



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Superior de Licenciatura em Letras – Inglês

RICARDO AUGUSTO ALVES FRANÇA
VINÍCIUS BARBOSA MOREIRA

**A ATUAÇÃO EM PARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
INGLÊS EM FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
COLABORATIVA**

Brasília
2025

RICARDO AUGUSTO ALVES FRANÇA
VINÍCIUS BARBOSA MOREIRA

**A ATUAÇÃO EM PARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
INGLÊS EM FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
COLABORATIVA**

Monografia apresentada ao Curso Superior em
Letras – Inglês do Instituto Federal de Brasília
– *Campus Riacho Fundo*, como requisito para
a obtenção do título de Licenciado em Letras –
Inglês.

Orientador(a): Prof^a. Ma. Keni Carla da Silva
Machado

Brasília
2025

França, Ricardo Augusto Alves.

A atuação em pares na formação de professores de inglês em formação:
uma experiência de aprendizagem colaborativa / Ricardo Augusto Alves
França, Vinícius Barbosa Moreira ; orientação Keni Carla da Silva Machado.

— Riacho Fundo, DF: 2025.

59 f. : il. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) —
Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Keni Carla da Silva Machado.

1. Ensino em pares. 2. Aprendizagem colaborativa. 3. Programa de
Residência Pedagógica. I. Moreira, Vinícius Barbosa. II. Machado, Keni
Carla da Silva, orient. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

RICARDO AUGUSTO ALVES FRANÇA
VINÍCIUS BARBOSA MOREIRA

**A ATUAÇÃO EM PARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
INGLÊS EM FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
COLABORATIVA**

Monografia apresentada ao Curso Superior em
Letras – Inglês do Instituto Federal de Brasília
– *Campus Riacho Fundo*, como requisito para
a obtenção do título de Licenciado em Letras –
Inglês.

Aprovado em 3 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ma. Keni Carla da Silva Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
Presidente / Orientadora

Prof^ª Dra. Bruna Lourenção Zocaratto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
Examinadora interna

Prof^ª Esp. Rosana Bueno de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
Examinadora interna

Prof^ª Dra. Laeticia Jensen Eble
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
Examinadora suplente

RESUMO

A presente monografia visa refletir sobre a experiência da atuação em pares e a aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores, considerando o contexto de um curso de licenciatura em Letras – Inglês no Distrito Federal. Com o intuito de alcançar essa reflexão, os autores se basearam em Almeida Filho (2012), Leffa (2001) e Vieira-Abrahão (2014) para conceituar o aspecto do conhecimento teórico-prático presente no processo formativo de docentes. Além disso, os textos de Hochnadel e Conte (2019) e Richards e Farrell (2005) foram utilizados para a definição da atuação pedagógica em grupos. Já a noção de aprendizagem colaborativa foi fundamentada em Bortoncello, Lima e Bolzan (2023) e Torres e Irala (2014). Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa-interpretativista, definida a partir dos trabalhos de Denzin e Lincoln (2006) e Moita Lopes (1994), e pode ser classificada como um estudo de caso, com base em Almeida e Silvino (2010). A fim de obter informações que contribuíssem para a elaboração deste estudo, foram produzidos dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista. Ainda nessa etapa de coleta de dados, foram convidados a participar da pesquisa estudantes de licenciatura que participaram de um Programa de Residência Pedagógica e que, ao longo dessa experiência, trabalharam em pares ou grupos, bem como o professor formador que os acompanhou durante essa prática. Assim, os residentes responderam a um questionário que foi aplicado para determinar o perfil desses participantes. Já para a compreensão dos dados apresentados nas entrevistas, as contribuições dos participantes foram sistematizadas em duas principais categorias: uma voltada para os relatos dos residentes; e outra relacionada às informações compartilhadas pelo professor formador. Na primeira categoria, foi observada a forma que os licenciandos organizavam a atuação pedagógica quanto ao planejamento de aulas, à produção de materiais didáticos, à regência em sala de aula, à construção do processo avaliativo e a influência das experiências de atuação em pares na formação desses futuros docentes. Por outro lado, a segunda categoria estabelecida expõe a perspectiva do formador quanto às atividades desempenhadas pelos residentes e os papéis atribuídos a esse professor. Finalmente, é possível evidenciar que ambos os grupos destacam as contribuições da atuação em pares e da aprendizagem colaborativa para o processo de formação.

Palavras-chave: ensino em pares; aprendizagem colaborativa; Programa de Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This monograph aims to reflect on the experience of pair teaching and collaborative learning in the teacher training process, considering the context of an English Language and Literature Teaching Course in Distrito Federal. In order to achieve this reflection, the authors drew on Almeida Filho (2012), Leffa (2001) and Vieira-Abrahão (2014) to conceptualize the aspect of theoretical and practical knowledge found in the teacher training process. In addition, the texts by Hochnadel and Conte (2019) and Richards and Farrell (2005) were used to define pair or group teaching. The idea of collaborative learning was based on Bortoncello, Lima and Bolzan (2023) and Torres and Irala (2014). This research was developed through a qualitative-interpretative approach, based on the work of Denzin and Lincoln (2006) and Moita Lopes (1994), and can be labeled as a case study, based on Almeida and Silvino (2010). In order to find information that would add up to this study, two data collection instruments were produced: a questionnaire and an interview. Also at this stage of data collection, undergraduate students who had taken part in a Pedagogical Residency Program and who, during this experience, worked in pairs or groups, were invited to take part in the research, as well as the teacher trainer who followed them during this practice. Then, the residents answered a questionnaire to determine their profile. In order to understand the data presented in the interviews, the participants' contributions were systematized into two main categories: one focused on the residents' reports; and the other related to the information shared by the teacher trainer. The first category noted how the undergraduates organized their teaching activities in terms of lesson planning, the production of teaching materials, lesson teaching and the development of the evaluation process, and the influence of the experiences of pair teaching on the training of these future teachers. On the other hand, the second category presents the trainer's perspective on the activities carried out by the residents and the roles assigned to this teacher. Finally, it is clear that both groups highlight the contributions of working in pairs and collaborative learning to the training process.

Keywords: pair teaching; collaborative learning; Pedagogical Residency Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 — Experiência de regência dos residentes, desconsiderando o Programa de Residência Pedagógica.....	21
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 O desenvolvimento do conhecimento prático e a experiência da residência pedagógica.....	11
2.1.1 Programa de Residência Pedagógica.....	13
2.2 A atuação em pares/grupos e a aprendizagem colaborativa.....	13
2.3 A aprendizagem colaborativa na formação de professores.....	15
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	17
3.1 Pesquisa qualitativa-interpretativista.....	17
3.2 Estudo de caso.....	18
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	18
3.3.1 Questionário.....	18
3.3.2 Entrevista.....	19
3.4 Perfil dos participantes.....	19
3.5 Questões éticas da pesquisa em Linguística Aplicada.....	21
4 ANÁLISE DE DADOS.....	23
4.1 Os residentes pedagógicos.....	23
4.1.1 O planejamento e o material didático.....	23
4.1.2 A aula e o processo avaliativo.....	25
4.1.3 A experiência da aprendizagem colaborativa.....	29
4.2 O professor formador.....	34
4.2.1 A atuação dos residentes pedagógicos sob a ótica do professor preceptor.....	34
4.2.2 A função do professor preceptor.....	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE A — TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO.....	51
APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PARA COMPREENSÃO DO PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	53
APÊNDICE C — ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESIDENTES.....	57
APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRECEPTOR.....	58

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores provêm aos licenciandos, além da capacitação teórica, o contato com o conhecimento prático, seja por meio de atividades de regência que ocorrem dentro das instituições de ensino superior, como microaulas, ou por meio de experiências que ultrapassem esse espaço, como o estágio supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica, por exemplo. Conforme Leffa (2001), o processo de formação é cíclico e contempla também, além da teoria e da prática, a reflexão, que retroalimenta a teoria e interfere na prática, repetindo regularmente essa sequência de eventos.

Ambas as práticas pedagógicas supracitadas estão relacionadas, considerando que tanto o Programa de Residência Pedagógica quanto o estágio supervisionado buscam capacitar o aluno-professor para atuar em sala de aula e para a reflexão de sua própria ação pedagógica (Oliveira; Moser, 2020; Silva, 2023). Vale ressaltar que tal capacitação não precisa ser realizada, necessariamente, de maneira individual, ela também pode ocorrer por intermédio da colaboração entre pares. Semelhantemente, assim como apontado por Torres e Irala (2014), educadores utilizam a filosofia da aprendizagem colaborativa com o mesmo propósito: preparar o aluno para o ambiente profissional. Isto posto, a aprendizagem colaborativa resulta da interação sinérgica entre pares para solucionar problemas, por meio de um sistema de interdependência; permitindo uma troca mútua de conhecimentos entre os envolvidos (Torres; Irala, 2014).

Assim, estudantes de licenciatura podem realizar atividades de conhecimento prático em conjunto com seus pares, aprendendo colaborativamente por meio do ensino em equipe. O ensino em equipe — ou em pares — envolve uma cooperação igualitária no planejamento das aulas e atividades e na execução dessas (Richards; Farrell, 2005). Ademais, essa forma de ensinar línguas pode: promover o coleguismo entre os professores; possibilitar que esses assumam diferentes papéis em um mesmo momento; permitir a combinação das diferentes competências dos professores no planejamento ou nas aulas; oportunizar o desenvolvimento dos docentes a partir dessa experiência e do *feedback* concedido por seus pares; e possibilitar uma maior interação entre professores e alunos (Richards; Farrell, 2005).

Esta pesquisa justifica-se em razão das nossas experiências práticas e colaborativas que ocorreram, principalmente, durante os nossos estágios supervisionados. Ao longo da nossa graduação, antes mesmo da prática do estágio, tivemos experiências de docência compartilhada, por meio de atividades simuladas de microaulas que deveriam ocorrer em grupos por estas razões: o alto volume de estudantes nas turmas; o curto período de tempo

disponível para o desenvolvimento das atividades avaliativas; e pela oportunidade de aprendizagem colaborativa que pode ocorrer nessas ocasiões. Então, após diversas práticas no recinto acadêmico, optamos por realizar nossos estágios supervisionados em dupla. Dessa maneira, poderíamos averiguar como essa prática colaborativa opera em um cenário real de atuação docente. Além disso, também compreendemos que a realização do estágio supervisionado em dupla poderia ajudar-nos a enfrentar nossos receios pessoais em relação à docência e oferecer uma sensação de segurança durante a prática pedagógica, por conta do apoio mútuo. Somado a esses fatores, durante esse processo de aprendizagem colaborativa, a nossa atuação conjunta e sinérgica não foi conveniente somente para os momentos de docência em sala de aula, mas também para os momentos de planejamento que antecedem a regência, e para a etapa de observação da prática pedagógica que ocorre em um estágio supervisionado. A partir disso, motivou-se conhecer os efeitos da prática docente colaborativa no decorrer da formação acadêmica de outros futuros professores. Sendo assim, o Programa de Residência Pedagógica foi selecionado como cenário para o desenvolvimento da pesquisa por se tratar de uma realidade em que o trabalho pedagógico conjunto é mais frequente, se comparado ao contexto do estágio supervisionado, por exemplo. Ademais, conforme mencionado por Hochnadel e Conte (2019), há uma carência de trabalhos que pesquise sobre a docência compartilhada na educação; com isso, os pesquisadores sentiram-se determinados a contribuir com o conhecimento da temática.

Dessa forma, neste trabalho, questiona-se os efeitos das experiências de atuação em pares ao longo dos processos de construção de conhecimento prático de professores de inglês em formação, considerando os aspectos da aprendizagem colaborativa. A fim de solucionar esse questionamento, o objetivo principal estabelecido foi: refletir sobre a experiência da atuação em pares e a aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores, considerando o contexto de um curso de licenciatura em Letras – Inglês no Distrito Federal.

Logo, para que essa reflexão fosse possível, estes objetivos específicos foram definidos: a) identificar como o formador responsável pelo Programa de Residência Pedagógica coordena os professores em formação para trabalhar em pares; b) verificar como os discentes se organizam para atuar em pares e quais são as dimensões ou especificidades dessa organização; c) discutir os possíveis efeitos da aprendizagem colaborativa no contexto da formação de professores.

Por fim, esta pesquisa é constituída por cinco principais capítulos: Introdução, em que apresenta-se o tema da pesquisa, acompanhado da contextualização, da justificativa que demonstra relevância e a pertinência do trabalho e, também, da identificação do objetivo

principal e dos objetivos específicos. Referencial Teórico, capítulo em que os pressupostos teóricos e os principais autores em que a pesquisa se apoia são demonstrados. Referencial Metodológico, em que será discutida a abordagem da pesquisa, o objetivo de pesquisa, o procedimento técnico e as fontes que servirão de base para o desenvolvimento do trabalho. A Análise de Dados, em que são apresentados e discutidos os dados coletados a partir de questionário e entrevista. Por fim, as Considerações Finais que apresentam as limitações da pesquisa e suas perspectivas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo serve ao propósito de apresentar os principais autores e pressupostos teóricos em que este texto acadêmico se baseia. Além disso, este capítulo também expõe a relação entre os fundamentos técnicos e teóricos elucidados por autores selecionados, os objetivos de pesquisa e os tópicos abordados no desenvolvimento do trabalho, a saber: a discussão sobre a construção do conhecimento prático em relação à experiência do Programa de Residência Pedagógica; a interpretação da atuação em pares/grupos sob a ótica da aprendizagem colaborativa; e a reflexão da função da aprendizagem colaborativa na formação de professores de língua inglesa.

