

APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NAS PRODUÇÕES ORAL E ESCRITA¹

Charlene S. M. Meneses de PAULA²
Henrique Ferreira ROQUE³
Núria de Cássia Mateus ALMEIDA⁴
Comunicação Oral
GT: Língua e Literatura Estrangeiras

Resumo: Neste estudo, discorremos acerca do papel exercido pela colaboração no desenvolvimento das habilidades oral e escrita de aprendizes de língua inglesa que estão participando de um curso de formação continuada promovido, neste ano de 2013, pela Universidade Federal de Goiás. O curso, inicialmente, é composto por quatro módulos, cada um, com duração bimestral. O grupo de formação que aqui consideramos se formou em Inhumas, município do interior do estado de Goiás, e conta, atualmente, com doze docentes (um professor e onze professoras) das redes públicas estadual e municipal de ensino que, em sua maioria, acreditam possuir níveis razoáveis de língua inglesa nas produções oral e escrita. Para atendermos ao nosso objetivo, uma pesquisa etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994; MOREIRA; CALEFFE, 2006) está sendo realizada pela professora formadora e alguns dados já foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: questionários, aplicados às docentes e ao docente participantes no início do primeiro módulo do curso (março) e ao final (maio); e textos produzidos por elas e por ele semanalmente e durante a execução do módulo citado. Os dados são discutidos à luz da seguinte fundamentação teórica: a aprendizagem baseada em tarefas colaborativas (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; WILLIS; WILLIS, 2007; WILLIS, 1996); a aprendizagem colaborativa fundamentada em histórias de vida (JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2011); a produção oral em língua inglesa (GOMES; RIOS, 2012); a produção escrita em língua inglesa (SEBBA; FERREIRA, 2012); a revisão dialógica de textos escritos em língua inglesa (FIGUEIREDO, 2005). A discussão aponta a colaboração como importante ferramenta no progresso oral e escrito do/as aprendiz/es, ressaltando, contudo, o desejo pessoal e a “abertura de mente” (DEWEY, 1933) como elementos necessários para que o processo colaborativo, mesmo carregado de conflitos oriundos das diferentes subjetividades, interesses e expectativas do/as envolvido/as, se estabeleça e promova aprendizagens.

Palavras-chave: colaboração, produção oral, produção escrita, redes públicas de ensino, aprendizagens.

¹ Agradeço às professoras Ma. Viviane Pires Viana Silvestre e Dra. Rosane Rocha Pessoa, pela leitura que fizeram desse artigo e pelas valiosas sugestões oferecidas; ao grupo de formação *R3VOLUTION*, com o qual tanto tenho aprendido e compartilhado experiências; e também ao grupo de estudos *Transição*, que vem me proporcionado profícuas leituras, reflexões e discussões.

² Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013). Professora de inglês de escolas da rede municipal de ensino de Inhumas-GO. E-mail: <charlenestephany@yahoo.com.br>.

³ Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Professor de inglês do Colégio Estadual Rui Barbosa, localizado no município de Inhumas-GO. E-mail: <henrique-roque@hotmail.com>.

⁴ Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Professora de inglês de escolas da rede estadual (Colégio Estadual Honestino Monteiro Guimarães e Colégio Estadual Pré-Vestibular) e municipal de ensino de Itaberaí-GO. E-mail: <nuriamateus@yahoo.com.br>.

Para mim, o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender [...] para mim, o importante é o processo de pensar. (ARENDR, 2008, p. 33)

Considerações iniciais

Por acreditarmos que a colaboração pode favorecer a aprendizagem e promover o desenvolvimento linguístico dos/as aprendizes, optamos por discorrer neste artigo acerca do papel exercido pela colaboração no progresso oral e escrito de aprendizes de língua inglesa participantes do *Curso de Formação Continuada de Professoras/es de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional*. Esse curso é promovido pela Universidade Federal de Goiás e integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/as, programa coordenado pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Em Goiás, o projeto conta com a parceria das Secretarias Estadual e Municipais de Educação, da Universidade Estadual de Goiás, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás e do Instituto Federal Goiano. Seu objetivo é promover a formação continuada de professores/as de inglês, atuantes em escolas da rede pública da Educação Básica, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa como prática social. Eu, principal autora desse texto, sou a professora formadora de Henrique e Núria, que são dois dos doze participantes que, atualmente, compõem o grupo de formação de professores/as no município de Inhumas e que escreveram esse texto em coautoria comigo.

