

## Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional

### Co-teaching as a design for Portuguese as an additional language teacher education

Margarete Schlatter<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

margarete.schlatter@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0003-4718-0574>

Everton Vargas da Costa<sup>2</sup>

Framingham State University

evargasdacosta@framingham.edu

<https://orcid.org/0000-0003-4377-763X>

**Resumo:** Com base em uma visão de formação docente como compartilhamento de experiências, reflexão prospectiva e retrospectiva e indução à prática profissional, neste artigo descrevemos as ações de duas professoras atuando em docência compartilhada e analisamos como constroem formação e negociam suas identidades. Desde uma perspectiva etnográfica, analisamos eventos de formação em que as professoras interagem na sala de aula e por e-mails. Observamos que o design de docência compartilhada e as identidades valorizadas nesse contexto, professor-autor e professor-autor-formador, favorecem a construção de uma relação de igualdade existencial e epistêmica entre as participantes. A experiência individual, quando socializada, passa a integrar o repertório de experiências coletivas das professoras, ao construírem trajetórias de participação que se sobrepõem e impactam as experiências, o acesso a recursos afetivos e cognitivos, e as identidades das participantes.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Docência compartilhada; Experiência.

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de World Languages, Framingham State University, Framingham, Massachusetts, Estados Unidos da América.

**Abstract:** From an understanding of teacher education as sharing experiences, prospective and retrospective reflection and induction into teaching practice, in this article we describe the actions of two teachers working in co-teaching and analyze how they build their professional development and negotiate their identities. From an ethnographic perspective, we analyze teacher education events in which teachers interact in the classroom and by e-mails. We observed that the co-teaching as a training design and the identities valued in this context, teacher-author and teacher-author-educator, favor the construction of a relationship of existential and epistemic equality between the participants. The individual experience, when socialized, begins to integrate the teachers' repertoire of collective experiences as they build trajectories of participation that overlap and impact the experiences, the access to affective and cognitive resources, and the participants' identities.

**Keywords:** Teacher education; Co-teaching; Experience.

## Introdução

Entre as questões que têm sido pauta em estudos sobre formação de professores estão o momento do desenvolvimento profissional em que ocorre (formação inicial e continuada), o espaço onde acontece (no percurso acadêmico, em cursos de atualização, no próprio contexto de ensino), modalidades de formação, tais como seminários, orientações pedagógicas, tutorias e mesmo as situações menos planejadas que propiciam aprendizagens relevantes sobre a profissão, como encontros na sala dos professores e o estabelecimento de parcerias espontâneas para a produção de artefatos relacionados ao exercício da profissão docente. Essas e outras possibilidades formativas apontam que a interação dos professores com seus pares é central, o que torna a formação de professores uma prática essencialmente interativa (Nóvoa, 1995).

Com base em uma visão de formação como compartilhamento de experiências, reflexão prospectiva e retrospectiva sobre a prática entre pares, e indução à prática compartilhada, pretendemos analisar eventos de formação no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>3</sup>. Nesse programa de formação se propõe a docência compartilhada como uma das modalidades de desenvolvimento profissional em ensino de português como língua adicional (PLA). Segundo Lemos (2014, p. 17), no PPE há docência compartilhada quando “dois professores, em geral um mais experiente e outro menos, atuam em parceria nas atividades com os alunos e são acompanhados por professores mais experientes, que atuam como orientadores pedagógicos”. Nosso foco neste artigo é analisar de que modo as ações de duas professoras atuando em

<sup>3</sup> Número de protocolo de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 29015. Neste trabalho protegemos as identidades das participantes pelo uso de pseudônimos, contudo optamos por manter revelado o nome do programa no qual o estudo foi desenvolvido. Essa decisão foi tomada em reuniões com as coordenadoras pedagógicas e em conversas individuais com os participantes e se sustenta na intenção deliberada de que o trabalho seja associado a outras publicações sobre o mesmo programa.

docência compartilhada constroem a formação e como negociam suas identidades enquanto ensinam PLA orientadas pela pedagogia de projetos. Desde uma perspectiva etnográfica, analisamos eventos de formação em que as professoras interagem na sala de aula e por meio de e-mails sobre as aulas que ministram conjuntamente e que tratam da preparação e da gravação de uma peça radiofônica.

Iniciamos abordando a relevância do trabalho conjunto para constituir formação de professores no contexto analisado e da docência compartilhada constituída por participantes mais e menos experientes como um design de formação. Articulamos estudos recentes que foram baseados em clássicos da filosofia da educação, como Dewey (1997), Freire (1996) e Nóvoa (1995), destacando a experiência como fundante para o processo de aprendizagem da profissão docente. Na seção seguinte, explicitamos os procedimentos metodológicos para a geração dos dados e detalhamos como foi feita a seleção e análise das interações. Na seção de análise dos dados, discutimos como o exercício da docência compartilhada gerou oportunidades de confiança e igualdade epistêmica para que as professoras pudessem compartilhar experiências, mobilizar e negociar conhecimentos para solucionar problemas da prática e desenvolver identidades de professor valorizadas no contexto estudado. Para finalizar, retomamos os aspectos que consideramos fundamentais para gerar aprendizagens profissionais, apontando como o design de formação de professores de língua adicional aqui apresentado pode inspirar modalidades de desenvolvimento profissional na área de linguagens e também em outras áreas.

## **A formação de professores como experiência compartilhada**

A perspectiva que adotamos sobre formação de professores tem como base a experiência, o diálogo entre pares e a reflexão conjunta sobre a prática. De acordo com Nóvoa (1995), a formação está associada à produção de sentidos sobre as experiências de vida e é construída com base em compartilhamento de saberes advindos dessa experiência nos espaços de atuação e em um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas. No diálogo entre pares, o professor atua como formando e como formador, colocando em pauta os desafios que está enfrentando, as maneiras de lidar com eles e, a partir da possibilidade de refletir sobre eles com parceiros que têm interesses e propósitos semelhantes, ambos podem construir e consolidar saberes sobre a prática profissional. Nesse enquadre, espaços de formação podem ser possibilitados ao se “conceber o ambiente de trabalho como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, e [ao se] criar [um]a cultura de análise, de discussão e de reflexão sobre as práticas, as rotinas e ações que ocorrem em uma sala de aula” (Lemos, 2014, p. 58). Formar-se se torna, assim, uma prática dialógica reflexiva permanente e integrada ao cotidiano do professor e dos que, com ele, constroem o fazer pedagógico.

O entendimento sobre formação de professores como empreendimento colaborativo de refletir sobre experiências vividas na prática tem origem no que propõem filósofos da educação como Dewey (1997), Freire (1996) e Nóvoa (1995). Para esses autores, a aprendizagem, no nosso caso tratando-se especificamente do fazer profissional, se dá a partir da prática e da reflexão sobre as experiências em encontros entre participantes mais e menos experientes que compartilham desafios cotidianos e se engajam colaborativamente em compreender e responder a situações concretas e emergentes da prática,

levando em conta, local e situadamente, valores, conflitos, mudanças desejadas e ações possíveis. Desse perspectiva, refletir criticamente sobre a prática profissional com os pares, nas situações singulares em que atuam, propicia a construção de repertórios de conhecimentos sobre aprender e ensinar que poderão embasar decisões individuais e coletivas para intervir com responsabilidade ética e, desse modo, reafirmar ou reconfigurar as práticas e os valores associados a elas nessa comunidade específica. Se, por um lado, compreender que o vivido, a reflexão sobre a experiência e o diálogo entre profissionais mais e menos experientes têm potencial para gerar aprendizagens (Dewey, 1997), é fundamental que “o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar [...] é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22). Nesse enquadre de igualdade<sup>4</sup> entre formando e formador, se pressupõe que, numa situação de aprendizagem em que se estimule a vontade de aprender e o uso de suas inteligências, ambos têm a ensinar e a aprender (Rancière, 2002, p. 29). O ensino emancipatório, segundo Rancière (2002), pressupõe “uma igualdade a ser verificada” (p. 11), um encontro entre indivíduos ou grupos que “assumem o risco [...] de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação” (p. 11).

