulas do minicurso. Este Link termina na pág. 157. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Quando um professor dá aulas sozinho, é apenas dele a tarefa de administrar o andamento da aula no que se refere à seqüência e à apresentação das atividades didáticas. Quando há mais de um professor dividindo a condução da aula, é preciso decidir como esse fluxo será dividido ou compartilhado. Carlos, do Grupo 4, ilustra bem essa questão

ao explicar porque considera que ministrar uma aula em grupo é “estranho”:

Pesquisadora: E o que você prefere [trabalhar em grupo ou individualmente]?

Carlos: Eu acho que trabalhar em grupo é legal. Eu acho que ministrar a aula em dupla é esquisito, é estranho. Não sei ainda como vai ser no minicurso. Mas preparar eu acho bem legal, as idéias surgem mais rápido, diferentes.

Pesquisadora: E por que você diz que dar a aula é esquisito? Você lembra de algum exemplo [de sua experiência como professor]?

Carlos: Porque fica muito, das duas uma: ou um interrompe o outro ou fica muito artificial o momento de passar de um professor para o outro. Fica uma coisa assim “agora eu acabei minha parte, agora entra você”, “agora ele vai falar sobre...”, acho que fica meio artificial. Não sei se eu não encontrei um jeito de tornar essa coisa mais... mas eu achei isso.

(fonte: Entrevista inicial – Carlos)

Assim como em outras das questões analisadas nesta pesquisa, também nesse caso os quatro grupos de estagiários chegaram a soluções diferentes. O Grupo 3, por exemplo, optou por pré-estabelecer os papéis de cada estagiário de acordo com as seqüências didáticas (cada uma delas com duração de três ou quatro aulas). Assim, na primeira parte do curso, que tratou da troca de informações pessoais entre os alunos, Pedro foi o professor de referência, Beatriz foi a professora auxiliar e Júlia foi a observadora. O professor de referência é aquele que conduz a aula, o auxiliar ajuda o professor de referência e os alunos, quando necessário, e o observador faz anotações para a elaboração do relatório de estágio. Na seqüência seguinte, cujo tema era “Lembranças da infância”, essas posições foram ocupadas, respectivamente, por Beatriz, Júlia e Pedro. Na terceira unidade do curso, que abordou as “Lembranças da escola”, essas funções foram exercidas por Júlia, Pedro e Beatriz, respectivamente. Na última parte do minicurso, na qual os alunos escreveram pequenos textos autobiográficos, todo o ciclo de revezamento foi repetido, dessa vez a cada aula (isto é, Pedro, por exemplo, foi o professor de

referência na primeira aula dessa última sequência do curso, na aula seguinte ele foi o auxiliar, e na seguinte ele foi o observador).

Nos demais três grupos acompanhados pela pesquisa, as funções dos estagiários não foram tão claramente pré-definidas, sempre havendo vários revezamentos durante cada aula em relação a qual professor detém o “centro das atenções”.

No caso do Grupo 4, esse rodízio de funções também ocorria, mas Paula era quem mais freqüentemente desempenhava o papel de professora de referência. Além disso, ela às vezes também intervinha nas falas de seus colegas quando um deles era a figura central. Aparentemente, tais fatos não pareciam incomodar os demais estagiários do grupo, Bárbara, Carlos e Fernando.

Em uma conversa individual após uma aula do minicurso, ao ser estimulada a dar sua opinião sobre a experiência do estágio em quatro pessoas, Paula diz ter percebido suas intervenções durante as falas de seus parceiros e conta que estava em dúvida sobre se deveria ou não fazer isso. Assim que expressa essa dúvida em palavras, ela se dá conta de que seus colegas também intervêm quando ela está falando, e então Paula conclui que talvez não haja problemas em sua atitude. Em seguida ela conta que às vezes compromete-se a ser a observadora e fazer anotações sobre a aula, mas então acaba desconcentrando-se de sua função e, quando percebe, já está dirigindo-se aos alunos e envolvendo-se com a aula.

Como que a comprovar que os alunos do minicurso também percebiam a posição sempre ativa e presente de Paula nas aulas, os estagiários relatam à pesquisadora, alguns dias depois, que haviam recebido apelidos de seus alunos, sendo que o de Paula era “Paula hurricane [furacão]”. Os apelidos dos demais eram: “Bárbara zen” (provavelmente por seu jeito calmo e voz suave), “Carlos one, two, three” (pois ele sempre fazia uma contagem de um a três antes de os alunos repetirem alguma frase, de modo que todos falassem em uníssono) e “Fernando thunder [trovão]” (porque ele havia demonstrado ter uma voz bastante alta, o que tinha sido útil em uma aula quando os alunos estavam fazendo bastante barulho e Bárbara e Paula não conseguiam chamar sua atenção).

Conforme já mencionado, enquanto no Grupo 3 o rodízio de papéis entre os estagiários ocorria de maneira pré-definida, nos outros três grupos havia um revezamento constante durante as aulas, aparentemente sem seguir uma ordem planejada de antemão. Muitas vezes observou-se durante as aulas que os estagiários conversavam entre si, enquanto os alunos estavam ocupados com alguma atividade, para definir os próximos passos – qual seria a atividade, quem a conduziria e como.

No caso do Grupo 2, foi possível perceber que a estagiária que havia sugerido ou preparado determinada atividade era quem tendia a assumir a posição central na condução de tal exercício. Por exemplo, no caso da preparação da aula do grupo descrita anteriormente neste capítulo, pode-se visualizar no quadro abaixo a relação entre, de um lado, a preparação da aula e quem sugeriu qual atividade (coluna da esquerda), e, de outro lado, como a aula se

desenrolou e quem conduziu cada atividade (coluna da direita). Como se pode perceber, no caso desse exemplo, comprova-se a proposição feita acima, ou seja, a estagiária que sugeriu determinada atividade na etapa de preparação foi quem dirigiu a mesma durante a aula.

Link 65. Para ler mais a respeito da preparação das aulas no Grupo 2, retorne ao 59.

<i>E-mails para a preparação da aula</i>	<i>Descrição da aula</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mensagem 3, de <u>Carla</u> para Ivete:</i> “não se esqueça que o retro vai estar lá, caso vc queira usá-lo para alguma coisa, pois só o reservei para mostrar a correção da homework” 	<u>Carla</u> inicia a aula com a correção da lição de casa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mensagem 5, de <u>Carla</u> para Ivete:</i> “aliás, achei uma lição inteira em um livro para fundamental que fala de places e there to be e ainda sobre prepositions! tudo que vamos falar nessa seqüência. tem um texto com there to be sobre são vicente, um diálogo na realidade, bem legal” 	e, na seqüência, <u>Carla</u> utiliza o diálogo sobre São Vicente (cf. Anexo F) que ela havia mencionado nas Mensagens 5 e 6. A partir desse material, ela explica aos alunos o uso da estrutura “there to be”.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mensagem 2, de <u>Ivete</u> para <u>Carla</u>:</i> “Depois posso começar com a explicação do “There to be” na lousa. Alguns exercícios sobre there to be podem ser feitos em sala (exercícios de complete) para checar o entendimento dos alunos. Eu estava pensando em colocar frases em que os alunos tivessem que escolher entre o plural e o singular, para checar se eles aprenderam o uso e outros exercícios em que eles tivessem que distinguir o ‘to have’ do ‘there to be’, o que vc acha??” 	Depois, <u>Ivete</u> assume a posição como professora de referência e explícita, por meio de exemplos, a forma dessa estrutura no singular e no plural. Os alunos então praticam oralmente esse mesmo tópico a partir do material do Anexo G.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mensagem 3, de <u>Carla</u> para Ivete:</i> “os exercícios que vc me mandou é para passarmos na lousa ou vc quer que eu escreva em um plástico para usar o retro? talvez eu faça uma tabelinha com a explicação gramatical desse assunto para passar com o retro” 	Em seguida, <u>Carla</u> apresenta uma transparência com as formas de “there to be” na afirmativa e interrogativa, e pede que os alunos encontrem um exemplo de interrogativa no diálogo trabalhado anteriormente.

Quadro 9. Grupo 2: *e-mails* para preparação de material e descrição da aula correspondente

5. IDENTIFICAÇÃO DE LÍDERES NOS GRUPOS

Link 66. Leia aqui sobre identificação de líderes nos grupos. Este Link termina na pág. 161. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Após cerca de dois meses do início das aulas dos minicursos, pôde perceber-se que, em cada uma das quatro equipes de alunos-professores, havia um integrante que desempenhava certa liderança dentro da dinâmica de seu grupo. Como a própria idéia de liderança parece um conceito estrangeiro em um contexto de pesquisa em Educação, considera-se relevante incluir aqui uma introdução mais alongada acerca do processo que levou a tal temática.

Os indícios mais claros que levaram a essa percepção vieram dos Grupos 1 (Lilian e Luiza) e 3 (Beatriz, Júlia e Pedro). Em dois momentos já na primeira aula do minicurso do Grupo 1, houve divergência entre a instrução dada por Lilian e por Luiza aos alunos; em ambos os casos prevaleceu a orientação de Lilian. Ambas as situações são bastante semelhantes e, por esse motivo, apresenta-se a descrição de apenas uma delas como ilustração.

Na segunda atividade da aula, que foi feita em português já que o objetivo era a promoção de um bom clima em sala de aula (e não propriamente o ensino de inglês), as estagiárias colaram na testa de cada aluno uma etiqueta com o nome de uma pessoa famosa; assim, cada um conseguia ler o novo nome de seus colegas mas não o seu próprio. Os alunos deveriam descobrir qual era sua nova identidade com base na ajuda fornecida pelos colegas, sendo que eles não lhe informariam de imediato seu nome dizendo “Seu nome é...”. Até esse momento da atividade, a explicação estava sendo dada por Lilian. Luiza então continua a fala de Lilian e diz aos alunos que, para identificarem seu nome, eles fariam perguntas do tipo “sim” ou “não” aos colegas – em outras palavras, eles poderiam perguntar “Eu sou brasileira?”, mas não “Qual a minha nacionalidade?”, e os colegas responderiam apenas “sim” ou “não”, sem fornecer outras informações. Lilian retoma a palavra e diz que a conversa entre os alunos não precisaria ficar restrita a esse tipo de pergunta; eles poderiam conversar normalmente, assumindo a nova identidade dos colegas, mas sem mencionar ou perguntar os nomes explicitamente. Nesse caso, por exemplo, se um aluno vê que sua colega é uma famosa atriz americana, ele pode dizer a ela: “Puxa, aquele seu último filme está passando nos cinemas agora. Foi muito difícil fazer as cenas de ação?”. Ambas as alternativas (a de Luiza e a de Lilian) são viáveis para essa atividade, mas prevaleceu a de Lilian. Conforme já dito, houve outro momento bastante semelhante a esse na mesma aula e com o mesmo resultado: a

instrução de Lilian, e não a de Luiza, foi colocada em prática. Também é importante ressaltar que em ambas as situações, assim como durante todo o restante da aula, a relação entre Lilian e Luiza mostrou-se sempre amigável e essas divergências não pareceram causar mal-estar entre elas ou entre os alunos.

Outro indício da diferença de papéis entre Lilian e Luiza foi notado na terceira aula da dupla (e a segunda a ser observada pela pesquisadora): houve alguns momentos em que, enquanto os alunos estavam ocupados com alguma tarefa, Lilian e Luiza conversavam entre si para organizar suas próximas ações e geralmente Lilian tendia a dar orientações a Luiza, e não o contrário. Novamente, não parecia haver qualquer tipo de rejeição ou ressentimento da parte de Luiza quanto ao fato, e nem as orientações de Lilian pareciam soar como imposições.

Link 67. Para ler uma caracterização das estagiárias do Grupo 1, retorne ao Link 14.

Quando as situações acima foram observadas e anotadas, considerou-se que elas eram compatíveis com o que se sabia sobre as duas estagiárias: apesar de ambas terem praticamente o mesmo tempo de experiência no ensino de inglês, Luiza via sua colega como alguém mais experiente e que poderia guiá-la.

Link 68. Para ler uma caracterização dos estagiários do Grupo 3, retorne ao Link 16.

Também no Grupo 3 (Beatriz, Júlia e Pedro) havia indícios claros da existência de uma integrante que exercia certa liderança em relação aos seus companheiros, apesar dos termos “liderança” e “líder” ainda não figurarem como questões da pesquisa até aquele momento. No caso do Grupo 3, considerou-se que Júlia desempenhava um papel de liderança, pois era ela quem organizava as atividades da equipe. Portanto, se no Grupo 1 a maior proeminência de Lilian podia ser explicada por sua maior experiência (ou talvez, melhor dizendo, pela *percepção* de sua colega quanto a sua maior experiência), no Grupo 3, Júlia era substancialmente menos experiente do que seus parceiros, Beatriz e Pedro. Conseqüentemente, ficava claro que a semelhança entre os dois grupos residia no fato de que ambos tinham uma líder³¹, mas não havia semelhança aparente entre os motivos que levaram à emergência da liderança naquelas integrantes especificamente.

No caso do Grupo 3, a observação das aulas do minicurso não foi a principal fonte de dados no que se refere à liderança (diferentemente do que havia ocorrido no Grupo 1), pois o trio decidiu seguir uma divisão clara de papéis durante todas as aulas: o curso foi dividido em

³¹ A questão do gênero não foi considerada como hipótese para a emergência de liderança nas equipes de minicurso porque há grande diferença na proporção entre homens e mulheres nos quatro grupos, o que impossibilita inferências sobre a relação entre liderança e gênero neste caso. Entretanto, há estudos que buscam analisar tal relação na emergência de lideranças informais (NEUBERT; TAGGAR, 2004).

três partes e para cada uma delas foi definido um rodízio entre quem seria o professor de referência (que conduz a aula), o auxiliar (que ajuda o professor de referência e os alunos, quando necessário) e o observador (que faz anotações para a elaboração do relatório de estágio). Portanto, nessa estrutura de trabalho adotada pelo grupo, não era possível perceber nas aulas se havia, por exemplo, um integrante cujas instruções sobrepunham-se sobre as dos demais estagiários (como fora observado no Grupo 1).

Assim, no caso do Grupo 3, a percepção inicial sobre a liderança baseou-se não no comportamento de seus integrantes durante as aulas, e sim em dois outros aspectos: os *e-mails* trocados entre eles a respeito do minicurso, e uma apreensão mais geral da pesquisadora quanto aos papéis de cada membro do trio a partir do contato que vinha ocorrendo desde o início do ano nas aulas de Metodologia.

No que se refere ao segundo aspecto, havia uma clara diferença entre o posicionamento de Pedro, de um lado, e de Beatriz e Júlia, de outro, no que se refere ao minicurso. As duas estagiárias eram bastante perfeccionistas e tinham altas expectativas quanto ao seu próprio desempenho acadêmico, enquanto Pedro esperava fazer apenas o necessário para concluir o curso – diferença essa também percebida e relatada por ele:

Logo reparei que o ritmo de trabalho delas era diferente do meu, as duas confessaram a mim que buscavam repetir o dez do semestre passado [em Metodologia I] e eu apenas queria me formar para conseguir uma colocação profissional melhor, tanto Júlia quanto Beatriz se preocupam demais com seu desempenho acadêmico [...]

(fonte: Relatório de Minicurso – reflexão individual de Pedro)

Assim, principalmente até cerca de metade do minicurso, as decisões eram tomadas por Beatriz e Júlia, que então repassavam a Pedro quais seriam suas tarefas; ele, por sua vez, tendia a aceitar passivamente as escolhas feitas pelas suas colegas e demonstrava pouco envolvimento com o minicurso.

A descrição feita até aqui sobre os papéis dos integrantes do Grupo 3 ainda não explica os motivos pelos quais Júlia (e não Beatriz) foi vista como sendo a líder de seu grupo na percepção da pesquisadora. Concentrando-se o foco em ambas as estagiárias, duas explicações complementares podem ser postuladas. Por um lado, Beatriz, apesar de mais experiente do que Júlia, demonstrava maior insegurança quanto ao potencial de suas contribuições em contextos de trabalho em grupo de maneira geral, e não apenas no minicurso – o que indicaria sua menor propensão a assumir o papel de líder em seu grupo. Por outro lado, em atividades em equipe de modo geral, Júlia tendia a tomar para si todas as

responsabilidades e seguir a direção que considerava mais adequada, principalmente se percebia alguma dificuldade de comunicação com os demais integrantes do grupo:

Pesquisadora: Você se lembra de uma experiência ruim ou boa de trabalho em grupo?

Júlia: Na escola, era isso, quando era trabalho em grupo e me enchia a paciência, eu carregava tudo nas costas. Na faculdade também, várias vezes. Depende também da resposta da pessoa. [...] Mas muitas das pessoas com quem eu trabalhei a resposta foi meio truncada, e quando trunca, eu tomo o meu caminho.

(fonte: Entrevista Inicial)

Conforme já mencionado, a percepção inicial quanto à liderança no Grupo 3 teve por base uma percepção acerca dos papéis de cada um dos três estagiários e também as mensagens eletrônicas trocadas entre eles durante o minicurso. Pode-se dizer que esse segundo aspecto complementou e reforçou as percepções descritas acima quanto às características de Beatriz, Júlia e Pedro. Também nos *e-mails*, é Júlia quem geralmente parece organizar as tarefas para a preparação das aulas, às vezes até mesmo lembrando os colegas sobre o que é preciso fazer:

Pedro, esta mensagem é só para: lembrar que não dividimos as últimas cópias (por favor, nos lembre de te pagar!); para pedir que nos leve cópias das folhas que você entregou para B... [aluna do minicurso] na última aula (tenho que arquivar para os anexos do relatório); e pedir para que não esqueça da reunião do grupo com a professora [de Metodologia] às oito na próxima quarta-feira. Certo? Beatriz, também peço que se lembre da reunião.

Outra coisa envio as partes que prometi (o plano da terceira aula-revisado; a homework para a segunda aula e a avaliação do curso) Beatriz, a avaliação só está sem o diálogo que está com vc.

Peço que verifiquem a homework, e que vc, Pedro, por favor mande os arquivos (exemplos de avaliação de curso, as duas worksheets: das palavras e das wh, queria saber se vc ainda pode arranjar o formulário de aeroporto?)

Acho que é isso.

Até, Júlia

(Em tempo: Beatriz, vou digitar aquela parte do projeto, mas achei melhor fazer isso de uma vez quando você mandar aquilo que discutimos hoje. É um trabalho só, bjs.)

(fonte: Correio Eletrônico – de Júlia para Beatriz e Pedro, 17/08/2006)

Em resumo, enquanto as observações acima, quanto aos Grupos 1 e 3, eram feitas no início dos minicursos, o tema liderança ainda não havia sido considerado e não se via qualquer relação ou ponto em comum entre o comportamento de Lilian e o de Júlia. Há duas possíveis explicações para a não percepção imediata das relações entre o que se vinha observando nos Grupos 1 e 3. A primeira é que, como se verá a seguir, nos Grupos 2 e 4, o integrante-líder era menos facilmente identificável, o que torna a percepção da recorrência do tema entre os quatro grupos menos clara. A segunda explicação (e que se considera a de mais peso) é que não havia qualquer referência prévia que pudesse indicar a liderança como assunto a ser considerado por este estudo – em outras palavras, o olhar da pesquisa não estava

direcionado a essa questão, não havia qualquer expectativa de que a emergência de lideranças poderia ser uma temática a ser investigada. Também é relevante mencionar que, nas equipes de minicurso, todos os membros tinham o mesmo *status*, ou seja, não existia qualquer determinação externa (da professora responsável pela disciplina, por exemplo) de que deveria haver um representante ou coordenador do grupo (ou seja, alguém com certas funções de líder). Portanto, a figura de liderança em cada equipe surgiu informalmente; ela não fazia parte das expectativas do estágio e nem da pesquisadora.