A fim de contemplar o objetivo anteriormente destacado, apresentamos a metodologia e, em seguida, alguns resultados parciais. A discussão teórica da qual lançamos mão está unida aos resultados, pois cremos que uma teoria é uma reflexão sobre uma prática (SOUZA, 2010). Dessa forma, refutamos a oposição entre teoria e prática, “uma vez que teoria e prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa. Portanto, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 57).

1 A metodologia

Estou investigando o grupo de formação de professores/as por meio da etnografia. Segundo Hammersley e Atkinson (1994) e Moreira e Caleffe (2006), a etnografia se utiliza de técnicas voltadas para a descrição densa do contexto estudado. Estando inserida nesse contexto, tenho a possibilidade de observar e interpretar as interações dos/as participante/s e aquelas que eu também estabeleço com eles/as, bem como suas várias, mutáveis e diferentes

experiências, histórias de vida, comportamentos, significados que atribuem às situações, objetos e atores/atrizes do cotidiano pedagógico observado, entre outros. Desse modo, posso compreender a dinâmica do grupo estudado e as aprendizagens daí decorrentes.

Nosso grupo vem sendo acompanhado desde o início de março e nossos encontros, presenciais e semanais, têm sido gravados em áudio e vídeo. Tais encontros têm a duração aproximada de quatro horas e ocorrem às sextas-feiras, no período vespertino. Durante esse tempo, usamos a língua inglesa. Raramente, lançamos mão do português, com exceção dos intervalos de aproximadamente quinze minutos. Um grupo focal (KRUEGER, 1996), constituído por cinco professoras, candidatou-se para ter suas aulas bimestralmente gravadas, com o objetivo de verificar possíveis conexões entre as aulas que frequentam e aquelas que ministram. Além delas, eu também tenho minhas aulas gravadas. Contudo, fui indicada pelas outras participantes e não me recusei a tomar parte também nessa tarefa.

Como antecipado, o grupo está composto por dez professoras e um professor, além de mim, professora formadora e pesquisadora. No quadro a seguir, apresentamos os perfis das componentes e do componente do grupo, informados por elas/e no **questionário inicial** que responderam no início de março. Para preservar as identidades de algumas participantes, alguns nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas, são utilizados (*Cris, Jackie, Leninha, Liss, Lucy, Monalisa e Rose*), desejo manifestado no momento em que assinaram o **termo de consentimento livre e esclarecido**, também no início de março. Danyelle, Heloísa, Henrique, Idelma e eu nos recusamos a ter um nome fictício para nos designar na pesquisa. Nesse questionário inicial, os seguintes dados foram informados:

Docentes aprendizes	Idade	Cidade	Curso de graduação	Ano e local de conclusão da graduação	Rede de ensino em que atuam	Tempo de atuação como professor/a de inglês
<i>Charlene</i>	26	Inhumas	Letras (Português/Inglês)	2007 UEG/Inhumas	Municipal	Seis anos
<i>Cris</i>	32	Taquaral	Letras (Português/Inglês)	2008 UEG/Cidade de Goiás	Estadual	Dois anos
<i>Danyelle</i>	26	Inhumas	Letras (Português/Inglês)	2009 UEG/Inhumas	Estadual	Dez anos
<i>Heloísa</i>	29	Inhumas	Letras (Português/Inglês)	2007 UEG/Inhumas	Municipal	Cinco anos
<i>Henrique</i>	23	Inhumas	Letras (Português/Inglês)	2010 UEG/Inhumas	Estadual	Dois anos
<i>Idelma</i>	48	Inhumas	Letras (Português/Inglês)	2002 PUC/Goiania	Estadual	Nove anos
<i>Jackie</i>	45	Itaguaru	Letras (Português/Inglês)	1997 UEG/Itapuranga	Estadual	Seis anos
<i>Leninha</i>	37	Inhumas	Letras	2003	Estadual	Dez anos

			(Português/Inglês)	UEG/Inhumas		
<i>Liss</i>	43	Inhumas	Letras (Português/Inglês)	2004 UEG/Inhumas	Municipal	Três anos
<i>Lucy</i>	39	Goianira	Letras (Português/Inglês)	2005 UEG/Jaraguá	Estadual	Quinze anos
<i>Monalisa</i>	36	Itaberaí	Letras (Português/Inglês)	1999 UEG/Cidade de Goiás	Estadual	Dezesseis anos
<i>Rose</i>	48	Itaguaru	Letras (Português/Inglês)	2001 UEG/Itapuranga	Estadual	Dezoito anos