Espaços de formação como o descrito acima têm sido foco de pesquisas para compreender como os participantes interagem para aprender a ensinar, quais questões tornam relevantes no compartilhamento de experiências e quais ações propiciam sua formação para atuar nos locais onde trabalham (Costa, 2013; Lemos, 2014; Korhonen *et al.*, 2017; Costa, 2018). Em uma pesquisa etnográfica em um Instituto Cultural Brasileiro, Costa (2013) observou atividades de professores e coordenadora em reuniões pedagógicas e intervalos entre as aulas. Com base em um conjunto de 30 eventos envolvendo professores interagindo com o propósito de solucionar problemas emergentes de sua prática pedagógica, o autor descreveu eventos de formação como ações dos participantes que envolvem relatos de experiências de ensino, explicações sobre como ensinar e avaliar conteúdos programáticos, e respostas a pedidos de ajuda sobre questões do cotidiano da sala de aula. Lemos (2014) corrobora e amplia o conceito formulado por Costa (2013) ao analisar ações de duas professoras atuando em docência compartilhada em um curso online de português como língua adicional para intercâmbio no Brasil. A autora examina diários, interações via chat e a atuação das professoras no ambiente virtual de aprendizagem. Com base em 58 eventos de formação, Lemos descreveu os temas que foram tornados relevantes pelas professoras<sup>5</sup> e, pela natureza do contexto dos dados gerados (ensino a distância), pôde verificar as ações das participantes depois dos eventos de formação, observando se e de que modo as reflexões e interações anteriores foram colocadas

<sup>4</sup> De acordo com Korhonen *et al.* (2017, p. 161), “conforme observaram Heikkinen *et al.* (2012), há três dimensões de igualdade: existencial, epistêmica e jurídica. Igualdade existencial significa a igualdade universal de todas as pessoas como seres humanos, igualdade epistêmica refere-se a habilidades e conhecimentos que as pessoas possuem, e igualdade jurídica, a seus direitos e deveres” (tradução nossa). Pressupondo a igualdade existencial e a jurídica, entendemos que uma atitude de igualdade epistêmica entre formando-formador é indutora de oportunidades de todos os participantes contribuírem com os seus conhecimentos.

<sup>5</sup> Os temas foram organizados em seis grupos: contato inicial com alunos, comunicação com alunos, organização do curso, avaliação dos alunos, rotinas pedagógicas, plataforma e ferramentas (Lemos, 2014, p. 112). Os tópicos mais recorrentes nos dados analisados por Costa (2013) foram “estratégias para o ensino de gramática, elaboração de instrumentos de avaliação e elaboração de materiais didáticos” (p. 139), indicando que são questões emergentes para lidar com o que se torna relevante para aqueles professores naquele momento específico de sua prática.

em prática na atuação posterior. Nessa parceria, ao expor problemas, perguntar, discordar e pedir ajuda, as participantes “se engajaram em atividades de prover respostas, solucionar problemas, chegar a um ponto de concordância e tomar decisões conjuntas após refletir sobre implicações de suas ações como professoras” (Lemos, 2014, p. 90). Tendo constatado intervenções na prática que puderam ser relacionadas aos eventos de formação construídos entre as participantes, Lemos adensou a conceituação de evento de formação de Costa (2013) de “momento *propício para aprender* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” para “momento *em que os participantes aprendem* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” (Lemos, 2014, p. 113).

Com base na análise de diários de aprendizagem de professores iniciantes (cursando o último ano acadêmico) escritos a partir de encontros com formadores e professores em serviço (tutores) ao longo de um ano, Korhonen *et al.* (2017) discutem a perspectiva de estudantes da carreira docente no modelo finlandês de formação. Os autores sustentam que a experiência de formação vivenciada pelos participantes menos experientes envolveu momentos conjuntos de construção de relações pessoais de abertura, confiança e equidade, condição necessária para participar de outros momentos, que envolveram o apoio ao colega, a construção da identidade profissional e a inserção na comunidade profissional. Momentos em que os participantes atuaram como mentores uns dos outros reduziram a ansiedade pela transição entre ser estudante e ser professor e foram interpretados pelos professores iniciantes como de igualdade existencial. Momentos de “construção de uma comunidade profissional” foram percebidos como de igualdade existencial e epistêmica. Nesses momentos, houve troca de conhecimentos e reflexão sobre técnicas de ensino, a profissão e a escola, e discussão sobre valores, princípios e teorias educacionais relacionados à prática. Da mesma forma que constatado por Costa (2013) e Lemos (2014), a formação se deu por meio de narrativas sobre as experiências vividas e de construção conjunta de reflexões sobre e de soluções criativas para os desafios tornados relevantes pelos participantes. Para além de sentirem-se acompanhados nos seus sentimentos e angústias, os momentos de construção de uma comunidade profissional foram percebidos pelos professores iniciantes como oportunidades de construir repertórios coletivos que contribuíram para o autoconhecimento, a formação da identidade de professor e o engajamento na comunidade profissional (Korhonen *et al.*, 2017, p. 160).

Contexto semelhante foi estudado por Costa (2018), que desenvolveu uma pesquisa etnográfica sobre práticas de formação e trajetórias de participação de professores de PLA no PPE, um espaço de atuação que reunia professores (alunos de graduação e de pós-graduação com mais e menos tempo de ensino, tutores e formadores) com diferentes graus de experiência. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que assumiam atividades docentes, os participantes tinham encontros semanais em diversas modalidades de formação (seminários com discussões teórico-práticas, tutorias entre um professor iniciante e outro mais experiente, reuniões entre dois professores trabalhando em docência compartilhada e encontros nos intervalos) para discutir suas práticas, compartilhar experiências e desafios, planejar aulas, discutir leituras sobre ensino de línguas e dialogar em pares, grupos ou coletivamente sobre atividades de ensino e de formação. A análise de 61 eventos de formação gerados a partir do acompanhamento da rotina de 12 professores por dois meses mostrou de que modos os participantes se engajaram em aprendizagens e em uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1990; Wenger, 1998) que valoriza a construção de duas identidades profissionais, a de professor-autor e a de professor-autor-formador.

Nas diferentes modalidades de formação observadas, ao serem solicitados a narrar experiências, articular e justificar decisões sobre a prática pedagógica, Costa (2018) observou que os participantes se constituíam professores-autores e professores-autores-formadores, corroborando identidades discutidas por Garcez e Schlatter (2017). Os dados de Costa mostram que, no primeiro caso, os professores refletem sobre suas ações nas situações vividas, produzindo soluções para os desafios enfrentados na sala de aula e, ao compartilharem suas experiências com os pares, elaboram justificativas, geram ideias criativas e colaboram, desse modo, para a construção de ambientes propícios para a aprendizagem. A identidade de professor-autor-formador, por sua vez, é construída, de acordo com Garcez e Schlatter (2017), na interlocução com os pares no local de trabalho e em outros, compartilhando seus repertórios de experiências vividas como autores de textos (relatos de prática, comunicações em eventos, artigos etc.). Nos eventos de formação analisados por Costa (2018), os professores-autores-formadores articulam e analisam as experiências vividas nas suas práticas, leem outros textos relacionados à questão sob análise, consideram as condições de produção de seus textos (a quem se dirigem e como o texto é produzido para se adequar a essa interlocução projetada), e estabelecem parcerias em coautoria.