Com o avançar dos minicursos e a observação regular das aulas dos quatro grupos, surgiu o questionamento de que, se nos Grupos 1 e 3 havia claramente uma integrante que liderava a equipe, talvez o mesmo pudesse ser observado nos Grupos 2 e 4, desde que se direcionasse a atenção a esse aspecto. Feita essa reflexão, percebeu-se que também era possível identificar uma líder no Grupo 2 (Carla) e no Grupo 4 (Paula), como se verá a seguir.

6. QUESTIONÁRIO DE LIDERANÇA

A própria percepção da liderança em cada grupo de alunos-professores já seria, por si só, uma questão original a ser investigada e analisada em maior profundidade pela pesquisa. Porém, esse tema teve um fator adicional como

Link 69. Leia aqui sobre o questionário de liderança. Este Link termina na pág. 178. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

elemento complicador, mas também enriquecedor: a motivação da liderança. Explicando melhor, descreveu-se até aqui o processo pelo qual a pesquisa chegou ao tema liderança, sendo possível identificar uma figura-líder nos quatro grupos de minicurso; no entanto, ao mesmo tempo em que se percebeu que uma líder estava presente em cada equipe, também foi notado que cada uma delas parecia ter assumido esse papel por motivos diferentes – ou seja, se por um lado a liderança era comum aos quatro grupos, por outro as motivações que levaram a ela era peculiares a cada contexto.

Até aquele momento, tais reflexões eram exclusivas da pesquisadora e não havia sido feito qualquer questionamento sobre esse tema aos sujeitos do estudo. Como forma inicial de verificação, as hipóteses sobre a integrante-líder de cada grupo foram apresentadas à professora de Metodologia, que as considerou válidas de acordo com suas próprias impressões a respeito de seus alunos. A seguir, foi elaborado um questionário (cf. Quadro 10) com o objetivo de verificar se a visão dos próprios estagiários reforçaria a hipótese de existência de

líderes. Optou-se por estruturar o questionário da forma descrita a seguir. Primeiramente, elaborou-se uma lista com diversas possíveis características³² que poderiam descrever um líder no contexto do estágio (mas sem qualquer menção à palavra *líder*). Somente na segunda parte do questionário há uma pergunta sobre a existência ou não, na opinião do respondente, de um líder em seu grupo. Como se desejava que os sujeitos respondessem à lista de características antes de refletir sobre a liderança especificamente, optou-se por aplicar o questionário oralmente com um estagiário por vez, o que foi feito por telefone ou pessoalmente, entre outubro e novembro de 2006.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE LIDERANÇA

Parte 1) Indique o nome de um dos estagiários do seu grupo de minicurso para cada um dos quesitos abaixo. Essa pessoa pode ser você mesmo ou um dos seus colegas. Você não precisa indicar um nome se algum dos itens não se aplicar ao seu caso ou se não houver uma diferença marcante entre os membros.

Qual dos estagiários:

1. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?
2. demonstra maior envolvimento/comprometimento com o minicurso?
3. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?
4. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?
5. dá início ao planejamento das aulas seguintes?
6. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?
7. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?
8. toma para si uma carga maior de responsabilidades?
9. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?
10. tem personalidade mais impositiva?
11. cobra a participação dos demais estagiários?
12. organiza o trabalho do grupo de estagiários?
13. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?
14. tem maior conhecimento da língua inglesa?
15. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?
16. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?
17. tem experiência mais variada no ensino de inglês?

Parte 2) Em sua opinião, você ou um de seus colegas estagiários exerce um papel de liderança na organização do trabalho em grupo e na preparação do curso? Muitas vezes pensa-se em liderança como algo negativo, ligado à pessoa que manda, dá ordens. Mas o líder pode ser também alguém que organiza o trabalho, dá um rumo.

- a) Sim. > Quem? Por que você considera essa pessoa o líder? A existência desse líder facilita ou é um obstáculo ao trabalho do grupo?
- b) Não. > Em outros grupos de estagiários parece haver uma pessoa no papel de líder. Que explicações você consegue imaginar para explicar por que não há um líder no seu grupo?

Quadro 10. Roteiro de questionário para identificação de liderança.

³² Emprega-se aqui a palavra *característica* em sentido amplo, englobando: traços de personalidade (ex.: “tem personalidade mais impositiva”), conhecimento (“tem maior conhecimento da língua inglesa”), habilidade e performance (“demonstra maior habilidade como professor”), experiência profissional (“tem mais anos de experiência no ensino de inglês”) e ações (“guarda os materiais do minicurso”).

Para elaborar a lista da primeira parte do questionário, foram elencadas as características que distinguiam a estagiária considerada pela pesquisadora como sendo a líder em cada um dos quatro grupos. Depois, foram acrescentadas outras características que, apesar de não terem sido percebidas durante as observações, poderiam ser consideradas relevantes na percepção dos sujeitos. Ao final desse processo, chegou-se a uma lista com 17 itens. Para cada um deles, pediu-se que os onze estagiários³³ indicassem o integrante de sua equipe (ele mesmo ou um dos colegas) que se destacasse em relação aos demais naquele quesito; não era preciso indicar um nome caso a questão não se aplicasse à situação do grupo ou caso não houvesse diferença entre os membros da equipe. Assim, como havia grande variação no número de componentes nos grupos (dois nos Grupos 1 e 2, três no Grupo 3, e quatro no Grupo 4), esperava-se que as perguntas sobre gerenciamento das atividades e das relações dos integrantes (questões 9, 11 e 12) fossem irrelevantes no caso das duplas e mais pertinentes no caso dos grupos maiores.

O Quadro 11 apresenta novamente os itens da primeira parte do questionário, dessa vez aparecendo em destaque aquelas características ou atitudes que identificariam a líder de cada grupo (cujo nome aparece em *itálico*), de acordo com a hipótese inicial da pesquisadora. Assim, no caso do Grupo 1, por exemplo, a hipótese era a de que Lilian seria a líder e que sua maior experiência seria o fator relevante para sua emergência como líder. Isso não significa que ela não tivesse qualquer uma das demais características da lista, mas apenas que elas não explicariam sua posição no grupo.

³³ Iara, do Grupo 2, não respondeu ao questionário porque já havia abandonado o curso quando ele foi aplicado.

<i>Grupo e líder hipotética →</i>	<i>Grupo 1 LILIAN</i>	<i>Grupo 2 CARLA</i>	<i>Grupo 3 JÚLIA</i>	<i>Grupo 4 PAULA</i>
1. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?				
2. demonstra maior envolvimento / comprometimento com o minicurso?				
3. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?				
4. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?				
5. dá início ao planejamento das aulas seguintes?				
6. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?				
7. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?				
8. toma para si uma carga maior de responsabilidades?				
9. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?				
10. tem personalidade mais impositiva?				
11. cobra a participação dos demais estagiários?				
12. organiza o trabalho do grupo de estagiários?				
13. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?				
14. tem maior conhecimento da língua inglesa?				
15. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?				
16. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?				
17. tem experiência mais variada no ensino de inglês?				

Quadro 11. Hipóteses de pesquisa quanto às características identificadoras dos líderes.

Da forma como foi desenhado, o questionário busca identificar o líder por meio de uma listagem de possíveis características para alguém em tal posição. Assim, quanto maior a frequência com que o nome de um integrante é citado pelos respondentes, mais forte o indício de que essa pessoa tenha um papel de liderança em seu grupo. Outra opção, que não foi utilizada aqui, seria uma identificação indireta. Nesse caso, uma série de possíveis características de um seguidor (isto é, aquele que não é o líder) é elencada, por exemplo:

“Aceita as sugestões dos demais sem muitas contestações”, “É menos experiente” ou “Sua participação precisa ser cobrada por outros”. Na análise dos resultados, quanto menor a frequência com que o nome de um integrante é citado pelos respondentes, mais forte o indício de que essa pessoa tenha um papel de liderança em seu grupo. Essa segunda alternativa para o questionário poderia ser empregada independentemente da primeira ou em conjunto com esta, complementando-a.

A consideração sobre essas duas maneiras de identificar o líder tem como fundamento o raciocínio de que o surgimento de uma liderança (principalmente uma liderança informal, como é o caso aqui) não decorre apenas de características do indivíduo-líder em isolamento, e sim (ou também) da inter-relação entre atitudes, expectativas e percepções de todos os integrantes do grupo. Isso significa que as estagiárias identificadas nesta pesquisa como sendo as líderes assumiram tal papel dentro do contexto único vivenciado em suas equipes, o que não quer dizer que elas seriam as líderes novamente em outro agrupamento ou em outra situação.

A palavra *líder* só é mencionada aos respondentes na segunda parte do questionário, quando finalmente pergunta-se a eles se há um líder em seu grupo, em sua opinião. Como o estagiário poderia surpreender-se com a própria questão (já que a presença de um líder não fazia parte das expectativas do minicurso) e como a palavra *líder* poderia evocar, inicialmente, concepções negativas ligadas a autoritarismo, considerou-se necessário incluir, após a apresentação da pergunta, uma explicação sobre a forma como essa palavra estava sendo empregada (cf. enunciado da Parte 2 no Quadro 10). Tanto no caso de respostas afirmativas quanto negativas, outras perguntas foram feitas para que o sujeito explicitasse seu ponto de vista sobre o assunto.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE LIDERANÇA

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos com o questionário para identificação de liderança. Os dados são apresentados em quatro tabelas (Quadro 12 a Quadro 15), uma para cada grupo de estagiários. Nelas aparecem em destaque as características ou atitudes que, segundo a hipótese, identificariam a líder de cada equipe (conforme já apresentado no Quadro 11). Na Parte 2, apresenta-se apenas se a resposta foi afirmativa ou negativa, e, caso tenha sido afirmativa, o nome do líder. A forma como as perguntas foram feitas (isto é, oralmente) freqüentemente convidava os respondentes a elaborar sobre suas respostas, apresentando explicações, dúvidas, etc. – e não apenas

indicando um nome. Tais reflexões enriqueceram o corpo de dados obtidos e serão apresentadas ao longo do texto, apesar de não figurarem nas tabelas para simplificar a visualização.

Tomando-se como exemplo o Quadro 12, primeiramente é identificado o grupo (Grupo 1) e sua líder (Lilian); depois, seguem-se as respostas dadas pelas integrantes do grupo (Lilian e Luiza) para as Partes 1 e 2 do questionário (os quadros em branco significam que o respondente não citou qualquer nome para aquela questão); as características postuladas como identificadoras da líder estão realçadas (itens 16 e 17).

Em vez de apresentar e discutir os dados obtidos com cada equipe de estagiários individualmente, após cada tabela de respostas, optou-se por apresentar a seguir os quadros em série, seguidos por um único texto de apresentação e análise, de forma a contemplar não apenas as características de cada grupo isoladamente, como também as semelhanças e diferenças entre as quatro equipes.

Respondentes →	GRUPO 1 Líder hipotética: Lilian	
	Lilian	Luiza
Parte 1) Qual dos estagiários:		
1. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?	Lilian	Lilian
2. demonstra maior envolvimento / comprometimento com o minicurso?		
3. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?		Lilian
4. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?		Lilian
5. dá início ao planejamento das aulas seguintes?		
6. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?		
7. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?		
8. toma para si uma carga maior de responsabilidades?	Luiza	
9. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?		
10. tem personalidade mais impositiva?	Lilian	Lilian
11. cobra a participação dos demais estagiários?	Lilian	
12. organiza o trabalho do grupo de estagiários?		
13. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?		
14. tem maior conhecimento da língua inglesa?		Lilian
15. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?		
16. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?	Lilian	Lilian
17. tem experiência mais variada no ensino de inglês?	Lilian	
Parte 2) Em sua opinião, você ou um de seus colegas estagiários exerce um papel de liderança na organização do trabalho em grupo e na preparação do curso?	Não	Sim Lilian

Quadro 12. Resumo das respostas do Grupo 1 ao questionário para identificação de liderança.

Respondentes →	GRUPO 2 Líder hipotética: Carla	
	Carla	Ivete
Parte 1) Qual dos estagiários:		
1. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?		
2. demonstra maior envolvimento / comprometimento com o minicurso?		
3. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?	Carla	
4. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?		Carla
5. dá início ao planejamento das aulas seguintes?	Carla	Carla
6. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?		
7. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?		
8. toma para si uma carga maior de responsabilidades?		Carla
9. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?		
10. tem personalidade mais impositiva?	Carla	
11. cobra a participação dos demais estagiários?		
12. organiza o trabalho do grupo de estagiários?		
13. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?	Carla	Carla
14. tem maior conhecimento da língua inglesa?		
15. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?		Carla
16. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?	Ivete	
17. tem experiência mais variada no ensino de inglês?		Ivete
Parte 2) Em sua opinião, você ou um de seus colegas estagiários exerce um papel de liderança na organização do trabalho em grupo e na preparação do curso?	Sim Carla	Sim Carla

Quadro 13. Resumo das respostas do Grupo 2 ao questionário para identificação de liderança.

Respondentes →	GRUPO 3 Líder hipotética: Júlia		
	Beatriz	Júlia	Pedro
Parte 1) Qual dos estagiários:			
1. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?	Beatriz	Beatriz	Beatriz
2. demonstra maior envolvimento / comprometimento com o minicurso?	Júlia		Júlia
3. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?		Beatriz e Júlia	
4. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?		Beatriz e Pedro	Pedro
5. dá início ao planejamento das aulas seguintes?		Júlia	
6. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?			
7. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?	Pedro		Beatriz
8. toma para si uma carga maior de responsabilidades?	Júlia	Júlia	Beatriz e Júlia
9. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?	Beatriz	Beatriz e Júlia	
10. tem personalidade mais impositiva?	Júlia	Júlia	
11. cobra a participação dos demais estagiários?	Beatriz e Júlia	Beatriz e Júlia	Beatriz
12. organiza o trabalho do grupo de estagiários?			
13. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?	Júlia	Júlia	Júlia
14. tem maior conhecimento da língua inglesa?	Beatriz		Beatriz e Pedro
15. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?	Júlia	Beatriz e Júlia	
16. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?	Beatriz	Beatriz	Beatriz
17. tem experiência mais variada no ensino de inglês?	Pedro	Pedro	
Parte 2) Em sua opinião, você ou um de seus colegas estagiários exerce um papel de liderança na organização do trabalho em grupo e na preparação do curso?	Sim Júlia	Sim Júlia	Não

Quadro 14. Resumo das respostas do Grupo 3 ao questionário para identificação de liderança.

Respondentes →	GRUPO 4 Líder hipotética: Paula			
	Bárbara	Carlos	Fernando	Paula
Parte 1) Qual dos estagiários:				
1. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?	Paula	Paula	Bárbara	Paula
2. demonstra maior envolvimento / comprometimento com o minicurso?				Paula
3. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?		Paula		Paula
4. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?				
5. dá início ao planejamento das aulas seguintes?			Paula	Bárbara e Paula
6. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?	Paula			Paula
7. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?				
8. toma para si uma carga maior de responsabilidades?		Paula	Paula	Paula
9. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?				
10. tem personalidade mais impositiva?				Paula
11. cobra a participação dos demais estagiários?				
12. organiza o trabalho do grupo de estagiários?				
13. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?	Bárbara e Paula	Bárbara e Paula	Paula	Paula
14. tem maior conhecimento da língua inglesa?				
15. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?				Bárbara
16. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?	Bárbara	Bárbara		Bárbara
17. tem experiência mais variada no ensino de inglês?	Bárbara	Bárbara	Bárbara	Bárbara
Parte 2) Em sua opinião, você ou um de seus colegas estagiários exerce um papel de liderança na organização do trabalho em grupo e na preparação do curso?	Sim Bárbara e Paula	Não	Não	Sim Paula

Quadro 15. Resumo das respostas do Grupo 4 ao questionário para identificação de liderança.

6.1.1 *Frequência de citações*

Conforme explicado anteriormente, a lista da primeira parte do questionário elenca características que potencialmente descrevem um líder no contexto do minicurso. Portanto, interpreta-se que quanto mais frequentemente um estagiário é mencionado pelos respondentes, mais forte é a indicação de que ele desempenhe funções de liderança em sua equipe na opinião dos próprios integrantes desse grupo.

Além disso, para cada grupo havia uma hipótese quanto a quem seria seu líder e os motivos pelos quais tal pessoa havia sido identificada nesse papel, com base nas observações da pesquisadora. Portanto, com o questionário buscava-se confirmar a identidade do líder por meio da frequência de ocorrência de seu nome em uma lista geral com 17 características (Parte 1 do questionário) e, mais especificamente, a validade de uma lista restrita de características (cf. Quadro 11), diferentes para cada grupo, como mais fortes indicadoras de seu papel diferenciado no grupo. Claramente, a expectativa era que as respostas à Parte 2 do questionário (em que se fala explicitamente em liderança) deveriam também suportar as indicações da Parte 1. Tendo em vista essas considerações, apresentam-se a seguir a frequência com que os participantes dos quatro grupos de estagiários foram citados no questionário.

No **Grupo 1**, Lilian (que é postulada como a líder) é mencionada em 91,66% das vezes na lista geral da Parte 1; restringindo-se o foco apenas para as questões 16 e 17 (lista restrita), obtém-se uma frequência de 100%. Na Parte 2 do questionário, Lilian não considera que houvesse um líder, enquanto que Luiza aponta sua colega como tal.

No **Grupo 2**, o nome de Carla é citado em 81,81% das respostas na listagem geral e em 100% das respostas na restrita (questões 2, 3, 4, 5 e 8). Na Parte 2, ambas as integrantes do grupo dão a mesma resposta: há uma líder e essa pessoa é Carla.

Portanto, nos Grupos 1 e 2, a diferença entre a frequência com que o nome da líder é citado em relação ao do outro participante é expressiva, na lista geral e principalmente na lista restrita. Além disso, nas vezes em que uma líder era identificada, ela também correspondia à hipótese inicial. Ambos os grupos também têm em comum o fato de serem formados por apenas dois integrantes (o Grupo 2 tinha inicialmente mais uma estagiária, Iara, que desistiu do minicurso ainda no início das aulas e antes da aplicação do questionário).

No **Grupo 3**, há uma distribuição mais equilibrada na frequência de citações. Na lista geral, apesar de Júlia ser a líder hipotética, seu nome é citado um pouco menos do que o de Beatriz (respectivamente 41,46% e 43,90% das vezes). O nome de Pedro aparece em 14,63% das respostas. Entretanto, quando se consideram apenas as questões da lista restrita de

características (questões 2, 5, 8, 10, 11, 12 e 13), Júlia é mencionada em um maior número de ocasiões do que Beatriz (76,47% e 23,52%). Na Parte 2, Júlia é apontada como a líder por ela mesma e por Beatriz, mas não por Pedro, que não identifica alguém em tal função. Assim, considerando-se apenas essa análise quantitativa do questionário, o papel de liderança observado em Júlia é confirmado, mas parece menos evidente do que no caso dos demais grupos.

Apesar de o **Grupo 4** ser o mais numeroso (com quatro integrantes), os participantes fizeram referência a apenas duas estagiárias: Paula e Bárbara. Tanto na lista geral quanto na lista restrita (questões 2, 5, 6, 8, 12 e 13), confirma-se o papel de liderança de Paula: seu nome é lembrado em 60% das vezes no primeiro caso e em 80% no segundo. Na Parte 2, Carlos e Fernando não distinguem um líder; Bárbara vê uma liderança compartilhada entre ela própria e Paula; e Paula identifica apenas a si própria como a líder.