Perfil das participantes e do participante do grupo de formação

Ainda no questionário inicial, o/as aprendiz/es informaram o nível de língua inglesa que acreditam possuir nas habilidades de produção e de compreensão. Como nosso objetivo é analisar o desenvolvimento, ao longo de dois meses, das habilidades de produção oral e escrita do/as docente/s, mostramos, no seguinte quadro, as referidas informações:

Participantes	Nível de língua inglesa (produção oral):	Nível de língua inglesa (produção escrita):
<i>Cris</i>	Bom	Razoável
<i>Danyelle</i>	Bom	Razoável
<i>Heloísa</i>	Bom	Razoável
<i>Henrique</i>	Ótimo	Bom
<i>Idelma</i>	Bom	Bom
<i>Jackie</i>	Razoável	Bom
<i>Leninha</i>	Razoável	Razoável
<i>Liss</i>	Razoável	Bom
<i>Lucy</i>	Razoável	Razoável
<i>Monalisa</i>	Razoável	Razoável
<i>Rose</i>	Razoável	Razoável

Nível de língua inglesa do/as participante/s nas habilidades de produção

Ao final do ano de 2013, quatro módulos terão sido trabalhados. Cada um deles com a duração de dois meses. Como já antecipamos, os dados que são mostrados na próxima seção foram extraídos de **questionários respondidos pelo/as participante/s ao final do primeiro módulo** (maio), intitulado *Collaborative English Language Learning*; e de **textos escritos** semanalmente pelo/as docente/s aprendizes durante o desenvolvimento do módulo. Tanto os questionários quanto os textos foram enviados a mim por *e-mail*. Tais textos foram pedidos como *homework* e foram produzidos na língua-alvo tomando como base principalmente as leituras e reflexões/discussões colaborativas realizadas em sala de aula.

Além disso, as respostas às perguntas do questionário final do primeiro módulo e os textos escritos semanalmente encontram-se, aqui, como foram escritos, sem a minha influência, eu, que, inicialmente, me responsabilizei pelas correções e revisões das produções textuais, bem como pelo *feedback*. Apenas o texto reescrito pela professora *Liss* encontra-se

com alterações oriundas de um processo de revisão colaborativa instaurado entre ela, eu e o/as colega/s. Entretanto, cabe lembrar que eu não impus mudanças aos textos que recebi, ao contrário, apenas as sugeri, pois concordo que “as ideias devem ser vistas como o aspecto mais importante da escrita” (UR, 1998, p. 163) e “o/[a] professor/[a] não é avaliador/[a], mas orientador/[a]” (SEBBA; FERREIRA, 2012, p. 97), como é possível observar no *e-mail* trocado entre mim e *Rose*, uma das aprendizes:

“Hi, [Rose]. I'm happy because you are feeling better. I read your homework 4 and I suggested some changes. You decide if they are helpful. I liked your text and the pictures a lot! Happy Easter for you, too! Kisses, Charlene”.
--

31/03/2013

Como adiantamos, observamos que não fui apenas eu que interfeiri nos textos produzidos. Na próxima seção, no tópico **As produções textuais escritas**, discorreremos, com detalhes, acerca da contribuição do/as professor/as aprendiz/es no processo de revisão e/ou reconstrução dos textos do/as colega/s.

2 Reflexões iniciais e discussão teórica

Como já mencionamos, nessa seção, lançamos mão de alguns dados extraídos dos questionários, aplicados por mim ao final do módulo 1, para ilustrar o quanto a colaboração favoreceu o processo de desenvolvimento oral do/as professor/as aprendiz/es. Utilizamos ainda algumas produções textuais escritas porque acreditamos que podemos mostrar o papel exercido pela colaboração na progressiva melhora da habilidade escrita do/as docente/s aprendiz/es de língua inglesa.

2.1 Percepções acerca do módulo *Collaborative English Language Learning*

O questionário, aplicado ao/às participante/s ao final do primeiro módulo, isto é, no final de abril de 2013, foi elaborado pela coordenadora adjunta e pela coordenadora geral do curso de formação continuada e contou com as seguintes questões:

- | |
|--|
| 1) O que você achou do Módulo 1? Considere os seguintes aspectos (suas expectativas iniciais, uso da língua inglesa, atividades desenvolvidas no curso, discussões, textos lidos etc.) |
| 2) Você usou o conhecimento que adquiriu no curso no contexto em que atua? |

a) Em caso afirmativo, de que forma?
b) Se não usou, por que não?
3) Complete a seguinte frase de forma detalhada: Ao final do Módulo 1, eu...