Na modalidade de formação de docência compartilhada, foco deste artigo, o próprio design de formação é indutor da construção das identidades apresentadas acima. Entendemos como design a concepção e o planejamento geral das ações de formação, o que inclui objetivos da formação, modalidades (mais e menos monitoradas), perfil dos participantes e espaços de interação. Considerando que, para levar a cabo o objetivo de uma coautoria nas práticas pedagógicas, é desejável que os participantes sejam incentivados a trabalhar colaborativamente<sup>6</sup> em todas as etapas do fazer pedagógico, o que inclui, por exemplo, deliberar sobre o programa de ensino, planejar aulas, pensar em estratégias pedagógicas adequadas aos alunos e às condições de ensino, decidir sobre avaliação, buscar soluções para os desafios encontrados, relatar resultados para diferentes interlocutores. Tendo como pressuposto que todos os professores, em quaisquer etapas de sua vida profissional, têm diferentes repertórios de experiências e trajetórias e alinhando-nos ao princípio que subjaz à pesquisa de Korhonen *et al.* (2017, p. 156), de que todos estão em igualdade de participação, inteligência, autonomia e confiança para analisar, colaborativamente, seu trabalho individual e o que foi desenvolvido em conjunto, entendemos que a docência compartilhada como um design de formação pode gerar oportunidades para narrativas do vivido e reflexão continuada sobre questões relevantes aos professores e, desse modo, favorecer momentos propícios para aprendizagem. Nesse sentido, os participantes menos experientes em determinadas atividades que compõem a prática docente podem aprender com as experiências e saberes consolidados dos mais experientes nessas práticas e vice-versa. Assim, todos contribuem do seu lugar e com o seu repertório, tornando relevantes suas experiências de ensino, de aprendizagem e de outros aspectos da vida que podem ser relacionados com os temas emergentes. A docência compartilhada pauta-se pela ideia de que todos aprendem na interação entre participantes mais e menos experientes,

<sup>6</sup> Entendemos como colaboração um modo de participação em atividades coletivas que envolve negociações para organizar a realização de propósitos compartilhados; dividir responsabilidades; resolver problemas gerados, por exemplo, por discordâncias, dúvidas, etc.; manter solidariedade entre os participantes para evitar desafiliações e rupturas; pedir e ofertar ajuda; orientar para a indispensabilidade da participação de todos, reconhecendo o direito e o dever de todos participarem da tomada de decisões (Bulla, 2007).



relatando, perguntando, exemplificando, entendendo as perguntas feitas, compreendendo quais são as dúvidas e desafios do outro, articulando e consolidando saberes a partir do que vai se tornando relevante nessa parceria. Em seu estudo sobre os eventos de formação na docência compartilhada de um curso a distância, Lemos (2014) pôde constatar que

[...] O fato de a docência ser compartilhada, de tais atividades [rotinas do fazer pedagógico] serem de responsabilidade e de poderem ter implicações para a atuação de ambas as professoras parece ter criado a necessidade de interação e fomentado o engajamento das professoras em articular opiniões, sugerir, propor, refletir sobre o que estavam fazendo e sobre as implicações disso para então desenvolverem as atividades com os alunos: ao mesmo tempo em que as práticas foram discutidas, decisões foram tomadas, acordos foram feitos e modos de ensinar nesse contexto foram aprendidos. (Lemos, 2014, p. 90-91)

Os trabalhos discutidos nesta seção têm em comum noções importantes para nossa análise de dados: a experiência como orientadora da formação de professores, a interação entre pares mais e menos experientes como design de programas de formação, a alternância entre os participantes quanto à construção do mais e do menos experiente em relação ao desafio em foco, oportunidades de diálogo entre pares para buscar soluções e para construir identidades de professor valorizadas no ambiente de trabalho. Tal perspectiva alinha-se às lentes de pesquisa proporcionadas pela etnografia. Na seção seguinte, explicamos os procedimentos de geração, segmentação e análise dos dados.

## **A observação de vivências e diálogos compartilhados**

Emerson *et al.* (2011) definem a etnografia como um processo que envolve fazer e tornar-se, no qual o etnógrafo observa, toma notas e aprende a participar imerso nas práticas dos outros, de modo a compreender como os participantes respondem a eventos na medida em que ocorrem e como interpretam tais ocorrências e as circunstâncias que os produzem. Por isso, Mason (1996) sugere que os métodos de geração de dados sejam flexíveis e sensíveis ao contexto social, e os métodos de análise e explicações sejam construídos a partir da complexidade, detalhamento e contextualização, privilegiando uma visão holística na análise. Em etnografia, por meio da observação participante, procura-se articular conhecimento sobre o particular da experiência dos participantes na ação social (nem sempre destacado para os próprios participantes), tendo como critério básico de validação da pesquisa o entendimento dos sentidos das ações para, desse modo, chegar-se à perspectiva dos participantes (Erickson, 1990).

Os dados analisados aqui foram gerados por Costa (2018) no PPE. Conforme descrito em diferentes estudos que tratam de formação de professores (Lemos, 2014; Bulla e Costa, 2017; Schlatter e Garcez, 2018; Costa, 2018; Schlatter *et al.*, 2020), o PPE é um programa de formação que promove a indução à prática de ensino, propõe diferentes modalidades para gerar reflexão conjunta e continuada sobre a prática, incentiva pesquisa sobre ensino e aprendizagem de PLA e cria oportunidades variadas de registro escrito sobre as aprendizagens. O design de formação proposto pressupõe o diálogo e a colaboração entre participantes mais e menos experientes em diferentes modalidades: a) um seminário de formação, com reuniões coletivas semanais coordenadas por um ou mais formadores sobre temas

advindos da prática e das demandas dos participantes; b) orientação pedagógica, em reuniões individuais e em grupos, para planejamento de aulas, análise e edição de materiais didáticos e reflexão conjunta sobre os desafios da docência; c) formação pelos pares por meio de observação de aulas, docência compartilhada e tutoria. O programa está fortemente baseado em ações colaborativas de formação docente centradas no desenvolvimento de equipes pedagógicas por meio de participação em grupos de estudo, produção coletiva de materiais didáticos, envolvimento dos professores em planejamentos, implementação de propostas pedagógicas e sua própria avaliação, elaboração de projetos pedagógicos relativos ao currículo ou a problemas identificados em sala de aula, além da formação de redes virtuais de colaboração entre comunidades de professores. Entende-se que ao mesmo tempo em que os professores são afetados pelo contexto de trabalho, as oportunidades de protagonismo e interação com os pares propiciam aprendizagens (Schlatter *et al.*, 2020).

Neste artigo, nosso foco são eventos de formação na modalidade de docência compartilhada. Conforme mencionado anteriormente, nessa modalidade, dois professores assumem juntos uma turma de PLA, sendo responsáveis por desenvolver colaborativamente o programa do semestre, o planejamento das aulas, a elaboração e a edição de materiais didáticos, a docência em sala de aula, o estudo sobre temas mobilizados no curso, a avaliação dos alunos, o registro e o relato de práticas desenvolvidas. A parceria pode ser de dois professores pouco experientes que atuam em conjunto sob a orientação de um professor mais experiente<sup>7</sup> ou, principalmente em cursos interdisciplinares, de um professor mais experiente no ensino de PLA e outro, com experiência em outra área<sup>8</sup>. No design de formação, os sentidos de mais e menos experiente relacionam-se, portanto, a diferentes graus de experiência em determinado domínio em foco.

Tomando preceitos básicos da pesquisa etnográfica como estranhamento e reflexão, os dados das rotinas de trabalho de 12 professores foram gerados por Costa (2018) a partir de observação participante, registros em áudio e em diários de campo. As interações entre os participantes foram segmentadas primeiramente pela modalidade de formação em andamento (seminários, tutorias, docência compartilhada e encontros nos intervalos), seguindo-se a análise de momentos em que algum aspecto da prática se tornou relevante para o que os professores procuravam atingir em termos de resultados, gerando um corpus de mais de 60 eventos que foram considerados relevantes para a formação dos participantes. Os excertos de interação presencial e por e-mail analisados na próxima seção foram gerados em observações de trabalho em docência compartilhada de duas professoras-bolsistas, pós-graduandas na área de Letras, que ensinavam na época da pesquisa (primeiro semestre de 2015) um curso intitulado Práticas do Discurso Oral (PDO).

PDO é um curso oferecido a estudantes de nível intermediário e avançado em PLA para “aprofundar e a sistematizar aspectos relativos a gêneros orais públicos a fim de que o aluno

<sup>7</sup> Este é o caso, por exemplo, de uma edição do curso de Contação de História em que duas professoras novatas se interessaram em aprender a ministrar as aulas sob a supervisão de uma professora que concebeu o curso e o ministrou várias vezes.