Portanto, a partir de uma primeira análise quantitativa dos dados, tem-se que:

- (1) Nas respostas à lista completa de 17 questões da Parte 1 do questionário, nos Grupos 1, 2 e 4, o estagiário cujo nome é mais frequentemente citado corresponde à participante identificada pela pesquisadora como sendo a líder de seu grupo. No Grupo 3, a estagiária postulada como líder não foi a mais mencionada, vindo logo abaixo da primeira colocada. Portanto, em três dos quatro grupos confirma-se a hipótese inicial de identidade da líder por meio da contagem da frequência de citações na lista completa de questões.
- (2) Na listagem mais restrita de características identificadoras das líderes (cf. Quadro 11), para os quatro grupos a estagiária mais citada corresponde àquela identificada pela pesquisadora como sendo a líder de seu grupo. Além disso, a frequência de menções ao nome da líder nessa lista é, em todos os casos, superior à frequência de citações na lista completa (item 1 acima). Portanto, considerando-se apenas as respostas para a lista restrita, confirma-se a hipótese inicial de identidade da líder em todos os grupos e também se confirma a hipótese inicial quanto às diferentes motivações para a emergência das lideranças em cada uma das equipes.
- (3) Para os quatro grupos, as respostas dadas na Parte 2 do questionário reforçam os resultados da Parte 1. Em outras palavras, a estagiária postulada como líder também tem seu nome citado mais vezes quando se perguntou aos respondentes de haveria um líder em seu grupo.

6.1.2 Respostas dos estagiários na Parte 2 do questionário

Na Parte 2 do questionário, pediu-se que o respondente identificasse, se houvesse, o integrante que, em sua opinião, tivesse um papel de liderança em seu grupo. As respostas quanto à existência ou não de um líder e sua identidade foram apresentadas na seção anterior. Além disso, pediu-se também que o estagiário elaborasse sobre suas respostas, oferecendo suas opiniões e explicações. Assim, nesta seção, são apresentadas as considerações feitas pelos estagiários na Parte 2 do questionário e também é feita uma análise desses dados.

▪ **Grupo 1**

Apesar de Lilian não considerar que houvesse uma líder em seu grupo, ela mesma diz ser quem geralmente traz mais idéias para a preparação das aulas, e que Luiza tende a aceitá-las. Na mesma fala, talvez na intenção de aplinar essa diferença de papéis, Lilian explica que ambas trabalham na mesma escola de inglês e muitas vezes aproveitam no minicurso as atividades daquele contexto – o que explicaria, em certa medida, a aceitação por parte de Luiza das idéias de Lilian.

Luiza, por sua vez, aponta sua colega como a líder e considera que ela exerça uma liderança positiva. Ela afirmou sentir-se mais segura, apesar de sua inexperiência profissional, porque Lilian já possuía experiência com ensino de adultos (diferentemente de Luiza, que trabalhava com crianças) e, por isso, tinha maior capacidade de prever quais atividades seriam mais bem sucedidas com esse perfil de aluno.

É relevante chamar atenção para o fato de que, respondendo a uma mesma pergunta individualmente, tanto Lilian quanto Luiza abordam uma mesma questão, mas parecem oferecer explicações diferentes para ela. A questão em comum refere-se às propostas de atividades didáticas geralmente feitas por Lilian e aceitas por Luiza. A primeira sugere que sua colega tende a concordar com suas idéias porque as atividades são semelhantes às aquelas utilizadas em seu contexto de trabalho; portanto, elas já são conhecidas de ambas e seria de se esperar que as propostas fossem aceitas sem maiores questionamentos. Já Luiza concentra sua explicação para essa mesma questão no fato de que sua colega era uma professora mais experiente de maneira geral e, mais especificamente, no ensino de adultos; portanto, as atividades propostas por Lilian provavelmente seriam adequadas.

▪ Grupo 2

Link 70. Leia aqui sobre motivações para a liderança de Carla no Grupo 2. Este Link termina na pág. 175. Depois, prossiga para a seção seguinte ou retorne ao Link de partida.

Carla considera que, no início do minicurso, ela própria era a líder do grupo. Ela explica que, por ser afobada, tendia a realizar as tarefas com antecedência. Por esse motivo, também considera que essa liderança era negativa porque, em sua afobação, Carla acredita que não cedia muito espaço para Ivete, que por sua vez tendia a acatar suas sugestões e não

fazia questionamentos. Quando perguntada sobre o motivo pelo qual ela havia tomado a liderança apenas durante o início do minicurso, Carla responde que considerava ter aprendido com sua colega a não se preocupar tanto. Questionada então sobre como exatamente isso havia ocorrido, Carla explica não havia conversado sobre o assunto explicitamente com Ivete, mas julgava ter aprendido por observação.

Ao ser questionada sobre a presença ou não de uma líder em seu grupo, Ivete foi a única dentre os estagiários entrevistados a fazer considerações mais gerais sobre a questão da liderança em um grupo qualquer de pessoas (e não apenas no caso específico de sua equipe de minicurso). Em sua opinião, há sempre um líder quando há um grupo, mesmo que seja apenas uma turma de amigos, porque é preciso alguém que organize as pessoas e as ações. No caso de seu grupo de estágio, ela considera que as decisões são conjuntas, mas que Carla desempenha a liderança no que se refere à organização do trabalho, pois é ela quem geralmente corrige as lições, arruma a pasta de atividades, e dá início à preparação do material para as aulas. Em relação a essa última tarefa, Ivete explica que Carla começava a preparar as atividades durante o final de semana anterior a cada aula, depois mostrava o que havia feito para Ivete, que então dava continuidade à preparação.

Em suas respostas, tanto Carla quanto Ivete apontam a primeira como líder do grupo e, além disso, ambas tratam dessa liderança no âmbito da execução de tarefas (isto é, sugestão de atividades, planejamento das aulas seguintes, tomada de responsabilidades, etc.). Tanto a identidade da líder quanto as explicações dadas pelas estagiárias corroboram a hipótese de pesquisa.

Um aspecto que merece maior reflexão é a diferença entre a fala de Carla, quando diz que aprendeu a ser menos preocupada e afobada na execução das tarefas para o minicurso, e a fala de Ivete, quando cita exemplos de atividades sob a responsabilidade de sua colega. Aparentemente, há certa contradição entre as duas, pois uma afirma ter-se tornado, ao longo do minicurso, menos ansiosa por tomar para si vários encargos, e a outra atribui à primeira a realização de diversas tarefas. Uma possível explicação seria a de que, ao longo do minicurso,

a dupla tenha aos poucos criado uma rotina de trabalho – como, por exemplo, no caso da preparação das aulas, iniciada por Carla nos finais de semana e continuada por Ivete no início da semana. Dessa forma, apesar de a quantidade de tarefas executada por Carla possivelmente ter permanecido a mesma durante o semestre, ela talvez tenha *percebido* que poderia relaxar e preocupar-se menos, uma vez que havia uma rotina funcionando com sucesso.

Link 71. Para ler mais a respeito da preparação das aulas no Grupo 2, retorne ao Link 59.

▪ Grupo 3

Na opinião de Beatriz, Júlia é a líder do grupo e exerce uma liderança positiva, facilitando o trabalho da equipe. Para ela, os motivos para tal são a maior capacidade de organização de Júlia e sua maior disponibilidade de tempo, pois tanto Beatriz quanto Pedro trabalham muito.

Júlia também considera que assume a liderança do grupo, tanto em aspectos positivos de tal papel (por exemplo, na organização do trabalho), quanto em aspectos negativos (por exemplo, em atitudes impositivas sobre os colegas). Ela também explica que, por ter mais tempo e por não conseguir esperar que os outros façam sua parte das tarefas, Júlia acaba por adiantar o trabalho e apresentar o resultado aos demais. Por outro lado, ela reflete que, apesar de considerar-se impositiva, ela também tem dificuldades em ser explícita quanto a reclamações que possa ter – o que lhe impedia de demonstrar sua posição quanto ao que ela percebia como falta de comprometimento de Pedro com o trabalho do grupo. Nesse aspecto, continua Júlia, Beatriz pôde contribuir para um melhor funcionamento da equipe ao escrever uma mensagem para Pedro expressando de forma mais explícita tal insatisfação.

Pedro não considera que houvesse alguém no grupo que cobrasse ou mandasse nos demais. Ele também cita o protesto de suas parceiras quanto a sua falta de contribuição, e considera que a conversa havia sido produtiva e que a reclamação era justificada. Além disso, ele lembra que não havia entrado naquele grupo por sua escolha, mas por ser o único compatível com seus horários. No entanto, ele julga que sua relação com Beatriz e Júlia é boa.

▪ Grupo 4

Bárbara acredita que talvez ela própria e Paula compartilhem a liderança do grupo e considera que isso acontece porque as mulheres costumam ser mais organizadas do que os homens. Apesar de identificar essa liderança, ela também afirma que os integrantes do grupo

têm uma relação equilibrada e de respeito; há um rodízio entre o grupo para escolher qual estagiário terá suas sugestões aplicadas nas aulas.

Carlos e Fernando disseram não perceber um líder em seu grupo. Para Carlos, há certo rodízio entre quem lidera as aulas do minicurso – ele não fala, portanto, de liderança *fora* das aulas. E ele atribui isso ao fato de que os quatro integrantes já tinham uma boa relação antes do estágio. Na opinião de Fernando, o grupo não precisa de um líder para fazer cobranças ou realizar uma tarefa que deveria ter sido feita por outro; isso acontece porque o grupo está de fato trabalhando em conjunto, todos cumprem com suas responsabilidades e preparam as aulas juntos.

Paula vê a si mesma como líder do grupo e percebe essa liderança como positiva. Ela acredita que assume esse papel por ser mais ativa nas aulas (ela diz que não consegue ficar quieta durante as aulas), mais questionadora quanto ao desenrolar do curso, e mais preocupada de maneira geral (apesar de considerar que Bárbara também se preocupa com o estágio, Paula acha que tende a expor mais suas apreensões).

6.2 LÍDERES DIFERENTES PARA CONTEXTOS DIFERENTES

Conforme já descrito anteriormente, quando houve uma percepção inicial de papéis de liderança, notou-se que a líder em cada equipe assumia tal função por motivos diferentes, como por exemplo: experiência profissional, organização, iniciativa, entre outros. Tal variedade de motivações confirma as questões apresentadas no Capítulo 3 a respeito das limitações encontradas nas pesquisas iniciais sobre liderança, que buscavam apontar quais seriam as características de personalidade determinantes em um líder sem levar em consideração outras influências (tais como os seguidores, a tarefa, as expectativas e percepções dos participantes, etc.). Além disso, é possível avançar mais um pouco nesse raciocínio e sugerir que, no caso específico dos líderes informais ou emergentes nos grupos de minicurso, as múltiplas influências dos vários aspectos contextuais se fazem ainda mais presentes, de modo que é difícil vislumbrar a possibilidade de que um número restrito de traços de personalidade, por exemplo, sejam determinantes do papel de liderança.

No caso do Grupo 1, a liderança de Lilian tinha como principal fator motivador sua maior experiência profissional. Sem levar em conta o contexto do grupo, parece natural que o líder seja mais experiente do que seus subordinados. Entretanto, é essencial lembrar que Lilian assume a condição de ser “experiente” principalmente porque sua colega Luiza a vê como tal: se for feita uma simples contagem do tempo, vê-se que Lilian começou a trabalhar

alguns meses antes de Luiza. Além disso, a idéia de que a experiência possa determinar a liderança é questionada pelo fato de que a líder do Grupo 3, Júlia, era a integrante com menor experiência profissional da equipe.

O caso do Grupo 3 traz ainda outras reflexões sobre a liderança, mais especificamente em relação à distinção recorrente em pesquisas na área entre líderes com foco na tarefa a ser executada e líderes orientados para as relações interpessoais. Nesse grupo havia, desde o início, uma clara divisão entre Beatriz e Júlia, de um lado, e Pedro, do outro. Elas tinham grandes expectativas quanto ao seu próprio desempenho acadêmico, enquanto ele não demonstrava um comprometimento tão grande em relação às atividades do minicurso. Diante dessa situação, Beatriz e Júlia tentavam contrabalançar o que elas viam como falta de participação dele e tendiam a determinar em detalhes o que Pedro deveria fazer.

A hipótese da liderança de Júlia nesse grupo é apoiada pelos dados do Questionário de Liderança, mas não tão fortemente como no caso das outras equipes, já que Beatriz também desempenhava um papel bastante ativo no trio. É interessante notar uma situação específica durante o estágio na qual Beatriz claramente assumiu uma função central no grupo. Conforme já mencionado brevemente na análise das respostas ao questionário, a insatisfação de Beatriz e Júlia em relação à participação de Pedro foi comunicada mais explicitamente em um *e-mail* escrito por Beatriz para Pedro por volta da metade do semestre.

Júlia acreditava ter uma personalidade mais impositiva e, ao mesmo tempo, certa dificuldade em ser explícita quanto a reclamações (como no caso da falta de maior envolvimento de Pedro). Assim, em sua opinião, a mensagem de Beatriz havia contribuído para o funcionamento do grupo, já que, depois disso, a participação dele havia melhorado. Pedro, por sua vez, considerava que a cobrança de Beatriz havia sido produtiva e merecida, já que ele de fato não estava contribuindo muito para o grupo. De acordo com ele, após a intervenção de Beatriz, o trabalho ficou melhor e eles haviam concordado que cada um escolheria por conta própria o que fazer dentre as tarefas de preparação das aulas. Portanto, a partir daquele momento, aparentemente Beatriz e Júlia deixaram de atribuir tarefas específicas a Pedro, como acontecia até então; em vez disso, passou a haver uma maior flexibilidade na distribuição de responsabilidades para a preparação das atividades didáticas (mas não no caso da condução das aulas no minicurso, pois, como já descrito, o trio seguiu um rodízio fixo de funções durante todo o estágio).

Também no Questionário de Liderança, Beatriz não faz muitas considerações a respeito de seu *e-mail*, citando-o apenas ao responder duas das perguntas do questionário. Na pergunta 19 (Quem busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?), Beatriz responde que

ela própria havia desempenhado essa função ao enviar a referida mensagem a Pedro. Depois, na pergunta 21 (Qual dos estagiários cobra a participação dos demais?), Beatriz responde que, no caso específico do *e-mail*, ela própria havia assumido esse papel, mas que, de maneira geral, era Júlia quem fazia isso. Assim, pode-se dizer que Beatriz assumiu um papel de liderança nessa situação específica da cobrança explícita feita a Pedro, contribuindo essencialmente para um melhor funcionamento das relações no grupo (liderança orientada para as relações interpessoais), e, indiretamente, para uma melhor execução das tarefas. Já a liderança de Júlia parece ter sido mais constante ao longo do minicurso e do tipo orientada para a execução da tarefa.

Os casos dos Grupos 1 e 3, retomados aqui, embasam a idéia de que a liderança emergente poderia estar também fortemente atrelada às especificidades do contexto do grupo. Assim, percebeu-se que a experiência profissional, a habilidade em guiar a execução das tarefas da equipe e a capacidade de estabelecer ou manter boas relações entre os participantes, para citar três exemplos, não são valores absolutos em si mesmos. Além disso, o Grupo 3 mostra que a liderança não está necessariamente centrada em apenas uma pessoa: ela pode ser compartilhada de acordo com as necessidades do grupo e as características de seus integrantes. Questões como essas, relativas à partilha de liderança e à inter-relação entre características do líder e do contexto, auxiliam a análise não apenas do caso específico dos grupos observados nesta pesquisa; com certeza elas têm relação com outras situações vividas nas escolas, como a escolha de coordenadores, supervisores ou diretores de escola, que desempenham papel de liderança diante de suas equipes. Nesse sentido, elas parecem indicar que a opção por este ou aquele candidato para ocupar um cargo deva levar em consideração não apenas as suas características profissionais e pessoais, mas também as características da equipe a ser liderada e das tarefas a serem executadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se apresentar um relato detalhado de uma experiência de estágio em equipes na formação de professores, tendo como foco principal questões relativas ao próprio trabalho em grupo, tais como as relações entre os integrantes e as especificidades dessa forma de trabalho. Tendo em vista que tal enfoque é relativamente original, torna-se relevante retomar aqui algumas das contribuições e implicações deste estudo.

No caso pesquisado, foi identificado que, apesar de todos os sujeitos possuírem alguma experiência profissional no ensino de inglês ou de português, poucos deles já haviam tido alguma experiência prévia com situações de ensino em equipe. Portanto, se ensinar não era uma grande novidade para eles, ensinar em equipe certamente o era.

Como se pôde perceber neste estudo, o trabalho em grupo não se resume a colocar certo número de pessoas juntas. Essa característica do estágio nos minicursos teve diversas implicações, dentre as quais se mencionam quatro. A primeira diz respeito à escolha dos parceiros para formar uma equipe. Notou-se que muitos dos estagiários haviam tido pouco ou nenhum contato prévio com seus colegas de curso em outras disciplinas da Licenciatura ou do Bacharelado. Nesse contexto, as situações propiciadas pela professora de Metodologia para que seus alunos trabalhassem em pequenos grupos em leituras e apresentações orais, antes da formação das equipes para o minicurso, foram bastante úteis. Foi possível perceber que a maioria dos sujeitos procurou unir-se a colegas com quem eles tivessem algum contato prévio. No entanto, tendo em vista que a maioria dos alunos-professores trabalhava e o horário de estágio foi definido por eles de acordo com sua disponibilidade de tempo, também é verdade que a participação em este ou aquele grupo teve como principal motivador, em alguns casos, a conveniência de horários, e não a afinidade com os colegas.

O segundo aspecto sobre o trabalho em grupo observado na pesquisa foi o da organização das equipes para a preparação das aulas. Como essa atividade não ocorria em um horário definido na grade curricular da Licenciatura, as equipes dificilmente tinham reuniões especialmente para prepararem os materiais em conjunto. Em vez disso, a tarefa era geralmente articulada entre os estagiários a distância, por telefone e *e-mail*.

A terceira característica do trabalho em grupo nos minicursos diz respeito à atuação conjunta nas aulas propriamente ditas. Nessa situação, a ansiedade ao ser observado pelos pares fez-se presente. Essa ocorrência explica-se, em parte, pelo hábito marcante da atuação

solitária dos professores em sala de aula. Outra questão observada sobre a dinâmica dos grupos em classe foi o da divisão de papéis, isto é, em quais momentos da aula cada estagiário assumia o papel de professor de referência. Enquanto um dos grupos adotou um rodízio mais rígido de funções ao longo do semestre, os outros três alternaram os papéis dos estagiários conforme a atividade que estava sendo dada e as preferências de cada integrante do grupo.

A última dimensão do trabalho em grupo a ser destacada nessas considerações finais diz respeito à emergência de líderes informais nas equipes observadas. É relevante também lembrar que, no início da pesquisa de campo, não havia qualquer expectativa sobre a análise e discussão de questões relativas à liderança. Entretanto, no decorrer das observações, tal tema mostrou-se pertinente para a análise dos resultados da pesquisa, passando, portanto, a ser investigado em maior detalhe. Percebeu-se, primeiramente, que a emergência de líderes entre os estagiários não poderia ser atribuída a uma motivação ou causa única. Pelo contrário, a pesquisa apontou para as inter-relações entre diversas questões, relativas não apenas ao líder propriamente dito, mas também às características dos demais integrantes do grupo e do contexto como um todo. Assim, foi detectado que o líder nem sempre é aquele com mais experiência, ou com maior conhecimento do conteúdo, ou com mais habilidade para estabelecer boas relações interpessoais no grupo. Tal constatação parece ser de extrema importância não só na área de formação de professores, mas para o campo educacional como um todo, merecendo a continuidade de estudos nesse sentido. Os resultados colhidos neste trabalho apontam também para a possibilidade (e, por que não, a necessidade) de pesquisas futuras sobre o processo de escolha de profissionais para funções de liderança na escola (coordenadores, supervisores, diretores), de modo a investigar quais os fatores a serem levados em consideração nessas escolhas.