2.1 O desenvolvimento do conhecimento prático e a experiência da residência pedagógica

No contexto da formação de professores de línguas, é necessário que o futuro docente desenvolva, além da capacidade de dominar a língua-alvo, a habilidade pedagógica para promover a construção de conhecimentos em sala de aula (Leffa, 2001). Dessa forma, o contato com o conhecimento prático durante o período de graduação, por meio de experiências como o estágio supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica, serve ao propósito de aprimorar essa capacidade. Semelhantemente, Almeida Filho (2012, p. 5) também estabelece que a formação pode ser entendida em dois principais segmentos: “a parte de língua propriamente dita [...] e a parte de formação teórico-prática abrangendo os processos de adquirir e de ensinar línguas além do processo formativo em si”.

Ainda no que se refere ao processo de formação de professores, entende-se que esse exige uma “práxis de conhecer, praticar o ensino, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas experimentais e transformadoras, voltar à prática, tornar a refletir com sistematicidade e assim por diante” (Almeida Filho, 2012, p. 6), o que se alinha à concepção de Leffa (2001) sobre a formação como um ciclo composto pela teoria, a prática e a reflexão que ressignifica a primeira.

Assim como a prática pedagógica é influenciada pelo conhecimento teórico e reflexivo, deve-se considerar que as crenças também interferem nessa atuação; desse modo, os professores em formação transmitem para a sua ação profissional suas crenças e pressupostos procedentes de suas experiências (Vieira-Abrahão, 2014). Quanto à definição de crenças e pressupostos, Vieira-Abrahão (2014) conceitua esse primeiro termo como um

conhecimento não comprovado e que pode ser contestado, já o segundo termo refere-se a um fato até então não evidenciado, mas que vem a ser validado posteriormente. Além disso, a autora afirma que os valores e as crenças de cada professor-aluno estão propensos a não serem superados durante o período formativo, independentemente da capacitação teórico-prática providenciada pela instituição de ensino, pois esses elementos conciliam e filtram os conhecimentos prévios aos conhecimentos construídos pelo contato com a teoria apresentada nos cursos de formação.

Ao desenvolver um estudo em um curso de Letras de uma instituição universitária pública em São Paulo, Vieira-Abrahão (2014) acompanhou os anos finais de formação de seis licenciandos. Esse estudo ocorreu em três etapas, sendo que cada uma durou por um semestre: na primeira fase da pesquisa, buscou-se conhecer a origem das crenças, pressupostos e conhecimentos de cada participante; na segunda fase, procurou-se saber quais crenças, pressupostos e conhecimentos de cada participante se mantiveram ou foram alterados ao irem de encontro com a teoria; finalmente, na terceira etapa, ao acompanhar os seis participantes na prática do estágio supervisionado, a pesquisa teve como foco compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem e como as crenças, os pressupostos e os conhecimentos fundamentam essa prática.

Em seu trabalho, Vieira-Abrahão (2014) indica que para que crenças, pressupostos e conhecimentos sejam alterados, eles devem ser confrontados por contradições e questionamentos. Para que esse confronto aconteça, ela decidiu, primeiramente, compreender o que os participantes da pesquisa entendiam sobre: língua; linguagem; ensinar; aprender; aprender uma língua estrangeira; fatores mais importantes que influenciam o ensino e a aprendizagem de línguas; e os papéis de professores e alunos. Após um ano de formação, os participantes foram novamente perguntados sobre suas concepções sobre os conceitos supracitados, assim, a autora pôde fazer um comparativo entre os dois períodos e verificar como as crenças foram alteradas após o contato com reflexões teóricas e conhecimentos práticos durante o curso. Por exemplo, ao serem questionados quanto à natureza do ensino, os participantes adotavam, à princípio, uma perspectiva do ensino como transferência de saberes; já em um segundo momento, os mesmos participantes passaram a adotar uma postura construtivista acerca do mesmo conceito, ou seja, eles passaram a adotar a concepção de que o estudante desempenha um papel ativo na construção de conhecimentos.

Em uma última análise, na terceira fase do projeto, a partir dos relatos dos professores em formação quanto às suas experiências de estágio supervisionado, foi possível compreender que “as práticas dos participantes refletiram novas perspectivas construídas no curso de

formação, o que reforça a importância da reflexão sobre teorias e práticas para a construção do conhecimento docente” (Vieira-Abrahão, 2014, p. 180). Dessa forma, reitera-se a importância de momentos de regência, como o estágio supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica, nos cursos de formação de professores para o desenvolvimento do conhecimento prático e a sua articulação, por meio da reflexão, com o conhecimento teórico.

2.1.1 Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e tem como um de seus principais objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (CAPES, 2018).

Segundo Oliveira e Moser (2020), a Residência Pedagógica busca expandir a prática pedagógica, normalmente trabalhada no estágio supervisionado, pois esse elemento da graduação visa preparar o professor-aluno para o mercado de trabalho, permitindo análises e reflexões sobre seu ambiente profissional. De acordo com as autoras, o Programa de Residência Pedagógica também é importante pois permite o primeiro contato de muitos professores em formação com a prática em sala de aula.

2.2 A atuação em pares/grupos e a aprendizagem colaborativa

O ensino em pares ou grupos, conforme Richards e Farrell (2005, p. 159, tradução nossa)¹, “é um processo em que dois ou mais professores dividem a responsabilidade por lecionar uma aula”. Além de compartilharem responsabilidades ao ministrarem aulas, professores que ensinam em conjunto também dividem o compromisso de planejar as aulas, as atividades subsequentes e as eventuais avaliações. Nesse processo colaborativo, os professores envolvidos atuam em posição de igualdade; porém, relações de mentoria entre os docentes podem ser observadas caso haja disparidade na experiência profissional ou no nível de proficiência dos regentes (Richards; Farrell, 2005).

¹ [...] is a process in which two or more teachers share the responsibility for teaching a class.

Semelhantemente, Hochnadel e Conte (2019) elucidam que a docência compartilhada exige uma troca colaborativa de conhecimentos e experiências entre pares que resultam na aprendizagem com o outro, bem como no reconhecimento e respeito às diferenças na atuação profissional. Com base nas autoras, o ensino colaborativo contribui positivamente para a aprendizagem dos estudantes, pois essa prática traz possibilidade de inovação para o processo educativo e também permite que os professores se atentem mais facilmente às particularidades de seus alunos (Hochnadel; Conte, 2019).

Ainda sobre as contribuições que a docência compartilhada pode prover aos professores, Richards e Farrell (2005) elencam: a promoção de uma relação profissional e pessoal mais próxima entre os professores, permitindo que eles conheçam as competências uns dos outros; a possibilidade de que os professores assumam diferentes papéis ao mesmo tempo em sala de aula, revezando-se entre ensinar os alunos, monitorá-los ou assisti-los; a combinação das habilidades dos envolvidos no processo de docência compartilhada, os professores podem reconhecer que suas capacidades — resultantes das suas experiências prévias — são diferentes e, assim, cada professor pode contribuir com a sua expertise e permitir que seus pares também colaborem a partir de suas aptidões; o enriquecimento da experiência de aprendizagem para os estudantes, com a docência compartilhada, os alunos são expostos a distintas formas de uso da língua, a depender do sotaque dos professores, e distintas formas de ensino, somado a isso, por haver mais professores em sala de aula, o ensino em pares permite mais interações entre discentes e docentes; e a oportunidade de desenvolvimento profissional dos educadores, pois os professores envolvidos nessa colaboração podem observar a prática docente de seus pares e contribuir com comentários construtivos acerca da atividade pedagógica de seus colegas.

Quanto a esse último benefício da docência compartilhada, entende-se que “o planejamento compartilhado, a tomada de decisões, o ensino, e a análise que resultam disso servem como um poderoso meio de aprendizagem colaborativa” (Richards; Farrell, 2005, p. 160, tradução nossa)². Acerca da supracitada aprendizagem colaborativa, Arends (2012) elabora que nesse modelo de aprendizagem, os participantes são encorajados a trabalhar em conjunto a fim de alcançar um objetivo comum, desenvolvendo habilidades sociais de tolerância e aceitação da diversidade e capacidades de solução conjunta de problemas.

² *The shared planning, decision making, teaching, and review that result serve as a powerful medium of collaborative learning.*

2.3 A aprendizagem colaborativa na formação de professores

A formação de professores não deve ser limitada somente ao processo inicial, ou seja, ao período de conclusão da graduação. Bortoncello, Lima e Bolzan (2023) comentam que a formação é um processo constante de aprendizagem que será aprimorada durante toda a jornada profissional do educador, por meio da sua inserção em diversos ambientes educacionais. Para as autoras, o professor deve se enxergar como um eterno aprendiz, utilizando sua formação inicial como base, entretanto, levando em consideração que ela está inacabada e necessita de um fomento contínuo. Sendo assim, esse processo é desenvolvido a partir do estudo, individual ou coletivo, buscando ser continuamente atualizado para que possa se alinhar às mudanças da sociedade (Bortoncello; Lima; Bolzan, 2023).

Considerando que “o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno” (Torres; Irala, 2014, p. 61), a formação, em constante mudança, perpassa por diversas oportunidades de aprendizagem colaborativa. Semelhantemente, Bortoncello, Lima e Bolzan (2023) afirmam que a troca de conhecimentos entre pares, com discentes e com a comunidade escolar, como um todo, permite a aprendizagem por parte do docente e o desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse mesmo sentido, Torres e Irala (2014, p. 73) estabelecem que

[...] a aprendizagem acontece inicialmente de forma interpessoal, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal.

Na aprendizagem colaborativa, não há hierarquia entre os integrantes do grupo, logo, todos devem sentir-se responsáveis pelo processo e pelo produto de seu trabalho colaborativo; essa interação não deve ser imposta, mas sim incentivada, a fim de que os pares estejam motivados a colaborar com a troca mútua de conhecimentos e com o trabalho coordenado e síncrono, em que todos participam de todas as etapas do processo conjunto (Dillembourg, 1996 *apud* Torres; Irala, 2014; Bortoncello; Lima; Bolzan, 2023).

Como abordagem para o processo de ensino-aprendizagem, os principais objetivos da aprendizagem colaborativa são: a mudança na função do professor, que passar a assumir o papel de facilitador; o progresso das capacidades de metacognição; e o desenvolvimento da aprendizagem, a partir da colaboração entre pares e o ensino mútuo entre esses (Torres; Irala, 2014). No que se refere ao conceito de professor facilitador, Brown e Lee (2015) definem esse

professor interativo como aquele educador que atua como um guia, facilitando a aprendizagem e ajudando os estudantes a superar obstáculos no desempenho de suas atividades — considerando o contexto de formação de professores, esse papel é desempenhado pelo formador. Portanto, uma das contribuições mais relevantes da aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem, está na promoção de oportunidades para a interação entre pares e, por conseguinte, o resultado de um trabalho que somente pode ser atingido pelo esforço conjunto dos participantes (Torres; Irala, 2014).

Por fim, Bortoncello, Lima e Bolzan (2023) destacam que quando se trabalha com a aprendizagem colaborativa, o ambiente de trabalho se torna acolhedor e pode alterar significativamente realidade da comunidade escolar, pois em todos os níveis da formação de professores há desafios que podem ser superados por meio da troca mútua de saberes, contribuindo para o aprimoramento da prática docente e para a reconstrução de conhecimentos.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este capítulo visa estabelecer a natureza do trabalho, apresentando autores que conceituam a abordagem em que a pesquisa foi desenvolvida. Ademais, também são expostos e definidos o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados. Finalmente, são discutidas questões éticas da pesquisa na área da Linguística Aplicada.

3.1 Pesquisa qualitativa-interpretativista

O presente trabalho está pautado na abordagem de pesquisa qualitativa-interpretativista. Primeiramente, no que tange à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem o termo como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo, que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Além disso, os autores elucidam que esse tipo de pesquisa trabalha com a coleta e utilização de diversos materiais empíricos, como estudos de casos, experiências pessoais e entrevistas. Segundo eles, tais materiais relatam vivências do cotidiano dos indivíduos, dessa maneira, são relacionados pelos pesquisadores que adotam essa abordagem a ações interpretativas que buscam compreender o assunto que está sendo tratado.

Considerando que a pesquisa qualitativa possui um caráter transdisciplinar e um foco multiparadigmático (Nelson *et al.*, 1992 *apud* Denzin; Lincoln, 2006), compreende-se que essa abordagem perpassa diversas áreas do conhecimento, transformando-as em áreas de contato para o enriquecimento da pesquisa científica. Em consonância com essa colocação, Almeida e Silvino (2010) afirmam que a transdisciplinaridade dos estudos de natureza qualitativa almejam unificar o conhecimento, porém, considerando a necessidade de observar e investigar uma temática por meio de perspectivas distintas.

Quanto ao aspecto interpretativista deste trabalho, Moita Lopes (1994) conceitua a pesquisa interpretativista como aquela que não pretende propor generalizações por meio da padronização dos dados coletados e analisados, mas sim interpretar os diversos significados que estão presentes na realidade social. Na perspectiva interpretativista, há o entendimento de

que a padronização distorce a realidade, conseqüentemente, o que importa nas pesquisas dessa natureza é o fator qualitativo e particular das experiências analisadas, tendo em vista a subjetividade desse objeto de análise. Portanto, considerando a subjetividade das experiências que virão a ser analisadas, as definições e os conceitos apresentados, reitera-se que esta monografia é caracterizada como um trabalho inserido na abordagem qualitativa-interpretativista.