Questões do questionário do/as professor/as participante/s

Percebemos, na maioria das respostas dos nove questionários que foram entregues, a recorrência de afirmações relacionadas ao papel motivador exercido pela colaboração (em itálico) no desenvolvimento da habilidade oral (em negrito) do/as aprendiz/es. Na resposta à primeira questão, *Heloísa, Idelma, Jackie, Henrique, Liss e Rose* afirmam:

<i>Heloísa</i>	“Os encontros propiciaram <i>trocadas de experiências entre professores</i> , bem como a oportunidade de realizar as discussões em língua inglesa , uma vez que não temos o contato com a língua nas escolas públicas. Foi perceptível o desenvolvimento dos professores nos momentos que tínhamos que fazer algum comentário ou responder alguma questão em inglês ”.
<i>Idelma</i>	“Achei muito interessante o Módulo 1, uma vez que trabalhamos com textos estimulantes que nos possibilitou a prática da língua inglesa por meio de discussões importantes ”.
<i>Jackie</i>	“Eu gostei muito de poder <i>trocar experiências com outros professores</i> que atuam na mesma área que eu estou atuando, e aprendi muito com a professora Charlene e com os demais cursistas. Quanto às atividades propostas, posso dizer que irão contribuir muito com a nossa prática pedagógica, pois a cada encontro conseguimos ampliar nossos conhecimentos e praticar a nossa oralidade ”.
<i>Henrique</i>	“Gostei muito do Módulo 1, senti algumas dificuldades para me organizar e conseguir fazer as leituras e trabalhos, ainda estou tentando me organizar na verdade. Contudo minhas expectativas iniciais foram atendidas, mesmo porque pensei que o “R3VOLUTION” seria mesmo um lugar para poder soltar a língua em inglês , as atividades são interessantes e coerentes com as propostas de estudo desenvolvidas pela Charlene, adoro as discussões, sempre participo delas, pois, quase todas são de grande relevância frente ao que eu acredito ser necessário <i>discutirmos</i> enquanto professores”.
<i>Liss</i>	“Em minha opinião o Módulo 1 foi excelente, possibilitou-me a oportunidade de relembrar oralmente, o que há muito havia estudado porém, não praticado ”.
<i>Rose</i>	“ Estar em contato com a Língua Inglesa através do contato direto com colegas professores regentes da mesma e também com a professora Charlene tem me auxiliado bastante pois, <i>trocamos experiências vividas em nosso cotidiano</i> e isso me faz sentir mais confiante em minha prática docente ,enriquecendo-a com estratégias diferenciadas. Outro ponto, o qual considero fundamental no curso é a prática da oralidade em tempo real , onde <i>colaboramos uns com os outros a todo tempo e substancialmente crescemos nos aspectos: Afetivo, cognitivo e intelectual</i> ”.

Respostas à primeira questão

Com base nas respostas acima, acreditamos que a colaboração promoveu tentativas de comunicação na língua-alvo e, segundo *Rose*, a fez se sentir mais confiante e colaborou também com seu crescimento afetivo, cognitivo e intelectual. Ao seu encontro, Gower, Phillips e Walters (1995 citados por GOMES; RIOS, 2012, p. 101, tradução da autora e do autor), defendem que “é tentando se comunicar que os[/as] alunos[/as] percebem a sua necessidade da língua e é falando que eles[/as] aumentam a sua fluência e confiança”⁵. Os

⁵ *It is by trying to communicate that students realize their need for language and by speaking that they increase their fluency and confidence.*

feedbacks positivos que sempre oferecemos uns/umas aos/às outros/as certamente estimulam a autoconfiança e incentivam novas tentativas de comunicação no grupo (GOWER; PHILLIPS; WALTERS, 2005). Gomes e Rios (2012) concordam que atividades em grupos oferecem oportunidades de produção oral, seja pela negociação de significados, adoção de diferentes papéis ou compartilhamento de experiências.

Concordamos que as interações na língua-alvo são mais produtivas quando executamos atividades baseadas em tarefas, ou seja, atividades nas quais a língua em foco é usada pelo/a aprendiz como uma finalidade comunicativa para alcançar um resultado (WILLIS, 1996) e que, quase sempre, se parecem com aquelas que ele/a realiza no seu dia a dia (WILLIS; WILLIS, 2007). Nessas tarefas, foca-se o uso da habilidade linguística dos/as falantes e dá-se atenção primária à produção de significados (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998). Dentre algumas atividades que mais vêm estimulando a comunicação oral e a interação do grupo, destacamos as comparações entre textos literários, vídeos, vídeos autobiográficos, fábulas, biografias, autor/a e obra; a solução de problemas reais e hipotéticos; e o compartilhamento de narrativas pessoais ou autobiográficas (PASSEGGI, 2011; JOSSO, 2004).

Passeggi (2011, p. 153) advoga que “[a] reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo têm se apresentado como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem da vida, do saber da experiência vivida [...]”. Ao seu encontro, consideramos que o compartilhamento das experiências pessoais de cada componente do grupo é o grande responsável pela aproximação de seu/suas integrante/s e pelo clima afetivo e cheio de respeito e solidariedade que se estabeleceu entre nós. Foi esse clima e uma discussão com base em leituras de Paulo Freire que fizemos que nos estimularam a criar um nome para o nosso grupo de formação: *R3VOLUTION*. O nome é, inclusive, citado por *Henrique* em sua resposta à primeira questão do questionário final do módulo 1. Aliás, a ideia de batizar nosso grupo, tomando Paulo Freire e o grupo de estudos *Transição*⁶ como fontes inspiradoras, bem como o seu nome foram, na verdade, sugeridos por *Henrique*, também integrante do grupo *Transição*.

A tese de Passeggi (2011) é a de que “a reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite experimentar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico, discutidas na disciplina” (PASSEGGI,

⁶ Grupo de estudos sobre formação de professoras/es de língua estrangeira – da Faculdade de Letras da UFG, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. O principal anseio deste grupo é problematizar a formação de professoras/es de língua estrangeira, de modo a promover o desenvolvimento profissional dos/as envolvidos/as e um ensino mais eficaz de línguas estrangeiras nas escolas regulares e no ensino superior.

2011, p. 150). Dessa forma, a ideia da experiência em formação pode ser entendida como prática (auto)formadora. Ainda segundo a autora, “[a] cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 148). Além disso, de acordo com Josso (2004, p. 153):

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo.

Ao encontro das autoras, hooks (2010, p. 56, tradução nossa) também concorda que “[h]istória, especialmente história pessoal, é uma daquelas poderosas maneiras de educar, de criar comunidade na sala de aula”⁷. A professora acrescenta que “[q]uando todos/as, incluindo os/as professores/as, dividem experiências pessoais, a singularidade de cada voz é ouvida”⁸ (HOOKS, 2010, p. 57, tradução nossa). Concluímos que o compartilhamento das histórias de vida permite que as pessoas colaborem e ouçam outras experiências pessoais. Possibilita também que elas aprendam e construam conhecimentos significativos para elas, para suas vidas pessoais. Acreditamos que esse compartilhamento pode ainda contribuir com as vidas profissionais/práticas pedagógicas do/as professor/as. Todos estes possíveis ganhos mencionados podem ser observados na resposta de *Idelma* à segunda questão do questionário:

<i>Idelma</i>	“Ah! Sim. Certamente tenho usado o conhecimento adquirido não apenas na minha prática pedagógica, mas na minha vida pessoal. É muito bom. Tem me ajudado a melhor planejar as minhas aulas”.
---------------	---

Resposta à segunda questão

Contudo, consideramos que o mais importante a se destacar aqui, nosso objetivo, é o papel que a colaboração vem exercendo em prol de uma aprendizagem carregada de afetividade e motivação, que, por sua vez, está favorecendo o desenvolvimento linguístico do/as aprendiz/es. Palavras que sugerem possibilidade e indicam mudança também aparecem no complemento de *Liss e Henrique* à terceira questão:

⁷ *Story, especially personal story, is one of those powerful ways to educate, to create community in a classroom.*

⁸ *When everyone in a classroom, including the teachers, shares personal experiences, the uniqueness of each voice is heard.*

<i>Liss</i>	“Ao final do módulo 1 eu senti me renovada, estimulada a não desanimar , eu senti também o quanto é necessário estar sempre em contato com pessoas que fazem a mesma coisa que eu, principalmente pessoas com mais tempo de experiência e com uma “bagagem de conhecimento” maior que a minha. Senti que sou capaz de fazer melhor a cada dia . Só preciso buscar um pouco mais , e que meu papel enquanto educadora é seguir sempre em busca do novo e do melhor ”.
<i>Henrique</i>	“Ao final do Módulo 1, eu percebi que ainda tenho muito a aprender com meus colegas de profissão e principalmente com os meus alunos , percebi que preciso me organizar mais porque realmente quero me tornar uma pessoa melhor . Passei a analisar a minha realidade e a de meus alunos sob uma ótica diferenciada, mais humana e compreensiva , levando em consideração todas as dificuldades que eles possam ter, além de me sentir mais motivado ao compartilhar experiências boas e ruins com pessoas que realmente entendem do que estou falando ”.

Complemento à terceira questão

De acordo com Giroux (1990 citado por SIMON, 1992, p. 13, tradução nossa), “[uma] linguagem de possibilidade não tem que se dissolver em um utopismo reificado, em vez disso, pode ser desenvolvida como uma condição prévia para nutrir convicções que convocam a coragem de imaginar um mundo diferente e mais justo e de lutar por ele”⁹. Acreditamos que é essa possibilidade que nos dá esperança. E que essa esperança é o que nos incentiva a ser humanos e profissionais melhores; que nos encoraja a lutar por um ensino de mais qualidade e, conseqüentemente, por um mundo melhor.

2.2 As produções textuais escritas

Nesta subseção, compartilhamos três produções textuais de *Liss*. *Liss* é uma das professoras que raramente falta às aulas ou deixa de fazer as, já citadas, *homework*. No início do curso, ela ponderou sobre a possibilidade de desistir de tomar parte no grupo, pois acreditava possuir um nível fraco de compreensão oral e um nível razoável de produção oral, conforme descreveu no questionário inicial. Como sempre utilizamos a língua-alvo em sala de aula, acreditamos que *Liss* temia não compreender o que estava sendo dito e não participar das discussões e atividades propostas. Felizmente, “ela decidiu encarar o que estava vendo como um novo desafio em sua vida” (Diário de pesquisa).

Liss e as outras professoras aprendizes enviam os textos escritos a mim, para que sejam corrigidos/revisados, antes do prazo estipulado para a entrega definitiva. Seleccionamos, aqui, a segunda produção textual que *Liss* escreveu no primeiro módulo e a segunda produção textual que ela escreveu no segundo módulo, intitulado *English Learning and Literatures*, com o intuito de mostrar a evolução em sua linguagem escrita, no que diz respeito aos níveis macro e micro. Com base em Ur (1998) e Richards e Renandya (2003), Sebba e Ferreira

⁹ A language of possibility does not have to dissolve into a reified utopianism, instead it can be developed as a precondition for nourishing convictions that summon up the courage to imagine a different and more just world and to struggle for it.

(2012, p. 84) definem “o [nível] macro [como aquele que trata] de conteúdo, planejamento e organização; e o micro, de ortografia, pontuação e escolha de vocabulário”. A nosso ver, esse progresso que vem sendo observado nas produções textuais de *Liss* é resultante do processo de aprendizagem colaborativa instaurado entre ela e nós em sala de aula e do processo de reflexão colaborativa instaurado entre ela e eu em mensagens instantâneas *on-line*. Por *e-mail*, os textos são constantemente trocados. Junto com eles, seguem os *feedbacks*. Em sala de aula, os textos, que já passaram por minha revisão prévia, são semanalmente lidos/apresentados ao/às colegas/s, que têm a oportunidade de também contribuir na reconstrução ou revisão dos textos, sugerindo alterações (FIGUEIREDO, 2005). Ao longo do primeiro módulo, verificamos que, durante as leituras em voz alta, geralmente, o/as aprendiz/es interferem mais no nível macro dos textos, seja para esclarecer dúvidas, pedir informações, confirmar hipóteses que vão construindo, verificar a aprendizagem/o entendimento ou sugerir alterações no conteúdo. Contudo, intervenções no nível micro também são feitas. Ao encontro de Sebba e Ferreira (2012), consideramos que essa socialização permite o compartilhamento de informações e o desenvolvimento das competências gramatical, discursiva e sociolinguística do/as aprendiz/es.

Da seguinte forma, apresentamos o processo de revisão colaborativa dos textos, processo esse que favorece o potencial afetivo do/as aprendiz/es e a (re)elaboração textual (SEBBA; FERREIRA, 2012):

1) troca de <i>e-mails</i> : aprendiz e professora	2) compartilhamento em sala de aula: aprendiz e grupo
<i>Feedback</i>	<i>Feedback</i>
Reescrita	Reescrita

O primeiro texto de *Liss*, a seguir, foi produzido para ser entregue na terceira aula, na aula do dia 15/03/2013. Após a audição da música *Reach*, de Gloria Estefan, pedi ao/às professor/as uma produção que, versando suas vidas profissionais, contemplasse respostas às seguintes questões: “Qual é o seu sonho? É possível alcançá-lo? Como?”.

<p>Think about your Professional life and answer: What is your dream? It is possible to reach it? How?</p> <p>I think my professional dream it was teach English and another things with biggest love and calm, But a lose my patience easily. I lose my patience because the students are noisy, all the time talk, talk talk... They no pay attention, they think Englilsh class isn't important to them not reprove. I think I must be more calm, and I must be lovely and wait to time them. I think one day will be possible, if l to open my heart and my mind and if l to determine this, I am training.</p>
--

My another dream is the students had have interested in learn and asked to me something some word. But they don't do this.

Segunda produção textual, escrita por Liss no primeiro módulo – 15/03/2013

A próxima produção de Liss resultou de uma simples atividade pedida na aula do dia 17/05/2013: ler o texto “*The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica*”, de Maria Luíza Mendonça (2003) e escrever um resumo sobre ele, opinando sobre a atividade desenvolvida pela professora-pesquisadora:

Critical reflection on Maria Luiza Mendonça's text

Acoording Maria Luiza Mendonça, The her objective is work listening skill with the students on 3° ano, and oral understanding about the stories.

So, in the first moment in your classroom, she worked some vocabulary, she made a concret material for to show the vocabulary before to telling the text, so she tell the name in English and drawing to introduce the main characters. It easy to memorize news words.

The understanding is better when the students know importants words in the text, another important poit is that: the teacher choose words with repetition enough, I mean that: the same repeatead words, and she write another important words on the board in English and portuguese too.

Then, when the teacher tells the store, she doing mime and showing the objects constructed by herself. And In the end the teacher asks if they understood , they say: Yes.

I think this class was good, because the students helped the teacher and they had interection with each others, I think it was so intersting class and a good form too.

Segunda produção textual, escrita por Liss no segundo módulo – 31/05/2013

Quando comparamos as duas produções anteriores, a do dia 15/03 e a do dia 31/05, percebemos que, no último texto, Liss planejou melhor o conteúdo e desenvolveu e organizou um maior número de argumentos, de modo a mantê-los coerentes e coesos. Ou seja, houve uma melhora no nível macro do texto (UR, 1998; RICHARDS; RENANDYA, 2003; SEBBA; FERREIRA, 2012), o que vai ao encontro de Sebba e Ferreira (2012, p. 85), que defendem que:

[...] o sentimento de infantilização que acomete alguns[/mas] aprendizes no início do processo de aprendizagem de uma nova língua pode ser minimizado com a escrita, pois esta permite que o texto seja mais elaborado, com o auxílio do dicionário, da gramática, de colegas ou do[/a] professor[/a]. Nesse caso, há um favorecimento do potencial afetivo do[/a] aluno[/a].

Apesar de Liss não estar no início do processo de aprendizagem da língua, observamos que um processo semelhante pode estar sendo vivenciado por ela, tendo em vista que a situação que está vivendo, o grupo no qual tomou parte, o contexto no qual está inserida e eu somos inéditos e só agora começamos a nos tornar familiares para ela. É importante

ressaltar, contudo, que essa suposta melhora no nível macro de seu segundo texto escrito no segundo módulo pode ter sido favorecida pela proposta que levei: a produção de um resumo de um texto.

A seguir, mostramos a segunda produção textual que *Liss* reescreveu no primeiro módulo:

I think my professional dream is to teach English and other things with love and patience. But I lose my patience easily. I lose my patience because the students are noisy, they talk all the time... They don't pay attention, they think English classes are not important for them and they also think that English doesn't reprove. I think that I should be more patient and lovely and wait for their time. I think one day it will be possible, if I open up my heart and my mind and if I determine this, I am trying. Another dream I have is that students have more interested in learning and ask me some words. But they don't do this. They don't do this yet.

Segunda produção textual, reescrita por *Liss* no primeiro módulo – 16/03/2013

Essa produção foi reescrita por *Liss* considerando-se o meu *feedback*, antes do dia de sua apresentação ao grupo, e o nosso *feedback*, no dia de sua apresentação oral. Quando comparamos a produção escrita por ela no dia 15/03 e a produção reescrita no dia 16/03, notamos que, na produção reescrita, além de uma pequena melhora no nível macro, brilhantemente expressa na frase “*They don't do this yet*”, houve também uma grande melhora no nível micro (UR, 1998; RICHARDS; RENANDYA, 2003; SEBBA; FERREIRA, 2012), pois muitas palavras foram substituídas ou alteradas, a pontuação ficou um pouco mais marcada e a ortografia das palavras foi adequada à norma padrão escrita da língua.

Esses textos são semanalmente arquivados em portfólios e, ao final do primeiro módulo, cada aprendiz avaliou seu próprio desempenho e evolução, tanto na habilidade oral quanto na escrita. Além disso, todos/as nós também tivemos a oportunidade de avaliar o desenvolvimento do/as colega/s nas duas habilidades citadas. Acreditamos que esse momento reforçou a responsabilidade que devemos ter pela nossa própria aprendizagem. Aumentou também o sentimento de confiança, apoio e solidariedade dentro do grupo. Desmontou ainda uma hierarquia desnecessária, aquela em que o professor é o único responsável pela avaliação do trabalho dos alunos/as. E bell hooks (2010, p. 56, tradução nossa) defende que “[e]nquanto um/a único/a professor/a é a única pessoa que avalia o trabalho dos/as alunos/as e grupos, nosso *status* na sala de aula nunca é de igualdade”¹⁰.

¹⁰ *As long as an individual professor is the only person who evaluates the work of students and grades, our status in the classroom is never that of equals.*

Felizmente, estamos constatando o prazer em escrever que o/as professor/as vêm mostrando. Além disso, cremos que ele/as já perceberam que esse exercício promove não só a melhora na produção escrita, como pode também provocar o desenvolvimento das outras habilidades: fala, compreensão oral e leitura.

3 Considerações finais

Concordamos que, no nosso grupo, a colaboração vem favorecendo a aprendizagem, e ainda tornando-a mais significativa ao mobilizar o encontro ou o embate entre os diversos sentimentos, ideias, posições e conhecimentos compartilhados por cada uma das pessoas que nela participa. Acreditamos que as respostas às perguntas dos questionários finais do primeiro módulo mostraram que o/as docente/s julgaram as interações como positivas para o desenvolvimento da habilidade oral e para a co-construção do conhecimento em língua inglesa, pois, de acordo com ele/as, além de promover a negociação e a construção conjunta de significados, tais interações auxiliaram ainda o desenvolvimento da autonomia, motivação e interesse docente, tornando-o/as aprendiz/es ativo/as no processo de construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2000) na língua-alvo.

Cremos também que minha colaboração e a do/as colega/s foi decisiva para a melhora do conteúdo e da forma dos textos escritos. Verificamos uma melhora, no nível macro, nos textos escritos por *Liss*. No texto reescrito, também percebemos melhoras, principalmente no nível micro. É importante lembrar que o primeiro texto mostrado foi escrito em meados de março e o segundo, em maio. Ou seja, o segundo texto escrito por *Liss* durante o desenvolvimento do segundo módulo é resultado de um processo colaborativo que teve apenas dois meses de duração e, mesmo assim, apresentou melhoras. Contudo, essas melhoras podem ser consequência de outras oportunidades de interação na língua-alvo que a aprendiz pode estar tendo fora de nosso contexto de aprendizagem, ou ainda das leituras que ela está fazendo sob minha orientação. Apesar disso, acreditamos que, ao longo do ano, o processo colaborativo, se incentivado, negociado e fortalecido, poderá acarretar um contínuo e crescente desenvolvimento das habilidades linguísticas das aprendizes e do aprendiz e, como consequência, uma melhoria em suas práticas pedagógicas. Poderá ainda promover aprendizagens pessoais, visto que, como atesta *Liss*: “Compartilhamos nossas ansiedades, nossos saberes, nossas expectativas e desejos” (Questionário final do primeiro módulo).

Por fim, ressaltamos que, sem a “abertura de mente” (DEWEY, 1933) das professoras e do professor, sem o compromisso com a própria profissão, sem o

reconhecimento da importância de uma formação profissional contínua e sem o desejo de desenvolvimento profissional, de nada vale a colaboração.

Referências:

ARENDETT, H. *Compreender – formação, exílio e totalitarismo. – ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DEWEY, J. *How we think*. London: Heath, 1933.

ELLIS, R. *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2005.

GOMES, V. M. A.; RIOS, L. M. Produção Oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 101-117.

GOWER, R.; PHILIPS, D.; WALTERS, S. *Teaching practice: a handbook for teacher in training*. Thailand: Macmillan, 2005.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

HOOKS, b. Sharing the story. In: HOOKS, b. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge, 2010. p. 55-58.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRUEGER, R. A. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications, 1996.

MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 207-220.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

SEBBA, M. A. Y.; FERREIRA, M. C. F. D. Produção Escrita. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 83-100.

SIMON, R. *Teaching against the grain: texts for pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey, 1992.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUZA, L. M. T. M. de. Lynn and Walkyria comments theory and practice. *Developing New Literacies In Cross-Cultural Contexts, 2010*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CABxbs0da9I>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VASCONCELLOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.