Já as leituras feitas para esta pesquisa apontaram para a falta de estudos, no contexto brasileiro, sobre o papel dos pares na formação de professores ou futuros professores. Tal lacuna sugere que a formação interpares seja uma estratégia pouco utilizada ou, ao menos, pouco registrada na literatura. Tendo em vista a multiplicidade de questões levantadas aqui a respeito do trabalho em grupo nos minicursos, a formação interpares parecer ser uma linha de investigação a ser explorada com maior atenção por outras pesquisas no futuro.

Posto que a atuação de equipes formadas por dois ou mais estagiários não é muito freqüente, espera-se que, por meio desta pesquisa, os professores formadores possam estar mais preparados para as características desse tipo de estágio caso desejem adotá-lo em sua instituição. Pode-se citar como exemplo a importância de que o professor da universidade organize espaços e situações para que seus alunos tenham algumas experiências iniciais de

trabalho com os colegas, antes da formação definitiva das equipes, de modo que eles possam estabelecer contato e preparar-se para uma parceria de mais longo prazo.

Nesta pesquisa, ao acompanhar de perto quatro equipes de estagiários por mais de um semestre, pôde-se ter acesso aos “bastidores” do estágio: quem são os atores, o que pensam e fazem, como se preparam para atuar e como definem seus papéis. Espera-se, portanto, que o retrato de tal contexto específico possa contribuir para o corpo do conhecimento mais geral sobre o estágio supervisionado ao trazer à luz um pouco do que de fato acontece nessa etapa da formação inicial. Esta e outras pesquisas sobre o que, de fato, ocorre no estágio (seja em minicursos, escolas ou outras situações) são de extrema importância para informar decisões de universidades e formadores, dentre outros, sobre quais formatos de estágio podem ser mais adequados aos seus contextos específicos, auxiliando em suas propostas e decisões.

Considera-se que a pesquisa aqui apresentada tenha contribuído para a literatura a respeito da formação inicial de professores, ressaltando a importância de investigações sobre o tema que possam descrever (e, assim, dar a conhecer) outros formatos de estágio, com suas peculiaridades, seu funcionamento e seus participantes. Além disso, espera-se que este trabalho incentive outros pesquisadores e amplie as perspectivas da produção teórica da área ao centrar sua atenção sobre o trabalho em grupo e a emergência de líderes. Acredita-se que a formação interpares, ou seja, a contribuição de estagiários ou professores no desenvolvimento profissional de seus pares por meio de situações sistemáticas de trabalho em equipe, deva ser mais bem explorada e investigada no contexto brasileiro.

As observações e as análises feitas neste estudo, a partir dos grupos de minicurso, indicam uma ampla variedade de potenciais contribuições do trabalho em equipe para a formação inicial. Tal variedade abarca desde aspectos sócio-emocionais dos futuros professores (disposição para a cooperação, abertura ao outro, etc.) até questões mais especificamente relacionadas à docência. Quanto a esse último ponto, destaca-se também que o desenvolvimento dos saberes pedagógicos dos estagiários no minicurso foi estimulado não apenas pelo trabalho em equipe, mas também pela própria organização do estágio, que lhes possibilitou desenvolver materiais de ensino, escolher estratégias de avaliação, definir temas para o curso e construir uma relação com os alunos. Investigou-se aqui um contexto de formação inicial, mas certamente o trabalho em equipe também deveria ser estimulado em contextos de formação continuada e suas características investigadas por outras pesquisas, tendo em vista as potencialidades da formação interpares para a melhoria do desenvolvimento profissional docente e da qualidade de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Robert H.. Team teaching in action. *The Nation's Schools*, Maio/1960
- ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995
- APPEL, Joachim. *Diary of a language teacher*. Oxford, Heinemann, 1995
- BAMBINO, Deborah. Critical friends. *Educational Leadership*, vol.59, no.6, março/2002, p.25-27
- BREKELMANS, Mieke, WUBBELS, Theo e VAN TARTWIJK, Jan. Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, n.43, 2005, p.55-71
- BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B. e SOUSA, Cynthia P. (org.). A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2ª. ed., São Paulo, Escrituras, 2002
- BULLOUGH Jr., Robert V. et al. Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol.19, 2003, p.57-73
- BURANT, Terry J. e KIRBY, Dan. Beyond classroom-based early field experiences: understanding an "educative practicum" in an urban school and community. *Teaching and Teacher Education*, vol.18, 2002, p.561-75
- BURN, Katharine et al. Beyond concerns with self: the sophisticated thinking of beginning student teachers. *Journal of Education for Teaching*, vol.26, no.3, 2000, p.259-278
- BURN, Katharine et al. The complex development of student-teachers' thinking. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.9, no.4, Novembro 2003, p.309-331
- CANDELA, Antonia. "Co-construcción de conocimiento em contextos escolares". In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, Campinas, Unicamp / PUC-SP / USP, 2000, CD-Rom
- CARLESS, David R.. Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. *System*, n.34, 2006, p.341-351
- CARVALHO, Anna M. P.. A pesquisa na prática de ensino. In: _____ (coord.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo, Pioneira, 1988, p.3-8
- CARVALHO, Carolina e CÉSAR, Margarida. "Are two better than one? The role of the relational context in pupils' performance in statistical tasks". In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, Campinas, Unicamp / PUC-SP / USP, 2000, CD-Rom
- CEPE-SEC/PR. *Uma experiência de "team teaching"*. Rio de Janeiro, INEP/CEPE, 1974

- CÉSAR, Margarida. "Peer interactions in mathematics classes: their importance for knowledge production and pupils' performances". In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, Campinas, Unicamp / PUC-SP / USP, 2000, CD-Rom
- CHEMERS, Martin M.. "Leadership theory and research: a systems-process integration". In: PAULUS (ed.). *Basic Group Processes*. Nova York, Springer-Verlag, 1983, p.9-39
- CLARKE, Anthony. The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.7, 2006, p.910-21
- CLINCHY, Evans (ed.). *Schools for team teaching – profiles of significant schools*. Nova Iorque, Educational Facilities Laboratories, 1961.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Keeping good teachers – why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, vol.60, n.8, 2003, p.6-13.
- DESFORGES, Charles. How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and instruction*, vol.5, 1995, p.385-400
- DONATO, Richard. "Collective scaffolding in second language learning". In: LANTOLF e APPEL (eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. 3a. ed., New Jersey, Ablex, 1998, p.33-56
- ELBERS, Ed. "Collaborative learning and the construction of common knowledge". In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, Campinas, Unicamp / PUC-SP / USP, 2000, CD-Rom
- ENGE, Janine S.. Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). Dissertação de Mestrado, São Paulo, FEUSP, 2004
- EVERTON, Tim e IMPEY, Graham (eds.). *IT-INSET: partnership in training*. Londres, David Fulton, 1989
- FERNÁNDEZ, Isabel G. M. E.. Informe de experiencia: los minicursos de lenguas em la Faculdade de Educação de USP. In: *II Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*, Assis, UNESP, 1991, p.67-74
- FERRO, Gláucia d'O. M.. Projeto de estágios de regência: cursos de língua para a comunidade. In: CARVALHO, Anna M. P. (coord.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo, Pioneira, 1988, p.133-6
- _____. Os cursos de línguas para a comunidade: um desafio à trilogia (ensino, pesquisa e prestação de serviços). In: *Encontro Experiências Inovadoras de Ensino na Universidade de São Paulo*, São Paulo, 1991, p.28-9
- _____. A formação do professor de inglês: trajetória da prática de ensino de inglês na USP. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 1998
- FOGARTY, Joan L., WANG, Margaret C. e CREEK, Roy. A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*, vol.77, n.1, 1983, p.22-32

- FONTANA, Roseli C.. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno CEDES*, vol.20, n.50, 2000
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade. 2a.ed., Porto Alegre, Artmed, 2000.
- GARCÍA, Carlos M.. “Formação de professores principiantes” In: _____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999, p.109-32
- GOKER, Suleyman D.. Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, vol.34, 2006, p.239-54
- HALAI, Anjum. Mentoring in-service teachers: issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, vol.22, 2006, p.700-10
- HAYAMA, Priscila M. e FERRO, Gláucia d’O. M.. Realização de estágio supervisionado em grupos na formação inicial de professores de inglês. In: *IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, UNESP, 2007, CD-Rom.
- HUBERMAN, M. *Knowledge utilisation: the state of the art*. Artigo apresentado em International Conference on Dissemination and Utilisation of Research Knowledge, Haifa, 1993
- HUBERMAN, Michaël. “O ciclo de vida profissional dos professores” In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 2000, p.31-61
- INDOSHI, Francis C.. Teachers' experience of the probation period of teaching in Kenya: implications for teachers induction policies and programmes. *Journal of In-service Education*, vol.29, n.3, 2003, p.473-87
- JORDÃO, Rosana dos S.. Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 2005
- KAPTELININ, Victor e COLE, Michael. *Individual and collective activities in educational computer game playing*. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/cscl/papers/kaptelinin.pdf>>, Acesso em: 17/02/2007
- KAUFFMAN, David et al. ‘Lost at sea’: new teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, vol.104, n.2, 2002, p.273-300
- KRULL, Edgar, ORAS, Kaja e SISASK, Sirje. Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol.23, n.7, 2007, p.1038-1050.
- LANTOLF, James P. e APPEL, Gabriela. “Theoretical framework: an introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research”. In: LANTOLF, James P. e APPEL, Gabriela (eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. 3a. ed., New Jersey, Ablex, 1998, p.1-32
- LANTOLF, James P. “Introducing sociocultural theory”. In: LANTOLF, James P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, OUP, 2000, p.1-26

- LE CORNU, Rosie. Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, vol.13, n.3, 2005, p.355-66
- LEVIN, Barbara B.. Lives of teachers: update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, vol.28, n.3, 2001, p.29-47
- LIGHTFOOT, S. "The lives of teachers" In: SHULMAN, L. e SYKES, G. (eds.). *Handbook of teaching and policy*. Nova Iorque, Longman, 1985
- LIVINGSTON, Carol e BORKO, Hilda. Expert - novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, n.40, 1989, p.36-42
- LOPES, Anemari R. L. V.. *A aprendizagem docente no estágio compartilhado*. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 2004
- LORD, Robert G. et al.. A test of leadership categorization theory: internal structure, information processing and leadership perceptions. *Organizational behavior and human performance*. vol.34, n.3, 1984, p.343-78
- MAILHIOT, Gérald B. Dinâmica e gênese dos grupos – atualidade das descobertas de Kurt Lewin. 2ª. ed. São Paulo, Duas Cidades, 1973
- McBEATH, Angus. *Getting districtwide results*. Chicago, Cross City Campaign for Urban School Reform, 2006. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/f7/95.pdf>, Acesso em: 12/11/2007
- McKINSEY & COMPANY. How the world's best-performing school systems come out on top. Setembro/2007. Disponível em: <www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resources/pdf/worlds_school_systems_final.pdf> Acesso em: 12/11/2007
- MIGLIORANÇA, Fernanda, TANCREDI, Regina M. S. P. e REALI, Aline M. de M. R.. As contribuições de um programa de mentoria da UFSCar para formação de professoras iniciantes. In: *IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, UNESP, 2007, CD-Rom.
- MOURA, Manoel O. de (org.). *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. São Paulo, FEUSP, 1999
- NEUBERT, Mitchell J. e TAGGAR, Simon. Pathways to informal leadership: the moderating role of gender on the relationship of individual differences and team member network centrality to informal leadership emergence. *The Leadership Quarterly*, vol.15, 2004, p.175-194
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- _____. O trabalho em equipe pedagógica: resistências e mecanismos. In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, Artmed, 2001, p.115-134

- _____. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002
- PERRY, Bill e STEWART, Timothy. Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, n.33, 2005, p.563-573
- PIMENTA, Selma G. e LIMA, M. Socorro L.. *Estágio e docência*. São Paulo, Cortez, 2004
- PONTUSCHKA, Nídia N.. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, Stela C. B. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 9ª ed, Campinas, Papirus, 2003, p.101-24
- PUNTAMBEKAR, Sadhana. Analyzing collaborative interactions: divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Computers & Education*, vol.47, 2006, p.332-51
- ROCHA, Simone A. Professores da escola pública e suas aprendizagens com estágio supervisionado da pedagogia. In: *IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, UNESP, 2007, CD-Rom.
- SANDHOLTZ, Judith H. Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, vol.27, no.3, 2000, p.39-54
- SCHUCK, Sandy. Getting help from the outside: developing a support network for beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, vol.4, n.1, 2003, p.49-66
- SHANK, Melody J.. Teacher storytelling: a means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, vol.22, 2006, p.711-21
- SHAPLIN, Judson T.. “Description and definition of team teaching”. In: SHAPLIN, Judson T. e OLDS Jr., Henry F. (ed.). *Team teaching*. Nova Iorque, Harper & Row, 1964, p.1-23
- SHIMAHARA, N. Ken. The Japanese model of professional development: teaching as craft. *Teaching and teacher education*. vol.14, n.5, 1998, p.451-462
- SILVA, Ademar da e MARGONARI, Denise M.. Re/estruturações no processo de formação profissional de professores iniciantes de língua inglesa. In: *IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, UNESP, 2007, CD-Rom.
- SMESP. Cadernos de formação – Grupos de formação – Uma (re)visão da educação do educador. *Série Grupos de Formação* (01). 1990
- SMITH, Jeffrey A. e FOTI, Roseanne J.. A pattern approach to the study of leader emergence. *Leadership Quarterly*, vol.9, n.2, 1998, p.147-60
- SMITH, Lorraine C.. Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*, 2001, 111-25
- SWAFFORD, Jeanne. Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, vol.13, n.2, 1998, p.54-8

- TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.13: 5-24, jan. a abr. 2000
- TUDGE, Jonathan R. H. et al.. The cognitive consequences of collaborative problem solving with and without feedback. *Child Development*, vol.67, n.6, 1996, p.2892-909
- VERITY, Deryn P.. “Side affects: the strategic development of professional satisfaction”. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, OUP, 2000, p.179-97
- VIGOTSKI, Lev S.. A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6a. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2002
- WALLACE, Michael. Training foreign language teachers - a reflective approach. Cambridge, CUP, 1991
- WOLFF, Steven B., PESCOLOLIDO, Anthony T. e DRUSKAT, Vanessa U.. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, vol.13, 2002, p.505-22
- YOO, Youngjin e ALAVI, Maryam. Emergent leadership in virtual teams: what do emergent leaders do? *Information and Organization*, n.14, 2004, p.27-58

APÊNDICES

Apêndice A	– Informações sobre a pesquisa	191
Apêndice B	– Termo de aceite.....	192
Apêndice C	– Roteiro de entrevista com alunos-estagiários	193
Apêndice D	– Roteiro de entrevista com a professora responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Inglês	194
Apêndice E	– Questionário 1	195
Apêndice F	– Questionário sobre a realização dos minicursos em grupos	196
Apêndice G	– Análise dos dados obtidos por meio do questionário sobre a realização dos minicursos em grupos	200
Apêndice H	– Questionário para identificação de liderança.....	215
Apêndice I	– Questionário final.....	216

Apêndice A – INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE MESTRADO A RESPEITO DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA NOS MINICURSOS DE INGLÊS- 2006

Mestranda:

Priscila Mayumi Hayama

Linha de pesquisa:

Linguagem e Educação

(Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – FEUSP)

Orientadora:

Profa. Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro

A pesquisa:

A proposta da pesquisa é observar e analisar quais são as características de um estágio de regência realizado em duplas. Para tanto serão levados em conta principalmente os pontos de vista dos próprios estagiários.

A participação dos estagiários na pesquisa:

- é voluntária e seus nomes serão mantidos em anonimato;
- não tem relação com a avaliação do aluno na disciplina Metodologia do Ensino de Inglês;
- envolverá a realização de questionários e entrevistas, observação de algumas aulas do minicurso, acompanhamento do processo de planejamento do minicurso (em reuniões em aula ou fora dela, em trocas de *e-mails*, etc.), leitura de quaisquer textos vinculados ao estágio feitos ou utilizados pelos estagiários (material de aula, relatório de estágio, etc.)

Eu, _____,
aluno(a) do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, declaro aceitar participar durante este ano da pesquisa de Mestrado
sobre o estágio de regência nos minicursos de inglês realizada por Priscila Mayumi
Hayama, orientada pela Profa. Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro, na linha de
pesquisa Linguagem e Educação, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino
e Educação Comparada desta mesma faculdade.

Declaro também ter sido informado(a) sobre a proposta da pesquisa e as características de minha participação.

São Paulo, _____ de junho de 2006.

Apêndice C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS-ESTAGIÁRIOS

1. Como / onde você aprendeu inglês?
2. Por que escolheu fazer o curso de Letras / a Licenciatura?
3. Qual é sua situação acadêmica atualmente? (Já terminou o Bacharelado/Licenciatura? Que disciplinas já cursou / está cursando / ainda vai cursar? Qual a previsão de conclusão do curso?)
4. Fale sobre sua trajetória profissional na área de ensino / inglês (loais de trabalho, tempo na profissão, tipos de experiência, etc.)
5. Já teve outros tipos de emprego? (Por que saiu? Gostaria de voltar?)
6. Quais são suas expectativas profissionais / acadêmicas para os próximos dois anos?
7. Já fez estágio de regência em outras disciplinas? Como foi?
8. Comente sua experiência no estágio de observação.
9. Na sua experiência profissional/acadêmica você já trabalhou em grupo? Como foi? Dê um exemplo de uma boa / má experiência de trabalho em grupo.
10. Como você imagina que será o trabalho em grupo para o minicurso?
11. Como é sua relação com os outros integrantes do grupo? (São amigos? Só se encontram para a disciplina? Já trabalharam juntos antes?) Quais foram os critérios para escolher os integrantes do grupo?
12. O que você espera aprender com a experiência do minicurso?
13. Como será o projeto para o seu minicurso? Como vocês chegaram a essa idéia?
14. Data de nascimento

Apêndice D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS

1. Há quanto tempo você é a professora da disciplina de metodologia?
2. Em relação às aulas de Metodologia, quais foram as principais mudanças nesse meio tempo? Quais foram as motivações para tais mudanças?
3. Você disse que em Metodologia II pretende concentrar-se em mais atividades práticas. Por quê?
4. Por que as aulas de Metodologia passaram a ser em inglês? Quando isso aconteceu?
5. O que você ainda gostaria de mudar nas aulas de Metodologia?
6. Em relação ao estágio de observação, quais foram as principais mudanças nesse meio tempo? Quais foram as motivações para tais mudanças?
7. Em relação ao estágio de regência, quais foram as principais mudanças nesse meio tempo? Quais foram as motivações para tais mudanças?
8. Qual a sua opinião sobre os estágios de regência que são feitos em escolas regulares? Quais as diferenças que você aponta em comparação com o estágio nos minicursos?
9. Não estão mais sendo feitas gravações em vídeo de aulas do minicurso para análise e discussão? Por quê?
10. O que levou os minicursos a serem dados em grupos? Quando isso começou? Como você avalia essa mudança? Quais são os prós e contras?
11. O que você ainda gostaria de mudar na forma como os minicursos acontecem?