3.2 Estudo de caso

Esta pesquisa é do tipo estudo de caso, que é definido a partir da investigação minuciosa de uma realidade, ou um evento, ou da experiência de um indivíduo, ou de análise documental (André, 2005 *apud* Almeida; Silvino, 2010); e tem como características “a interpretação em contexto, utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações, inclusão de diferentes pontos de vista, englobar a perspectiva do próprio pesquisador, ter um plano de trabalho flexível” (Almeida; Silvino, 2010, p. 6). Conforme André (2005 *apud* Almeida; Silvino, 2010), esse tipo de pesquisa procura compreender a complexidade do objeto de estudo, ressaltando sua subjetividade.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Neste tópico, pretende-se explicitar e definir, com base em Cunha (2007), os instrumentos de coleta de dados — questionário e entrevista — selecionados para a produção da pesquisa.

3.3.1 Questionário

O questionário é uma ferramenta para coleta de dados que investiga “opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles” (Cunha, 2007, p. 70), utilizando-se de questões produzidas para esse fim. As questões elaboradas partem dos objetivos de pesquisa e podem ser classificadas em três tipos: fechadas, que apresentam múltiplas alternativas de resposta e o participante deve selecionar o item que represente seu ponto de vista mais precisamente; abertas, que permitem que o participante disserte sobre o que é questionado; ou dependentes, que relacionam uma pergunta do questionário à próxima. No que tange à aplicação dos questionários, essa atividade pode ser feita por meio de

formulários ou entrevistas (Cunha, 2007). Logo, para alcançar os objetivos desta pesquisa, para definir o perfil dos participantes antes das entrevistas e para averiguar a dimensão da experiência desses professores em formação com a atuação em pares, os autores optaram por questionários com questões fechadas.

3.3.2 Entrevista

Já a entrevista, por sua vez, é uma técnica que possibilita a coleta de dados acerca de temas complexos que, por algumas vezes, podem apresentar uma carga emotiva. Desse modo, a entrevista propicia ao pesquisador apurar as perspectivas do entrevistado a partir de suas respostas (Cunha, 2007). Assim como apontado por Cunha (2007, p. 72), “diferentemente do questionário, é possível que, no momento da entrevista, sejam reveladas transgressões ou sejam tratados temas socialmente proibidos”.

Sobre as categorias de entrevistas, Cunha (2007) elenca três tipos: entrevista estruturada, que ocorre quando os questionamentos são previamente definidos e a aplicação dessa técnica se dá de forma rígida, assim, quando há mais que um entrevistado, as perguntas são repetidas da mesma exata forma; entrevista semiestruturada, que também possui questões pré-definidas, entretanto, o pesquisador pode alterar as perguntas quando considerar necessário; e informal que acontece quando não há uma estrutura predeterminada e que, por muitas vezes, pode suceder de maneira espontânea, sem necessidade de agendamento prévio. Com isso, considerando o aspecto flexível, porém, ainda controlado da entrevista semiestruturada, os pesquisadores julgaram que essa técnica se adequa às necessidades deste trabalho. Logo, para possibilitar a coleta de dados, foram produzidos dois roteiros de entrevista distintos: um para os professores em formação que atuaram em pares (APÊNDICE C); e outro para o professor formador que coordenou essa prática colaborativa (APÊNDICE D).

3.4 Perfil dos participantes

O perfil dos participantes desta pesquisa consiste em estudantes de um curso de Licenciatura em Letras – Inglês que participaram do Programa de Residência Pedagógica e, no decorrer desse processo, atuaram em pares. Além desses participantes, também foi

convidado a contribuir com a pesquisa o professor de língua inglesa que atuou como preceptor³ e coordenou os licenciandos ao longo desse programa.

Os participantes foram contatados de maneira direta pelos pesquisadores, por meio do envio de mensagens em plataformas digitais de comunicação. Ao total, foram convidados a participar da monografia cinco professores em formação que participaram do Programa de Residência Pedagógica na mesma escola-campo durante o ano em que a pesquisa foi realizada. Entretanto, dentre esses cinco residentes, somente quatro aceitaram participar do trabalho.

É necessário ressaltar que o campo em que os professores em formação desempenharam as atividades do Programa de Residência Pedagógica é a mesma instituição de ensino em que os residentes se graduam. Logo, o preceptor do programa atua como formador no curso de graduação dos licenciandos e também na educação básica ofertada pela instituição.

Com a finalidade de compreender precisamente o perfil dos participantes da pesquisa — mais especificamente, dos residentes — os autores aplicaram um formulário digital (APÊNDICE B) e, assim, foram coletadas estas informações sobre os entrevistados: gênero; faixa etária; grau de escolaridade; semestre do curso de graduação em que estão até o momento da pesquisa; e experiência em sala de aula. Ainda por meio desses questionários, os residentes, bem como o preceptor, tiveram a oportunidade de escolher os pseudônimos utilizados para a preservação das suas identidades. Dessa forma, os residentes escolheram estes pseudônimos: Ana, Elis, Leon Alencar e Oz⁴. Já para o preceptor, o nome escolhido foi Edgar.

A partir das respostas dos quatro professores em formação que participaram da pesquisa, foram possíveis estas conclusões: quanto ao gênero, dois se identificam com o gênero masculino e dois se identificam com o gênero feminino; em relação à faixa etária, todos têm entre vinte e um a vinte e cinco anos de idade; no que se refere ao grau de escolaridade, todos os residentes estão cursando a sua primeira graduação; dentre os quatro licenciandos, dois estão no sexto semestre do curso de formação e os outros dois estão no oitavo semestre. No quadro a seguir, é possível verificar a experiência docente que os

³ O termo preceptor, assim como estabelecido pela portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da CAPES, designa o profissional da educação encarregado de supervisionar e orientar as atividades desempenhadas pelos residentes na escola-campo.

⁴ Destaca-se que os cinco residentes organizavam-se para a atuação desta forma: Ana, Elis e Leon Alencar formavam um trio; já o participante Oz trabalhava com uma dupla, posteriormente identificada como N.

entrevistados alegam ter, sem levar em conta a participação no Programa de Residência Pedagógica:

Quadro 1 — Experiência de regência dos residentes, desconsiderando o Programa de Residência Pedagógica

Experiência em sala de aula:	Pseudônimo dos residentes:			
	Ana	Elis	Leon Alencar	Oz
Já atuei como professor regente de língua inglesa em escolas públicas		✓		
Já atuei em estágio obrigatório de língua inglesa em escolas públicas	✓		✓	✓
Já atuei como monitor de língua inglesa			✓	✓
Já lecionei aulas particulares	✓			

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao perfil do professor formador que também participou da pesquisa, pode-se afirmar que ele é formado em dois cursos superiores, possui título de mestre e apresenta larga experiência como formador e professor de língua inglesa na educação básica.

3.5 Questões éticas da pesquisa em Linguística Aplicada

A conduta não ética no trabalho acadêmico pode resultar na perda de confiança, por parte da sociedade, nos pesquisadores e em suas pesquisas (Celani, 2005). Sendo assim, para que isso não ocorra, os autores de produções científicas devem zelar pela privacidade dos participantes de suas pesquisas, assim como pela confidencialidade de seus dados. Somado a isso, pesquisadores devem garantir o pleno consentimento dos participantes acerca de suas contribuições para o trabalho acadêmico, utilizando-se de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Quanto a adesão dos participantes à pesquisa, Celani (2005, p. 110) elucida que o consentimento deve ser:

[...] informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.

Assim, os autores desta monografia elaboraram um TCLE (APÊNDICE A), com auxílio da plataforma digital para criação de formulários Google Forms, para que possam garantir a privacidade dos dados e proteção da identidade — por meio do uso de pseudônimos — de todos os participantes, sejam eles professores em formação ou formadores, também esclarecendo que poderiam desistir da participação na pesquisa caso considerassem necessário.

4 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo contém a análise dos dados coletados a partir de entrevistas realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa. Para a organização deste capítulo e para a sistematização das informações encontradas durante a etapa da coleta de dados, foram estabelecidos dois principais tópicos, elaborados a partir dos objetivos de pesquisa: um voltado para a compreensão da experiência dos professores em formação que integraram o Programa de Residência Pedagógica e outro relacionado à percepção do professor formador — que acompanhou os licenciandos na função de preceptor — sobre a participação dos residentes no programa e ao papel desempenhado por esse docente ao longo da residência.

4.1 Os residentes pedagógicos

No primeiro tópico deste capítulo encontra-se a análise de como os residentes Ana, Elis, Leon Alencar e Oz realizaram suas funções em relação ao planejamento de aulas, à elaboração de materiais didáticos, aos momentos de regência em sala de aula e ao desenvolvimento do processo avaliativo. Além disso, também observa-se de que maneira o fator da aprendizagem colaborativa se manifestou no decorrer dessa experiência.

4.1.1 O planejamento e o material didático

Em um momento que antecede a prática pedagógica, é necessário que os professores planejem suas ações e os materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. No contexto analisado de um Programa de Residência Pedagógica para licenciandos em Letras – Inglês, os residentes, ao serem agrupados em conjunto, tiveram que desempenhar esse planejamento colaborativamente. Quanto ao desenvolvimento dessa função, os participantes Leon Alencar e Oz, respectivamente, estabelecem que:

[1] Ela [a prática colaborativa] acontecia principalmente em dois momentos: tanto no planejamento, porque o planejamento, muitas vezes a gente já fazia conjunto [...] E, nesse momento, a gente planejava a aula, fazia *slide*, montava material didático e, depois, dentro da sala de aula. Nesse planejamento, a gente já tinha mais ou menos uma ideia de quem ia começar com uma fala, como é que ia transicionar para outra, e a gente ia fazendo essa colaboração.

[2] Então, a gente trabalhava muito em conjunto quando a gente estava planejando as aulas. E... porque a gente planejava mais em conjunto, [...] a gente utilizava as

mesmas aulas. Então, para ser uma aula que funcionava com cada um, a gente sentava uma hora antes da aula começar. E a gente ajustava os detalhes do planejamento que a gente fazia na segunda-feira.

Ademais, o participante Leon Alencar elucida que essa prática colaborativa nas atividades de planejamento de aula foi facilitada pela sensação de familiaridade entre os residentes, o que foi possível pelo fato de que os integrantes do Programa de Residência Pedagógica, nessa experiência analisada, estavam a trabalhar com os seus colegas do mesmo curso de formação de professores. O participante elabora:

[3] A interação ela era... como a gente tinha, de certa forma, um conhecimento de quem era o outro, por a gente estar ali todo mundo no *campus*, né? E também por a gente estar inserido em um *campus*, que é o *campus* que a gente estuda, a interação funcionava de forma bem fluida. Então, a gente conseguia se comunicar muito bem e trazer ideias mesmo, fazer um *brainstorming* para a gente poder conseguir planejar e, também, para nós mesmos avaliar (*sic*) e entrar (*sic*) em um consenso do que a gente deveria fazer para a aula funcionar bem.

Porém, ao trabalhar em conjunto, é possível que as diferentes visões sobre como uma aula deve ser planejada, ou quais técnicas devem ser utilizadas, tragam à tona discordâncias entre os residentes. Assim como exposto por Oz:

[4] Então, havia divergências, no primeiro momento, tipo: “vamos decidir um tema”. Aí tinha um tema X, Y, e [...] eram coisas, assim, que fugiam um pouco da realidade que eles estavam acostumados. A gente falava: “não, gente, isso aqui não vai funcionar porque um aluno não vai fazer isso, porque ele tá pensando em só terminar a escola”. Muitos nem estão vindo mais no final do ano, aí a gente vai planejar um portfólio super denso e complexo e eles não vão estar dispostos a fazer isso. Mas... a gente conseguiu alinhar tudo.

Em consonância com o pensamento de Oz, a participante Ana afirma que, apesar das pontuais disparidades de ideias, os residentes sempre eram capazes de chegar a um consenso:

[5] Eu acho que não tinha muita divergência assim, não. Lógico que tinha alguns momentos, né? Alguém tinha uma ideia, outro tinha outra, mas a gente conversava e dava certo.

Ainda sobre o planejamento, na experiência de residência pedagógica em questão, é possível afirmar que esse papel era desempenhado pelos residentes, mas sempre com o apoio e supervisão do professor preceptor. Oz relata que:

[6] [...] a gente era responsável por desenvolver planejamento de aula, mas ele [o preceptor] sempre ajudou, ele sempre estava ali em todas as reuniões que a gente estava planejando, ele estava ali dando a opinião dele e isso ajudou bastante.

Nesse mesmo sentido, o pensamento de Elis permite a compreensão de que o planejamento realizado pelos residentes e a produção de materiais didáticos para as aulas partem das orientações fornecidas pelo preceptor:

[7] [...] o... Edgar [professor preceptor] passou pra (*sic*) gente o plano de curso e passou os temas que a gente poderia dar aula. E, a partir desses temas, a gente criou jogos e *slides* pra (*sic*) passar pro (*sic*)... pra (*sic*) turma [...].