<sup>8</sup> Este é o caso, por exemplo, de Prática Teatral, curso ministrado por estudantes de Letras e de Teatro; de Produção de Texto Jornalístico, em que atuam estudantes de Letras e de Jornalismo; do Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI), em que atuam estudantes com menos e mais experiência em educação a distância.



aperfeiçoe e amplie seu desempenho em situações de uso de tais gêneros, atuando em contextos públicos com maior desenvoltura e confiança” (Neves, 2012, p. 34)<sup>9</sup>. A metodologia utilizada é a pedagogia de projetos (Hernández e Ventura, 1998), que envolve trabalho colaborativo da turma para engajar-se em atividades sociais nas quais desejam ou precisam participar. Nessa abordagem, as atividades desenvolvidas em sala de aula focalizam a aprendizagem de conteúdos relevantes para um objetivo comum e culminam em uma participação social por meio de produções coletivas dirigidas aos interlocutores projetados. Vários foram os produtos construídos pelos alunos em diferentes edições do curso, entre os quais comunicações e palestras para apresentação em eventos acadêmicos, entrevistas e reportagens audiovisuais para apresentação na *Feira Cultural do PPE*<sup>10</sup>, novelas radiofônicas para serem publicadas no *Conexão PPE*<sup>11</sup> ou apresentadas na Feira Cultural do PPE, este último o produto desenvolvido pela turma na época da pesquisa. No programa da edição do curso ministrado na época da pesquisa estavam listadas atividades, tais como: estudo de peças produzidas em edições anteriores, leitura de contos, crônicas e roteiros de peças que poderiam vir a ser adaptados, estudo sobre elaboração de roteiro, produção, apresentação e discussão sobre roteiros, concepção de personagens, gravação e edição de peça radiofônica, apresentação na Feira Cultural.

Ambas as professoras atuando em docência compartilhada no curso PDO na época da pesquisa (2015) estavam cursando pós-graduação. Júlia é mestranda em Linguística Aplicada, professora no PPE desde 2011; Beatriz é doutoranda em Literatura, professora do PPE desde 2013. Na época, ambas trabalhavam juntas no curso de PDO, interagiam frequentemente face a face e por e-mails, nos quais tratavam sobre planos de aula e ideias para um trabalho acadêmico em coautoria. Júlia tinha ministrado várias edições do curso para diferentes turmas e participado da concepção e elaboração dos materiais didáticos e de grupo de estudo sobre gêneros orais, o que, na perspectiva do design de formação, a configura como a participante mais experiente. Beatriz, a participante menos experiente, estava ministrando PDO pela primeira vez, mas tinha outras experiências de ensino, principalmente aulas de literatura para alunos brasileiros.

Como vimos anteriormente, os estudos sobre formação de professores veem a experiência e a interação entre participantes menos e mais experientes como fundamentais para gerar aprendizagens sobre a profissão, sendo que os parâmetros para definir as categorias mais e menos experiente levam em conta tempo de docência (o menos experiente como o que está em formação inicial; o mais experiente, o tutor e/ou o professor em exercício) e experiência prévia em ministrar determinado curso (o menos experiente não ter atuado no curso; o mais experiente já tê-lo ministrado),

<sup>9</sup> O detalhamento dos objetivos do curso Práticas do Discurso Oral pode ser acessada em Neves (2012, p. 34).

<sup>10</sup> A *Feira Cultural do PPE* é um evento semestral organizado pelos professores para que os alunos apresentem os trabalhos resultantes dos projetos pedagógicos desenvolvidos nos diferentes cursos que frequentaram durante o semestre. As apresentações incluem, por exemplo, mostras de fotografias, palestras, saraus poéticos, mostra de curta-metragens, encenação de peças de teatro, contação de histórias, entre outros.

<sup>11</sup> *Conexão PPE* foi criado em 2013 com o principal objetivo de divulgar textos, fotos, vídeos, áudios produzidos pelos alunos do PPE, <https://jornaldoppe.wordpress.com>. Algumas novelas radiofônicas produzidas pelos alunos na edição de 2013 do curso PDO podem ser acessadas em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/2013/06/22/audio-pecas-radiofonicas/>, acesso em 10 de abril de 2020.

sendo esse último o critério para reunir os participantes na docência compartilhada no PPE. Costa (2018) mostrou que, nesse mesmo contexto, ao construírem identidades de professor-autor e professor-autor-formador, os participantes também negociaram suas identidades de mais e menos experientes na medida em que, em diferentes momentos nos eventos de formação, os conhecimentos de cada um, alternadamente, se tornaram potencialmente relevantes para gerar aprendizagem para o outro.

Na docência compartilhada focalizada neste artigo, as participantes estabelecem a parceria com base na experiência prévia em ministrar o curso (de apenas uma delas). A escolha por formar pares entre mais e menos experientes nesse design pressupõe que oportunidades de aprendizagem possam ser induzidas a partir de objetivos pedagógicos e formativos compartilhados, diferentes graus de conhecimento sobre aspectos que integram a prática e interação entre os participantes. Ao mesmo tempo em que nos interessa estudar o design porque ele se estrutura com base no critério mais e menos experiente, queremos analisar como essa relação se constrói localmente e compreender de que modos as ações das participantes atualizam essas identidades nesse design de formação. Na próxima seção, discutimos, a partir das interações das participantes de que modo suas ações constroem possibilidades de formação conjunta.

## **Docência compartilhada para aprender a ensinar e a ser professor-autor**

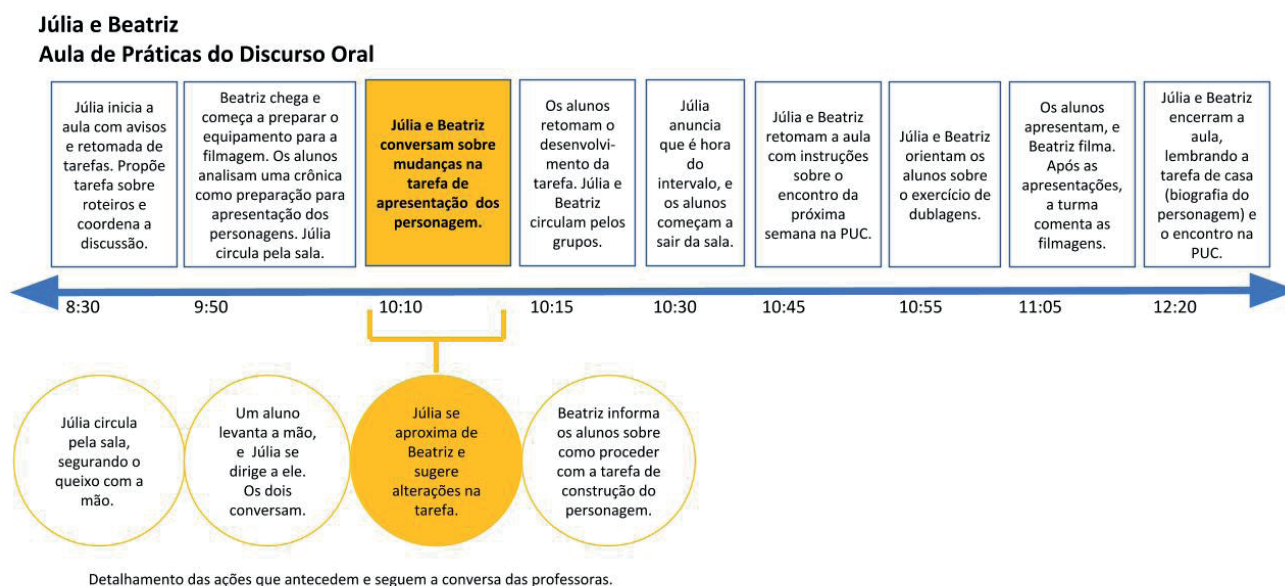
Os dados que analisamos a seguir são interações entre as professoras durante uma aula, transcritas a partir de gravações em áudio e notas de campo (Costa, 2018), e trocas de e-mail. Com base nesses dados, analisamos de que modo as ações das professoras constroem eventos de formação em que desenvolvem identidades de professor de PLA valorizadas no PPE. Ao mobilizar e negociar conhecimentos para solucionar problemas da prática, o exercício da docência compartilhada gera oportunidades de confiança e igualdade epistêmica que facilitam o compartilhamento de experiências tanto para reconfigurar uma tarefa proposta como para dar um feedback a um aluno. No primeiro excerto, as professoras discutem os problemas que os alunos enfrentam para criar uma peça radiofônica e, por meio de uma interação entre as duas durante a aula, avaliam e compartilham sugestões em relação a uma tarefa para reconfigurá-la para os alunos (ver linha do tempo Figura 1). Nos e-mails, elas deliberam sobre o planejamento da aula seguinte, trocam opiniões sobre um texto sugerido por um aluno e negociam como proceder para dizer ao aluno que o texto traz problemas conceituais e éticos quanto ao que seja falar certo ou errado.