Apêndice E – QUESTIONÁRIO 1

1. Nome completo:
2. Sexo: () F () M
3. Idade:
4. Você é:
- () aluno(a) de Licenciatura
- () aluno(a) de Pedagogia
- () professor(a) da rede pública
- () outros. Especifique:
5. Já atua ou atuou como professor(a)?
- () sim, como professor(a) de inglês
- () sim, como professor(a) de outra disciplina
- () não
- ↓ *Prossiga para a questão 10 abaixo.*

6. Em que lugares você trabalha atualmente? Assinale todas as respostas que se aplicam a você.
- () escola de educação infantil
- () escola pública de Ensino Fundamental
- () escola particular de Ensino Fundamental
- () escola pública de Ensino Médio
- () escola particular de Ensino Médio
- () instituto de línguas
- () curso preparatório para vestibular
- () aulas particulares
- () outros. Especifique:
- () não trabalho como professor(a) atualmente
7. Quando você começou a trabalhar como professor(a)?
8. Onde você começou a trabalhar como professor(a)?
- () escola de educação infantil
- () escola pública de Ensino Fundamental
- () escola particular de Ensino Fundamental
- () escola pública de Ensino Médio
- () escola particular de Ensino Médio
- () instituto de línguas
- () curso preparatório para vestibular
- () aulas particulares
- () outros. Especifique:
9. Gostaria de participar de uma entrevista sobre seu primeiro ano como professor(a)? Em caso afirmativo, deixe seu *e-mail* ou telefone para contato. Não há problema caso venha a querer desistir da entrevista no futuro.
-
- ↓ *Prossiga para a questão 14 abaixo.*

10. Você trabalha atualmente?
- () sim
- Onde?
- Função:
- () não
11. Pretende trabalhar como professor no futuro?
- () sim
- () não
12. Já realizou o estágio de regência em alguma outra disciplina da faculdade?
- () sim
- Qual(is)?
- () não
13. Gostaria de participar de uma pesquisa durante seu mini-curso no próximo semestre? Em caso afirmativo, deixe seu *e-mail* ou telefone para contato. Não há problema caso venha a querer desistir da participação no futuro.
-
- ↓ *Prossiga para a questão 14 abaixo.*

14. Por que está fazendo a disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês?

.....

.....

.....

Apêndice F – QUESTIONÁRIO SOBRE A REALIZAÇÃO DOS MINICURSOS EM GRUPOS

QUESTIONÁRIO SOBRE A REALIZAÇÃO DOS MINICURSOS EM GRUPOS

1. Quantos são os professores-estagiários no seu grupo de minicurso (incluindo você)?

2. Em sua opinião, esse número de integrantes:
 - a) deveria ser maior.
 - b) é adequado.
 - c) deveria ser menor.
3. De que forma você e seus colegas mantêm contato para preparar as aulas? (Escolha todas as respostas que se aplicam.)
 - a) por *e-mail*.
 - b) por telefone.
 - c) marcamos reuniões regulares.
 - d) no tempo disponível no fim das aulas de Metodologia.
 - e) no tempo de intervalo, antes ou depois de aulas na faculdade.
 - f) outra forma. Qual? _____
4. Você se sente confortável para:

a) fazer sugestões ao seu grupo?		
<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>
b) fazer correções/críticas aos seus colegas?		
<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>
c) dar a aula junto com eles?		
<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>
		<i>ainda não atuei como professor de referência</i>
5. Se você não se sente muito confortável em alguma das situações na questão 4, isso é decorrente de uma característica de sua personalidade e/ou ocorre em função do comportamento / atitude dos demais integrantes do grupo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Avalie as frases a seguir a respeito de seu grupo de minicurso.

a) Há um clima de respeito entre nós.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

b) Há um ou mais integrantes que parecem não comprometidos, deixando o trabalho para o restante do grupo.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

c) Há um ou mais integrantes que querem impor suas idéias.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

d) Eu confio que meus colegas farão sua parte do trabalho.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

e) A preparação do curso é feita em conjunto.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

f) Cada integrante prepara sozinho sua parte da aula.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

g) Há um integrante que geralmente prepara a maior parte das atividades, a partir das quais os demais sugerem pequenas alterações.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

h) Quando sou o professor de referência, tenho que fazer uma atividade de um jeito que não acho adequado porque devo seguir o que foi decidido pelo grupo.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca* ainda não atuei como professor de referência

i) No decorrer da aula do minicurso, eu e meus colegas conversamos para ajustarmos o planejamento de acordo com a situação de aula.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

j) No decorrer da aula, o professor de referência decide sozinho como ajustar o planejamento de acordo com a situação de aula.

*sempre / às vezes raramente /
geralmente nunca*

7. Para cada um de seus colegas de minicurso, responda as questões 7.1 e 7.2.

Observação: Caso tenha havido alguma alteração na composição do seu grupo de professores-estagiários, tais como a saída ou entrada de alguém após o início do minicurso, mencione esse fato na sua resposta à questão 7.2, mas dê as respostas sobre esse(a) colega da mesma forma.

7.1) Qual o tipo de relacionamento que você tinha com seus colegas de minicurso antes do início da preparação do estágio? Marque no quadro uma resposta para cada membro do grupo.

- a) já o/a conhecia antes do início do curso de Metodologia.
- b) nos conhecemos um pouco no curso de Metodologia (fizemos trabalhos juntos e/ou conversamos informalmente durante as aulas com regularidade).
- c) quase não tivemos contato durante o curso de Metodologia antes da formação do grupo para o minicurso.

7.2) Como você avalia o relacionamento entre você e esse(a) colega? Ao invés de citar o nome, você pode usar o número.

Colega 1:

7.1) Tipo de relacionamento com ele(a) antes do estágio: _____

7.2) Sua avaliação sobre o relacionamento entre vocês:

Colega 2:

7.1) Tipo de relacionamento com ele(a) antes do estágio: _____

7.2) Sua avaliação sobre o relacionamento entre vocês:

Colega 3:

7.1) Tipo de relacionamento com ele(a) antes do estágio: _____

7.2) Sua avaliação sobre o relacionamento entre vocês:

8. Complete as frases a seguir com sua opinião:

- a) Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é porque
- b) Realizar o minicurso em grupo está sendo porque
- c) Um ponto positivo do trabalho em grupo para o minicurso é
- d) Um ponto negativo do trabalho em grupo para o minicurso é

9. Em sua opinião, o que poderia ser feito para solucionar / amenizar o ponto negativo que você mencionou na letra “d” da questão 8?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Se pudesse escolher, você preferiria dar o minicurso em grupo ou individualmente? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Obrigada pela sua colaboração.

Priscila Mayumi Hayama

Mestranda em Linguagem e Educação (FEUSP)

Agosto de 2006

Apêndice G – ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A REALIZAÇÃO DOS MINICURSOS EM GRUPOS

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio de um questionário³⁴ aplicado a todos os alunos de Metodologia do Ensino de Inglês do período matutino, incluindo os sujeitos desta pesquisa, em setembro de 2006 (portanto, após o início

Link 72. Para o modelo do questionário, veja Apêndice F. Para ler mais a respeito dos instrumentos de coleta de dados, retorne ao Link 12.

das aulas de minicurso). Como não foi pedida a identificação dos alunos, não é possível distinguir quais questionários especificamente foram respondidos pelos estagiários acompanhados na pesquisa. A intenção dessa estratégia (isto é, a de aplicar o questionário a todos os alunos) era obter um

retrato mais panorâmico de como todos os alunos-professores daquela turma de Metodologia percebiam, até aquele momento, a experiência do minicurso. Como a pesquisa não foi iniciada com categorias de análise específicas pré-determinadas, com esse questionário buscava-se também identificar questões que pudessem focalizar a atenção do estudo durante o acompanhamento dos quatro grupos de estagiários.

As perguntas do questionário buscam investigar diversos aspectos do trabalho em grupo, como por exemplo: qual o tipo de relação dos estagiários com cada um dos demais membros do grupo, como eles organizavam-se para preparar as aulas, como se sentiam perante seus colegas durante as aulas, quais os pontos positivos e negativos do trabalho em equipe. Como as perguntas foram elaboradas a partir do que já havia sido observado até então em relação aos sujeitos deste estudo, considera-se relevante acrescentar os motivos pelos quais algumas das questões foram feitas, o que será apresentado, quando for esse o caso, juntamente com os resultados das questões e a análise das respostas.

Como o questionário foi respondido anonimamente tanto pelos sujeitos da pesquisa quanto por outros alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês, conforme explicado acima, optou-se por apresentar os dados obtidos com esse instrumento em um apêndice (e não no corpo da dissertação) por considerar-se que, apesar da relevância dos resultados, esta seção interromperia o fluxo do texto a respeito das quatro equipes. Conseqüentemente, o foco desta

³⁴ Os resultados de algumas das questões do questionário foram relatados em um artigo (HAYAMA; FERRO, 2007) e apresentados em uma comunicação no *IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, UNESP, 2007.

seção recairá exclusivamente sobre o questionário. Não serão feitas aqui correlações com dados obtidos em outros momentos da pesquisa.

De forma a garantir um melhor acompanhamento do texto, os dados serão apresentados e analisados na mesma seqüência das perguntas do questionário, sempre sendo precedidos de um quadro em destaque contendo a questão a ser discutida.

1. Quantos são os professores-estagiários no seu grupo de minicurso (incluindo você)? _____

O questionário foi respondido por 23 alunos, distribuídos em duplas (34,78% dos questionários), trios (30,43%) e grupos de quatro pessoas (34,78%). Apesar de o percentual de alunos em grupos de quatro representar um terço do total, se forem consideradas as equipes e não os integrantes individualmente, havia na verdade apenas duas equipes com quatro estagiários dentre um total de nove grupos de minicurso no período matutino – portanto, a maioria dos grupos era formada por dois ou três alunos.

2. Em sua opinião, esse número de integrantes:

- a) deveria ser maior.
- b) é adequado.
- c) deveria ser menor.

Para 91,30% dos alunos, o número de integrantes de seu grupo era adequado. Nenhum deles desejava que seu grupo fosse maior; e dois alunos (8,70%) desejavam que seu grupo fosse menor, sendo que ambos estavam em equipes de três estagiários.

3. De que forma você e seus colegas mantêm contato para preparar as aulas? (Escolha todas as respostas que se aplicam.)

- a) por *e-mail*.
- b) por telefone.
- c) marcamos reuniões regulares.
- d) no tempo disponível no fim das aulas de Metodologia.
- e) no tempo de intervalo, antes ou depois de aulas na faculdade.
- f) outra forma. Qual? _____

Uma questão que se coloca aos estagiários ao terem de trabalhar em grupo é como (e se) eles manterão contato para preparar o minicurso em conjunto ao longo do semestre. Como as horas de estágio (seja de preparação das aulas ou de condução do minicurso) não estão previstas na grade curricular da Licenciatura, os próprios alunos devem organizar-se para

acomodar tais atividades de acordo com seus horários livres. Há também como complicador o fato de que muitos deles trabalham e nem todos se encontram com seus colegas de equipe em outros momentos na universidade. No questionário, quando os alunos foram perguntados sobre como mantêm contato com seus colegas, as formas mais utilizadas foram: *e-mail* (25,32%), telefone (21,52%) e o período de cerca de 30 minutos disponibilizado pela professora responsável ao final das aulas de Metodologia para que os grupos pudessem tratar de seus minicursos (22,78%). Apenas 12,66% dos alunos disseram ter reuniões regulares especificamente para preparar o minicurso.

4. Você se sente confortável para:			
a) fazer sugestões ao seu grupo?			
<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>	
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>	
b) fazer correções/críticas aos seus colegas?			
<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>	
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>	
c) dar a aula junto com eles?			
<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>	<i>ainda não atuei como</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>	<i>professor de referência</i>
5. Se você não se sente muito confortável em alguma das situações na questão 4, isso é decorrente de uma característica de sua personalidade e/ou ocorre em função do comportamento / atitude dos demais integrantes do grupo?			

Para a questão 4, foram selecionadas três atividades necessárias ao trabalho em equipe para os minicursos: duas delas (fazer sugestões e fazer correções/críticas) pertencem mais ao âmbito da preparação das aulas, e a terceira (dar as aulas em conjunto) refere-se ao momento da aula em si. Para cada uma das atividades, os alunos deveriam assinalar o quão confortáveis se sentiam em relação aos seus colegas de equipe. Na questão 5 pedia-se que o aluno justificasse as respostas dadas na questão 4, caso ele não se sentisse confortável em alguma das situações descritas. Como as duas questões são complementares, seus resultados serão apresentados e discutidos em conjunto, de forma que os dados qualitativos possam ilustrar e explicar os dados quantitativos.

No caso da primeira atividade, 78,26% dos alunos responderam que “sempre/geralmente” sentiam-se confortáveis para fazer sugestões aos colegas de grupo. Na segunda atividade, a maioria das respostas distribuiu-se entre “sempre/geralmente” (47,83%) e “às vezes” (43,48%). Na terceira atividade (dar as aulas com os colegas), a maioria assinalou “sempre/geralmente” (69,57%).

Um dos respondentes ainda não havia atuado como professor de referência (ou seja, aquele que conduz a aula de fato, e não aquele que auxilia e/ou observa) e, portanto, não pôde responder sobre seu grau de conforto ao ministrar a aula junto com seus colegas de grupo.

Apenas três pessoas assinalaram “raramente/nunca” em alguma das três atividades: a primeira pessoa atribuiu o desconforto a sua própria personalidade, sem tecer outros comentários; a segunda acreditava que havia a influência tanto de sua personalidade quanto do comportamento de seus colegas; e a terceira pessoa apontou como justificativas sua própria personalidade e também sua falta de experiência como professor(a).

Quando um professor (ou aluno-professor neste caso) ministra uma aula junto com outro professor (ou aluno-professor, ou ainda coordenador, supervisor, etc.), essa atividade implica sua exposição aos olhares de outros que são seus pares, que sabem tanto quanto (ou mais do que) ele – olhar esse diferente daquele que se espera dos alunos. Por esse motivo, poderia se imaginar que os estagiários relatariam um maior grau de desconforto em relação à atividade de dar aulas em equipe, o que não é confirmado pelos resultados do questionário, já que 69,57% dos alunos afirmaram sentirem-se confortáveis na maioria das vezes. Uma pessoa que havia assinalado a alternativa “às vezes” para essa questão explica que: “Dividir as aulas com outros professores não é uma tarefa muito fácil devido ao ritmo / jeito de conduzir a turma de cada um.”

Na verdade, dentre as três atividades, aquela que suscitava maior desconforto era a de corrigir e/ou criticar os colegas. Uma pessoa aponta para a dificuldade em se fazer críticas sem ofender o outro: “é complicado criticar as pessoas, apontar seus erros sem magoá-las. Por isso, eu nem sempre faço as críticas que tenho.”

Nos demais questionários, as justificativas apresentadas na questão 5 oscilavam, conforme sugerido pelo próprio enunciado, entre considerações sobre características próprias

[...] acho que a minha personalidade (às vezes um pouco “líder” demais) pode deixá-los [meus colegas] mais inibidos que eu.

Característica da minha personalidade, sou meio tímido e não gosto de confrontar as pessoas.

e dos colegas de minicurso.

Há membros que já dão aulas há muito tempo e não gostam muito de sugestões a respeito da maneira como ensinam.

Sim. Tem havido um problema em meu minicurso porque gosto de opinar e gosto que opinem sobre mim, de forma a obtermos resultados cada vez melhores. Entretanto, há uma integrante do meu grupo que é exatamente o oposto, isto é, nunca opina sobre meu comportamento e de meu colega (apesar de percebermos que ela não concorda conosco) e simplesmente se recusa a ouvir-nos ou a deixar-nos interrompê-la durante as aulas.

Em outros dois questionários, os estagiários refletem sobre a inter-relação entre suas características, as dos colegas e a forma como as sugestões ou correções são feitas.

Talvez por falta de intimidade com um dos integrantes do grupo, dar sugestões ou fazer correções em suas aulas às vezes chega a ser desconfortável. Isso, porém, não ocorre entre mim e a outra colega. No entanto, acho que esse desconforto não é só causado pela atitude desse primeiro colega, mas também pela nossa (minha e da colega com quem tenho mais afinidade), já que não conseguimos comunicar nossas críticas diretamente a ele.

As duas afirmações são verdadeiras [o desconforto é causado por características próprias e/ou decorre do comportamento dos demais integrantes]. É difícil dizer para outras pessoas que a forma como trabalham não está sendo produtiva. Outro fator (também bastante importante) é como se sente a outra pessoa: sua maneira de se ver e de receber comentários; quando tudo parece afetar muito a auto-estima, a própria “bússola” da pessoa tento (eu e o [terceiro] colega do minicurso) agir de forma menos direta. Contudo, chegamos à conclusão de que não está funcionando muito e a maioria do planejamento, preparação de aulas tem sido em dois (e não feito por todo o grupo – sempre há uma desculpa de impossibilidade). Está difícil lidar, especificamente, com essa situação.

6. Avalie as frases a seguir a respeito de seu grupo de minicurso.

a) Há um clima de respeito entre nós.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

b) Há um ou mais integrantes que parecem não comprometidos, deixando o trabalho para o restante do grupo.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

c) Há um ou mais integrantes que querem impor suas idéias.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

d) Eu confio que meus colegas farão sua parte do trabalho.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

e) A preparação do curso é feita em conjunto.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

f) Cada integrante prepara sozinho sua parte da aula.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

g) Há um integrante que geralmente prepara a maior parte das atividades, a partir das quais os demais sugerem pequenas alterações.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

h) Quando sou o professor de referência, tenho que fazer uma atividade de um jeito que não acho adequado porque devo seguir o que foi decidido pelo grupo.

<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>	<i>ainda não atuei como</i>
<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>	<i>professor de referência</i>

i)	No decorrer da aula do minicurso, eu e meus colegas conversamos para ajustarmos o planejamento de acordo com a situação de aula.		
	<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
	<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>
j)	No decorrer da aula, o professor de referência decide sozinho como ajustar o planejamento de acordo com a situação de aula.		
	<i>sempre /</i>	<i>às vezes</i>	<i>raramente /</i>
	<i>geralmente</i>		<i>nunca</i>

Os itens da questão 6 procuram tratar de diversos aspectos do trabalho em grupo, em especial o relacionamento entre os estagiários, a preparação do minicurso, e os ajustes feitos ao planejamento no decorrer das aulas.

Na questão **6a**, dentre os 23 respondentes, apenas um disse que “às vezes” há um clima de respeito entre os integrantes do grupo; todos os demais assinalaram a opção “sempre/geralmente”.

A falta de comprometimento dos colegas parece ser mais freqüente do que a imposição de uns sobre os outros: 8,70% responderam “sempre/geralmente” para a questão **6b** e 4,35% assinalaram a mesma opção para a questão **6c**. Em ambas as perguntas, o percentual de respostas “às vezes” foi de 21,74%. Apesar dessa falta de comprometimento apontada por alguns alunos, a maioria deles disse confiar que os colegas farão sua parte do trabalho (pergunta **6d**): 82,61% para “sempre/geralmente”, 13,04% para “às vezes” e 4,35% para “raramente/nunca”.

Os itens **6e**, **6f** e **6g** tratam da organização do grupo para a preparação das aulas. Como parece haver alguma contradição entre os dados obtidos em cada uma dessas questões, os percentuais são apresentados na tabela abaixo, seguindo-se então a discussão sobre esses resultados.

6e) A preparação do curso é feita em conjunto.

<i>sempre / geralmente</i>	82,61%
<i>às vezes</i>	17,39%
<i>raramente / nunca</i>	0

6f) Cada integrante prepara sozinho sua parte da aula.