Dessa forma, para que a elaboração colaborativa dos planos de aula e dos materiais didáticos aconteça, é necessário que os residentes se organizem, por meio de reuniões que permitam o trabalho conjunto. No que diz respeito a essa organização dos participantes do Programa de Residência Pedagógica, Ana declara que:

[8] E, assim, a gente ia assistir as aulas, tinha uma reunião, eu acho que na segunda-feira, *online*. Depois, a gente se reunia também, presencialmente, depois das aulas que a gente assistia, ou em algumas aulas que a gente ministrava.

O participante Leon Alencar detalha:

[9] A gente se organizava basicamente em três dias: tínhamos uma reunião assíncrona (*sic*); então, a gente fazia de casa mesmo, para poder ver o que a gente ia fazer na semana, quais eram os planejamentos, a gente tinha dois dias da semana para poder fazer a regência. Então, a gente ia na segunda, essa reunião não presencial, e aí, a gente ia pela parte da manhã, no Ensino Médio, terceiros anos, [...] fazer alguns planejamentos antes, ter certeza que todos os materiais didáticos estão prontos para poder fazer as regências nos dois dias.

Portanto, com base nos relatos dos entrevistados, é possível depreender que as atividades de planejamento de aulas e de elaboração de materiais didáticos ocorriam de maneira colaborativa e com supervisão do professor preceptor. Para isso, eles se reuniam periodicamente, a fim de organizar a ação pedagógica. Também, apesar do diálogo entre os residentes ser facilitado porque eles já se conheciam, era possível que eles discordassem na tomada de decisões, mas, de uma forma geral, eles eram capazes de fazer concessões e chegar a um consenso.

4.1.2 A aula e o processo avaliativo

Assim como na fase de planejamento de aulas e produção de material didático, o trabalho colaborativo entre os participantes do Programa de Residência Pedagógica também é

oportunizado na etapa da regência, bem como no desenvolvimento do processo avaliativo que é realizado pelos professores em formação para avaliar os seus estudantes. Dessa forma, Ana elucida que os residentes organizaram a prática da regência desta maneira:

[10] Então era bem assim: a gente... tinha dias que a gente se dividia; então, se algumas pessoas iam em algum dia, em algum horário, algumas outras pessoas só observavam, outras ministravam as aulas.

Similarmente, Oz menciona a divisão dos residentes entre as funções de observadores e regentes. Além disso, Oz expôs que, por ter participado do programa por mais tempo que os novos residentes, ao invés de desempenhar um papel mais direto na regência, ele assumiu uma função de auxiliar os colegas que haviam ingressado no programa posteriormente:

[11] Então, como eu e a N. eram (*sic*) os mais antigos lá na residência, então eu e ela ficamos como auxiliar (*sic*), a gente nem ficou tanto como regente. Por exemplo, tinha (*sic*) três novos residentes que... que a gente tinha que auxiliar eles. Então, tipo, na terça-feira, a N. auxiliava os três — dois atuavam como regente, e um como observador — e a N. ficava como auxiliar lá. E na quarta-feira eu fazia a mesma coisa: eu ficava com os três, e trocava, tipo, o que foi regente na terça, era observador na quarta, e eu ficava como auxiliar. Então, eu não, tipo, participava... tão ativo (*sic*) assim nas atividades.

Ainda no aspecto da organização da prática pedagógica, ter mais de um professor em sala de aula permite alterações nas dinâmicas que se desenvolvem no espaço educacional, os docentes podem, por exemplo, se revezar nas funções pedagógicas. Quanto a esse revezamento, os entrevistados Leon Alencar e Ana, respectivamente, indicam que a alternância durante a regência ocorria de forma espontânea:

[12] Sim, e isso acontecia de forma não combinada. Muitas vezes, como eu falei, no planejamento a gente combinava talvez como ia ser a sequência de quem ia apresentar, começar alguma coisa. Mas... por natureza, assim, ou de forma mesmo própria, nós começamos a fazer isso, né? Enquanto um estava ocupado com alguma coisa, a gente tentava ir e ver se a gente conseguia ajudar algum aluno, ou até mesmo se tinha alguma dúvida... porque muitas vezes o próprio aluno já tinha a iniciativa de nos chamar, chamar uma pessoa específica que estava mais perto. Então, a gente conseguia fazer, sim, essa questão de um fazer uma atividade, o outro ir ali, podendo andar em sala de aula.

[13] Sim, a gente fazia isso. Até porque aí no *campus* a gente tinha algumas aulas que a gente deu... no laboratório. Aí um explicava o que era para fazer, o outro ajudava algum aluno que não estava conseguindo acesso ao computador; um dava a primeira parte da aula, o outro dava outra função. Sempre tinha essa troca, né? A gente se dividia.

Ao serem questionados quanto à maneira que os residentes reagiam caso houvesse um imprevisto durante a aula, os participantes Ana, Oz e Leon Alencar, respectivamente, comentaram sobre algumas situações que ocorreram durante sua experiência e como eles debatiam para que pudessem solucionar as possíveis adversidades:

[14] Por exemplo, tinha algumas turmas que elas eram mais quietas. Aí a gente via que não dava certo, não ia ser tão interessante. Então, a gente: “vamos fazer, vamos simplificar”, alguma coisa assim. [...] a gente ia passar um joguinho como *warm-up*, e aí não deu certo alguma vez, e a gente: “não, vamos fazer, vamos fazer, vamos pular essa parte, fazer de outra forma”.

[15] [...] a gente comentava alguma coisa se estivesse saindo do eixo ali, a gente comentava. Mas, tipo, não de uma forma para todos os alunos verem, ainda mais quando tinham dois regentes é... responsável (*sic*) por uma turma, que era no caso do primeiro... dos primeiros meses, assim, de residência que tinham mais residentes. Então, quando tinha dois regentes em sala, a gente comentava, porque a aula estava dividida entre os dois, então a gente comentava entre si para se aliar um com o outro.

[16] Sim. Algumas vezes, a gente tinha que fazer alguma atividade, eu colocava no computador e, muitas vezes, nesse momento a gente comentava, às vezes: “ah, talvez a gente esqueceu de falar isso”; “será que a gente põe isso?”; às vezes uma nova ideia que tinha surgido. Então a gente tinha um pouco dessa reflexão na ação, né? A gente poder realmente pensar no progresso e, muitas vezes, comparar com o outro. Porque, como a gente tinha três turmas no Ensino Médio, a gente conseguia, às vezes, abordar esses pontos já ali no momento de sala de aula.

Conforme os relatos dos professores em formação, pode-se afirmar que os empecilhos que ocorriam durante as aulas eram resolvidos por meio do diálogo entre os residentes e da reflexão sobre a própria ação pedagógica. Além disso, também com o propósito de auxiliar o desenvolvimento das aulas, o professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica, quando necessário, intervia na atuação dos licenciandos, o que é perceptível nas falas de Oz e Ana, respectivamente:

[17] Bom, ele me deixava bem à vontade nas minhas aulas que eu era regente. Porém, quando, por exemplo, ele precisava chamar a atenção dos alunos, ele intervia. Ou quando eu precisava de um apoio, por exemplo, gramaticalmente, ele estava ali. Ele me apoiava. Ele sempre estava em sala de aula. Então ele sempre estava ali, sabe?

[18] Ah, ele sempre... por exemplo, a gente começava a aula e aí a gente... faltou algum ponto a ser falado. Ele ia lá e falava, né? Mas não era algo muito rígido, não. Ele só complementava algumas coisas. Aí, no final das aulas, a gente tinha tipo uma reuniãozinha. Falava assim: “ah, foi bom assim”, “ah, na próxima aula, tenta fazer de outra forma”.

Quanto a essa reunião após as aulas mencionada por Ana em que o professor preceptor dava um retorno sobre como a aula foi conduzida e o que poderia ser aprimorado, os participantes Leon Alencar e Oz, respectivamente, explanam:

[19] Ele intervia de forma diferente com os estudantes. Muitas vezes, era após a prática. Então, muitas das coisas eram observadas no momento da prática, mas após a prática é... algumas questões eram pontuadas. Muitas vezes, sobre as mesmas questões que os alunos pontuavam. Alguma coisa que, talvez, a gente fez de forma não tão adequada, ou que poderia ser um pouco melhor [...]. E esses momentos ocorriam depois mesmo, como se fosse um *feedback* pós-aula.

[20] Mas a gente fazia muito isso de comentar sobre a aula e o progresso da aula no final, que a gente tinha sempre uma reuniãozinha no final para dar *feedback* para o Edgar, como a gente tinha achado que a aula tinha sido, como os alunos reagiram e tudo mais.

Para além das contribuições, advindas das interações entre os residentes e com o professor preceptor, para a prática docente dos professores em formação, outro aspecto que faz-se relevante na atuação em pares é o impacto de estar acompanhado por colegas durante a regência. Acerca de como esse fator é percebido e da sensação causada por isso, Elis, Oz, Leon Alencar e Ana, respectivamente, expõem:

[21] Bem melhor, porque sozinho dá um nervoso e aí... é tipo um apoio o outro. Quando não dava pra (*sic*) falar, ou não tinha segurança cada um, e tinha o apoio do outro, e funcionava melhor em trio do que a gente separado. Então, todas as aulas que a gente deu foi (*sic*) nós três lá juntos.

[22] Eu, particularmente, até que gostava. Porque quando eu me sentia meio que... perdido, eu não sabia como lidar, eles eram um apoio até. Para, tipo, por exemplo, quando estava explicando conteúdo e uma parte da turma não estava prestando atenção, como eles estavam ali por perto deles, como observador, eles meio que, tipo, indiretamente chamavam atençãozinha ali porque, tipo, estava tendo um conteúdo, então, ajudava bastante, eu gostava muito.

[23] A sensação era de apoio. Porque como nós somos professores em formação, muitas vezes, a gente acaba pensando “ah, talvez me falta algo aqui”, ou “será que eu vou esquecer tal coisa?”. Então, por a gente ter essa colaboração, eu me sentia respaldado, né? De que eu ia conseguir dar aula e de que meus colegas na residência iam conseguir me auxiliar.

[24] Era bom porque... eu me sentia, né? Acolhida, assim, mais segura de dar aula, né? De... porque tá sozinho é muito... desesperador, né? Como você tá numa turma grande e tudo mais. Como você tá com alguém, é mais tranquilo, né?

Percebe-se nas falas de todos os entrevistados a recorrência de temas como a sensação de apoio, de segurança e de acolhimento causada pela presença de seus pares em sala de aula, o que evidencia um caráter positivo nessa prática colaborativa.

Além das atividades de regência que eram desenvolvidas pelos participantes do Programa de Residência Pedagógica, outra atividade prática cuja responsabilidade também era atribuída aos residentes era organizar parte do processo avaliativo dos estudantes. Quanto a esse aspecto da atuação dos professores em formação, Oz esclarece:

[25] Sim, a gente era responsável por elaborar uma parte da prova que eles faziam, tipo um provão, a gente ficava responsável por organizar essa parte da prova. A gente corrigia algumas atividades avaliativas, em conjunto, a gente estava no Meet⁵ e resolvia essas questões de corrigir. Também, a gente fazia atividades nessas reuniões. E era isso. A gente planejava também o portfólio, que todo final de bimestre eles tinham um portfólio para fazer. E a gente que ficava responsável por essa parte.

Em suma, em conformidade com o que foi exposto por Oz, compreende-se que os residentes, colaborativamente, elaboraram e planejaram instrumentos para avaliar os discentes, a saber: questões de prova e portfólio. Dessa forma, é evidente que o processo avaliativo desenvolvido pelos licenciandos não se limitou à avaliação somativa referente às provas, mas também contemplou uma avaliação formativa, por meio da formulação do projeto dos portfólios.

4.1.3 A experiência da aprendizagem colaborativa

Para analisar a experiência da aprendizagem colaborativa em sua totalidade, neste trabalho, optou-se por investigar os acontecimentos, dentro e fora da sala de aula, relatados pelos participantes da pesquisa e os resultados procedentes dessa atuação em pares para esses professores em formação. Dessa forma, o primeiro ponto a ser observado neste tópico é verificar a ocorrência de *feedback* entre os licenciandos que integraram o Programa de Residência Pedagógica e como essa interação acontecia.

Em relação a esse diálogo entre os residentes, Oz e Elis, respectivamente, alegam que:

[26] A gente sempre comentava pontos positivos e negativos da aula um do outro. Quando tinha pontos negativos, a gente apontava. Mas, normalmente, a gente sempre se dava muito bem na questão das nossas práticas pedagógicas em sala de aula. Então, tinha, sim, esses comentários. [...] como a gente sempre tinha uma reuniãozinha ao final, a gente conversava, falava: “a gente gostou muito dessa

⁵ O termo refere-se à plataforma virtual de videoconferências Google Meet.

atividade que você deu, porque abrangeu tal tema, os alunos reagiram de tal forma, então foi uma forma positiva de trazer essa atividade pra (*sic*) aula” [...].

[27] [...] às vezes, quando a gente está lá na frente, a gente meio que vai indo e não percebe muito o que a gente está falando. E depois eu perguntava para eles: “ah! Eu acho que fui mal”. E eles falavam para mim: “não! você falou tudinho certinho, você explicou tudo direitinho”. Era esse o *feedback*.

Como apontado por Oz e por Elis, os comentários ocorriam, principalmente, após as aulas ministradas pelos residentes, assim, infere-se que isso acontecia informalmente e de maneira espontânea. Porém, o entrevistado Leon Alencar ressalta que esses momentos de troca entre os professores em formação não eram tão frequentes:

[28] [...] eu lembro de poucas vezes que... a gente tinha essa... esse respaldo mesmo de um colega sobre algo. Eram coisas muito pontuais, não aconteciam com frequência.

Entretanto, Leon Alencar, assim como Oz e Elis, também confirma que o retorno dos colegas era realizado sem uma organização prévia:

[29] Ele era direto, muitas vezes era alguma questão ali, sei lá, por exemplo: escrevi com a letra muito... pequena no quadro, “ah, lembrar de escrever talvez um pouco mais grande” (*sic*), ou, às vezes, “será que a gente tenta fazer isso dessa forma?”. Então, muitas vezes, a questão era trazer de forma direta, aí a gente discutia para poder ver como melhorar, se caso a solução já não estivesse posta e resolvida, mas isso não causava nenhuma alteração.

A partir da declaração de Leon Alencar, é possível alcançar o entendimento de que esse *feedback* não gerava conflitos entre o grupo. Essa mesma compreensão também é evidenciada nos relatos de Oz e Elis expostos previamente.

Em seguida, outro fator notado na experiência de um dos residentes, e corroborado pelo depoimento do professor preceptor, é a questão da inclusão de pessoas com deficiência por meio da docência em pares. O participante Oz menciona:

[30] E com a minha dupla, a minha dupla era a [...] A.C. e... foi bem legal fazer dupla com ela, só que era um pouco complicada a comunicação por ela ser uma pessoa surda e eu não ter nenhum conhecimento de Libras⁶ e tal. Então, tipo, foi um pouco complicado porque não tinha o intérprete de Libras lá. Mas depois ele chegou e melhorou um pouco a nossa comunicação para organizar as aulas e tudo mais. Fora isso, foi tranquilo.

⁶ O termo refere-se à Língua Brasileira de Sinais — Libras.

Ou seja, Oz expõe que, a princípio, trabalhar com uma colega surda foi desafiador, por conta de uma barreira linguística e da falta de acessibilidade, considerando a ausência de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Porém, a partir da presença do intérprete de Libras, a interação entre eles foi facilitada e isso permitiu que eles conseguissem compartilhar ideias para o planejamento de aulas e que a atuação de ambos fosse significativa, assim como o professor preceptor, Edgar, explica:

[31] Eu tinha também uma dupla que era... na verdade, eles até trabalharam em trio em algum momento, né? Que era o Oz, a A.C., que é uma estudante surda, e o A. O A., na verdade, lembrando aqui agora, o A., ele tava (*sic*) no trio, mas ele era estagiário, né? Mas, assim, trabalhou junto dos residentes também nessa sequência, né? Então, era muito interessante ver, assim, a forma como eles preocuparam em tornar o trabalho da A.C. significativo.

Por outro lado, um terceiro atributo percebido nas entrevistas com os participantes do Programa de Residência Pedagógica é o de uma possível hierarquia entre os residentes. No que se refere a essa organização entre os licenciandos, Elis, Ana e Leon Alencar, respectivamente, informam:

[32] Eu, particularmente, percebia com os residentes mais velhos. Por exemplo, eles não precisavam vir todos os dias que a gente vinha. Nós que entramos depois, no final, a gente tinha que vir os dois dias [...] e aí os outros, o Edgar, tipo, liberava para não vir um dia. Ou eles não participavam do planejamento, era mais a gente nessa reta final. Então, eu via que, tipo assim, eles [...] tinham mais brecha para eles ficarem tranquilos do que para a gente que chegou depois.

[33] A gente... [...] tinha três residentes comigo que entraram para substituir outros, né? Então a gente era meio que... fresco, né? E aí a gente dava mais aulas e tal, porque tinha outros dois que já tinham bastante experiência, já tinha (*sic*) ficado um ano na residência e eles deram mais espaço pra (*sic*) gente. E também tinha sempre, sempre tem, né? Alguém que é mais líder e aí toma mais a frente. Mas, assim, a gente se respeitava, tava tudo *ok*. Não tinha rixa, nem nada assim muito forte.

[34] Eu diria que havia uma hierarquia. Em uma pergunta anterior, eu até citei essa questão de haver um comodismo, eu sentia que acontecia isso. Por um residente já estar há mais tempo na residência, muitas vezes, por a gente entrar no momento. A impressão que dá é que como quem acabou de entrar talvez não tivesse a competência que quem já tá lá tem, certo? Então, por vezes, acontecia sim de ter essa questão, e de nós mesmos que tinha (*sic*) acabado de entrar levar esse problema para o preceptor, e o preceptor trazer uma solução conjunta.

Os integrantes do Programa de Residência Pedagógica afirmam que a hierarquia ocorria em razão do fato de haver uma divisão entre residentes que ingressaram no programa há mais tempo e os que passaram a participar do programa posteriormente. Adicionalmente,

Leon Alencar elucida que isso não ocorria somente nos momentos de planejamento, mas também era uma questão que interferia na regência, o entrevistado justifica:

[35] Porque, muitas vezes, quem tinha acabado de entrar era quem dava aula e quem já tinha entrado antes ficava sentado, observando.

Em contrapartida, o residente Oz, que é um dos professores em formação que participou do programa por mais tempo, alega que não havia uma hierarquia em nenhum momento da prática pedagógica:

[36] Entre os residentes, não tinha hierarquia, porque a gente atuava tudo como igual, a gente desenvolvia o mesmo papel, seja como observador ou regente.

Deve-se destacar que a manifestação de uma relação hierárquica no cenário pesquisado, vai de encontro à concepção de aprendizagem colaborativa proposta por Dillembourg (1996 *apud* Torres; Irala, 2014), pois, conforme o autor, as funções dos membros do grupo se encontram para a solução conjunta de um problema.

Para além da questão da hierarquia entre os residentes, outros elementos que causaram o domínio de turno por parte de alguns dos professores em formação durante a regência, assim como apontado por Elis, foram a proficiência na língua inglesa e a experiência prévia em sala de aula:

[37] Porque, às vezes, tinha um que tinha mais para falar, mais coisas a ensinar, mais referências, mais repertório para passar. Por exemplo: o Leon Alencar foi para os Estados Unidos, então ele tinha muita coisa para compartilhar [...].

Em uma última análise, considera-se investigar a percepção dos participantes da pesquisa quanto aos efeitos da aprendizagem colaborativa, a partir das suas experiências de docência em pares, no processo formativo desses licenciandos. Assim, busca-se compreender se os residentes consideram que a experiência contribuiu significativamente para a formação. No que concerne a essa indagação, Leon Alencar e Ana, respectivamente, expressam:

[38] A troca de ideias foi muito importante. Porque uma coisa que a gente recebe, ao longo mesmo da carreira, é que, muitas vezes, a pessoa tem alguma coisa para te passar, seja um programa, uma técnica, uma ideia, e isso acaba acrescentando, muitas vezes, na forma com a qual eu penso na minha didática e na minha forma de dar aula. E por a residência ter sido um processo que eu entendo como mais integrativo à docência do que ao estágio obrigatório, é... muitas vezes a gente tinha maior tempo de poder ter essas trocas de ideias e de aprender um com outro. Então, acho que elas foram muito importantes para mim como profissional.

[39] Eu acho que foi uma experiência muito boa, porque era um lugar bem acolhedor e a gente sempre conversava [...]. Como tinha os residentes que tinham mais experiência... que passaram mais tempo, a gente já trocava: “ai, como é que foi o ano passado? Como é que foi...” ou “desse ano foi diferente de tal coisa”, e foi bastante enriquecedor mesmo, que depois dessa experiência na residência, [...] comecei a fazer estágio, e é totalmente diferente, [...] então... me deu até uma melhor postura em sala de aula. [...] A gente ficava na sala dos professores, conversava, pegava chave, via as coisas acontecendo. Porque no estágio é muito rápido e muito... a gente não tem tanto contato com a realidade da escola e tudo mais.

Ao explorar as falas desses participantes, pode-se perceber que ambos, além de considerarem a prática colaborativa como proveitosa, também concordam que o Programa de Residência Pedagógica permite uma interação e compartilhamento de conhecimentos entre colegas e oportuniza experiências que, por algumas vezes, são limitadas durante o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, Leon Alencar reforça:

[40] Por ter tido a oportunidade de ter feito estágio obrigatório e de ter feito residência, eu entendo que fazer residência... ela foi uma oportunidade em que eu pude observar melhor como é que é o processo mesmo de ser docente, né? Em questões de planejamento, da prática mesmo, que você se sente mais integrado, mais dentro ali da instituição que a gente dava aula.

Ademais, a integrante Elis expõe:

[41] [...] uma das coisas que pegou muito foi, tipo, o trabalho em equipe. Porque é muito melhor, nesses programas, quando você tem outros colegas para compartilhar. Porque você não fica tão inseguro, você tem... você pode elaborar as ideias, desenvolver as ideias com outras pessoas. Quando você tá sozinho, você não consegue ter outras, é... *insights*, você não consegue sozinho desenvolver uma aula. Então é bem melhor.

A partir desse comentário, Elis reitera que o trabalho colaborativo afetou sua prática docente de forma significativa, por meio da troca de ideias com os outros residentes e da segurança sentida em sala de aula, por conta do apoio dos colegas.

No entanto, o entrevistado Oz alega que, a princípio, não teve oportunidades para aprender colaborativamente com seus colegas e que não teve suporte para adaptar-se ao ambiente da residência pedagógica:

[42] [...] no começo, eu não tive muito essa questão de ter um apoio, assim, com relação a: “ai, faz isso porque vai ajudar nisso”. Eu fui mais pegando assim, observando a experiência deles, [...] e tentando me adaptar. Mas, tipo, de eu ter colegas de, tipo: “ah, minha experiência com isso e isso me ajudou nisso”, [...] isso não aconteceu.

Em compensação, Oz relata que, posteriormente, houve uma contribuição significativa para sua prática pedagógica, por uma questão de afinidade com uma das residentes e por meio da aprendizagem colaborativa:

[43] [...] uma pessoa contribuiu muito para a minha prática, que foi a única pessoa que estava ali para realmente me ajudar, que foi a N., que era minha dupla, mas a gente tinha um contato mais próximo.

Oz também exemplifica uma das repercussões da sua experiência no Programa de Residência Pedagógica na sua atuação em sala de aula:

[44] Tanto que uma experiência que eu percebi que eu realmente, “pô, a residência me ajudou”, foi quando eu planejei uma aula, esperando que acontecesse daquele jeito, e não aconteceu. Mas eu aprendi a achar meios que dessem certo no final das contas, mesmo que não tenha sido da forma que eu planejei. Então, os imprevistos que acontecem em sala, durante a residência, me ajudaram para... tipo, lidar com isso.

Em síntese, neste tópico foram observados os fatores da aprendizagem colaborativa, permitida e facilitada pelo ensino em pares, que impactam na formação de professores, a saber: a ocorrência de *feedback* entre os participantes do Programa de Residência Pedagógica; a inclusão de pessoas com deficiência; a possibilidade de relações hierárquicas entre os residentes; e os efeitos da aprendizagem colaborativa no processo formativo dos entrevistados.

4.2 O professor formador

Neste tópico, investiga-se a perspectiva de Edgar — o professor preceptor — quanto à prática colaborativa desenvolvida pelos residentes. Ademais, as ações executadas pelo preceptor, como as suas intervenções na atuação dos professores em formação, também estão em análise na presente seção desta monografia.

4.2.1 A atuação dos residentes pedagógicos sob a ótica do professor preceptor

Para que a atuação pedagógica colaborativa ocorra de maneira coordenada é necessário que haja uma organização prévia por parte de todos os integrantes no cenário pesquisado de um Programa de Residência Pedagógica para estudantes de Letras – Inglês.

Nesse sentido, o professor formador entrevistado — Edgar — expôs como a prática dos residentes era sistematizada:

[45] [...] esse pedido do trabalho em grupo já vinha da orientação, [...] a própria orientadora sugeriu esse trabalho. Porque [...] a experiência de regência ficaria um pouco... é... distante, [...] ou eu coloco o mesmo estudante, o mesmo residente, trabalhando duas semanas seguidas e depois entra um outro, fica mais duas semanas, né? Mas em duplas, eles tinham mais... uma experiência mais contínua.

Ou seja, em seu comentário, o preceptor explica que o agrupamento dos professores em formação em duplas era uma demanda oriunda da coordenação do programa, com o objetivo de oportunizar mais momentos para a regência; considerando que a carga horária para a disciplina de Língua Inglesa na instituição de ensino em questão não é tão extensa. Quanto ao aspecto da carga horária, Edgar explica:

[46] No meu caso ajudou também, né? Que ajudou também a eles cumprirem efetivamente uma carga horária na escola, né? Porque eles não tinham ali, eu não tinha um cargo cheio, né? Só tinham seis horas de fato de sala de aula. E aí, outras atividades, né? Como reuniões e reuniões de planejamento coletivo, né? Dentro dos professores, ou conselhos de classe e tal. Então, para mim também teve esse lado de permitir que eu recebesse os residentes mesmo. Porque, se fosse individualmente, o trabalho deles seria mais limitado.

Ao ser perguntado se haveria alguma especificidade para determinar quais seriam as duplas, o preceptor respondeu:

[47] [...] inicialmente, foi por afinidade entre eles mesmos. [...] não foi o professor supervisor que escolheu o grupo, né? Que disse: “você vai trabalhar com ele ou com ela”. [...] eu tenho certeza que a gente não precisou recorrer a algum critério. A gente não teve nenhuma disputa, né? [...] A gente... resolveu isso no diálogo mesmo, sem precisar definir algum critério, não teve ninguém, assim, disputando para vir em determinado dia.

Logo, pode-se afirmar que os residentes formavam as duplas voluntariamente, sem interferências do professor preceptor ou da coordenação do programa.

Além desse arranjo dos licenciandos em duplas, outro fator que contribuía para a organização da prática colaborativa entre os participantes do Programa de Residência Pedagógica era a ocorrência de reuniões de planejamento que eram desempenhadas, principalmente, em dois momentos. Edgar detalha:

[48] O encontro com os residentes. É semanal, né? A gente tem uma carga de... acho que de 12 horas, né? De 12 horas semanais, das quais metade era cumprido (*sic*) presencialmente, a outra metade não presencial, né? Então a gente, o preceptor,

eu fazia reuniões semanais com eles, de planejamento, né? [...] a gente fazia uma reunião também que a gente chamava de *debriefing*, que era para falar como tinha sido a execução dos planos [de aula]. Então, era um pós... uma auto-avaliação, assim, o que deu certo, o que não deu certo, para pensar os próximos planejamentos, como seria e tal. Então, eu conseguia fazer até uma reunião de planejamento e uma de *debriefing*.

Com base na declaração do preceptor, é possível determinar que havia um momento anterior a regência, definido pelo planejamento de aulas, e um instante posterior a regência, para que houvesse uma discussão sobre a execução da aula e o que poderia ser implementado ou aprimorado em encontros seguintes.

Ainda no que tange ao planejamento de aulas, o preceptor Edgar descreve como a atuação em pares era desenvolvida nesse processo:

[49] E aí, cada dupla tinha uma pasta no Drive⁷, né? E a gente compartilha um plano, um modelo de plano de aula. E aí, semanalmente, eles planejavam esse... essa aula da semana seguinte e produziam materiais. A gente sempre tentou produzir materiais próprios. Mesmo que a gente utilizasse algum material como um guia ou norte, a gente tentava fazer uma adaptação para o nosso contexto, que é de ensino integrado, ensino técnico. E aí, é... esse plano, ele tinha que ser compartilhado algum tempo antes da aula.

Edgar justifica que os planos de aula deveriam ser elaborados e entregues com antecedência, para que ele pudesse avaliar previamente e sugerir alterações pertinentes:

[50] Então, eu falava para eles, então eu preciso do plano de aula um dia antes, pelo menos, para eu também poder avaliar e se às vezes eu achar que precisava de alguma adaptação, eu já sugeria, né? Então, eles compartilhavam comigo antes [...]

Devido a esse controle dos prazos de entrega dos planos de aula, o preceptor afirma que, a partir desse trabalho colaborativo, foi possibilitado que os residentes entregassem uma quantidade de planejamentos e materiais didáticos além do que foi necessário:

[51] [...] a gente chegou até a produzir mais do que a gente utilizou, né? Por conta de tempo mesmo, né? As escolas, às vezes, têm algum exame que chega de fora e tem que aplicar, nem toda a carga horária que a gente tinha disponível, então até ficou... ficaram alguns materiais sem utilizar, formulários, coisas que eles planejaram. Eles usaram muitas coisas gamificadas, usaram esses recursos aí, não só o Kahoot⁸, mas outros recursos que eu nem conhecia.

Considerando os comentários do preceptor, entende-se que um dos papéis atribuídos aos participantes do Programa de Residência Pedagógica era o da produção de planos de aula

⁷ O termo refere-se à plataforma virtual de armazenamento de dados em nuvem Google Drive.

⁸ O termo refere-se à plataforma virtual de aprendizagem e elaboração de jogos didáticos Kahoot.

e materiais didáticos próprios, adaptados à realidade e ao contexto em que eles estavam inseridos. Além disso, Edgar relata que a contribuição dos licenciandos, por intermédio da realização de planejamentos e de materiais didáticos, permitiu que ele fosse introduzido a recursos tecnológicos digitais que ele não conhecia anteriormente. Assim, interpreta-se que as atividades propostas pelos residentes também agregaram à prática do professor regente.

Assim como era proposta uma organização para a etapa de planejamento de aulas e produção de materiais didáticos, também havia uma sistematização do trabalho docente ao longo do exercício da regência. Sobre essa estrutura, Edgar estabelece:

[52] A gente sempre atuou assim, quase todo mundo estava na escola, mesmo que não estivesse em sala o tempo todo. Então, como eu tinha poucas turmas, às vezes, eu tinha em sala três residentes: dois dando aula, um apoiando; e três podiam estar fazendo uma outra atividade, como já corrigindo alguma coisa que a gente deu na outra sala, ou dando um *feedback* mais personalizado para os estudantes [...].

Desse modo, em sua fala, o preceptor expressa que os residentes se alternavam nas funções pedagógicas e que a regência não se resumia a ministrar aulas, isso permitia que eles desempenhassem diferentes papéis simultaneamente, o que é um dos aspectos previstos na concepção de ensino em pares proposta por Richards e Farrell (2005). Nesse mesmo sentido, o preceptor elabora:

[53] Sim, eles se alternam, né? A gente define alguns perfis, a gente definiu alguns perfis mesmo, né? De o que seria o colega que estaria mais à frente, né? Do que seria um colega... que, às vezes, não está ministrando a aula, mas ele é considerado um apoio, né? Para coordenar atividades em grupo, por exemplo.

Além dessa sistematização, havia um outro padrão que também tinha o objetivo de manter a estruturação do trabalho colaborativo dos residentes coordenada, sobre essa configuração Edgar elucida que:

[54] a gente fez da seguinte metodologia, né? As duplas eram fixas, assim, de atuação em sala. Então, cada dupla já tinha... já tinha uma proximidade maior com aquela sala como um residente regente, certo? E as outras duplas, elas participavam daquela sala mais como apoio.

Em concordância com o pensamento de Edgar, deduz-se que a permanência das duplas de forma fixa em determinadas turmas permitia uma continuidade da ação pedagógica dos residentes.

Em virtude dessa organização da regência em pares, foram observadas dinâmicas de tutoria entre os professores em formação. Em relação a essa dimensão da atuação colaborativa, o preceptor narra:

[55] [...] foi bem observável quando você tinha uma dupla em que o perfil da dupla era bem diferente de uma pessoa para outra. Então, às vezes, a pessoa que era menos comunicativa, ela... isso não durava muito tempo. Foi interessante observar como se deu [...] esse desenvolvimento mesmo, dessa habilidade da pessoa, às vezes, a forma como ela... até como se portar mesmo, se posicionar na sala, de tom de voz, sabe? De ser ouvido, de chamar atenção para um assunto e tal.

Ele também discorre que essa interação foi perceptível, principalmente, nos momentos em que novos professores em formação passaram a integrar o programa, assim, os residentes que ingressaram previamente na residência tiveram a função de guiá-los, o que foi fundamental para o prosseguimento da experiência:

[56] Principalmente nas transições, né? Se observava mais isso, [...] nos períodos de transição, quando, por exemplo, uma dupla... uma pessoa teve que sair do programa e aí entrou um novo que estava na lista de espera, esse tipo de tutoria era essencial para a gente continuar o trabalho. Porque eu não conseguia, às vezes... demandar, oferecer tanto tempo de apoio para quem estava chegando. Então, eu pedia o apoio do grupo e principalmente da dupla que ia passar a trabalhar com essa pessoa.

Semelhantemente, Edgar observou que essa dinâmica entre os residentes permitia que barreiras de comunicação, que ocorriam em razão da falta de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, fossem transpostas:

[57] No caso da estudante A.C., que é uma estudante surda, isso foi mais interessante ainda de observar. Porque aí a gente já estava lidando com três línguas: português, Libras e inglês, e essa interface aí. Então, eu realmente ficava envergonhado mesmo, porque meu conhecimento de Libras era muito escasso e, sem o apoio dos colegas residentes... teria sido bem mais difícil, porque nem todas as aulas eu tive intérprete para atuação da professora, da residente. Então, quando não tinha intérprete, esse apoio entre os residentes e a A.C., assim, nunca ela deixou de atuar numa aula por não ter intérprete, sabe? Foi fantástico.

Da mesma maneira que os momentos de tutoria se demonstraram como positivos ao longo do desenvolvimento das atividades dos residentes, Edgar ainda ressalta alguns benefícios que a aprendizagem colaborativa pode proporcionar:

[58] Bom, eu acho que tem um benefício inerente aí, que é aprender a trabalhar em grupo, principalmente para quem não tem essa habilidade. Então, eu não acho fácil. Eu mesmo, pessoalmente, não acho fácil. É comum as pessoas, quando você propõe

esse tipo de situação, vai ter que ser em dupla, de alguma pessoa pedir para fazer individualmente.

Nesse sentido, Edgar acredita que professores formados e em formação devem atuar favorecendo a prática colaborativa:

[59] Então, assim, na escola, não trabalhar de forma... não trabalhar junto com os colegas da sua área pode ser um problema quando você vai atuar. Porque, muitas vezes, é esperado que a gente faça essa integração.

Em seguida, o preceptor fomenta sua explicação com alguns outros possíveis benefícios acerca da aprendizagem colaborativa:

[60] Então, eu acho que um dos benefícios é esse, de você incentivar e, às vezes, desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, certo? A troca de experiências, né? E a... de experiências, tanto de conhecimento de técnicas, né? De compartilhamento de planejamentos prévios, né? Então, eu vi, assim: um chega com uma ideia, mas o outro entende mais da tecnologia; depois, você vê como que aquilo ficou bem, né? Bem casado no final.

A perspectiva de Edgar permite interpretar que o resultado de uma aula planejada e executada em conjunto pode ser positivo, considerando que essa sucede da colaboração entre todos os indivíduos que a elaboraram e, por conseguinte, recebe a contribuição das experiências prévias e do conhecimento de técnicas de ensino e aprendizagem que cada um dos professores em formação apresentam. Conforme Hochnadel e Conte (2019), tal contribuição, possibilitada mediante a troca de ideias entre os colegas, é uma demanda recorrente na docência compartilhada.

A respeito das experiências prévias em sala de aula, o preceptor explica que os residentes que ele acompanhou tiveram contato com o ensino de língua inglesa de variadas formas e que essa pluralidade de vivências impactou o trabalho colaborativo:

[61] Como eu tinha, assim, residentes que estavam já no último semestre, tinham residentes que estavam no quinto período. Então, essa troca de experiências entre quem já tinha outra experiência no estágio, né? Já tinham dado aula. Alguns residentes eram já, também, estagiários. Estágio não-obrigatório. Ou mesmo já tinham experiências no ensino, cursinho de inglês, alguma coisa assim, acho que é isso.

No entanto, quando perguntado se acreditava que houve alguma desvantagem nesse processo de ensino em pares, o preceptor respondeu:

[62] De desvantagem? Ah, não sei. Para esse contexto aqui, eu não vi desvantagens, não. O que até me ajudou a fazer com que todo mundo mantivesse uma rotina de trabalho. No meu contexto, eu não vi nenhuma desvantagem.

Em relação ao processo avaliativo do estudantes, o preceptor expõe que os residentes também participaram de diversos momentos voltados para essa prática e os realizaram por meio da colaboração:

[63] É... e eles participaram, sim, da produção de materiais de avaliação, materiais didáticos, materiais de avaliação, inclusive a prova integrada, que é uma prova que a gente faz aqui no nosso curso de Ensino Médio Integrado.

Além disso, Edgar exemplifica a participação dos licenciandos no processo avaliativo dos estudantes do Ensino Médio com a experiência do desenvolvimento de um projeto que envolvia a confecção e a exposição de portfólios temáticos. O preceptor comenta que os portfólios, cujos temas foram propostos pelos residentes, também passaram por um critério complexo de correção que, em grande parte, havia sido desenvolvido pelos professores em formação:

[64] Sim, sim, chegaram a corrigir. [...] os portfólios, né? Foram avaliados, a gente tinha aqui a produção dos portfólios, né? Que os estudantes produzem um trabalho temático, né? [...] era um trabalho que envolvia a produção de um instrumento relativamente complexo de proposta, de proposição, certo? Tipo assim, as orientações eram extensas, certo? Então, tinha lá, o estudante tinha que escolher... tinha que escolher um tema, ele tinha uma lista de gêneros textuais que ele tinha que escolher uma, por exemplo: uma apresentação oral; a produção de um podcast; não, um vídeo no tipo *sketch*, cômico; não, a produção de um vídeo, mas um vídeo no sentido, tipo um mini-documentário. Então, eles escolhiam esse gênero e produziam, faziam um produto, e depois apresentavam os produtos para a sala em um dia determinado e tal. E aí o instrumento de avaliação era bem completo. Eu apresentei um modelo básico, mas os residentes me ajudaram muito a desenvolver ele. [...] eles participaram tanto da produção, mas também eram avaliadores, né?

Edgar também relata que o trabalho conjunto dos professores em formação não se limitava apenas ao planejamento, à regência e à avaliação. Os residentes também puderam vivenciar outras situações que, constantemente, são apresentadas dentro de uma instituição escolar:

[65] Então, eles participaram disso, corrigiram também, participaram. Me ajudaram, inclusive, a consolidar mesmo aquelas tabelas, para, sabe? Para fechar tarefas de sala, né? Todo tipo de apoio, que é a vivência mesmo do trabalho docente. Porque, às vezes, a gente fica um tempo, assim, mais na sala, preocupando com a aula. Mas, de repente, tem um tanto de trabalho de burocracia, né? De preencher coisas e consolidar avaliações na questão quantitativa, né? Então, às vezes, o trabalho condensa, *cê (sic)* tem que fazer muita coisa em um período curto. Me ajudaram muito com isso também, então vivenciaram bem o processo de avaliação.

Em relação às vivências e as incumbências burocráticas supracitadas, o preceptor adiciona em sua fala outras situações em que o residente pode possuir ou não um papel ativo, quanto a esses aspectos:

[66] Assim, tem uma parte da residência que é se inteirar dessa burocracia da escola também, né? Que é conhecer o plano de curso, participar de reuniões [...] Nas reuniões, assim, os residentes não têm um papel ativo, né? Eles estão mais observando mesmo, participar de reuniões de pais, né? Agora, das outras atividades, o residente faz praticamente tudo que o professor faz, sabe? Ele só não tem a responsabilidade mesmo de assinar e preencher os documentos, né? Institucionais, como diário de classe, etc. Mas, assim, todas as outras atividades, preparação, planejamento de intervenções, lidar com recuperação, lidar com estudantes que estão com dependência, né? [...] eu tive residentes que participaram até da produção do plano de ensino, que é aquele... que é do ano todo, assim. Residentes que eu pedi para ir para, é... conselho de classe final, aquele conselho deliberativo.

Por fim, neste tópico foi verificado que a atuação dos participantes do Programa de Residência Pedagógica era determinada por uma variedade de funções, como o planejamento de aulas, a produção de materiais didáticos, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, assim como a correção de atividades realizadas pelos estudantes que foram acompanhados. Nessa experiência, a participação colaborativa dos residentes foi notada pelo professor preceptor em todas as etapas desse processo. Além das atividades supracitadas, uma das atribuições designadas aos residentes era conhecer os documentos que norteiam a prática pedagógica na instituição de ensino em que eles estavam inseridos, assim como participar de reuniões pedagógicas.

4.2.2 A função do professor preceptor

A fim de compreender o papel do professor preceptor ao longo do desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica, é necessário conhecer as funções atribuídas a ele e a forma como ele intervém na ação dos licenciandos que participaram dessa experiência. Durante os momentos para o planejamento de aulas, Edgar discorre sobre a sua participação:

[67] [...] às vezes, mais no começo, eu participei mais da montagem desse plano, sabe? Sugerindo, falando: “olha, isso aqui não vai dar tempo”; “vamos partir isso aqui na metade”; “vamos fazer duas aulas aqui”, né? “Vamos tentar pensar numa avaliação”. Numa avaliação, às vezes, faltava uma avaliação, um fechamento, né? Mas rapidinho também, muito, muito rápido, né? Eles já se adaptaram... percebiam, assim, quais eram os apontamentos que eu fazia com mais frequência, né? E a minha participação foi ficando menor no plano de aula em si, né? Mas a gente planejou,

né? Sempre pedia por escrito, né? E... compartilhava também o que eu ia apresentar [...].

Nesse trecho da entrevista, o preceptor afirma que no começo do Programa de Residência Pedagógica, interferia com mais frequência na prática pedagógica de seus residentes, para que pudesse norteá-los sobre aspectos da docência. Posteriormente, após o período necessário para a adaptação dos residentes, Edgar afirma ter concedido mais liberdade para que eles pudessem atuar. Sobre isso, ele declara que:

[68] [...] eu achei... é... muito melhor mesmo já dar responsabilidade logo assim, sabe? Então, tipo... no segundo mês da residência eles já estavam atuando, com certeza, rapidinho, com quase metade da aula disponível para atuação deles.

Apesar de não interferir frequentemente na atuação dos professores em formação, o preceptor ressalta a sua responsabilidade de sempre acompanhar os residentes:

[69] [...] o preceptor sempre tem que estar com os residentes. Os residentes, a priori, não atuam sozinhos, sem ter o preceptor em sala junto.

Além da figura do preceptor, havia também uma professora coordenadora responsável pelo programa na instituição de ensino, encarregada de mediar o contato entre os licenciandos e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acerca do papel desempenhado por essa docente, Edgar afirma que:

[70] O coordenador, ele tinha... o coordenador chamava reuniões, coordenadora, né? Chamava reuniões com os preceptores para orientações gerais, quando vinha alguma informação, alguma necessidade de alinhamento, né?

Ademais, Edgar menciona que o trabalho conjunto era uma proposição proveniente da coordenação do programa, assim, ele expõe como incentivava os participantes a executar suas tarefas colaborativamente:

[71] Então é assim, essa proposta, como ela já veio da orientadora, ela já foi uma situação contextual nossa, certo? Tipo assim, para o trabalho ser bem feito, né? E eles não ficarem ociosos durante boa parte do tempo que a gente tinha disponível para eles estarem no campo de atuação, eu acredito que era necessário mesmo essa atuação em conjunto, sabe? Agora, assim, quando eu tive... O incentivo era durante as reuniões mesmo, né? De... de planejamento, a gente tinha uma reunião semanal, em que a gente reportava o que cada um estava fazendo, o que cada dupla estava fazendo. Era o momento de perguntar como estava ali para cada dupla, de oferecer minha ajuda, etc.

Nesse mesmo sentido, o preceptor descreve como fomentava o trabalho das duplas que não apresentavam sinergia ou que não conseguiam seguir o cronograma em determinados momentos de sua atuação:

[72] Nos casos que eu percebi que não estava tendo uma coordenação muito legal entre a dupla, eu tentava checar com mais frequência, vamos dizer assim, certo? Perguntar mais, né? Chamar atenção, assim, né? Se, por exemplo, perderam o prazo, com certeza, essas duplas menos coordenadas eram as que, às vezes, eu tinha que chamar uma atenção, entende? Tipo: “opa, eu preciso do plano, pra gente (*sic*) não ter que imprimir ou preparar coisa de última hora”, né? E fazer as coisas com mais tempo, né? O trabalho mais bem feito. [...] Mas, muitas vezes, eu tinha que fazer uma chamada pessoal ali, sabe? De pedir um apoio, né? Ou de chamar atenção: “olha, sua dupla já me mostrou tal parte. Você chegou a ver como é que tá a sua parte?”, né?

Quanto à questão da atuação do preceptor durante a regência dos professores em formação, Edgar demonstra como intervia ao longo das aulas ministradas pelos residentes:

[73] Bem, eu tinha duplas mais funcionais que outras, certo? Eu tinha equipes, duplas que realmente você percebia que havia um trabalho de conjunto, de planejamento, e outras duplas que... dividiam a tarefa, né? Então você via, assim, que às vezes você tinha que intervir, mas numa (*sic*)... assim, durante, às vezes, o andamento da aula, você percebia onde havia ali uma falta de coordenação entre a dupla, entende? E aí, todas as aulas sempre foi (*sic*) muito colaborativa (*sic*), a... tanto eu pedindo... é... interferência de residentes na parte que eu planejava, quanto... era muito aberto, assim, para eu intervir durante o desenvolvimento da aula de algumas duplas. Então, quando eu achei necessário, eu intervi durante a própria aula mesmo. Mudei, sugeri a mudança de ordem de alguma coisa ou que houvesse um... a introdução de uma etapa entre uma... transição, sabe? De uma atividade para outra, ou mesmo aproveitar o gancho que alguma atividade permite e não deixar passar uma oportunidade ali. Mas eu não precisei, não tive nenhuma necessidade de intervenção no sentido de mudar duplas, de alterar a forma como eles estavam trabalhando, não tive isso.

Dessa forma, o preceptor demonstra que a falta de colaboração durante o planejamento se refletia na regência. Nessa perspectiva, Edgar narra:

[74] Então, algumas duplas você viu que sentavam, que tinham uma discussão, outras é... você percebia que não... eles, tipo assim, eles não tiveram uma sinergia mesmo, uma coisa de sentar e fazer junto, sabe? [...] nessas situações em que durante, mesmo tendo visto o planejamento, às vezes no planejamento você não percebe uma quebra, ou essa coisa de que o trabalho foi feito picado, você percebe às vezes na execução, né? Que eles não combinaram, cada um visualizava que a tal parte da aula seria, né? Às vezes estava escrito, eles estavam achando que era uma coisa, mas na hora de executar na técnica ali, é... você percebia que não foi combinado muito bem, entendeu? Mas não foi nada que eu precisei chamar, assim, a atenção, porque... Eu sempre combinei muito bem com eles de que a gente estava trabalhando juntos.

A partir desses comentários, o preceptor relata que era perceptível que algumas duplas estavam mais propensas a trabalhar colaborativamente, enquanto outras costumavam a seccionar o trabalho pedagógico. Entretanto, Edgar informa que não foi necessário alterar a organização das duplas ou a dinâmica do trabalho.

Ademais, Edgar afirma que as suas intervenções durante a regência resultaram em uma rápida adaptação por parte dos residentes:

[75] Eu percebia a interferência, eu fazia a interferência na primeira aula que eles davam. Depois, eles mesmos já se adaptavam com aquilo e, na próxima aula, se eles estivessem executando aquele plano de novo, eles já se adaptavam; percebiam, assim, porque, às vezes, eu fiz a interferência, qual o ganho ou prejuízo ali da situação e tal. Mas, assim, muita coisa acontece ao vivo mesmo, né? Mas depois acaba, às vezes, interferindo numa revisão do planejamento para uma futura execução, sabe?

Conseqüentemente, é possível interpretar que a interposição do preceptor no decorrer dos momentos de regência dos licenciandos contribuiu significativamente para o desenvolvimento da habilidade dos residentes de ministrar aulas.

Quando questionado sobre o processo avaliativo ao qual os participantes do Programa de Residência Pedagógica foram submetidos, Edgar apresentou que:

[76] Os residentes apresentam relatórios. A frequência... eu não tenho certeza qual é a frequência que eles apresentavam. Eu não sei se eram semestrais, mas a contrapartida deles é apresentar esses relatórios, participar dos eventos, eles têm que apresentar o certificado dos eventos. [...] tinha um relatório individual e tem também um que eles fizeram em conjunto.

O preceptor também evidencia qual era a função que ele desempenhava na elaboração e na avaliação dos relatórios dos residentes:

[77] Me parece que o meu papel ali era dar um parecer sobre o relatório. Na verdade, eu participo da construção do relatório também. Então, o preceptor, ele lê o relatório, né? E dá um *ok*, assim, antes de passar para a coordenação. [...] Esse relatório, já vem a cobrança direto da coordenação, entendeu? Ele passa por mim porque eu estou mais no contato diário com o residente. Mas a coordenação já mandava a cobrança: “lembrem-se, tal data, relatório”.

Assim, é possível verificar que os relatórios produzidos pelos residentes, em um primeiro momento, passavam pela avaliação do preceptor para que, posteriormente, os trabalhos fossem encaminhados para a coordenação do programa, permitindo uma segunda avaliação; por isso a demanda para que os licenciandos se atentassem aos prazos de entrega.

Além da escrita dos relatórios individuais e do relatório coletivo, Edgar destaca outras ferramentas para a avaliação dos residentes, bem como outras responsabilidades atribuídas a eles:

[78] Porque eles têm burocracia para cumprir: lista de frequência; as leituras, eu checava. Isso é importante, porque eles registravam, semanalmente, uma... uma carga horária de atividades que eles faziam à distância, certo? Então, isso era eu que avaliava, né? Por exemplo, que tipo de atividade? Eles tinham uma carga de horário de planejamento, certo? Mas eles tinham uma carga horária, por exemplo: tempo de produzir relatório, quando na época que era de produção de relatório, certo? Vai para ali. Mas, em alguns momentos, leituras mesmo, sabe? Material de estudo. E aí, como que isso era checado? Assim, a gente... propunha discussões mesmo. Então, em alguma reunião eu podia pedir que algum dos residentes tomasse a frente na discussão. Então, a pessoa tinha que se preparar um pouco melhor ali para chamar atenção para os conceitos do texto, etc.

Então, infere-se que os residentes não eram avaliados de uma forma quantitativa, mas sim pela realização das atividades propostas, como: a produção individual e coletiva de textos acadêmicos que narrassem as experiências vivenciadas; a presença e participação em eventos relacionados ao Programa de Residência Pedagógica; a leitura de materiais de estudo e de documentação institucional; e o cumprimento da carga horária, de uma forma geral.

Com o propósito de compreender a dimensão da atuação do preceptor no Programa de Residência Pedagógica, Edgar foi questionado quanto ao seu conhecimento acerca dos conceitos de aprendizagem colaborativa e de ensino em pares e se esses elementos influenciaram a sua prática ao longo dessa experiência com os professores em formação. Com relação a isso, o professor responde:

[79] Olha, é um conceito que faz parte da minha área de atuação, certo? Então, eu já participei de eventos nos quais se discutiu isso, mas... já li artigos, né? Mas, na minha formação, na minha graduação, apesar de ter atuado em colaboração também, assim, não era residência, não era equipe de nada, mas nos meus estágios eu também tive que atuar em grupos. Mas, na minha formação, não foi parte da bibliografia, vamos dizer assim, certo? Mas é um conceito que eu compartilho informações, por exemplo, de começo de semestre, durante as semanas pedagógicas,

Por se tratarem de conceitos familiares ao professor, também foi perguntado a ele se, durante sua atuação, ele havia feito uma organização prévia da prática pedagógica, a partir desses conhecimentos teóricos, em pares/grupos ou se ela foi sistematizada de maneira espontânea. Sendo assim, ele declarou:

[80] Olha, eu acho que, pra (*sic*) mim, de forma mais intuitiva. Nas formações, a gente sempre lidou, a gente sempre teve alguma parte de compartilhamento de experiências, né? Foi... foi proposto para a gente essa dinâmica, até para a gente

conseguir receber os residentes a quantidade que a gente queria, para impactar bem no nosso curso. esse trabalho em dupla, mas foi uma coisa mais intuitiva mesmo, sabe? Assim, não demandou eu fazer uma leitura, assim, sobre um texto para as ações que a gente fez, né?

Logo, entende-se que as ações do preceptor foram guiadas, principalmente, pelas suas experiências prévias com o ensino em pares e com os elementos da aprendizagem colaborativa. Assim, mesmo que esses conceitos não tenham integrado o seu processo de formação inicial, o preceptor ainda foi capaz de aplicá-los intuitivamente nas suas ações desenvolvidas com os residentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da articulação entre os pressupostos teóricos que fundamentaram a presente pesquisa com os dados coletados e analisados pelos autores, reitera-se o objetivo principal desta monografia: refletir sobre a experiência da atuação em pares e a aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores.

No desenvolvimento do trabalho, por meio da entrevista com o professor formador que supervisionou a atuação dos licenciandos, tornou-se possível atingir o primeiro objetivo específico, que buscava identificar como o preceptor coordenava a atuação colaborativa dos residentes. Com isso, pôde-se averiguar a perspectiva desse profissional quanto ao papel desempenhado pelos futuros professores e a forma como ele intervia ao longo dessa experiência, bem como a sua responsabilidade na função de avaliar o trabalho dos residentes.

Quanto ao segundo objetivo específico, relacionado à dimensão organizacional da prática colaborativa desempenhada pelos residentes, com base nos dados coletados, foi viabilizada a verificação de algumas especificidades que podem se manifestar no processo de ensino em pares, a saber: a formação espontânea dos grupos de atuação; a sistematização do fazer pedagógico nas etapas de planejamento e regência, assim como o compartilhamento de ideias nesses mesmos momentos; e a ocorrência de relações hierárquicas entre os residentes, por conta de fatores como a experiência prévia em sala de aula ou a proficiência na língua inglesa.

No que tange ao terceiro objetivo específico, que está atrelado aos possíveis efeitos da aprendizagem colaborativa para professores em formação, as contribuições dos entrevistados, tanto dos residentes quanto do preceptor, permitiram elencar estas vantagens: o incentivo ao trabalho em grupo; a troca de experiências e conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem de línguas; a promoção de *feedback* entre pares, permitindo o aprimoramento da prática pedagógica; a sensação de apoio percebida pelos licenciandos ao ministrarem aulas; a possibilidade de que os residentes se alternem nas funções praticadas em sala de aula; a incidência de tutoria no trabalho dos pares, quando há disparidade acerca das experiências prévias e do domínio da língua-alvo entre os residentes; e a inclusão de pessoas com deficiência, contribuindo para a superação da falta de recursos de acessibilidade.

Ao cumprir os objetivos específicos da monografia, tornou-se viável a resolução da questão-problema que norteou o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que foi possível compreender os efeitos das experiências significativas de atuação em pares no processo de formação e de construção de conhecimento prático dos participantes do Programa de

Residência Pedagógica. Essa afirmação é reiterada pelos relatos dos entrevistados que, de uma forma geral, perceberam essa experiência de atuação em pares como significativa para a formação.

Em relação às contribuições da pesquisa para o desenvolvimento do estudo da temática, o primeiro ponto a ser ressaltado é o fomento de um tema que, como mencionado anteriormente, carece de referências acadêmicas: a docência compartilhada na educação. Para além disso, a presente monografia se prestou ao papel de analisar como esse fator se manifesta no contexto da formação de professores de línguas. Já o segundo ponto evidenciado como uma das contribuições do estudo é a exposição da importância do Programa de Residência Pedagógica como uma expansão da prática dos estágios supervisionados, auxiliando os professores em formação na construção do conhecimento teórico-prático.

Não houveram limitações notáveis no desempenho da metodologia para a coleta de dados, isto é, todas as entrevistas favoreceram o progresso do estudo e ocorreram sem evidentes intercorrências. Porém, o grande volume de informações pertinentes apresentadas pelos entrevistados tornou a sistematização dos dados para análise desafiadora, considerando que a presença de todas essas informações afetaria a extensão do trabalho, o que poderia comprometer a inteligibilidade deste texto acadêmico. Dessa forma, foi necessária uma verificação precisa para a seleção dos trechos das entrevistas que figurariam no capítulo da Análise de Dados. Somado a isso, o fato da pesquisa ter sido elaborada após o encerramento das atividades do Programa de Residência Pedagógica na instituição de ensino em que os licenciandos atuaram impossibilitou que os autores observassem o trabalho dos professores em formação enquanto acontecia, permitindo que a experiência dos residentes fosse investigada somente por meio de relatos.

Sobre pesquisas futuras no âmbito do ensino em pares e da aprendizagem colaborativa, temas como a inclusão de pessoas com deficiência — professores e estudantes — no espaço educacional, a transdisciplinaridade na prática docente profissional, e a associação desses conceitos às teorias cognitivas da aprendizagem — como o construtivismo sociointeracionista — podem ser focos dos estudos que se apropriam dessas concepções.

Por fim, mediante às demais considerações previamente expostas, é possível concluir que as práticas de ensino em pares, ao longo da formação de professores, oportunizam momentos de aprendizagem colaborativa e, assim, tornam-se fatores essenciais para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático, considerando que o conhecimento é construído a partir da interação com o outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G.; SILVINO, F. F. **Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: Alguns Alinhamentos para Apoiar o Processo**. Universidade de Brasília. Mimeo, 2013.

ARENDS, R. I. Cooperative Learning. In: ARENDS, R. I. (Ed.). **Learning to Teach**. 9ª ed. New York: McGraw-Hill, 2012. p. 358-392.

BORTONCELLO, T. D.; DE LIMA, G. E.; BOLZAN, D. P. V. Como os professores aprendem via aprendizagem colaborativa?. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14826, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14826. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14826>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. 4ª ed. Nova Iorque: Pearson Education, 2015.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 15 mar. 2019.

CUNHA, M. J. C. **Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos**. In: Almeida Filho, J. C. P. & Cunha, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora da UnB, 2007. p. 57-85.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática de pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

HOCHNANDEL, S. B.; CONTE, E. **Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional?** Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2019. p.84- 98.

Disponível em:

<https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1220/1/CAPÍTULO%207%20-%20docência_compartilhada_possibilidade_de_inovação_e_resignificação_da_atuação_profissi.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** 1(2), 1994. p. 329-338.

OLIVEIRA, F. B.; MOSER, S. M. C. S. O programa de Residência Pedagógica: relato de experiência no ensino de língua inglesa em um colégio público Paranaense. **Kiri-krê: Pesquisa em Ensino**, Maringá, v. 2, n. 5, p. 243-259, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32461>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. **Professional development for language teachers: strategies for teacher learning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

SILVA, F. O. **Residência pedagógica de língua inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Letras - Português - Inglês) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Iporá. Iporá, p. 17. 2023.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. 1ªed. Curitiba: SENARPR, v. 1, p. 61-93, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 161-191, 2014.

APÊNDICE A — TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de compromisso livre e esclarecido - "A ATUAÇÃO EM PARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA"



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Nome completo: *

Sua resposta

Telefone para contato: *

Sua resposta

Termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE)

Declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca do trabalho de conclusão de curso, intitulado "A ATUAÇÃO EM PARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA", e que tem como objetivo geral "refletir sobre a experiência da atuação em pares e a aprendizagem colaborativa no processo de formação de professores". Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: questionário e entrevista semiestruturada. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Ricardo Augusto Alves França e Vinícius Barbosa Moreira (e-mail: ricardo.franca@estudante.ifb.edu.br e vinicius.moreira@estudante.ifb.edu.br) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

*

- Concordo com as afirmações acima e desejo participar da pesquisa.
- Discordo das afirmações acima e não desejo participar da pesquisa.

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este formulário foi criado em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília.

Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PARA COMPREENSÃO DO PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Questionário para compreensão do perfil do participante da pesquisa

Este questionário tem como objetivo auxiliar os pesquisadores a compreender o perfil dos participantes da pesquisa.



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail _____

Nome completo: *

Sua resposta _____

Telefone para contato: *

Sua resposta _____

Pseudônimo (ou seja, o nome fictício pelo qual você será mencionado(a) na pesquisa, a fim de preservar sua identidade): *

Sua resposta _____

Gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

Idade: *

- 18 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Outro: _____

Grau de instrução: *

- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Caso ainda esteja no processo de graduação, qual semestre você cursa no momento?:

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre

Desconsiderando a prática da Residência Pedagógica, informe sua experiência docente (selecione todas as alternativas aplicáveis):

- Já atuei como professor regente de língua inglesa em escolas públicas
- Já atuei como professor regente de língua inglesa em escolas privadas
- Já atuei como professor auxiliar de língua inglesa em escolas públicas
- Já atuei como professor auxiliar de língua inglesa em escolas privadas
- Já atuei em estágio obrigatório de língua inglesa em escolas públicas
- Já atuei em estágio obrigatório de língua inglesa em escolas privadas
- Já atuei em estágio não obrigatório de língua inglesa em escolas públicas
- Já atuei em estágio não obrigatório de língua inglesa em escolas privadas
- Já atuei como monitor de língua inglesa
- Já lecionei aulas particulares
- Nunca tive experiência de docência além da Residência Pedagógica

Caso tenha tido experiências docentes além da Residência Pedagógica, informe as modalidades de ensino em que ocorreram e por quanto tempo duraram essas experiências:

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este formulário foi criado em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília.

Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários

APÊNDICE C — ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESIDENTES

- 1) Como foi a experiência da residência pedagógica? Como vocês se organizavam?
- 2) A prática colaborativa (o trabalho em pares) acontecia em qual momento da prática pedagógica? Vocês costumavam planejar aulas, elaborar materiais didáticos, elaborar atividades e corrigir atividades dos alunos colaborativamente?
- 3) Como era a interação com os seus colegas ao planejar as aulas colaborativamente? Era comum haver divergências entre os residentes ou as ideias costumavam a se alinhar?
- 4) Qual era a sensação de estar acompanhado por um ou mais colegas durante os momentos em sala de aula? Por que?
- 5) Durante os momentos em sala de aula, vocês costumavam a se revezar nas funções pedagógicas? Por exemplo: enquanto um se encarregava de dar instruções aos alunos, outro se responsabilizava por supervisioná-los.
- 6) Vocês debatiam o progresso da aula enquanto a aula acontecia? Caso algum imprevisto ocorresse durante a aula, como vocês lidavam com isso?
- 7) No desenvolvimento das atividades de residência pedagógica, havia uma hierarquia na atuação entre os residentes, ou todos agiam em posição de igualdade? Se não agiam em igualdade, por quê?
- 8) Você costumava fornecer ou receber *feedback* dos seus colegas acerca da prática docente durante a residência pedagógica? De que forma esse *feedback* ocorria?
- 9) Como o compartilhamento de ideias e/ou a troca de experiências entre os residentes contribuiu para a sua prática pedagógica? A experiência foi significativa para a sua formação?
- 10) Qual foi a sua percepção sobre o papel professor supervisor durante o processo da Residência Pedagógica? Como ele intervia na sua prática pedagógica?

APÊNDICE D — ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRECEPTOR

- 1) De que forma os residentes são organizados em duplas ou grupos? Como esses grupos são formados? Essa organização ocorre de forma voluntária por parte dos residentes ou eles são designados pelo professor supervisor? Houve em algum momento necessidade de intervir nessa organização? Em algum momento houve objeção por parte dos residentes quanto a essa organização?
- 2) Qual é o propósito de agrupar os residentes em conjunto?
- 3) Quais são os papéis atrelados aos residentes e como ocorre essa divisão do trabalho durante a prática pedagógica? Os residentes se alternam nas funções docentes? Os residentes que definem esses papéis de atuação?
- 4) Os residentes são incentivados a realizar o planejamento das aulas e elaborar materiais didáticos em conjunto?
- 5) Os residentes são incentivados a ministrar aulas, desenvolver ferramentas de avaliação para os estudantes e corrigir atividades avaliativas em conjunto? De que maneira eles são incentivados a trabalhar colaborativamente?
- 6) Dentro da instituição de ensino superior (IES), quais são as atividades realizadas pelo coordenador juntamente com os residentes?
- 7) Como os residentes são avaliados durante todo esse processo de prática pedagógica? A avaliação dos residentes ocorre de forma coletiva ou individual?
- 8) Nessa experiência de residência pedagógica, foram observados momentos de tutoria entre os residentes? Por exemplo: algum residente que era mais proficiente na língua inglesa ou que tinha mais experiência em sala de aula teve a oportunidade de auxiliar seu colega?
- 9) Quais são os benefícios para os estudantes ao trabalharem em pares ou grupos? Há alguma desvantagem?
- 10) Você tem alguma familiaridade com os conceitos de aprendizagem colaborativa e docência em pares no contexto do ensino superior? Em algum momento a sua atuação como preceptor foi pensada em torno desses conceitos ou isso ocorreu de forma intuitiva?