A aula de PDO observada tem como objetivo a produção de uma peça radiofônica<sup>12</sup>, o que implica em um trabalho contínuo de seleção, reflexão sobre, análise de efeitos de sentido dos vários

<sup>12</sup> Na metodologia da pedagogia de projetos, a escolha da produção final é feita pelos alunos com o professor. De acordo com o programa do curso de PDO, isso acontece a partir de discussões em aula sobre vários gêneros orais públicos. Após tomada a decisão, o programa do curso é adaptado para propiciar vivências com o gênero discursivo escolhido, análises linguístico-discursivas e culturais, várias etapas de produção de texto, trabalho com a oralidade, entre outros aspectos relevantes para o grupo. Um relato de prática em outra edição do curso PDO pode ser encontrado em Neves (2012).

aspectos dramáticos, linguístico-discursivos, culturais e performáticos que a compõem.<sup>13</sup> Na aula anterior, durante o início dos ensaios, Júlia e Beatriz haviam trabalhado com a escrita do roteiro e com a construção dos personagens. Nesta aula, registrada em diário de campo no dia 3 de junho de 2015, a movimentação pela sala era intensa: Júlia circulava pelos grupos em que os alunos trabalhavam, assim como Beatriz, que intercalava atendimentos aos alunos com montagem de uma câmera filmadora para uma atividade planejada para o final da aula. Por diversos momentos, elas se encontraram e interagiram. Quase sempre suas conversas trataram do andamento da aula e dos próximos passos a serem cumpridos. A figura 1 a seguir apresenta o andamento das atividades durante a aula com destaque para um dos momentos em que as professoras se reuniram para tratar colaborativamente de questões emergentes nesse percurso, o que será analisado a seguir.

**Figura 1.** Aula PDO 03/06/2015: linha do tempo das atividades desenvolvidas



Fonte: elaborada pelos autores a partir de dados gerados na pesquisa de Costa (2018).

<sup>13</sup> Etapas principais do plano desta aula (elaborado pelas professoras de modo mais detalhado em e-mail cedido pelas participantes): Aula 11 - 03/06: 1) avisos: lembrar sobre entrega de declamações e reportagens, autoavaliações (reportagens, discurso político); entregar autoavaliações para alunos; passar vídeos das declamações dos alunos, dar tema de casa de autoavaliação (enviar critérios para alunos); 2) análise de roteiro de outro semestre - perguntas no quadro: a) quais adaptações foram feitas e o que permaneceu igual em relação ao texto original e o roteiro?; b) A que se referem as rubricas e outros tipos de indicações no roteiro? Elas são suficientes? Por quê?; c) Com base no texto original e no roteiro, você gostou da história? Por quê?; 3) conferir se cada grupo escolheu seu texto e se já pensaram sobre possíveis cenas e personagens (estratégia para adaptar texto para roteiro: pensar em situações do texto para aí pensar e criar as cenas com os diálogos e personagens, sonoplastia, trilha sonora, rubricas), conferir quais são os interlocutores de cada peça; 4) elaboração de (parte do) roteiro; 5) criação de personagens (cada um pensa no seu personagem e suas características para escrever uma biografia); 6) dinâmica: caminhar pela sala interagindo com os colegas de acordo com seu personagem; 7) combinar o horário com cada grupo a partir da próxima aula e local de encontro na PUC (combinar quando vamos ver o roteiro deles); 8) (se der tempo) troca de roteiros entre os grupos; apresentação da primeira cena com dublagem.

A linha do tempo apresentada acima destaca um evento de formação, que dura em torno de cinco minutos, em uma aula de quatro horas. Júlia circula pela sala enquanto os alunos resolvem uma tarefa. O modo como os alunos estão trabalhando e possivelmente o chamado do aluno lhe geram questionamentos em relação ao modo como a tarefa foi explicada e, antes de sugerir qualquer atualização no andamento diretamente aos alunos, aproxima-se de Beatriz para compartilhar sua reflexão. O evento de formação pôde ser flagrado porque ambas estavam próximas ao microfone, e foi possível acompanhar a interação em que Júlia avalia a atividade, propondo modificações, enquanto Beatriz acompanha seu raciocínio, engajando-se na construção de uma ideia nova, conforme veremos no excerto a seguir.

**Excerto 1. “Eles teriam que ter pensado mais”**

- |    |          |   |
|----|----------|---|
| 1  | Júlia:   | eles teriam que ter pensado mais <del>pra</del> escrever o roteiro        |
| 2  | Beatriz: | isso aqui eles pegaram o personagem pronto                                |
| 3  | Júlia:   | mas mesmo assim [...] mesmo assim [...] pensa por exemplo a mulher como a |
| 4  |          | mulher é [...] classe média [...] se ela é dona-de-casa que horas ela     |
| 5  | Beatriz: | será que não dá pra gente fazer isso do personagem enquanto eles gravam   |
| 6  | Júlia:   | tipo uma biografia do personagem  |
| 7  | Beatriz: | eles poderiam produzir a voz do personagem                                |
| 8  | Júlia:   | poderia ser <del>talvez</del>   |
| 9  | Beatriz: | então eles poderiam produzir a voz do personagem conforme a biografia     |
| 10 | Júlia:   | ou então eles poderiam talvez lembrar de alguma coisa tipo                |
| 11 | Beatriz: | tipo contando outro texto   |
| 12 | Júlia:   | não [...] contando uma história   |
| 13 | Beatriz: | ah aham   |
| 14 | Júlia:   | alguma coisa que o personagem foi fazer e esse personagem contando a      |
| 15 |          | história das férias   |
| 16 | Beatriz: | relacionada à vida do personagem  |
| 17 | Júlia:   | isso [...] tipo a mulher [...] aí eu vou à praia [...] bom enfim          |
| 18 | Beatriz: | bem legal é bem legal   |
| 19 | Júlia:   | mas assim umas quatro linhas assim  |
| 20 | Beatriz: | tipo 30 segundos  |
| 21 | Júlia:   | isso  |

*(Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio)*

Fonte: Costa (2018, p. 186).

Júlia e Beatriz partem do texto que serviu de base para os roteiros topicalizando as adaptações feitas pelos alunos em relação aos personagens. Na interação acima, Júlia usa o exemplo de uma mulher, personagem da crônica, para levantar a necessidade de trabalhar a criação da personagem em uma peça radiofônica (linhas 3 e 4), após observar como os alunos estão trabalhando e

avaliar que o resultado não está satisfatório. Ela expressa preocupação (linha 1) a Beatriz na identificação de um problema, e juntas passam a construir possíveis soluções, por meio de exemplos para ilustrar uma ideia (linhas 3, 4), de perguntas para tirar dúvidas (linha 11), de perguntas para contribuir (linha 5), de propostas de uma dinâmica (linhas 10, 12, 14) e ratificação de tais propostas (linha 18). Na interação, Júlia identifica o problema, apresenta sua perspectiva de solução e é ajudada por Beatriz na formulação de uma atividade. Tal formulação baseia-se na importância de conceber um personagem verossímil, na elaboração de uma tarefa em que o aluno possa refletir sobre o personagem (pensar em uma biografia, na voz, no que faria nas férias). Assim, surge a ideia de que os alunos (o que tem início na linha 10) devem elaborar uma história do passado de seu personagem de modo a produzir mais concretamente uma biografia que dê sentido e verossimilhança ao personagem, tarefa que é explicada por Beatriz aos alunos após a interação entre elas e na qual os alunos trabalham na continuidade da aula.

O primeiro ponto a considerar com relação ao excerto é a sua potencialidade de indicar os padrões de interação entre as duas professoras. Como evento de formação, observamos que a participante Júlia, desde a perspectiva do design a mais experiente em ensino de PLA da dupla, observa situações em sala de aula e relata suas reflexões para Beatriz, levantando um problema a ser solucionado em parceria. É possível tratar o segmento como evento de formação por haver uma progressão no modo como as professoras realizam suas atividades visando à aprendizagem dos estudantes. No excerto 1 vemos como Beatriz se engaja na reflexão proposta por Júlia, no momento seguinte à interação entre as duas (Figura 1, acima), que Beatriz dá novas orientações aos alunos a partir do problema discutido e das sugestões levantadas.