<i>sempre / geralmente</i>	21,74%
<i>às vezes</i>	39,13%
<i>raramente / nunca</i>	39,13%

6g) Há um integrante que geralmente prepara a maior parte das atividades, a partir das quais os demais sugerem pequenas alterações.

<i>sempre / geralmente</i>	21,74%
<i>às vezes</i>	43,48%
<i>raramente / nunca</i>	34,78%

No item 6e, a grande maioria das respostas concentra-se na alternativa “sempre/geralmente” e a alternativa “raramente/nunca” não foi assinalada por quaisquer dos respondentes. Essas respostas levariam à conclusão de que a tarefa de preparação do minicurso é de fato o resultado de um trabalho em equipe, e não a soma de esforços individuais.

No entanto, quando se consideram as respostas às duas perguntas seguintes, o retrato delineado acima não fica tão claro, pois os percentuais estão distribuídos mais homogeneamente entre as três alternativas (sempre/geralmente, às vezes, raramente/nunca). Ambas as perguntas apontam para modos de trabalho diferentes daquele descrito no item 6e: em 6f, o trabalho em grupo é a soma de trabalhos individuais; em 6g, o trabalho em grupo é resultado do trabalho de uma pessoa com o acréscimo das sugestões dos demais integrantes da equipe. Nessa perspectiva, os dados obtidos em 6f e 6g contradizem em parte os dados obtidos em 6e. Uma hipótese para explicar essa aparente contradição seria o fato de que os alunos talvez considerem 6f e 6g também como formas de trabalho que correspondem à descrição geral “preparação feita em conjunto” apresentada em 6e.

Seguindo adiante nos itens da pergunta 6 do questionário, a questão **6h** pergunta se o estagiário, quando no papel de professor de referência, sentia-se em algum momento desconfortável porque devia realizar uma atividade no minicurso apesar de não considerá-la adequada, e o fazia porque a atividade havia sido definida pelo grupo. A maioria dos respondentes (86,96%) respondeu “raramente/nunca”, o que pode indicar duas coisas diferentes: ou que a preparação das aulas é feita realmente em conjunto e, portanto, as atividades são discutidas e acordadas entre todos os membros; ou ainda que cada aluno-professor fica responsável nas aulas por conduzir as atividades que prefere e/ou que foram preparadas por ele.

Os dois últimos itens (**6i** e **6j**) perguntam sobre a interação entre os membros da equipe de estagiários durante as aulas do minicurso para a adequação do planejamento ao que de fato se desenrola na aula (imprevistos, nível de dificuldade encontrado pelos alunos, clima geral do grupo, etc.). Essa é uma diferença marcante entre uma aula dada por um único professor e uma dada por um grupo: no primeiro caso, o professor decide sozinho quais rumos tomar e um observador externo, por exemplo, não teria acesso imediato a tais reflexões e decisões; no segundo caso, se o grupo atua de fato como tal, seus integrantes precisam verbalizar aos demais suas considerações e sugestões antes que uma decisão possa ser tomada.

Na pergunta 6i, as respostas distribuíram-se da seguinte forma: 56,52% para “sempre/geralmente”, 39,13% para “às vezes”, e 4,35% para “raramente/nunca”. Na pergunta 6j, os valores foram: 17,39% para “sempre/geralmente”, 39,13% para “às vezes”, e 43,48% para “raramente/nunca”.

As duas questões são semelhantes por tratarem igualmente da interação (ou da falta dela) explicada acima; e têm perspectivas inversas porque a primeira (6i) pergunta se há interação e a segunda (6j) pergunta se o professor de referência toma as decisões sozinho. Portanto, era esperado que a distribuição das respostas entre as três alternativas seria inversa nas duas perguntas: o que de fato se constata nos resultados apresentados acima (ou seja, há predomínio de “sempre/geralmente” em 6i e de “raramente/nunca” para 6j), apesar de os percentuais serem razoavelmente diferentes.

7. Para cada um de seus colegas de minicurso, responda as questões 7.1 e 7.2.

Observação: Caso tenha havido alguma alteração na composição do seu grupo de professores-estagiários, tais como a saída ou entrada de alguém após o início do minicurso, mencione esse fato na sua resposta à questão 7.2, mas dê as respostas sobre esse(a) colega da mesma forma.

7.1) Qual o tipo de relacionamento que você tinha com seus colegas de minicurso antes do início da preparação do estágio? Marque no quadro uma resposta para cada membro do grupo.

- a) já o/a conhecia antes do início do curso de Metodologia.
- b) nos conhecemos um pouco no curso de Metodologia (fizemos trabalhos juntos e/ou conversamos informalmente durante as aulas com regularidade).
- c) quase não tivemos contato durante o curso de Metodologia antes da formação do grupo para o minicurso.

7.2) Como você avalia o relacionamento entre você e esse(a) colega? Ao invés de citar o nome, você pode usar o número.

Conforme descrito na caracterização dos sujeitos desta pesquisa, a maioria deles não se conhecia antes de fazer a disciplina Metodologia do Ensino de Inglês I. Por esse motivo, considerou-se relevante verificar se o mesmo era verdadeiro para os demais alunos da disciplina (questão 7.1) e, ao mesmo tempo, saber qual sua avaliação sobre seu relacionamento com cada um dos colegas de grupo separadamente (questão 7.2).

Link 73. Para uma caracterização dos alunos-estagiários, retorne ao Link 13.

Quanto aos resultados da primeira pergunta (7.1), 34,88% dos colegas de minicurso já eram conhecidos pelo estagiário antes do início do curso de Metodologia; com 25,58% dos colegas, o contato começou durante o curso (seja em conversas informais ou em trabalhos em conjunto no primeiro semestre); e com 39,53% dos colegas, o contato anterior à formação da equipe para o minicurso foi mínimo. No caso desta última alternativa, o valor de quase 40% é

bastante alto, principalmente considerando-se que todos os alunos da disciplina são provenientes da mesma unidade na universidade (FFLCH) e do mesmo curso (Letras – inglês).

Na compilação das respostas à questão **7.2** (a avaliação do relacionamento com o colega), buscou-se relacioná-las com o tipo de contato prévio identificado na questão 7.1, tendo como hipótese que quanto menor o contato entre os estagiários antes da formação do grupo, maior a possibilidade de haver conflitos ou a necessidade de ajustes no relacionamento entre eles.

Como as respostas à questão 7.2 eram abertas, elas foram classificadas em dois grandes grupos: aquelas que avaliam o relacionamento como sendo positivo e aquelas que avaliam o relacionamento como sendo negativo. Exemplos do primeiro caso são:

Ótimo. Sempre trabalhamos juntas tanto na preparação das aulas como nas aulas em si. É quem mais ajuda no grupo, tendo pontualidade e responsabilidade naquilo que se compromete.

[...] é uma pessoa muito acessível, fácil de se lidar. Não tivemos problemas em relação à composição do minicurso, desde a lista de intenções até agora.

Exemplos do segundo caso são:

De todos no grupo, esta pessoa é a que menos se compromete, chegando atrasada nas aulas, não participando ativamente nas atividades propostas e não comparecendo a nenhuma reunião para preparação das atividades.

Péssimo. Se eu soubesse não teria participado do mesmo grupo.

Apenas duas respostas (de um mesmo aluno a respeito de seus dois colegas) não foram classificadas nos dois grupos acima, pois se considerou que elas eram pouco claras (“Sinto-me muito mais próximo agora.”). Tal resposta poderia indicar que o grupo passou por algumas dificuldades e caminhava naquele momento para um melhor relacionamento / ou apenas que o grupo não passou por conflitos entre os membros e que, com o passar do tempo, o estagiário em questão percebia um aumento na cumplicidade com seus colegas.

O maior percentual (100%) de avaliações positivas sobre o relacionamento ocorreu em relação os colegas com quem o contato inicial deu-se durante as aulas de Metodologia; percentual maior do que nos casos em que o contato era anterior às aulas (86,67% de avaliações positivas e 13,33% de avaliações negativas). Nos casos em que o contato prévio foi mínimo, o percentual de avaliações negativas foi mais alto (29,41%). As avaliações positivas dentro desse tipo de relacionamento (isto é, quase sem contato prévio) somaram 58,82% do total, portanto mais baixo do que o percentual de avaliações positivas no outros dois tipos de relacionamento prévio.

8. Complete as frases a seguir com sua opinião:

- a) Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é porque
- b) Realizar o minicurso em grupo está sendo porque
- c) Um ponto positivo do trabalho em grupo para o minicurso é
- d) Um ponto negativo do trabalho em grupo para o minicurso é

Apesar de os alunos de minicurso não serem o foco desta pesquisa, considerou-se relevante incluir ao menos item (questão **8a**) a respeito deles. Para a maioria dos respondentes, a presença de mais de um professor na sala é positiva para seus alunos, e apenas uma pessoa considerou que os alunos talvez pudessem ter achado, inicialmente, que havia professores demais na sala (essa pessoa estava em um trio):

Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é comum porque eles já se acostumaram com os professores, mas no início podem ter achado uma quantidade exagerada de professores.

As justificativas mais freqüentes para as vantagens advindas da presença de dois ou mais professores foram:

- (1) Torna-se mais fácil ajudar os alunos / os alunos recebem mais atenção;

Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é divertida e lucrativa porque os alunos têm maior chance de receber a atenção de ao menos um dos professores para o esclarecimento de possíveis dúvidas que podem surgir durante as atividades propostas na sala de aula.

- (2) Proporciona-se aos alunos maior variedade, seja na maneira de ensinar ou na pronúncia, por exemplo;

Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é um aspecto positivo porque dessa forma eles têm mais de uma pessoa como referência e, conseqüentemente, duas maneiras diferentes de ensinar, tendo assim mais oportunidades de ver um mesmo conteúdo sendo apresentado de forma distinta.

Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é interessante porque os expõe a diferentes personalidades e pronúncia. Dessa forma, eles não estranharão quando encontrarem diferentes professores pela frente.

- (3) Atende-se à diversidade de necessidades dos alunos mais facilmente.

Para meus alunos de minicurso, eu acredito que a presença de mais de um professor na sala é tranquila porque trabalhamos com crianças de diferentes idades e, portanto, necessidades diversas. Em 4 pessoas (ou 3), somos capazes de ajudá-las, acompanhar seu desempenho e utilizar atividades variadas.

As respostas dadas à questão **8b** apontavam somente aspectos positivos do trabalho em grupo no minicurso, mesmo no caso daquelas pessoas que descreveram algum tipo de

dificuldade com os colegas em outras partes do questionário. Por esse motivo, a discussão dessas respostas será feita em conjunto com aquelas dadas à questão **8c**, que perguntava especificamente sobre as vantagens do trabalho em equipe. Os dois temas mais frequentes nas respostas foram: (1) a divisão de tarefas e responsabilidades; e (2) o aprendizado com os colegas, a troca de idéias e o contato com perspectivas diferentes.

Um ponto positivo do trabalho em grupo para o minicurso é a divisão de trabalho, tenho pouquíssimo tempo e a [colega de minicurso] me ajuda muito.

Realizar o minicurso em grupo está sendo interessante porque estou aprendendo com diferentes estilos e práticas em uma situação nova.

Um ponto positivo do trabalho em grupo para o minicurso é a troca de experiências e a oportunidade de observar e discutir as atividades.

Dois outros aspectos positivos da experiência apontados por algumas pessoas foram: (3) o aprendizado para o trabalho em conjunto; e (4) a reflexão sobre a própria prática docente até então.

Um ponto positivo do trabalho em grupo para o minicurso é [...] aprender a trabalhar em grupo.

Um ponto positivo do trabalho em grupo para o minicurso é o questionamento de atividades que eu colocava em prática nas minhas aulas fora do minicurso.

Enquanto a questão **8c** tratava dos aspectos positivos do trabalho em grupo para os minicursos, a questão **8d**, por sua vez, pedia que o respondente descrevesse um aspecto negativo dessa mesma atividade. Dos 23 alunos que responderam ao questionário, sete não preencheram essa questão, possivelmente por não perceberem pontos negativos na sua experiência até aquele momento. Quanto aos demais 16 questionários, a maioria das respostas tratava dos seguintes temas:

- (1) dificuldades práticas no que concerne o contato entre os membros do grupo para a preparação das aulas;

Um ponto negativo do trabalho em grupo para o minicurso é a dificuldade de se manter um contato ou uma comunicação constante com o colega.

- (2) dificuldades nas relações entre os membros da equipe;

Um ponto negativo do trabalho em grupo para o minicurso é...

... a não integração num trabalho verdadeiro de grupo por parte de uma das integrantes.

... lidar com a ansiedade dos colegas.

... a falta de respeito de um colega.

(3) falta de comprometimento do próprio respondente ou de um colega.

Um ponto negativo do trabalho em grupo para o minicurso é...
 ... que dá pra faltar e os outros seguram as pontas. Daí, dá preguiça às vezes. [essa pessoa estava em um grupo com quatro integrantes]
 ... trabalhar com quem não está comprometido o suficiente.

9. Em sua opinião, o que poderia ser feito para solucionar / amenizar o ponto negativo que você mencionou na letra “d” da questão 8?

O objetivo da questão 9 era verificar quais ações, na opinião dos alunos, poderiam contribuir para resolver os aspectos negativos do trabalho em grupo apontados na questão anterior (8d); em especial, havia o interesse em saber se as respostas apontariam para sugestões dependentes do próprio grupo e seus integrantes, ou então para sugestões que envolveriam fatores externos ou outros agentes (como, por exemplo, a professora responsável pela disciplina).

A questão foi respondida por 17 alunos (os 16 que haviam respondido à questão 8d e mais um aluno). Destes, apenas dois apontam para aspectos fora de seu próprio grupo. O primeiro sugere que deveria haver “Mais tempo para escolher os membros do grupo, mais tempo durante as aulas [de Metodologia] para discussão a respeito do [mini]curso com a professora”. Quanto à segunda sugestão (mais tempo para discussão sobre o minicurso), não fica muito claro se o aluno refere-se a tempo *antes* do início do minicurso para elaboração do projeto e/ou a tempo *durante* o minicurso para discussão sobre possíveis dificuldades e dúvidas. De qualquer maneira, esse tempo para discussão envolveria não apenas os integrantes do grupo, mas também a professora responsável pela disciplina.

O outro aluno que menciona fatores externos ao seu grupo também cita em sua resposta a professora responsável pela disciplina: nesse caso, o grupo já havia recorrido a ela em uma reunião, aparentemente para buscar solucionar dificuldades com um integrante da equipe que demonstrava pouco comprometimento com o grupo (esse foi o ponto negativo descrito na questão 8d).

Já tentamos conversar com tal colega até em uma reunião presencial com a professora [de Metodologia], mas isso parece não ter alcançado o objetivo esperado. Planejamos marcar outra reunião com ele em breve (desta vez sem a professora) para expormos o que pensamos sobre sua atuação.

Ambas as respostas acima apontam para o papel da professora responsável como mediadora em todas as etapas da realização do minicurso: desde a formação dos grupos até o

gerenciamento de conflitos, passando pelos processos de elaboração e realização do projeto do minicurso.

Conforme já mencionado anteriormente, os demais respondentes fazem referência a aspectos internos à própria equipe de estagiários. Mas mesmo dentre essas respostas, há considerável variação e elas podem ser agrupadas conforme a maneira como a dificuldade em questão pode (ou não) ser enfrentada:

- (1) não enfrentamento da dificuldade;

Como mencionei anteriormente, simplesmente finjo que concordo com ela [colega de grupo]. Não há o que fazer, pois é um problema de personalidade, que ela não deseja mudar. Ela se acha dona da verdade só porque dá aulas há 15 anos.

- (2) o grupo já faz o possível para contornar as dificuldades;

Creio que já fazemos o possível, sempre que temos tempo no falamos. [a dificuldade citada na questão anterior era a dificuldade em manter contato com os colegas de grupo para a preparação das aulas]

- (3) a solução requer uma mudança de atitude da própria pessoa e/ou da de seus colegas;

Cada membro do grupo deve respeitar o estilo do outro colega e tentar controlar a ansiedade diante do trabalho e/ou desempenho dos demais.

- (4) a solução requer uma mudança na organização do grupo para a realização das tarefas;

Divisão clara de tarefas no grupo, envolvendo todos seus componentes.

- (5) ou ainda, uma combinação de elementos de (3) e (4) acima.

É o que estamos tentando (eu e o meu colega) explicitar aulas (seu planejamento, objetivos de aula e tarefas); contudo, se o outro [terceiro integrante do grupo] nunca pode estar junto (não há esforço) para compartilhar, há uma atitude passiva por falta de iniciativa de propor e resolver questões. Temos que aprender a falar; o problema é como o outro vai ouvir?

10. Se pudesse escolher, você preferiria dar o minicurso em grupo ou individualmente? Por quê?
--

Finalmente, a última questão do questionário pede que o aluno faça uma escolha hipotética entre realizar o minicurso em grupo ou individualmente. Dos 23 respondentes, 22 (95,65%) escolheram o trabalho em grupo, apenas um se disse indiferente quanto às duas opções, e nenhum escolheu o trabalho individual.

É importante chamar atenção para o fato de que mesmo aqueles alunos que haviam descrito dificuldades em seu grupo em outras partes do questionário (questões 5, 7, 8d e 9) ainda assim optaram pelo trabalho em equipe, como se vê no exemplo a seguir:

Em grupo, claro, porque sempre se aprende mais, mesmo quando há alguém no grupo que detesta fazê-lo. Aprendo a lidar com as diferenças e com o fato de que nem sempre as pessoas querem trabalhar pelo bem comum.

Dois alunos afirmaram que prefeririam trabalhar em duplas; ambos estavam em grupos de três integrantes e foram os únicos a desejar que seu grupo fosse menor em sua resposta à questão 2 do questionário.

Preferiria continuar dando o minicurso em grupo, porém apenas com mais uma colega. Talvez o minicurso dado em grupos de 3 ou 4 pessoas possa ser bem sucedido, contanto que todos os membros estejam comprometidos e, infelizmente, isso não está acontecendo no meu grupo. [grifos do(a) aluno(a)]

Apesar do universo de respondentes como um todo ser pequeno e, dentro desse universo, tratar-se aqui de apenas dois alunos, futuramente poderia ser investigada uma possível relação entre o tamanho do grupo (duplas, trios, etc.) e a satisfação de seus integrantes.

Conforme já dito, a grande maioria dos alunos disse preferir o trabalho em grupo ao trabalho individual para o minicurso. As duas justificativas mais comuns eram as mesmas que aquelas apresentadas nas respostas às questões 8b e 8c, isto é: (1) a divisão de tarefas e responsabilidades; e (2) o aprendizado com os colegas, a troca de idéias e o contato com perspectivas diferentes.

Escolheria ministrá-lo em grupo, justamente porque podemos trocar experiências, ter opinião de um outro sobre as atividades elaboradas e também separar as tarefas de forma que cada um fique responsável por um ponto, desenvolvendo-o mais profundamente.

Em grupo, pois a oportunidade de compartilhar experiências, conhecimento e a responsabilidade do ensino é extremamente positiva para a formação profissional de um professor.

Uma justificativa menos freqüente (presente em apenas dois questionários) refere-se ao fato de que o estagiário sentia-se mais seguro ao dar as aulas junto com um colega.

[...] Outro motivo é funcionar como uma primeira experiência (mais confortável) para aqueles alunos que nunca deram aula.

[...] Se nesse momento eu estivesse sozinha, certamente me sentiria insegura.

No caso desta pesquisa, como não havia estagiários sem experiência docente prévia dentre os sujeitos acompanhados e havia apenas uma aluna sem experiência em toda a turma de Metodologia do período matutino em 2006, não foi possível investigar a percepção do trabalho em grupo especificamente do ponto de vista de estagiários inexperientes. Porém, a primeira resposta acima indica uma avaliação positiva da realização do minicurso em equipes

para os alunos-professores que têm sua primeira experiência em sala de aula no estágio. Tal indicação aponta que uma investigação sob essa perspectiva seria relevante no futuro.

Apêndice H – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE LIDERANÇA

Parte 1) Indique o nome de um dos estagiários do seu grupo de minicurso para cada um dos quesitos abaixo. Essa pessoa pode ser você mesmo ou um dos seus colegas. Você não precisa indicar um nome se algum dos itens não se aplicar ao seu caso ou se não houver uma diferença marcante entre os membros.

Qual dos estagiários:

2. trouxe inicialmente a idéia do projeto do minicurso?
3. demonstra maior envolvimento/comprometimento com o minicurso?
4. traz o maior número de sugestões de atividades para as aulas?
5. traz as idéias mais criativas de atividades para as aulas?
6. dá início ao planejamento das aulas seguintes?
7. atua como professor de referência nas aulas com mais frequência?
8. demonstra maior habilidade como professor nas aulas do minicurso?
9. toma para si uma carga maior de responsabilidades?
10. busca integrar os estagiários e/ou lidar com seus conflitos?
11. tem personalidade mais impositiva?
12. cobra a participação dos demais estagiários?
13. organiza o trabalho do grupo de estagiários?
14. guarda os materiais do minicurso (ex: atividades, lições, listas de presença, etc.)?
15. tem maior conhecimento da língua inglesa?
16. tem melhor desempenho acadêmico em geral na faculdade?
17. tem mais anos de experiência no ensino de inglês?
18. tem experiência mais variada no ensino de inglês?

Parte 2) Em sua opinião, você ou um de seus colegas estagiários exerce um papel de liderança na organização do trabalho em grupo e na preparação do curso? Muitas vezes pensa-se em liderança como algo negativo, ligado à pessoa que manda, dá ordens. Mas o líder pode ser também alguém que organiza o trabalho, dá um rumo.

- a) Sim. > Quem? Por que você considera essa pessoa o líder? A existência desse líder facilita ou é um obstáculo ao trabalho do grupo?
- b) Não. > Em outros grupos de estagiários parece haver uma pessoa no papel de líder. Que explicações você consegue imaginar para explicar por que não há um líder no seu grupo?

Apêndice I– QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE A REALIZAÇÃO DOS MINICURSOS EM GRUPOS

(Nome do sujeito),

Como última etapa da minha pesquisa sobre a realização do seu minicurso, eu gostaria que você respondesse individualmente as questões abaixo. Você pode me devolver o questionário na aula do dia 06/12, quando serão entregues as notas. Também enviarei este questionário para o seu e-mail, então você pode responder dessa forma se preferir.

Muito obrigada!

Priscila

PARTE 1

1. No 1º semestre do curso de Metodologia, com quem você realizou cada um dos trabalhos em grupo abaixo?

a. Approaches and methods in language teaching:

.....

b. Skills and others (listening, writing, vocabulary, etc.):

.....

Os trabalhos em grupo acima tiveram alguma relação com a composição do seu grupo de minicurso? Caso eles não tivessem acontecido, você acha que os membros do seu grupo seriam outros?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Avalie o tempo disponível no 1º semestre do ano para a formação dos grupos de professores para o minicurso e a elaboração da lista de intenções.

.....

.....

.....

.....

3. Há grupos que às vezes enfrentam problemas, sejam atritos entre os professores, dominação de um sobre os outros, sobrecarga de trabalho sobre um dos membros por falta de participação dos outros, etc. Em sua opinião, nas aulas de Metodologia poderia / deveria haver alguma iniciativa com toda a sala para prevenir esse tipo de situação? O que poderia ser feito?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Para cada uma das atividades abaixo, você considera que sua experiência no minicurso fez com que você: (0) não aprendesse porque já sabia fazê-lo; (1) não aprendesse porque isso não aconteceu no minicurso; (2) aprendesse um pouco; (3) aprendesse bastante.
- a. trabalhar melhor em grupo ()
 - b. planejar um curso / criar materiais ()
 - c. ser observado pelos meus colegas ()
 - d. observar meus colegas sem interferir na aula ()
 - e. fazer na aula atividades de um tipo com o qual eu não estava acostumado(a) ()
 - f. dar sugestões aos meus colegas e argumentar em favor delas ()

5. Explique um aspecto que você considera que seja importante para um bom trabalho em grupo. Esse aspecto esteve presente no seu grupo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Descreva algo específico que você tenha aprendido com seu(s) colega(s) de minicurso. Pode ser uma atividade, uma forma de explicar algo, um comportamento, etc.

.....

.....

.....

.....

.....

7. Imagine que você tivesse que realizar outro minicurso. Você preferiria fazê-lo individualmente ou em grupo novamente (mas com outros colegas)? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Na elaboração do relatório final sobre o minicurso, como foi a divisão de tarefas para a redação da parte comum a todo o grupo (ou seja, não a parte de elaboração pessoal)? Alguém ficou responsável pela padronização e organização de todo o texto? Quem?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PARTE 2

Grupo 1 (Lilian e Luiza)

Pergunta para Lilian:

1. Você e a Luiza têm uma base em comum bastante ampla, já que se conhecem e trabalham juntas desde o 1º ano da faculdade e têm experiências profissionais muito parecidas. Por um lado, isso pode facilitar e agilizar o trabalho entre vocês. Por outro, isso pode diminuir seu potencial de aprendizado com a experiência, já que há menos diferenças a serem enfrentadas no trabalho da dupla. O que você pensa sobre esses dois aspectos? Você considera que eles estiveram presentes no seu trabalho com a Luiza?

Pergunta para Luiza:

1. Você e a Lilian têm uma base em comum bastante ampla, já que se conhecem e trabalham juntas desde o 1º ano da faculdade e têm experiências profissionais muito parecidas. Por um lado, isso pode facilitar e agilizar o trabalho entre vocês. Por outro, isso pode diminuir seu potencial de aprendizado com a experiência, já que há menos diferenças a serem enfrentadas no trabalho da dupla. O que você pensa sobre esses dois aspectos? Você considera que eles estiveram presentes no seu trabalho com a Lilian?

Grupo 2 (Carla, Ivete e Iara)

Perguntas para Carla:

1. Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo sobre as aulas temáticas às 6as. feiras no [nome da escola de idiomas]. Você disse que, quando havia um número maior de alunos

Kids, as professoras se reuniam para fazer o planejamento e a preparação em conjunto. Quais as diferenças e semelhanças entre o trabalho em grupo com as outras professoras para essas aulas temáticas e o trabalho em grupo com a Ivete (e também com a Iara, no início) para o minicurso?

2. Também na entrevista eu havia perguntado o que você esperava aprender com a experiência do minicurso. Você disse que, nas suas aulas no [nome da escola de idiomas], às vezes você percebe que uma atividade não está dando certo mas mesmo assim insiste, nem sempre se adapta no mesmo momento da aula para procurar fazer com que a atividade dê mais certo. Você então disse que imaginava que essa necessidade de se adaptar seria bastante evidente no minicurso e, portanto, exigiria mais jogo de cintura da sua parte. Em sua opinião, essa capacidade de se adaptar foi mesmo mais exigida no minicurso do que nas suas turmas no [nome da escola de idiomas]? Você considera que pôde dominar melhor essa habilidade? A sua colega Ivete de alguma forma te ajudou nisso (seja explicitamente ou não)? Por favor explique.

Perguntas para Ivete:

1. No seu trabalho, além de dar aulas você também é coordenadora. Quais são as suas responsabilidades nessa função? São mais administrativas, relacionadas aos professores, relacionadas aos alunos e/ou outros?
2. Tendo essa experiência como coordenadora, poderia-se pensar que você seria mais controladora / impositiva em relação a sua colega de dupla para o minicurso. Qual sua opinião sobre esse raciocínio?

Pergunta para Iara:

Na época em que este questionário foi aplicado, Iara já havia saído do grupo.

Grupo 3 (Beatriz, Júlia e Pedro)

Pergunta para Beatriz:

1. Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo que, em suas experiências anteriores de trabalho em grupo na faculdade ou mesmo na escola, você às vezes considerava que não tinha contribuições / informações a dar ao grupo. Essa sensação se manteve durante o trabalho em seu grupo de minicurso? Em caso afirmativo, o que poderia ter te ajudado? Em caso negativo, o que contribuiu para que você se sentisse mais confiante?

Perguntas para Júlia:

1. Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo que, na sua experiência com aulas particulares de inglês, você percebeu que queria ensinar coisas demais ao aluno de uma só vez. Você acha que isso se repetiu no minicurso? Explique.
2. Você também disse nessa entrevista que considerava que o próprio trabalho em grupo para o minicurso seria algo difícil. Você mencionou que, em experiências anteriores em grupo, dependendo da resposta dos demais integrantes, você às vezes fazia todo o trabalho sozinha. O que de fato aconteceu durante o minicurso? Trabalhar em grupo foi mesmo difícil? Você fez o trabalho sozinha? Explique.
3. Outro aspecto também citado por você foi que você e a Beatriz já se conheciam melhor e eram um pouco mais parecidas, enquanto que o Pedro era alguém menos conhecido e de estilo mais diferente. Agora que o minicurso acabou, trabalhar com alguém conhecido e mais semelhante representa um benefício ou uma ausência de desafios? Trabalhar com alguém desconhecido e mais diferente representa maior aprendizado ou um obstáculo?

Pergunta para Pedro:

1. Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo que considerava positiva a idéia de se dar o minicurso em grupo, mas que achava que não gostaria muito ou não se sentiria à vontade com o fato de ser observado nas aulas por outros professores (ou seja, suas colegas Beatriz e Júlia). Quando as aulas começaram de fato, como você se sentiu? Se seus colegas de minicurso fossem pessoas que você conhecesse melhor (por terem feito outros trabalhos juntos, por exemplo), isso mudaria alguma coisa?

Grupo 4 (Bárbara, Carlos, Fernando e Paula)

Pergunta para Bárbara:

1. Você teve a experiência de fazer um estágio em grupo (no curso de inglês) e outro individualmente (no curso de alemão). Se você pudesse, recomendaria a todos os professores de

Metodologia que os minicursos fossem dados em grupos ou individualmente? Por favor não considere a diferença no número de alunos nas suas turmas de inglês e de alemão como fator relevante.

Perguntas para Carlos:

1. Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo sobre algumas experiências de trabalho com outros professores no [nome da escola de idiomas] (em situações de treinamento e em aulas com sua coordenadora). Quais as diferenças e semelhanças entre esse tipo de trabalho em grupo e o trabalho em grupo para o minicurso (com Paula, Bárbara e Fernando)?
2. Também na entrevista você disse que considerava que preparar aulas em grupo é bastante positivo, mas que achava que dar aula em dupla/grupo era um pouco mais complicado (ou porque um professor interrompe o outro, ou porque a passagem de um professor para o outro fica artificial). Pensando nisso, o que você achou do minicurso, ainda mais que seu grupo tinha quatro professores em sala?

Pergunta para Fernando:

1. Você havia contado na nossa entrevista há algum tempo sobre algumas experiências de trabalho com outros professores em um curso de férias. Quais as diferenças e semelhanças entre esse tipo de trabalho em grupo e o trabalho em grupo para o minicurso (com Paula, Bárbara e Carlos)?

Pergunta para Paula:

1. Havia um número grande de professores no seu grupo de minicurso. Apesar de haver revezamento na posição de professor de referência, você acha que o curso como um todo ficou mais marcadamente com o perfil, com a “cara” de um dos professores? Em caso afirmativo, de quem e por quê?

ANEXOS

Anexo A	– Avaliação dos cursos Metodologia do Ensino de Inglês I e II (2006)	223
Anexo B	– Sequência de mensagens eletrônicas do Grupo 2	226
Anexo C	– Grupo 2: Ficha de avaliação do minicurso	228
Anexo D	– Grupo 2: Ficha de avaliação de desempenho	229
Anexo E	– Grupo 2: Anexo da Mensagem 4	230
Anexo F	– Grupo 2: Diálogo sobre São Vicente	231
Anexo G	– Grupo 2: Atividade sobre “there to be”	232
Anexo H	– Grupo 2: Exercício para casa	233
Anexo I	– Sequência de mensagens eletrônicas do Grupo 3	235
Anexo J	– Grupo 3: Anexo da Mensagem 7 (perguntas)	238
Anexo K	– Grupo 3: Anexo da Mensagem 7 (alfabeto)	239
Anexo L	– Grupo 3: Phone book	241

Anexo A – AVALIAÇÃO DOS CURSOS METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS I E II (2006)

AVALIAÇÃO DOS CURSOS - METODOLOGIA I E METODOLOGIA II

PARTE I - Sobre as leituras realizadas nos dois semestres

Assinale, para cada texto, o número que melhor indica sua opinião.

- 1 - Não me lembro se li.
- 2 - Li, mas não me lembro muito do texto porque achei que a leitura não foi relevante.
- 3 - Li, mas não me lembro muito do texto, apesar de ter achado a leitura relevante.
- 4 - Li, e lembro-me de vários aspectos, pois foi uma leitura relevante.

- () Appel, J. *Diary of a language teacher - Survival*
- () Perrenoud, P. *Ensinar ou a vertigem da dispersão.*
- () Prabhu. *There's no best method. Why?*
- () Jigsaw reading - & Rodgers. *Approaches and methods in language teaching* (second edition) OU *Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/INEP)*
- () Jigsaw reading - Widdowson, H. G. *Usage and Use* OU Widdowson, H. G. *Linguistic skills and communicative abilities*
- () Jigsaw reading - Textos sobre Listening (Rost, Michael. *Listening*. / Nunan, David. *Listening in Language Learning*. / Field, John. *The changing face of listening*. / Lam, Wendy. *Raising students' awareness of the features of real/world listening input*.) OU Textos sobre Speaking (Bygate, Martin. *Speaking*. / Shumin, Kang. *Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities*. / Tsang, Wai & Wong, Matilda. *Conversational English: an interactive, collaborative, and reflective approach*. / Green, Christopher & Christopher, Elsie & Lam, Jacqueline. *Developing discussion skills in the ESL Classroom*.) OU Textos sobre Reading (Wallace, Catherine. *Reading*. / Grabe, William. *Dilemmas for the development of second language reading abilities*. / Janzen, Joy. *Teaching strategic reading*. / Renandya, W. & Jacobs, George. *Extensive reading: why aren't we all doing it?*) OU Textos sobre Writing (Reid, Joy. *Writing*. / Seow, Anthony. *The writing process and process writing*. / Reppen, Randi. *A genre-based approach to content writing instruction*. / Ferris, Dana. *Teaching students to self-edit*.) OU Textos sobre Grammar (Larsen-Freeman, Diane. *Grammar*. / Swan, Michael. *Seven bad reasons for teaching grammar - and two good ones*. / Richards, Jack. *Addressing the grammar gap in task work*. / Ellis, Rod. *Grammar teaching - practice or consciousness-raising?*) OU Textos sobre Vocabulary (Carter, Ronald. *Vocabulary*. / Hunt, Alan & Beglar, D. *Current research and practice in teaching vocabulary*. / Nation, Paul. *Best practice in vocabulary teaching and learning*.) OU Textos sobre Pronunciation (Seidlhofer, Barbara. *Pronunciation*. / Hebert, Julie. *PracTESOL: It's not what you say, but how you say it!* / Jones, Rodney. *Beyond Listen and Repeat: pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition*.)
- () Graves, Kathleen. *Teachers as course developers*. CUP, 1997.
- () Williams & Burden. "What makes a person want to learn? Motivation in language learning". In: *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. CUP, 1997.

- () Jigsaw Reading - Magazine articles (How messy can learning get? / The guidelines for an affective/effective approach / Using L1 in the L2 classroom + Let's be honest / Keeping discipline in the classroom / Some communicative activities based on overhead projectors / The mediational role of the language teacher in sociocultural theory)
- () Skehan. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Chapters 1, 2, 10. OUP, 1998.
- () McKay. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Chapters 1 and 4. OUP, 2002.
- () Brumfit. *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own*. Chapter 10. OUP, 2001.
- () Stern. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Chapter 1. OUP, 2003.

Parte II - Sobre o tipo de atividade realizada em aula

Comente as seguintes estratégias didáticas utilizadas no curso:

a) Análise dirigida de livro didático

b) Jigsaw reading assignments

c) Written assignments

d) Descrição de aulas videogravadas (primeiro semestre)

e) Aulas expositivas (principalmente no segundo semestre)

Parte III - Sobre os estágios

a) Levando em consideração que estão associadas a cada uma das disciplinas (Metodologia I e Metodologia II) 120 horas de estágio, comente o encaminhamento dado nos estágios do primeiro semestre (observação de aulas) e do segundo semestre (minicursos)

b) Assinale, para cada item, o número que melhor expressa sua opinião em relação às seguintes atividades associadas aos minicursos:

1 - Foi ruim.

2 - Não ajudou muito.

3 - Foi bom.

() Partilha de repertório de atividades (no início do segundo semestre)

() Planejamento em duas etapas (lista de intenções e planejamento final)

() Apresentação, em aula, do trabalho realizado pelos grupos (no segundo semestre)

() Tempo destinado em aula para as discussões dos grupos de estagiários responsáveis pelos minicursos

Parte IV - Sobre a avaliação nos dois semestres

Comente os seguintes aspectos:

a) Clareza dos critérios de avaliação

b) Adequação entre os critérios de avaliação e as atividades desenvolvidas tanto nas aulas quanto nos estágios

Parte V - Sobre o curso e os estágios em geral

O curso

() exige dedicação demais.

() exige bastante dedicação.

() não exige muita dedicação.

Os estágios

() exigem dedicação demais.

() exigem bastante dedicação.

() não exigem muita dedicação.

Parte VI - Se você ministrasse esse curso, o que você modificaria para o ano letivo de 2007? Use o verso para fazer seus comentários.

Anexo B – SEQUÊNCIA DE MENSAGENS ELETRÔNICAS DO GRUPO 2

➤ Mensagem 1:

oi Ivete!

Eu digitei a avaliação do curso e tb de desempenho. acho que na avaliação do curso é preciso colocar outras opções na primeira questão. aliás, o que vc achou de a avaliação ser desse jeito? você tem alguma pergunta a acrescentar ou achou que tem alguma que não é necessária? ah é, outra coisa, você acha que é preciso colocar o nome na avaliação ou não? sobre a avaliação de desempenho, eles tem de check as opções de acordo com aqueles + e - para ver se conseguem fazer mto bem tal coisa, ou não mto bem ou ainda mais ou menos. só que esse tipo de avaliação não vai dar para fazer uma comparação com a outra que vamos fazer no final do curso, pq a matéria vai ser diferente, entende? então acho que outras perguntas precisam ser elaboradas tb, mas essas ainda não consegui escrever... ou você acha que não é necessária uma avaliação comparativa?

como eles não vão ter aula no dia 27 pq vai ser a semana da educação eu estava pensando em digitar os textos sobre aquelas cidades do livro com informações da terceira sequência didática e deixar na pasta para eles os lerem e responderem algumas perguntas de compreensão ou alguma atividade que será checada depois e mais alguma coisa de homework tb, caso queira fazer exercícios de gramática do there to be. o que vc acha?

bom fim de semana e a gente se fala

bjo

carla

(fonte: Correio Eletrônico – de Carla para Ivete, 15/09/2006)

➤ Mensagem 2:

Carla

A avaliação do curso está boa assim, creio que eles vão levar uns 20 minutos para respondê-la. Depois posso começar com a explicação do "There to be" na lousa. Alguns exercícios sobre there to be podem ser feitos em sala (exercícios de complete) para checar o entendimento dos alunos. Eu estava pensando em colocar frases em que os alunos tivessem que escolher entre o plural e o singular, para checar se eles aprenderam o uso e outros exercícios em que eles tivessem que distinguir o "to have" do "there to be", o que vc acha??