Ao levantar um problema para propor uma reflexão conjunta sobre como solucioná-lo, ao mesmo tempo em que Júlia assume uma posição de mais experiente, por destacar algo que pode melhorar e indicar a necessidade de interferir no desenvolvimento da tarefa, ela trata a colega com igualdade epistêmica ao abrir espaço para sugestões e para a negociação de soluções possíveis. É possível perceber, pelas contribuições ofertadas por Beatriz e aceitas e ampliadas, e também, por vezes, refutadas e reformuladas por Júlia, que Beatriz tem espaço para participação e protagonismo epistêmico, e é ela que, ao final, anuncia aos alunos o resultado do que foi aprendido nessa interação. Ao aceitar o convite de Júlia para buscar alternativas para melhorar a tarefa, Beatriz leva em conta o que haviam planejado e oferece sugestões para a avaliação da colega, colaborando para gerar um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos e constituindo-se, desse modo, como professora-autora, de acordo com a proposição de Garcez e Schlatter (2017).

O excerto mostra, desse modo, que a docência compartilhada criou oportunidades para ambas as professoras constituírem-se como professoras-autoras. Como design de formação, a docência compartilhada induziu tomadas de decisões conjuntas sobre o andamento da aula, interação contínua visando à geração e à avaliação de ideias novas, negociações para alterar o plano de aula em resposta às ações dos alunos e aos objetivos pedagógicos. Esse evento de formação é representativo de outros que ocorreram durante a observação das aulas de PDO, conforme anotação feita no diário de campo apresentada na figura 2, a seguir.



**Figura 2.** Aula PDO 03/06/2015: anotação de diário de campo

Enquanto os alunos trabalham em grupos, Beatriz e Júlia conversam frequentemente sobre o que estão fazendo, comentam textos que estão lendo, ou seja, o professor conversa com professor, conversa com aluno. É como um trabalho de gerência conjunta. Essas duas professoras, além de cumprir com isso, parecem querer mais, observam e comunicam o que observam, mostram frequentemente uma a outra suas percepções sobre a aula. Não há dúvidas de que refletem e que a reflexão é comunicada.

*(Diário 3, 03/06/15, notas de campo)*

Fonte: elaborada pelos autores a partir de dados gerados na pesquisa de Costa (2018).

A troca de e-mails a seguir reforça nosso entendimento de que a docência compartilhada cria espaços de formação para o desenvolvimento das participantes como professoras-autoras<sup>14</sup>. No excerto 1, analisado acima, e na troca de e-mails, a seguir, as professoras atuam como professoras-autoras ao desenvolverem discursos sobre sua própria prática com interlocuções no próprio contexto de atuação docente. Enquanto no excerto acima o plano inicialmente definido está sujeito a mudanças de acordo com o desenvolvimento da aula, servindo então a interlocução com o par como uma etapa concreta de proposição de ajustes acompanhados de justificativas baseadas nos pressupostos que alicerçam seu trabalho, nos e-mails vemos como esse canal de comunicação é usado pelas professoras como espaço de discussão sobre o plano de aula, mas também para lidar com situações emergentes que necessitem alinhamentos entre as participantes.

**Excerto 2. “Acho que tá ok, mas dá uma olhada”**

1	Assunto	E-mail para alunos PDO
2	Júlia	Oi, Beatriz
3	05/06/2015	Te mando o e-mail para os alunos. Acho que tá ok, mas dá uma olhada pra ver se eu não
4	11:06	esqueci de nada ou se não me confundi com alguma coisa. Ah, falta incluir os critérios da
5		avaliação da declamação no “XXXX”
6		Obrigada!
7		Bjos
8		RASCUNHO DO EMAIL PARA OS ALUNOS
9	Júlia	Ah, me esqueci de lembrar os alunos que eles devem levar um documento para o campus.
10	05/06/2015	Tu pode incluir isso na parte do e-mail que fala sobre o encontro no campus?
11	11:19	Bjos



12	Beatriz	Júlia, enviei! Coloquei a informação do documento!
13	06/06/2015	Outra coisa, até hoje de noite, tu pode colocar o que pensamos na quarta passada lá no docs?
14	11:55	Ah! Olha só, o João, brincando, me mandou esse vídeo com a seguinte pergunta: Não existe português errado, então?
15		<a href="https://www.facebook.com/rodrigovesgo/videos/837424106307394/?autoplay_reason=all_page_organic_allowed">https://www.facebook.com/rodrigovesgo/videos/837424106307394/?autoplay_reason=all_page_organic_allowed</a> <sup>15</sup>
16		Fiquei na dúvida no que posso responder!
17		
18		
19		
20	Júlia	Sim, pretendo ir para o documento agora, vou colocar lá o que discutimos.
21	06/06/2015	Sobre o vídeo, na verdade, não sei nem o que dizer, porque achei ele bem triste. Não sei qual é o contexto de produção desse vídeo, mas vendo quem publicou e os comentários, dá pra ver que é pra simplesmente ficar rindo da cara do homem que tá falando. Eu também não sei quem é esse homem, mas a primeira coisa que eu pensei é que, mesmo havendo a possibilidade de muitas pessoas pensarem que o homem tá falando português errado, parece muito mais uma questão de ele não ter contato com tais tipos de comida, ingredientes, e aí, claro, vai ser difícil saber exatamente como se chamam. Dá pra ver que ele nomeia as comidas e ingredientes de acordo com as palavras que ele conhece e que são parecidas, em termos de sonoridade, às palavras que ele já escutou em algum lugar. É muito possível que esse homem não tenha contato com receitas desse tipo, ou que não vá ao supermercado para comprar ingredientes desse tipo, ou não leia panfletos de supermercado procurando por ingredientes desse tipo, ou não vá em restaurantes e leia cardápios, enfim, a primeira vista, parece que ele não tem contato com várias situações (também letradas) que poderiam oportunizar a ele saber os nomes de tais comidas e ingredientes, o que pode acontecer inclusive por não ter dinheiro para adquirir tais produtos, por não circular por lugares em que esses produtos são usados.
22	16:00	Minhas primeiras impressões são essas, mas podemos continuar conversando sobre isso, não sei se tu concorda comigo e/ou tem outras ideias...
23		Bjos
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40	Júlia	Ah, me lembrei de uma coisa...tu leva na semana que vem a versão final do material (com as caixas sobre olodumarê, etc.) ou coloca no docs tmb? Aí podemos revisar tudo junto na semana que vem.
41	06/06/2015	E talvez eu leve meu computador, pq daí já fica tudo pronto e não precisamos passar a limpo.
42	16:39	Bjos
43		
44		
45		

<sup>15</sup> O vídeo não se encontra mais disponível a partir do link compartilhado pelo aluno.

46	Beatriz	Júlia,
47	06/06/2015	Claro que concordo contigo. Minha dúvida era em como formular o que pensamos sobre
48	18:14	o vídeo, entende? É mega triste o vídeo e a suposta brincadeira do João. Mas quis te per-
49		guntar para reunir bons argumentos para dizer pra ele...
50		Está certo! Vou colocar lá amanhã!
51		Bjo e obrigada!
52	Júlia	Sim, sim, entendi que tu não tinha gostado do vídeo, nem do comentário do João, e que tu
53	06/06/2015	queria que pensar em como formular argumentos para responder a ele, colocando o que
54	22:21	pensamos sobre o vídeo, e aí tentei articular minhas ideias iniciais, mas não sabia se elas
55		pareciam coerentes ou não, por isso também pedi tua opinião sobre elas para ver se era
56		mais ou menos esse o caminho. Acho que com o João, tu pode mostrar todos os argumen-
57		tos, pesquisas, provas possíveis que não vai cair a ficha pra ele. Mas, claro, dá pra tentar!
58		Não sei se tu se sentiria à vontade falando isso pra ele, mas daria pra dizer que tu
59		acha o vídeo triste pq tira sarro de alguém que parece nem saber o que tá acontecen-
60		do, e por causa de uma questão que mostra preconceito. E talvez dê para preparar
61		uma resposta pra ele dizendo sobre a questão da sonoridade que eu tinha dito e a
62		questão de o homem provavelmente não circular em situações em que as palavras
63		relacionadas às comidas/ingredientes do vídeo apareçam, e isso ocorre por determi-
64		nados motivos, que a gente não tem como saber exatamente, mas podemos especular
65		(como com os exemplos que falei no outro e-mail), e dizendo que o fato de o homem
66		não saber as tais palavras não seria motivo de deboche, mas sim de se pensar sobre de
67		onde esse homem tá falando e de onde as pessoas que estão filmando estão falando,
68		que parecem ser lugares bem diferentes socialmente, e sobre o porquê de uma certa
69		“falta de conhecimento” ser encarada quase como burrice, quando, na verdade, é uma
70		questão bem mais complexa que isso, mostrando o preconceito implícito (ou explíci-
71		to!) nesse vídeo.
72		Não sei, talvez dê para estruturar os argumentos mais ou menos dessa forma....
73		Bjos
74	Beatriz	Acho todos teus comentários ótimos! Vou tentar falar com ele, mas já serve também como
75	06/06/2015	mais um elemento para o nosso artigo, né?
76	23:38	:)
77	Júlia	Ah, sim, com certeza serve!
78	07/06/2015	E fiquei pensando que o João não vai ser feliz até ouvir o que ele quer da gente, e aí talvez
79	17:52	seria mais fácil dizer o que ele quer ouvir e deixar ele ser feliz, mas acho que a gente é
80		mais insistente que ele hehehehe
81		Bjos

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados gerados na pesquisa de Costa (2018).

Como podemos observar na troca de e-mails, no dia 5 de junho Júlia iniciou a troca de e-mails (enviou dois, um logo após o outro) com uma questão de planejamento: a conferência de um rascunho

de e-mail para os alunos (“Te mando o e-mail para os alunos.”, linha 3). A discussão sobre o e-mail para os alunos e os planos da aula seguinte segue até o e-mail de Beatriz no dia 6 de junho às 18h14min (“Está certo! Vou colocar lá amanhã!”, linha 50), com elas trabalhando conjuntamente, dividindo o trabalho de orientação dos alunos (linhas 3, 4, 5, 9, 10, 12) e combinando revisão de materiais e atualização do diário de classe que ambas escreviam colaborativamente (linhas 13, 14, 20, 40 a 44, 50).

O outro tema da conversa nessa troca de e-mails é iniciado por Beatriz no dia 6 de junho, em que solicita ajuda para lidar com uma situação emergente que suscita a necessidade de alinhamentos entre as participantes para lidar com um questionamento de um aluno sobre uma posição defendida por elas (“Ah! Olha só, o João, brincando, me mandou esse vídeo com a seguinte pergunta: Não existe português errado, então? [...] Fiquei na dúvida no que posso responder!”, linhas 15-19). Em resposta a esse desafio, Júlia inicia uma longa análise do material que suscitou a dúvida da colega, justificando porque considera a situação mostrada no vídeo triste, trazendo vários argumentos relacionados a práticas sociais que poderiam explicar os recursos expressivos utilizados pela pessoa e levantando a complexidade de julgamentos de um português certo ou errado, e propõe que ambas continuem a discussão (“Minhas primeiras impressões são essas, mas podemos continuar conversando sobre isso, não sei se tu concorda comigo e/ou tem outras ideias...”, linhas 37 e 38). Beatriz responde concordando com a opinião de Júlia, e esclarece que estava pedindo ajuda para responder ao aluno (“Claro que concordo contigo. [...] Mas quis te perguntar para reunir bons argumentos para dizer pra ele...”, linhas 47 a 49), o que suscita explicações de Júlia para a longa análise que fez no e-mail anterior (“Sim, sim, entendi que tu não tinha gostado [...] e aí tentei articular minhas ideias iniciais, mas não sabia se elas pareciam coerentes ou não, por isso também pedi tua opinião sobre elas para ver se era mais ou menos esse o caminho”, linhas 52 a 56) e a oferta de uma análise complementar com uma lista de argumentos pensando na interlocução que Beatriz poderia ter com um aluno difícil de convencer (“Acho que com o João, tu pode mostrar todos os argumentos, pesquisas, provas possíveis que não vai cair a ficha pra ele. Mas, claro, dá pra tentar!”, linhas 56 a 58). Ao final da mensagem, Júlia modaliza sua proposta (“Não sei, talvez dê para estruturar os argumentos mais ou menos dessa forma...”, linha 72), mas Beatriz afirma que está satisfeita com os argumentos e que agora pode conversar com o aluno (“Acho todos teus comentários ótimos! Vou tentar falar com ele”, linha 74). Júlia finaliza esse tópico retomando a dificuldade de convencer o aluno e a importância de elas insistirem no ponto que querem defender. Um tópico adicional levantado no final da conversa por Beatriz é a possibilidade de elas utilizarem os argumentos levantados no artigo que ambas estavam escrevendo (“mas já serve também como mais um elemento para o nosso artigo, né? :)”, linhas 74 a 76), com o que Júlia concorda (“Ah, sim, com certeza serve!”, linha 77).

Da mesma forma que destacamos no excerto analisado anteriormente, a interação entre as duas professoras evidencia um evento de formação caracterizado por diálogo, protagonismo, autoria em formular e compartilhar ideias, sugestões e alternativas para lidar com problemas da prática, neste caso para o planejamento de aulas e a busca de um alinhamento necessário para construir uma resposta a um aluno. No planejamento das aulas, podemos observar ações conjuntas e colaborativas que incluem preparar o material para a aula, registrar combinações no diário de classe, pensar em como melhor encaminhar as tarefas para os alunos, ações essas decorrentes de um design de docência compartilhada

e das intencionalidades das professoras de efetivamente assumir a parceria do trabalho, combinar a divisão de tarefas, complementar, registrar, pensar juntas na melhor forma de ser professora daquele curso para aquela turma específica e lidar com a necessidade de informar uma para a outra as ações que precisam desempenhar em parceria.

O evento de formação em que Beatriz solicita a ajuda de Júlia para resolver o problema emergente de formular uma resposta a um aluno traz à tona novamente a interação entre participantes mais e menos experientes como fundamental para gerar aprendizagem. Pode-se observar uma progressão no modo como as professoras vão se alinhando quanto aos argumentos mobilizados, ambas se constituindo como professoras-autoras, construindo discursos e participações valorizadas nesse contexto profissional: analisar a prática, buscar soluções para os problemas singulares, justificar suas ações, refletir sobre possíveis implicações de suas escolhas. Na troca de e-mails, conforme análise detalhada acima, podemos ver como ambas, após alinharem suas perspectivas sobre a questão, se engajam na busca por soluções, Júlia, oferecendo possibilidades, e Beatriz, engajando-se na reflexão proposta por Júlia, assumindo, ao final, que agora pode conversar com o aluno e que pode assumir o discurso como também o seu próprio, no artigo que escreve com a colega.

Finalmente, cabe refletir sobre os contextos que valorizam a formação do professor-autor, tomando a docência compartilhada como design para promover aprendizagens sobre a prática docente. Como vimos, essa modalidade encapsula eventos de formação estruturados a partir de parcerias entre participantes mais e menos experientes, identidades que, concebidas no design como diferentes graus de experiência em determinadas práticas docentes, nas interações entre as participantes são atualizadas nas contingências produzidas.

Ao basear a parceria da docência compartilhada no trabalho colaborativo de duas professoras com diferentes graus de experiência, se poderia naturalizar um pressuposto de que essas experiências prévias tornariam as identidades mais e menos experiente fixas ao longo do percurso em que estivessem trabalhando juntas. Se, por um lado, o critério para estruturar o design de formação faz sentido como indutor de oportunidades de aprendizagem, por outro, é a atitude de igualdade epistêmica de ambas as participantes que parece propiciar a possibilidade de negociação dessas identidades, local e situadamente. Além disso, cabe ressaltar que, como vimos no estudo de Korhonen *et al.* (2017), a tutoria de professores mais experientes foi percebida, pelo par menos experiente, como importante para reduzir a ansiedade que envolve o início da atuação profissional. Nesse sentido, pode-se dizer que as participantes também construíram relações pessoais de abertura, confiança e equidade existencial, necessárias para alternar identidades de mais e menos experiente e contribuir para o desenvolvimento profissional mútuo sobre valores, técnicas de ensino, discursos e planejamentos relacionados à prática valorizados nesse contexto de ensino de PLA.

No sentido de aprender a ser professora-autora, Júlia, que já ministrou o curso, necessita de oportunidades para refletir sobre sua prática já que sua identidade se encontra em progressão. Beatriz, ao aprender sobre o contexto de ensino, traz suas contribuições atuando como uma interlocutora qualificada para Júlia e engajando-se em oportunidades para também desenvolver sua autoria. O que parece preponderar é a vontade de ambas em desenvolver e especializar um discurso pedagógico que se alinhe com a filosofia de ensino que no PPE se propõe, em outras palavras, o desejo de perceber e gerar

situações propícias para aprender a ser professor-autor e, a partir dessa experiência, também formar, constituindo-se, na reflexão sobre o vivido no artigo que estão construindo juntas, como professoras-autoras-formadoras, ampliando sua interlocução com pares desse e de outros contextos profissionais.

Tanto na interação face a face como na troca de e-mails, o status epistêmico das participantes não parece ser ameaçado pela categorização de mais e menos experiente que inicialmente é levada em conta para desenhar a modalidade de formação: uma professora que já ministrou o curso e outra, novata. Isso indica que, em eventos de formação em situações de docência compartilhada nesse contexto de ensino, as professoras aprendem que ser professor-autor é uma identidade a ser formada continuamente e que não faz sentido ter determinados repertórios de conhecimentos se não for para colocá-los em pauta no diálogo com seus pares, narrando a experiência vivida, justificando escolhas e decisões, refletindo sobre o vivido e, ao mesmo tempo consolidando os saberes valorizados nesse contexto e permitindo o acesso a esses discursos e o espaço para que o colega menos experiente os pratique, apropriando-se deles e se sentindo confiante para também articulá-los. Nesse sentido, os dados corroboram a afirmação de Salimen (2016) de que o status epistêmico de um participante se relaciona a certo domínio (conhecimento sobre o trabalho, a vida, as preferências desse participante) e que a sua posição de conhecedor é negociada contingentemente, em um dado contexto, o que gera direitos e responsabilidades de todos os participantes acerca dos conhecimentos tornados relevantes nas interações. Assim, embora o design de formação proposto possa à primeira vista dar a entender que somente o menos experiente ganha acesso às práticas em determinado contexto, é importante destacar que o mais experiente também aprende ao ser convidado a participar a partir da pergunta ou da solicitação de ajuda de novos membros no grupo.

## Considerações finais

Para Dewey (1997, p. 67), priorizar a “participação do educando na formação dos propósitos que direcionam suas atividades no processo de aprendizagem” é fundamental na perspectiva de uma educação progressista. A formação de propósitos, segundo o filósofo, é uma operação intelectual complexa que envolve:

- (1) observação das condições do entorno; (2) conhecimento do que aconteceu em situações semelhantes no passado, conhecimento obtido em parte pela lembrança e em parte pelas informações, conselhos e advertências daqueles que tiveram uma experiência mais ampla; e (3) julgamento que reúne o que é observado e o que é lembrado para ver o que eles significam. (Dewey, 1997, p. 69)

De acordo com os dados analisados neste artigo, pode-se inferir que as professoras têm como ponto de partida o desejo de aprender e que investem no crescimento intelectual reconstruindo seus desejos (Dewey, 1997, p. 64), coordenando suas ações para esse propósito. As professoras produzem uma cronologia de trabalho em conjunto com uma organização de procedimentos que resulta em produzir suas vidas como professoras em parceria e no espaço de trabalho (Nóvoa, 1995). Na aula de PDO lidam com a operacionalização do planejamento de aula, e precisam resolver questões emergentes por

meio de percepção e articulação de problemas, busca de soluções conjuntas, perguntas, pedidos de ajuda, e sugestões, divisão de trabalho, alinhamento de perspectivas e discursos, e essas interações geram constantes oportunidades de descobertas dos repertórios que cada uma pode oferecer ao trabalho coletivo e ao desenvolvimento profissional de ambas.

A partir desse contexto de formação de professores de PLA, entendemos que o design de docência compartilhada e as identidades de professor-autor e professor-autor-formador podem favorecer a construção de uma relação de igualdade existencial e epistêmica entre as participantes, corroborando as conclusões de Korhonen *et al.* (2017). Os cenários produtivos para o desenvolvimento profissional se caracterizam por trabalho em parceria em que professores mais e menos experientes são convidados a participarem ativa e criticamente inclusive na negociação de suas próprias identidades. Para isso, para além do design de formação, atitudes de igualdade existencial e epistêmica são fundamentais nas interações entre os participantes. Os professores orientam-se pelo princípio de que todos são capazes e podem contribuir, e reconhecem que possuem diferentes perspectivas e repertórios de conhecimentos “igualmente valiosos e úteis na profissão de professor e [que], portanto, devem ser compartilhados” (Korhonen *et al.*, 2017, p. 161).

Como foi possível observar nas ações das professoras atuando em parceria, a experiência individual, ao ser socializada, passa a integrar o repertório de experiências coletivas e, nesses encontros dialogados, os participantes constroem trajetórias de participação no PPE que se sobrepõem e impactam as experiências e as identidades próprias e dos outros. Por isso, entendemos que a análise do design de docência compartilhada e os resultados apresentados podem contribuir para as discussões sobre o percurso do desenvolvimento profissional e inspirar modalidades de formação de professores de línguas e de outras áreas que valorizem a experiência, a reflexão conjunta e a interação entre pares.

## Referências

BULLA, G.S. 2007. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 126 p.

BULLA, G.S.; COSTA, E.V. 2017. Atividades colaborativas na formação de professores de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS*, 8, Florianópolis, 2017. *Atas... Florianópolis*, :226-236.

COSTA, E.V. 2013. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 160p.

COSTA, E.V. 2018. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 299 p.

COSTA, E.V.; SCHLATTER, M. 2019. A interlocução com os pares na formação profissional e a cons-



trução da identidade do professor-autor-formador. *Linguagem & Ensino*, **22**(3):554-576.  
<http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.17143>

DEWEY, J. 1997. *Experience & education*. New York, Touchstone Book, 96 p.

EMERSON, R.M.; FRETZ, R.I.; SHAW, L.L. 2011. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, University of Chicago Press, 289 p. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>

ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods. In: R.L. LINN; F. ERICKSON, F. (Orgs.), *Quantitative methods; qualitative methods*. New York, Macmillan, p. 75-194.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 148 p.

GARCEZ, P.M.; SCHLATTER, M. 2017. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: E. MATEUS; J.R.A. TONELLI (org.), *Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo, Blucher, p. 13-36. <https://doi.org/10.5151/9788580392708-01>

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 200 p.

KORHONEN, H.; HEIKKINEN H.L.T.; KIVINIEMI U.; TYNJÄLÄ, P. 2017. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, **61**:153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>

LAVE, J.; WENGER, E. 1990. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press, 140 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

LE MOS, F.F. 2014. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 122 p.

MASON, J. 1996. *Qualitative researching*. London, SAGE Publications, 198 p.

NEVES, C.S. 2012. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 85 p.

NÓVOA, A. 1995. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 158 p.

RANCIÈRE, J. 2002. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica, 192 p.

SALIMEN, P.G. 2016. *A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 198 p.

SCHLATTER, M.; BULLA, G.S.; COSTA, E.V. 2020. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes. In: M.V.R. SCARAMUCCI; A.C. BISON, *Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil*. Campinas, SP, Letraria, p. 115-136.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2018. Portuguese as an additional language: global trends in local actions. In: M.C. CAVALCANTI; T.M. MAHER (orgs.), *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Nova Iorque, Londres, Routledge, p. 211-224.  
<https://doi.org/10.4324/9781315623870-18>

WENGER, E. 1998. *Communities of practice*. New York, Cambridge University Press, 336 p.

*Submetido: 23/04/2020*

*Aceito: 23/06/2020*