Então poderíamos colocar uma interação com isso, só não sei como pode ser a interação, os exercícios são mais fáceis de elaborar, como sempre!!!

bjos e até amanhã. Dá pra eu te ligar que horas??? Estou em casa de manhã das 9:30 às 11:00.

(fonte: Correio Eletrônico – de Ivete para Carla, 18/09/2006)

➤ Mensagem 3:

oi!

gostei da idéia de distinguir o have do there to be, mas vc já pensou em uma atividade com isso? a interação vc diz é sobre o there to be só ou com a distinção com o have? pode até ser os dois né? interação vc diz pair work? trabalho com dialogue? dependendo dos exercícios que vc falou podemos criar interação a partir deles. ah! não se esqueça que o retro vai estar lá, caso vc queira usá-lo para alguma coisa, pois só o reservei para mostrar a correção da homework. talvez podemos colocar a explicação gramatical do there to be no retro, é só escrever em um plástico transparente que funciona do mesmo jeito (pelo menos foi assim sugerido na aula aquele dia). [...]

bjo

carla

(fonte: Correio Eletrônico – de Carla para Ivete, 18/09/2006)

➤ *Mensagem 4:*

A avaliação do curso pode ser aplicada depois da aula, eu acho e vc????
 mais tarde te ligo, vc chega depois das 18:00 e eu vou arrumar um tempinho pra gente resolver isso.
 vou tentar elaborar mais alguma coisa, te falo pelo tel.
 bjos

(fonte: Correio Eletrônico – de Ivete para Carla, 19/09/2006)

➤ *Mensagem 5:*

Oi!
 consegui chegar antes da minha aula!
 eu acho que pode ser depois sim; já tirei as cópias.
 os exercícios que vc me mandou é para passarmos na lousa ou vc quer que eu escreva em um plástico para usar o retro? talvez eu faça uma tabelinha com a explicação gramatical desse assunto para passar com o retro.
 como te falei, como eles não vão ter aula na semana que vem, acho que seria uma boa se déssemos alguns textos como homework e com questões sobre o there to be. já que todos têm dicionário em casa, o texto tb não precisa ser tão simples. mas eu já fiz algumas adaptações naqueles textos do livro para usarmos o there to be, tem só uma ou outra palavra nova.
 aliás, achei uma lição inteira em um livro para fundamental que fala de places e there to be e ainda sobre prepositions! tudo que vamos falar nessa sequência. tem um texto com there to be sobre são vicente, um diálogo na realidade, bem legal. o problema é que não sei se podemos usá-lo. eu acho que sim pq seria como aquela outra atividade que adaptamos, de listening. eu vou perguntar para a [professora de Metodologia], mas acho que sim e aí já digito e enviou para vc.
 tá, a gente se fala depois das 18h ou quando vc tiver o tal intervalo às... 19h certo?
 bjo
 carla

(fonte: Correio Eletrônico – de Carla para Ivete, 19/09/2006)

➤ *Mensagem 6:*

Oi de novo!
 aqui vai o tal diálogo que te falei e tb os textos com there to be sobre as cidades do livro. eu acabei os transformando em uma atividade de separate the words and punctuate. essa pode ser uma das homework.
 té mais tarde.
 carla

(fonte: Correio Eletrônico – de Carla para Ivete, 19/09/2006)

Anexo C – GRUPO 2: FICHA DE AVALIAÇÃO DO MINICURSO

Minicurso I13 – Teachers: Ivete and Carla

AVALIAÇÃO DO CURSO

1) Qual a sua opinião sobre as atividades até agora efetuadas?

() interessantes () confusas () complicadas () boas

Comentários:

2) o que você achou do modo como as aulas foram ministradas até agora?
Você tem alguma sugestão a fazer?

3) Você achou que as professoras explicaram o conteúdo de forma

() clara () bem explicativa () confusa

() complicada () ruim

4) O minicurso, até agora, tem alcançado suas expectativas? Justifique sua resposta.

Anexo D – GRUPO 2: FICHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Minicurso I13 – Teachers: Ivete and Carla

Name: _____

Date: _____

AVALIAÇÃO DE SEU DESEMPENHO

Eu consigo:

	++	+	-	--
Apresentar e entender troca de dados pessoais em inglês				
Identificar países e suas correspondentes nacionalidades em inglês				
Entender comandos dados pelas professoras				
Fazer perguntas para tirar dúvidas em inglês				
Entender a localização de uma cidade em inglês, por exemplo: Pouso Alegre is in the south of Minas Gerais				
Escrever a localização de uma cidade em inglês				
Identificar adjetivos e seu antônimo em inglês				
Comparar lugares em inglês, por ex.: São Paulo is more modern than Santa Helena				
Entender pequenos textos descritivos/opinativos de uma cidade, por ex.: I like Pouso Alegre very much, but I still prefer to live in São Paulo				
Escrever pequenos textos descritivos/opinativos				

Anexo E – GRUPO 2: ANEXO DA MENSAGEM 4

Um dos exercícios poderia ser oral para seguir um modelo proposto e adequar singular ou plural depois das explicações:

Por exemplo:

river/Santa Helena

There is a river in Santa Helena.

1. pyramids/Egypt
2. museum/Paris
3. leaning tower/Pisa
4. farms/Pouso Alegre
5. many churches/my city
6. big park called Ibirapuera/São Paulo
7. beautiful beaches/Natal
8. big shopping mall/Campinas
9. temple called Parthenon/Athens
10. mountain/Kyoto
11. theater called Palladium/London
12. big buildings/New York
13. tower called Eiffel/Paris
14. chapel called Sistine/Rome
15. great monuments/Mexico city

O outro exercício poderia ser dado após a explicação, claro:

Choose the best: (to have/ there to be) – nós explicamos como usar adaptando o infinitivo à pessoa. O have eles já sabem, mas podemos revisar.

1. Ia new car.
2.a book in my bag.
3. Shean old house.
4. He a son.
5.many chairs in this room.
6. Youa pen and a notebook.
7. Ian apartment.
8.two teachers here.
9. Santa Helena.....big farms.
10.big farms in Santa Helena.
11. Pouso Alegre.....a church.
12.a church in Pouso Alegre.
13.buildings in my city.
14.a river called Thames in the southern of England.
15. They..... a big family.

Anexo F – GRUPO 2: DIÁLOGO SOBRE SÃO VICENTE

Minicurso I13 – Teachers: Ivete and Carla

Name: _____

Marta is talking to her American friend, Joe. He's on a trip to Brazil.

They are looking at a map. Read the text and find this information:

- a) The names of the three cities.
- b) The name of:
a state a capital a harbor an island a bridge

Marta: Look: São Vicente, the first Brazilian village...

Joe: Wow!... São Vicente? Where is it?

Marta: It's here, on the coast of São Paulo state, one hour from São Paulo city.

Joe: What? I don't understand! Is São Paulo a state or a city?

Marta: There is São Paulo the state and there is São Paulo the city! Look at this map.

Joe: Oh, I see. São Paulo city is the capital of São Paulo state.

Marta: Yes. And here is São Vicente, on this island.

Joe: Ah... São Vicente island! But there are two cities on it!

Marta: Right! São Vicente and Santos. Santos is a famous city. There is an important harbor there.

Joes: And what about São Vicente?

Marta: Well, there are nice beaches and there are some historical places too.

Joes: Are there any hotels? Churches? Schools? Hospitals?

Marta: Well, São Vicente isn't a big place, but there are some modern facilities there. For example, public schools, different churches, many new hotels, fantastic clubs, good movie theaters. And there is a special bridge, Ponte Pênsil, that links the island to the mainland.

Taken from: "Unit 4- Places" in *Great! t- level 1 Teacher's Resource Book* by Susan Holden and Renata Lúcia Cardoso. Macmillan, Page 67.

Anexo G – GRUPO 2: ATIVIDADE SOBRE “THERE TO BE”

Minicurso I13 – Teachers: Ivete and Carla

Name: _____

THERE TO BE

1. pyramids/Egypt
2. museum/Paris
3. leaning tower/Pisa
4. farms/Pouso Alegre
5. many churches/my city
6. big park called Ibirapuera/São Paulo
7. beautiful beaches/Natal
8. big shopping mall/Campinas
9. temple called Parthenon/Athens
10. mountain/Kyoto
11. theater called Palladium/London
12. big buildings/New York
13. tower called Eiffel/Paris
14. chapel called Sistine/Rome
15. great monuments/Mexico city

Anexo H – GRUPO 2: EXERCÍCIO PARA CASA

Minicurso I13 – Teachers: Ivete and Carla

HOMEWORK FOR 04/10

Name: _____

Separate the words and punctuate the sentences.

London

London is the capital of England and also the capital of the UK (United Kingdom). There is a cathedral called Saint Patrick Cathedral and there's also a big clock called Big Ben.

Madrid

Madrid is the capital and the largest city in Spain. It is located in the geographical heart of the country. In Madrid, there's a library called Biblioteca Nacional. There's also a cathedral called San Isidro Cathedral built in the 17th century. There are splendid parks and open spaces like the botanical garden.

Paris

Paris is the capital of France and is located in northern France on both banks of the Seine River. There is a beautiful tower called the Eiffel Tower and a really famous museum, The Louvre. There are also many restaurants with really good food.

Berlin

Berlin is the capital and largest city of Germany. There's a State Opera and an Orchestra, the Berlin Philharmonic Orchestra. There are museums, galleries, and universities.

Pisa

Pisa is a city in the Tuscany region of north central Italy on the Arno River. There's a museum called the National Museum of San Matteo with a fantastic collection of the 12th - 15th century Tuscan sculptures and paintings. There's also a tower that is known all over the world: the Leaning Tower.

Athens

Athens (Greek: *Athinai*) is the capital and largest city of Greece. There's a museum that has fine archaeological collections called the National Archaeological Museum, and there's an ancient architectural monument called the Acropolis.

Vienna

Vienna is a province of Austria and also the capital city. There are nearly 30 museums in the city, including the Historical Museum of the City of Vienna and the Museum of Fine Arts. There is an orchestra that may be Europe's most respected symphonic company called the Vienna Philharmonic Orchestra.

Dublin

Ireland is politically divided into Eire or the Republic of Ireland and Northern Ireland or Ulster. Dublin is the capital, the largest city, and cultural center of the Republic of Ireland. There is a castle called Dublin Castle and a famous cathedral called Saint Patrick's Cathedral (St. Patrick is the Patron Saint of Ireland) both from the 12th century.

Pouso Alegre

Pouso Alegre is in the south of Minas Gerais. There are many banks and stores downtown. There is a big church and a square in front of it. There's also a small shopping mall with a movie theatre and only one hospital. There's a big supermarket called Beira Alta and the whole city shops there. There is a zoo, but there aren't many animals there to see. There's also a club with big swimming pools and sport courts. In my uncle's farm, there is a swimming pool with a trampoline. There's a playground and a doll's house for the children to play. There's also a football pitch and a lake. There are many fishes in the lake.

Anexo I – SEQUÊNCIA DE MENSAGENS ELETRÔNICAS DO GRUPO 3

➤ Mensagem 1:

Oi, gente! eu de novo...

Bom, na quarta-feira, eu e a Júlia preparamos a próxima aula a ser dada por vc, Pedro, e gostaríamos que vc não saísse muito disso, ok?

1- Começaremos a aula ensinando o alfabeto (tenho duas versões da musiquinha e até posso levar o Cd, mas seria legal se alguém pudesse levar um rádio que tocasse cd genérico!). Depois, vamos fazer a brincadeira do "rouba-monte" que a R [aluna da turma de Metodologia] apresentou na aula. A Júlia já está preparando os cartõezinhos.

2- Prepararemos a agenda com: name, address, phone number, e-mail address, occupation, marital status e ensinaremos as perguntas com "what's your...?". Pedro, por favor, prepare essa "agendinha" e traga fotinhos de profissões (não só as dos alunos) e dos meios de transporte. Tb precisamos pesquisar como dizer funcionário público, promotor de vendas e agente de aeroporto em inglês.

3- Perguntas com Where/when/how + do you (come to USP/come from/live/spell your name)

4- Jogo "porco" com as estruturas sintáticas

5- Tarefa de casa (a ser preparada por mim e deixada na pasta da xerox que ainda precisamos abrir): 1) word order (in questions); 2) responder as perguntas de 1; 3) montar um pequeno texto com as respostas dadas em 2, porém usando os conectivos AND e BUT que devem ser introduzidos durante a aula (como fazer isso??).

Estruturas dos cartõezinhos do "porco":

1) How do you come to USP?

2) When do you study English?

3) Where do you live?

4) What is your address?

5) What is your occupation?

6) How do you spell it?

7) What is your marital status?

8) Where do you come from?

É... temos muito trabalho pela frente! Boa sorte para nós!!

Até terça!

Beatriz.

(fonte: Correio Eletrônico – de Beatriz para Júlia e Pedro, 12/08/2006)

➤ Mensagem 2:

Quanto à agente de aeroporto, ele seria o agente da alfândega? Não entendi muito bem, mas eu vou dar um jeito aqui

beijos

(fonte: Correio Eletrônico – de Pedro para Beatriz e Júlia, 12/08/2006)

➤ Mensagem 3:

ah isso eu não sei... mas é melhor estarmos preparados para os dois! :-)

Até amanhã.

(fonte: Correio Eletrônico – de Beatriz para Júlia e Pedro, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 4:*

Então funcionário público após pesquisar descobri que é civil servant e o agente da alfândega é customs officer, agora o que ele quis dizer com agente de aeroporto eu não sei rs
Bjos até amanhã e boa sorte para nós sem falhas no CD player rs

(fonte: Correio Eletrônico – de Pedro para Beatriz e Júlia, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 5:*

Oi, gente!
Se quiserem, posso tentar levar meu rádio, mas vamos precisar dele amanhã??
E, Pedro, eu gostaria de ver a agenda de telefones que vc preparou. Ah, e o que vcs acharam do homework?
Bjs!

(fonte: Correio Eletrônico – de Beatriz para Júlia e Pedro, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 6:*

Desculpem a demora para responder... li todas ao longo da tarde e acompanhei a discussão, mas não pude responder.
Sobre o rádio: acho bom vc levar o seu Beatriz (só não ofereço aparelho porque não tenho), a gente não agendou o som e eles não aceitam CD's 'genéricos'. Sobre a Homework: achei muito legal, ficou bem da forma que tínhamos pensado. Por mim sem problemas. E por vc Pedro?
Só não respondi antes porque eu também queria enviar em anexo os cartões para os jogos do alfabeto (rouba-monte) e o 'porco' (em que eles devem organizar sintaticamente as partes das orações). Os arquivos estavam aqui em casa. Podem deixar que eu os imprimo em forma de cartões.
Sobre como introduzir o And, But (se acharem legal tenho algumas listas com a explicação de qual o sentido de cada conectivo; e podemos deixá-las na pasta do xérox). Nelas existem alguns exercícios para completar para que eles exercitassem antes de montarem o texto da lição de casa.
Amanhã nos encontraremos às oito, certo? Eu mostro e decidimos se acham pertinente.
Beatriz, sobre a proposta que vc deu para a próxima aula de met. do Inglês, prometo que olho o site e te respondo. Até, por enquanto é só!
Júlia

(fonte: Correio Eletrônico – de Júlia para Beatriz e Pedro, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 7:*

Já te mando logo em seguida Beatriz, só uma pergunta como é esse jogo do porco? Vocês querem que eu faça os cartões? Quanto ao CD imaginei que fôssemos usar na hora do alfabeto, agora tenho uma aula, daqui a pouco já te mando a agenda.
bjos
Tchau

(fonte: Correio Eletrônico – de Pedro para Beatriz e Júlia, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 8:*

Pedro, eu não recebi a mensagem com o arquivo da agenda. Vc enviou? Estou aguardando.
Te explicamos os jogos com maiores detalhes amanhã, tudo bem?
Sobre a música, a dúvida da Beatriz é porque ela pensou nesse detalhe (da música) depois de termos discutido sobre a aula, e não tínhamos pensado na possibilidade de usar música. Mas eu creio que o jogo pode ser realizado dos dois jeitos... a não ser que você queira introduzir a pronúncia pela música (já que eles terão que falar as letras do alfabeto para jogarem)... é isso Beatriz?
Júlia

(fonte: Correio Eletrônico – de Júlia para Beatriz e Pedro, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 9:*

Então, chegando em casa eu já mando tudo, mas tenho uma dúvida: Quais são as profissões dos alunos? Separei algumas aqui que achei as mais comuns, tive algumas idéias sobre a agenda também, quero colocar as alternativas em forma de figuras, por exemplo no marital status, single or married, colocar fotos ilustrativas, acredito que não teremos grandes dificuldades novamente, e onde nos encontraremos amanhã? Eu sugiro na nossa sala do minicurso mesmo, que acham?
beijos até amanhã

(fonte: Correio Eletrônico – de Pedro para Beatriz e Júlia, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 10:*

OI, gente!
Mais um e-mail meu...
ai, Júlia, esqueci que vc estava mandando para o hotmail, então desconsidere um dos meus últimos e-mails, tá?
Os cartões ficaram muito bons sim, mas só não esqueça de imprimir mais de uma cópia do alfabeto. Amanhã, como vcs sabem, não poderei chegar às 8h, mas vou correndo para a USP e encontro vcs na sala do minicurso então.
Pedro, eu já tinha mandado as profissões dos alunos, lembra? Vc já até mandou um e-mail dizendo o que tinha encontrado...
Amanhã vou levar o rádio e os cds e vcs decidem se vão mesmo usar a música do alfabeto... não sei se os alunos vão gostar... peguei 2 versões da vila sésamo...
Estou aguardando os arquivos do Pedro.
Até amanhã,
Beatriz.

(fonte: Correio Eletrônico – de Beatriz para Júlia e Pedro, 14/08/2006)

➤ *Mensagem 11:*

São só aquelas três mesmo? Achei que tinham mais, bom eu achei as três, estão todas aqui, quanto ao questionário ele já está montado, e as figuras estão separadas, vou juntar tudo, acham que devo fazer cartões com as figuras de profissões?
beijinhos
Pedro

(fonte: Correio Eletrônico – de Pedro para Beatriz e Júlia, 15/08/2006)

➤ *Mensagem 12:*

Sem problemas Beatriz, sobre os cartões.
Seria mais visualizável em cartões, Pedro. Até
Júlia (até 8:30 então!)

(fonte: Correio Eletrônico – de Júlia para Beatriz e Pedro, 15/08/2006)

Anexo J– GRUPO 3: ANEXO DA MENSAGEM 7 (PERGUNTAS)

How	do	you	come	to USP?
When	do	you	study	English?
Where	do	you	live?	
What	is	your	address?	
What	is	your	occupation ?	
How	do	you	spell it ?	
What	is	your	marital status?	
Where	do	you	come from?	

Anexo K – GRUPO 3: ANEXO DA MENSAGEM 7 (ALFABETO)

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

Y

X

Z

Anexo L – GRUPO 3: PHONE BOOK

*Phone Book**Name:*

Address:

Mobile phone number:

Email address:

FAX number:

Occupation:

Marital Status: