



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALVERBÊNIA MARIA ALVES DE LIMA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO**

FORTALEZA

2021

ALVERBÊNIA MARIA ALVES DE LIMA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L696a Lima, Alverbênia Maria Alves de.
Aprendizagem Cooperativa : construção e reconstrução da identidade docente a partir da Teoria Dialógica do Discurso / Alverbênia Maria Alves de Lima. – 2021.
151 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura .
1. formação inicial do professor. 2. aprendizagem cooperativa. 3. dialogismo. 4. identidade. 5. relato de experiências. I. Título.

CDD 410

ALVERBÊNIA MARIA ALVES DE LIMA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 25/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Frank Viana Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof.^a Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Graça Alves (minha primeira inspiração docente, sempre muito dedicada e envolvida com seus alunos) e Humberto Pinheiro, por me apoiarem sempre e acreditarem que eu podia alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos, Luiza e Ulisses, aos meus amigos (principalmente à Mara e à Cleidiane) e aos familiares mais próximos pelo apoio e pela compreensão de que nem sempre eu poderia estar presente porque estava estudando.

À professora Ana Célia, por me acompanhar desde o início da graduação e contribuir no meu descobrimento como educadora. Grata pela amizade e pelo cuidado que sempre teve comigo, por me ensinar o “respire fundo” nas horas de agonia e por me arrancar sorrisos ao pedir “um café puro, igual a mim”.

Ao professor Manoel Andrade, que me propiciou conhecer a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e a ter várias experiências não só docentes, mas de vida, reconstituindo quem eu sou.

A todos que conheci na trajetória pela disseminação da aprendizagem cooperativa no Ceará por meio do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), no qual passei quase toda minha graduação como bolsista; da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, escola na qual tive minhas primeiras experiências docentes, usando a metodologia da Aprendizagem Cooperativa; e do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), que me propiciou pensar na formação de licenciandos, futuros professores.

À Aliny da Silva, que conheci por meio da Aprendizagem Cooperativa, quando éramos bolsistas do PACCE, e que compartilhou a coordenação do Projeto Letras Solidárias comigo, bem como tantas outras experiências, pois sua parceria desde 2013 tem sido fundamental para mim.

Aos bolsistas que fizeram parte do Projeto Letras Solidárias. Grata por toda a reconstrução em conjunto. O encontro com vocês foi um reencontro comigo.

Ao professor Nonato Furtado e à professora Meire Virginia Cabral, que participaram da minha banca de qualificação e trouxeram ricas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Pollyanne Bicalho, que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho antes mesmo da qualificação, estando presente e continuando ao nosso lado nesta banca de defesa. Muito grata por todas as suas contribuições e seu apoio!

Ao professor Frank Viana, por aceitar fazer parte desta banca examinadora e por contribuir com este trabalho não só no que diz respeito à avaliação desta pesquisa, mas por disseminar a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa por meio de seus trabalhos.

Ao Grupo de Estudos em Representações, Linguagens e Trabalho (GERLIT), pelo acolhimento e pelo compartilhamento de saberes. O grupo foi essencial para que eu compreendesse melhor a Teoria Dialógica do Discurso e as Representações Identitárias, conhecimentos necessários para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, em especial aos professores que me ajudaram no processo de voltar aos estudos e de querer continuar a minha formação docente. Aos colegas do Programa (principalmente à Aíla, à Wanessa, à Mayara e à Karla), pois sem nossa rede de apoio, essa experiência teria sido mais difícil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro durante um período do mestrado, possibilitando-me uma maior dedicação aos estudos.

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo... Sou como você me vê.
Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania,
Depende de quando e como você me vê passar. (LISPECTOR, 1997, p. 29).

RESUMO

Este trabalho leva em consideração a disseminação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa no estado do Ceará e a mobilização de formações no contexto dessa metodologia para graduandos da Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE). Compreendendo que a formação inicial do professor é uma das etapas cruciais para a constituição da identidade docente, é objetivo principal desta dissertação analisar a reconstrução identitária de professores em formação inicial no contexto da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, deflagrada em relatos de experiência, a partir da perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso. Como base teórica principal, recorre-se à Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; OVEJERO, 1990; LOPES; SILVA, 2009; CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019), à Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997, 2011, 2015, 2018; VOLÓCHINOV, 2018; BARROS, 2003; AMORIM, 2006) e à Identidade Docente (ABRIC, 2011; SEIDMANN, 2015; MARKOVÁ, 1996, 2006; CLOT, 2010, 2016). Sobre o percurso metodológico, a abordagem metodológica deste trabalho é de natureza qualitativa. Para a coleta dos dados foi feita uma pesquisa documental dos relatos de experiências de licenciandos da Universidade Federal do Ceará e ex-bolsistas do Projeto Letras Solidárias, este vinculado ao Programa de Estímulo à Cooperação nas Escolas (PRECE). O *corpus* se constitui de relatos de experiência de cinco licenciandos de Letras que participaram do Projeto em 2018 e 2019 e exerceram atividades docentes ali e em escolas da rede estadual de ensino. De modo geral, evidenciaram-se relações de afeto entre o grupo de pertença e os demais grupos, afetos que podem aumentar ou diminuir a potência de agir dos futuros professores. Ademais, apesar da integralidade do discurso ser algo inatingível, pode-se compreender algumas identidades representadas que foram reveladas, como o de professor que valoriza a história do Outro, põe em prática as habilidades sociais, planeja suas ações, avalia suas ações e as dos colegas, forma parcerias com os estudantes e valoriza a cooperação e a solidariedade. Tais identidades reveladas condizem com o impacto da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na constituição identitária dos futuros professores. Sendo assim, os bolsistas, locutores que enunciam de um determinado tempo e espaço, por meio dos relatos de experiências, vão compondo no discurso seus posicionamentos e suas identidades, que não são fixas e nem unívocas, pois vão se reconstruindo nas relações de alteridade.

Palavras-chave: formação inicial do professor; aprendizagem cooperativa; dialogismo; identidade; relato de experiências.

ABSTRACT

This paper concerns the spread of the Cooperative Learning methodological approach in the state of Ceará and how professors have been prepared with such approach in the Federal University of Ceará (UFC) thanks to the School Cooperation Promotion Program (PRECE). Since the graduate's initial steps towards the teaching occupation are essential to develop this "teacher identity", the purpose of this thesis is to assess how those professors, still initiating in said occupation, embrace "recreating" their teacher identity in view of the mentioned methodology. As said graduates were asked to write about their experience under this approach, this paper now assesses those writings based on the Dialogical Theory of the Discourse. The main theoretical bases provided herein are the Cooperative Learning (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; OVEJERO, 1990; LOPES; SILVA, 2009; CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019), the Dialogical Theory of the Discourse (BAKHTIN, 1997, 2011, 2015, 2018; VOLÓCHINOV, 2018; BARROS, 2003; AMORIM, 2006), and the Teacher Identity (ABRIC, 2011; SEIDMANN, 2015; MARKOVÁ, 1996, 2006; CLOT, 2010, 2016). The methodology applied to this paper is a qualitative one. The data collection was undertaken through a documentary research of the reports written by the holders of Licentiate degrees from UFC and former holders of scholarships from the Letras Solidárias Project, all of them telling their experiences – to clarify, the Letras Solidárias Project is related to PRECE. The corpus consists of said reports written by five holders of Licentiate degrees in Language Arts who were involved with the Letras Solidárias Project in 2018 and 2019, acting as professors there and in state schools. The main result extracted from this study is that affective relationships arose among those involved in the study and other groups and that those affections may diminish or improve the capacity of acting to those prospective professors. Moreover, despite the impossibility to create a discourse that encompasses everything, we were able to understand some of the "represented" identities, such as the one concerning a professor who values the life story of another, engages in practicing their social skills, has a plan of action, assesses their actions and those of their peers, develops bonds with the students, and values cooperation and solidarity. Such revealed identities make sense in view of the expected impact from the Cooperative Learning methodology in developing the identity of the prospective teachers. Therefore, the scholarship holders, with their discourse set in a given time and space, through reports on their

experiences present their biases and identities, which are neither fixed nor unquestionable as they are developed in the relations with the Other.

Keywords: initial education of professors; cooperative learning; dialogism; identity; experience report.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Etapas da implementação da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula.....	30
Figura 1 – O processo de construção identitária e as representações sociais.....	61
Quadro 2 – Atividades teórico-práticas dos bolsistas do Letras Solidárias.....	79
Figura 2 – Competências avaliadas na redação ENEM.....	87
Quadro 3 – Representações identitárias dos professores tradicionais e cooperativo.....	106
Figura 3 – Representação do movimento de aproximação e de distanciamento das metodologias pelos bolsistas.....	107
Figura 4 – Interdependência nas relações bolsista-estudante-escola.....	121
Quadro 4 – Síntese das características do professor da aprendizagem cooperativa e das características reveladas pelos bolsistas.....	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	22
2.1	Aprendizagem Cooperativa: alguns conceitos e raízes teóricas	22
2.2	Breve histórico da Aprendizagem Cooperativa	25
2.3	Os benefícios da Aprendizagem Cooperativa e os elementos que estruturam o funcionamento dessa metodologia	27
2.4	O papel e as características do professor que trabalha com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa	33
2.5	O PRECE e a Aprendizagem Cooperativa no Ceará	34
2.6	O Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE)	39
3	TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	43
3.1	Categoria de análise: exotopia	48
3.2	Categoria de análise: cronotopia	51
4	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	56
4.1	Identidade docente e suas representações sociais	59
4.2	A identidade e a sua relação com a Teoria Dialógica do Discurso	64
4.3	O afeto na constituição identitária do professor	67
5	PERCURSO METODOLÓGICO	70
5.1	Método de abordagem	70
5.2	Tipo de pesquisa	70
5.3	Delimitação do universo e amostra	71
5.3.1	<i>Os sujeitos da pesquisa</i>	71
5.4	Técnicas	72
5.5	Procedimentos da coleta dos dados	72
5.6	Procedimento de análise dos dados	73
5.6.1	<i>Relato de experiência: onde ocorre a materialização discursiva e a reconstrução das identidades</i>	73
5.7	O espaço do contexto formativo: projeto Letras Solidárias	76
5.7.1	<i>Atividades de história de vida</i>	80
5.7.2	<i>Planos de ação</i>	81

5.7.3	<i>Formações presenciais: gerais e específicas</i>	82
5.7.4	<i>Revisão de redações modelo ENEM</i>	86
5.7.5	<i>Oficinas de produção e revisão textual</i>	88
5.7.6	<i>Encontros Universitários</i>	88
5.7.7	<i>Relatórios semanais</i>	88
5.7.8	<i>Relatos de experiência</i>	89
6	ANÁLISE DOS ENUNCIADOS: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE	90
6.1	O encontro com o outro por meio das atividades formativas de história de vida	91
6.2	As atividades formativas no contexto da Aprendizagem Cooperativa	95
6.3	Metodologia Tradicional (MT) e Metodologia Cooperativa (MC)	101
6.4	Os ambientes formativos na constituição do ser e do fazer docente	108
6.5	Planejando o agir profissional	113
6.6	Relação professor, estudante e escola	118
6.7	Avaliação e feedback sobre a atuação	124
6.8	Síntese dos aspectos observados	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	ANEXO A - DESCRIÇÃO DOS PROJETOS DO PRECE	148
	ANEXO B - DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO	150
	ANEXO C - ISENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho surgiu a partir das experiências com a formação de professores, em que podiam conhecer, se apropriar e, assim, utilizar a Metodologia de Aprendizagem Cooperativa no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Trabalhando nos últimos anos com a formação inicial de professores, principalmente de estudantes de Letras, foram surgindo algumas inquietações sobre a formação de professores no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Em tal metodologia, os estudantes trabalham em pequenos grupos com o intuito de alcançarem objetivos em comum e maximizarem seu próprio aprendizado e o dos colegas (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999). Essa metodologia tem sido bastante disseminada no estado do Ceará por meio de formações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e pela Universidade Federal do Ceará (UFC) para gestores, professores e estudantes da rede pública de ensino. A expansão da Aprendizagem Cooperativa no Ceará se deu a partir de uma experiência em 1994, com um grupo de jovens da localidade rural de Cipó, no município de Pentecoste, a 91 km de Fortaleza. Esses jovens vinham de um contexto de baixa escolarização e abandono dos estudos, mas, a partir do compartilhamento em grupo do que sabiam, puderam concluir seus estudos e ingressar na universidade. Essa iniciativa, estimulada por um professor da UFC, Manoel Andrade, cresceu por todo o município de Pentecoste por meio de células de estudos cooperativos, inspirou a criação do Programa de bolsa em Aprendizagem Cooperativa da UFC em 2009 e motivou o uso da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na Escola de Ensino Profissional Alan Pinho Tabosa, sediada também em Pentecoste (CARVALHO, 2015).

Na UFC, a realização de atividades com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa era compartilhada por dois programas de bolsa da universidade: o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) e o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), ambos integrados à Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA). O PACCE, criado em 2009, tem como principal objetivo colaborar para o aumento da taxa de conclusão nos cursos de graduação da UFC, tendo como estratégia a difusão de Células Estudantis, grupos de estudo que utilizam a Metodologia de Aprendizagem Cooperativa (VIEIRA, 2015). Já o PRECE começou a vigorar em 2016 com o intuito de promover a integração entre a UFC e as instituições da educação básica por meio do desenvolvimento de projetos de apoio às escolas públicas, fundamentados nos princípios de

cooperação e solidariedade. Esses projetos eram realizados por universitários de diversos cursos de graduação da UFC e objetivavam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior no Ceará¹ (UFC, 2018).

Um dos projetos executados pelo PRECE foi o Letras Solidárias, que tinha por objetivo, por meio do protagonismo de estudantes universitários da UFC e da educação básica do estado do Ceará, contribuir com a cultura de leitura e de escrita nas escolas do estado (LIMA; PORTELA, 2018). Nesse projeto, atuei na coordenação e na formação pedagógica dos bolsistas estudantes da UFC, em sua grande maioria do curso de licenciatura em Letras, que após passarem por um processo seletivo formativo para se tornarem bolsistas do Projeto, tiveram, durante toda a vigência da bolsa, acesso a formações sobre assuntos da área em que atuariam, mas dentro do contexto teórico-prático da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Sendo assim, compreendendo o PRECE como um Programa que contribui para a formação inicial de professores, estudantes da UFC, e sabendo que os envolvidos possuem uma formação adicional em relação a quem somente faz o curso de licenciatura nessa instituição, tornam-se prementes pesquisas sobre como essa metodologia de ensino está repercutindo na formação dos envolvidos.

Além da relevância de pesquisas voltadas para a formação de professores na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, é importante ressaltar os diversos dilemas relacionados ao período de formação inicial de professores e ao processo de se tornar professor. Alguns desses dilemas estão vinculados à relação entre a teoria e a prática educativa e à conciliação dos conhecimentos vivenciados na universidade com as necessidades da escola. Outras inquietações que os estudantes de licenciatura passam, nesse período de transição de ser estudante para ser docente, dizem respeito à ansiedade para iniciar os trabalhos na escola e ao próprio descobrimento de si em relação à profissão docente.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), a docência envolve diversos conhecimentos específicos, pedagógicos, interdisciplinares, entre outros conhecimentos, exigindo, assim, que o docente passe por uma sólida formação que envolva o domínio e manuseio de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações. Sabendo desses dilemas, compreende-se a importância do papel da formação inicial para os estudantes de licenciatura, pois ela irá refletir em seu futuro profissional.

¹ Edital nº 5/2018 - EIDEIA/UFC do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE).

No contexto dos cursos de licenciatura em Letras que formam professores de Língua Portuguesa, alguns dilemas se relacionam às fragilidades para se apropriar dos pressupostos teóricos em relação à Linguística e aos conteúdos de caráter pedagógico no ensino e aprendizagem de língua materna (GARCIA; CHAVES; STEIN, 2018). Sabendo desse contexto, compete questionar se o período de formação nos cursos de licenciatura em Letras é suficiente para que os licenciandos mitiguem esses dilemas e se sintam mais confiantes para enfrentarem os desafios que virão.

Algumas das angústias dos licenciandos, relacionadas à prática educativa, são amenizadas durante o período das disciplinas de estágio, em que são realizadas tanto observações quanto a regência em sala de aula de unidades escolares. No entanto, essas disciplinas normalmente são oferecidas nos últimos semestres do curso, ocasionando um acesso tardio à sala de aula e às experiências advindas com a atuação profissional. Isto posto, o futuro professor se depara com carências que não estão somente relacionadas aos conhecimentos específicos do ensino de língua materna, mas ao agir docente, às posturas e às metodologias que precisa compreender e desenvolver ao longo do percurso formativo e profissional, pois, conforme Antunes (2003), não há mais espaço para um professor simplesmente repetidor e passivo, que não consegue colocar em prática o que aprendeu e espera por orientações. Para a autora, o novo perfil de professor é aquele que é pesquisador, que com seus alunos produz, descobre e redescobre conhecimentos.

Tendo em vista o perfil desse novo profissional enfatizado por Antunes (2003) — e já também salientando por Freire (2006) ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas propiciar oportunidades por meios das quais o estudante o construa —, evidencia-se a necessidade de metodologias mais ativas de ensino em que os estudantes se auxiliem no processo de aprendizagem, tenham autonomia e voz. Aliado a isso, devem ser levadas em consideração as transformações pelas quais a sociedade passa constantemente, sejam elas de ordem política, econômica ou social, em que o papel da escola precisa se modificar para se adequar aos desafios atuais de um mundo globalizado, cheio de competição e individualismo, mas que, ao mesmo tempo, exige de seus cidadãos a capacidade de trabalhar coletivamente.

Urge, portanto, que a escola valorize não só a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências interpessoais, já que vivemos em um ambiente multicultural (ANDRADE, 2009), em que os atuais desafios da sociedade exigem que os estudantes saibam trabalhar em equipe e, também, agir com autonomia e criticidade para a resolução de problemas. Nesse contexto, é primordial considerar a potencialidade das

interações discentes para o desenvolvimento da linguagem, pois como já destacado pelas estudiosas do trabalho em grupo, Cohen e Lotan (2017), a aprendizagem é uma atividade social em que os alunos adquirem mais proficiência linguística quando são expostos a ambientes ricos em linguagem.

Mediante o que foi exposto, identifica-se que as ideias de Antunes (2003), Freire (2006), Andrade (2009) e Cohen e Lotan (2017) são similares aos princípios da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Sendo assim, é relevante compreender como uma formação no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, pautada em princípios que destacam a mudança do papel tradicional do professor e do estudante, que valoriza a autonomia e a voz dos estudantes, que preconiza o aprendizado por meio da interação social e que se preocupa com um aprendizado que vai além dos conteúdos escolares, pois se atenta ao desenvolvimento de competências sociais, pode interferir na formação e na constituição da identidade dos docentes. É nesse contexto metodológico que há uma co-construção de papéis assumidos e conferidos a partir dessa configuração de ensino-aprendizagem. Dessa forma, norteia o caminho dessa pesquisa o seguinte questionamento: como se dá a reconstrução identitária de professores em formação inicial no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, deflagrada em relatos de experiência, a partir da perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso (TDD)?

São questões que ampliam o questionamento central dessa pesquisa: a) a partir dos posicionamentos de professores em formação inicial, quais as identidades individuais e coletivas reveladas na teia discursiva sobre seus processos formativos?; b) de que modo os Outros afetam na reconstrução da identidade docente?; e c) quais os posicionamentos, revelados no discurso, sobre os impactos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a constituição de professores em formação inicial?

Tendo em vista esses questionamentos, o objetivo geral traçado para orientar esta pesquisa é analisar a referida reconstrução identitária de professores em formação inicial pensando a metodologia a que são submetidos e suas vivências relatadas, fazendo uso da TDD. No intuito de alcançar esse objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos, listados a seguir: a) a partir dos posicionamentos sobre o processo formativo docente, analisar as identidades reveladas na teia do discurso; b) refletir sobre o papel do afeto para a reconstrução da identidade docente; e c) a partir do discurso, identificar posicionamentos sobre os impactos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a constituição de professores em formação inicial.

Após apresentar os questionamentos e os objetivos desta pesquisa, é necessário apresentar algumas escolhas teórico-metodológicas e algumas pesquisas que embasam e que justificam os caminhos de escrita deste trabalho.

Uma das teorias fundamentais desta pesquisa é a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que começou a ser mais difundida por volta da década de 1970 nos Estados Unidos, e no Brasil a partir da década de 1990 (CARVALHO, 2015).

No estado do Ceará, algumas pesquisas foram desenvolvidas sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa desde que ela começou a crescer no Estado por meio do PRECE. Alguns destes trabalhos, com foco no PACCE ou no PRECE, são: Sá (2010), que fez um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos Monitores do PACCE a partir de sua práxis; Pessoa (2012), que investigou a potencialidade do PACCE como forma de assistência, com o suporte na percepção do estudante bolsista, materializada em expressão escrita sobre sua experiência após um semestre de atividades; Viera (2015), que avaliou o processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de células do PACCE da UFC; e Ribeiro (2018), que analisou o PRECE como um espaço de socialização educacional e política e sua possível influência no empoderamento cidadão dos atores que participaram dessa experiência.

Outros trabalhos foram realizados com foco na Aprendizagem Cooperativa aplicada ao Ensino Básico nas escolas do estado do Ceará; são exemplos as pesquisas de: Marques (2013), que investigou a Aprendizagem Cooperativa como possibilidade de superação das dificuldades no aprendizado da Química de educandos no Ensino Médio; Bitu (2014), que analisou a aplicação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa em uma escola estadual de educação profissional do Ceará; Lima (2016), que analisou a interação professor-aluno a partir do estudo sistêmico-funcional do gênero processamento de grupo, elemento da Aprendizagem Cooperativa; Estrela (2016), que investigou a implementação da Aprendizagem Cooperativa em uma escola pública no município de Jardim-Ceará; Barbosa (2016), que analisou as relações existentes entre os valores do PRECE e os valores pessoais dos participantes do PRECE; Penha (2017), que descreveu o uso da Aprendizagem Cooperativa como estratégia metodológica do ensino da Matemática no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola estadual de educação profissional; Moura e Mello (2017), que analisaram, por meio de histórias contadas pelos alunos da EEEP Alan Pinho Tabosa, a contribuição da Aprendizagem Cooperativa para a vida estudantil e pessoal de alunos que, ao longo de três anos, vivenciam-na; Matos (2018), que teve como objetivo compreender como o trabalho com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa desenvolvida e aplicada na EEEP

Alan Pinho Tabosa oportuniza uma cultura de paz na escola; e Barbosa, (2018) que propôs uma intervenção pedagógica com foco na leitura do texto literário no contexto de Aprendizagem Cooperativa no Ensino Fundamental de Fortaleza-CE.

Alguns exemplos de teses sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa no estado do Ceará são os trabalhos de: Silva (2016), que analisou a evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula que usa a Aprendizagem Cooperativa; Furtado (2018), que analisou o processo de produção textual em grupos de Aprendizagem Cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva; Andrade (2019), que analisou as narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas; Leão (2019), que avaliou a proposta da Aprendizagem Cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem em uma escola estadual de educação profissional do Ceará; e Vieira (2019), que analisou a contribuição da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências cognitivas e formação humana em estudantes participantes do PACCE na UFC.

Em vista dos trabalhos apresentados, percebe-se a relevância de fomentar mais estudos sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa aliada, principalmente, à área de Linguística Aplicada (LA), atrelada à formação de professores, uma vez que ainda são escassas as pesquisas sobre essa temática. Como se observou, entre os trabalhos citados, somente três se destinam à Linguística Aplicada e à Aprendizagem Cooperativa: Lima (2016), Moura e Mello (2017) e Furtado (2018); no entanto, não há como relacioná-los à formação de professores. Investigar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa é de relevância para a Linguística Aplicada, área na qual se insere esta pesquisa, pois a LA tem natureza transdisciplinar, relacionada com áreas como a educação, a comunicação, a sociologia, a psicologia etc. (ROJO, 2006).

Para alcançar tais objetivos, foi feita uma análise dos relatos de experiência de bolsistas, professores em formação do curso de Letras da UFC que fizeram parte do PRECE e do Projeto Letras Solidárias. Esses relatos foram escritos semestralmente, nos anos de 2018 e de 2019, com o objetivo de os bolsistas narrarem e refletirem sobre suas vivências no Programa e no Projeto do qual faziam parte. Dessa forma, o material linguístico-discursivo desses relatos de experiência constituirá o *corpus* desta pesquisa.

O relato de experiência tem caráter essencialmente narrativo, mas gêneros com esse caráter têm fomentado pesquisas em que a narrativa pode ser a metodologia ou o objeto de estudo. Desse modo, destacam-se as contribuições da pesquisa narrativa no contexto dos estudos e da formação de professores nas últimas décadas, levando o pesquisador a entender

determinados fenômenos a partir das experiências narradas. Para Paiva (2019), uma narrativa conta uma história real ou fictícia, que pode ser feita de forma oral ou escrita. Em vista disso, as narrativas permitem que sejam analisadas a construção da identidade e dos percursos dos professores em formação por meio das experiências relatadas.

Pesquisas como a de Signorini (2006) demonstram como gêneros catalizadores, a exemplo do gênero relato de experiência, são importantes, pois proporcionam um espaço para que os professores se expressem, reflitam sobre as teorias e as práticas que permeiam seus espaços individuais e coletivos, tudo isso fazendo uso da interlocução mediada pela escrita, assim avaliando e reconstruindo suas identidades, sejam elas profissionais, individuais e/ou de grupo. A autora compreende por gêneros catalizadores “os gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p.8). Desse modo, percebe-se o que Bakhtin (1997) denomina de “ato responsivo e responsável”, pois os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, os bolsistas, respondem ao processo formativo e aos outros com quem se relacionam, representando esses atos por meio da escrita do relato de experiência e se responsabilizando pelos seus dizeres. Além da responsividade que emerge do gênero relato de experiência, este também catalisa outros conceitos bakhtinianos, como os movimentos exotópicos e cronotópicos, pois os bolsistas, ao relatarem suas experiências, excedem suas visões, são um outro para si mesmos (exotopia), para refletirem, avaliarem e darem acabamento ao que foi contado em um momento presente, mas que já foi vivido ou ainda será. Desse modo, por meio do relato, pode-se perceber como os bolsistas vão reconstruindo suas identidades nesses espaços-tempos (cronotopia).

Diante do exposto, a Teoria Dialógica do Discurso (TDD), baseada principalmente nas concepções do Círculo de Bakhtin, é o corpo teórico de análise, em que a exotopia e a cronotopia são as categorias analíticas bakhtinianas de maior uso nesta pesquisa, fundamentais para analisar a relação Eu-Outro, em que esse Outro é o próprio bolsista, professor em formação inicial, olhando para si e procurando dar acabamento às experiências formativas e a si mesmo durante o espaço-tempo como bolsista do PRECE. Na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2018), mediada pela linguagem, o sujeito é constituído na relação com o meio e com o Outro; nessas relações ele se constitui, constitui os outros e o mundo. Sendo assim, a partir dos postulados bakhtinianos, pode-se compreender que as tomadas de consciência por meio da escrita narrativa podem ser fundamentais para a compreensão da identidade, seja ela profissional ou pessoal.

Tem se tornado comum a escrita de trabalhos na área de Linguística Aplicada que usam a perspectiva dialógica do discurso relacionada às narrativas de docentes, estejam eles em formação inicial ou continuada, como é o caso com os trabalhos de Bastos (2019), Souza (2017), Simas *et al.* (2018), Novais (2018), Mitidieri (2013), Ribeiro (2008) e Ribeiro (2012, 2018). Esses autores tratam da questão da consciência sobre si, das representações de si, da (re)significação do saber e da formação docente por meio das narrativas.

A Linguística Aplicada (LA) busca ultrapassar a relação que ainda existe entre teoria e prática por considerar inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais das quais se quer estudar (MOITA LOPES, 2006, 2012). Sabendo disso, espera-se que essa pesquisa contribua para os estudos em LA ao levar em consideração o discurso dos professores em formação inicial. Além disso, que contribua para fomentar mais estudos sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, aliados, principalmente, à área de LA, ao ensino de Língua Portuguesa e à formação docente, uma vez que ainda são escassas as pesquisas sobre essas temáticas.

No que concerne a organização desta dissertação, este trabalho se estrutura em sete seções: a primeira se trata desta introdução; a segunda apresenta a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, suas raízes teóricas, seus elementos estruturadores e alguns trabalhos e experiências dessa metodologia em alguns países fora do Brasil, no Brasil e no estado do Ceará; na terceira, são abordados conceitos fundamentais da Teoria Di que fundamentam a análise dos dados desta pesquisa, com especial foco nas categorias de exotopia e cronotopia; na quarta seção, são discutidas questões sobre a formação inicial docente e as reconstruções identitárias desses profissionais, como essas identidades são representadas e como o Outro afeta nessas reconstruções; a quinta seção traça o percurso metodológico desta pesquisa, de modo a contextualizar a sua realização e o contexto que envolve a sua realização; na sexta seção, é apresentada a análise dos enunciados, que está organizada em sete temáticas; por último, na sétima, são explicitadas as considerações finais deste trabalho.

2 A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A cooperação está presente entre os seres vivos. É comum vermos comportamentos em prol de benefícios mútuos. Os seres humanos, por exemplo, ao longo da história, têm se unido para realizar feitos que não conseguiriam sozinhos. A cooperação acontece em diversos âmbitos na vida em sociedade, e ela pode ser incentivada e ensinada. Sabendo disso, a cooperação vem sendo uma ferramenta pedagógica importante no ensino, no intuito de melhorar as relações pessoais dos alunos e de otimizar a forma como interagem e trabalham, compreendendo que eles podem assumir, também, comportamentos mais harmoniosos e cooperativos em outros ambientes.

A Aprendizagem Cooperativa, como metodologia de ensino, tem características estruturantes de aplicação na sala de aula. Cooperar, para Johnson e Johnson (1999), significa trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns, buscando resultados benéficos para si e para os integrantes do grupo com o qual se está trabalhando. Não se trata de simplesmente pedir para os alunos se reunirem em grupos e realizarem uma determinada tarefa — há princípios a serem seguidos e, acima de tudo, compreendidos pelo professor, mediador dessa metodologia. Isto posto, torna-se necessário o professor compreender o que é a Aprendizagem Cooperativa, suas raízes teóricas, os elementos que estruturam essa metodologia em sala de aula e as vantagens dela no ensino, tópicos que serão abordados nas subseções a seguir.

2.1 Aprendizagem Cooperativa: alguns conceitos e raízes teóricas

Os estudiosos estadunidenses Johnson, Johnson e Holubec (1999) compreendem que a cooperação acontece quando há um trabalho em conjunto no intuito de alcançar objetivos comuns, em que os resultados são benéficos para todos os membros do grupo de trabalho. No uso didático, a Aprendizagem Cooperativa acontece de forma que os estudantes, em pequenos grupos, trabalham juntos para otimizarem a aprendizagem uns dos outros.

Em consonância com a compreensão dos estadunidenses, os portugueses Lopes e Silva (2009) conceituam a Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia em que os estudantes se auxiliam no processo de aprendizagem, de forma que os objetivos só são alcançados se todos do grupo de trabalho fizerem sua parte e puderem todos aproveitar o resultado.

O pesquisador espanhol Ovejero (1990) destaca que atualmente há uma heterogeneidade de técnicas de Aprendizagem Cooperativa, grande parte delas semelhante e

fundamentada nos mesmos princípios teóricos do interacionismo. Para o autor, o ser humano vai se constituindo e desenvolvendo suas habilidades sociais, sua personalidade, sua motivação, entre outros fatores, a partir das interações sociais.

Duas estudiosas do trabalho em grupo de forma cooperativa, as estadunidenses Cohen e Lotan (2017, p. 1), definem que trabalhar em grupo é quando se tem “alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas. Além disso, é esperado que os alunos desempenhem suas tarefas sem supervisão direta e imediata do professor”.

Depreende-se de todas essas definições que a Aprendizagem Cooperativa estimula o desenvolvimento da autonomia estudantil e o aprendizado a partir da relação com os demais estudantes, tornando-os protagonistas do próprio aprendizado e do aprendizado dos colegas, sem que necessariamente dependam da figura do professor para tudo que vão realizar e aprender.

Mas de onde vem esta ideia de que cooperar traz resultados? Quais as raízes teóricas da Aprendizagem Cooperativa? Para Johnson e Johnson (1999), as teorias são explicações de como as coisas funcionam, sendo elas que orientam e melhoram as práticas. Segundo esses pesquisadores, a teoria é para a prática o que o solo é para as plantas. Se o solo for adequado, as plantas vão crescer e florescer, ou seja, se a teoria for adequada, a prática irá se desenvolver e melhorar. Sendo assim, eles citam que pelo menos três perspectivas teóricas têm sido base das investigações e das práticas da Aprendizagem Cooperativa: a teoria da interdependência social, a teoria evolutiva-cognitiva e a teoria comportamentalista.

A teoria da interdependência social é umas das teorizações mais influentes sobre a Aprendizagem Cooperativa. Na década de 1940, Morton Deutsch a formulou partindo de uma observação que a diferenciou em três tipos: positiva, negativa e não existente. Posteriormente, partindo da fórmula proposta por Deutsch, Johnson e Johnson, na década de 1980, se aprofundaram nessa teoria partindo da premissa de que o modo como a interdependência social é estruturada determina a forma de interagir das pessoas, consequentemente determinando os resultados (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

Conforme as formas de interação da teoria da interdependência social (JOHNSON, JOHNSON, 1999), quando a interdependência é positiva, ou seja, quando as pessoas cooperam entre si estimulando e auxiliando o aprendizado dos demais, resulta em uma interação promotora, pois os indivíduos estão promovendo os aprendizados uns dos outros. Já quando a interdependência é negativa, a interação resultante é a de oposição, em que as pessoas competem para conseguir alguma coisa e não estimulam as demais para

conseguir alcançar o mesmo resultado. Por último, quando não há interdependência entre as pessoas, também não há interação, prevalecendo o individualismo, em que cada um trabalha de forma independente sem compartilhamento de informações com outras pessoas.

De acordo com Johnson, Johnson e Smith (2000), a teoria cognitivo-evolutiva, embasada nos estudos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, percebe que a cooperação é essencial para o crescimento cognitivo. Na perspectiva piagetiana, um conflito sociocognitivo saudável ocorre quando as pessoas cooperam em seu ambiente, pois acontece um desequilíbrio cognitivo que estimula a capacidade de posicionar diversos pontos de vista e desenvolver a cognição. Na perspectiva vigotskiana, o conhecimento é algo social e acontece a partir dos esforços cooperativos para se aprender, entender e resolver problemas. Segundo Johnson e Johnson (1999), para entender essa perspectiva de interação social de Vygotsky e a relação com a Aprendizagem Cooperativa, há um conceito-chave formulado pelo próprio autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que é a capacidade que o estudante tem de resolver algo sozinho e o que ele pode realizar a partir da cooperação com outras pessoas.

Partindo dessas perspectivas tanto piagetiana quanto vigotskiana, Johnson, Johnson e Smith (2000) afirmam que ambas percebem que o trabalho de forma cooperativa resulta em desenvolvimento cognitivo e em crescimento intelectual. Ademais, seguindo a concepção cognitivo-evolutiva, Johnson e Johnson (1999) criam a teoria da controvérsia, na qual os estudantes confrontam pontos de vistas distintos sobre determinados temas. Esse confronto de pontos de vista opostos cria o conflito conceitual, de modo que os estudantes precisarão reformular conceitos, pesquisar mais informações, conseqüentemente resultando em conclusões mais aprofundadas sobre o que estão debatendo.

A terceira teoria que dá base para a Aprendizagem Cooperativa é a comportamentalista. Nessa teoria, há a pressuposição de que os estudantes só trabalharão bem se houver alguma recompensa para seus esforços ou se forem castigados. Dentro da perspectiva da recompensa, relaciona-se a ideia da Aprendizagem Cooperativa de fazer com que o grupo trabalhe junto e se esforce para realizar uma tarefa em prol de ganhar algum incentivo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

As teorias da interdependência social, evolutiva-cognitiva e comportamentalista indicam que a Aprendizagem Cooperativa favorece um aprendizado superior aos das aprendizagens individualista e competitiva. Para Johnson e Johnson (1999), embora todas as três teorias tenham inspirado pesquisas sobre cooperação, a mais aprofundada e relacionada à prática cooperativa é a teoria da interdependência social, pois ela fornece definições mais claras e precisas de esforços cooperativos, competitivos e individualistas ao especificar: a) as

condições sob as quais a cooperação resulta mais eficaz; b) as consequências mais frequentes da cooperação; e (c) os procedimentos que os professores devem usar para colocar em prática a Aprendizagem Cooperativa.

2.2 Breve histórico da Aprendizagem Cooperativa

Desde a Idade Antiga até os tempos modernos, vários estudiosos enfatizaram a cooperação nos seus escritos. Tanto na Bíblia como no Talmud encontram-se referências à cooperação entre as pessoas e sua importância para a aprendizagem e a sobrevivência humana. O filósofo Sócrates (470 a.C.-390 a.C.) “ensinava os discípulos em pequenos grupos, envolvendo-os nos diálogos da sua famosa ‘arte do discurso’” (LOPES; SILVA, 2009, p. 7). Ovejero (1990, p. 3) destaca outras referências à cooperação, como

[...] no século I, Quintiliano argumentava que os estudantes beneficiariam ensinando-se mutuamente. Igualmente no Renascimento, Johann Amos Comenius (1592-1670) acreditava firmemente que os estudantes beneficiariam tanto em ensinar os outros estudantes como em ser ensinados por eles. E já no século XVII Joseph Lancaster e Andrew Bell utilizavam intensamente, em Inglaterra, grupos de Aprendizagem Cooperativa, ideia exportada para a América do Norte, quando em Nova York se abriu, em 1806, uma escola lancasteriana, de tal forma que nos EE.UU., dentro do «*Common School Movement*», durante os primeiros anos do século XIX, houve grande ênfase na Aprendizagem Cooperativa.

No final da década de 1930, nas escolas públicas norte-americanas, a competição interpessoal era forte devido aos diferentes interesses comerciais. Em decorrência disso, foi lançada uma forte campanha em defesa da competição interpessoal nas escolas. Sendo assim, as estruturas competitivas e individualistas de aprendizagem coexistiram até o final da década de 1960 nas escolas americanas. Por volta da década de 1970, começa a ressurgir o interesse pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, sendo implementada nas escolas de vários países, principalmente nos Estados Unidos, graças aos irmãos Johnson, David e Roger e mais adiante sua irmã, Edythe J. Holubec, nomes importantes na investigação e na prática da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, principalmente em relação à formação de professores.

Além dos Holubec, Carvalho (2015) cita mais alguns pesquisadores que desenvolveram outras propostas a partir de seus próprios estudos e práticas, dentre estes estão: Spencer Kagan, nos Estados Unidos, que em 1990 funda um centro de formação e produção de matérias em Aprendizagem Cooperativa; Robert Slavin, nos Estados Unidos, que pesquisa sobre o tema desde 1983; e Lopes e Silva, em Portugal, que desenvolveram pesquisas na

Europa sobre a relevância da aplicação da Metodologia de Aprendizagem Cooperativa nas escolas. Além destes, destacam-se também os trabalhos de Anastasio Ovejero (1990), da Universidade de Valladolid, na Espanha, professor de Psicologia Social e estudioso da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, e das estadunidenses Cohen e Lotan (2017), que desenvolvem estudos sobre o trabalho em grupo de forma cooperativa e como os professores podem colocar isso em prática em suas salas de aula.

No Brasil, temos dois nomes atuantes na propagação da Metodologia de Aprendizagem Cooperativa: o professor Frank Viana Carvalho, de São Paulo, e o professor Manoel Andrade Neto, do Ceará. O professor Frank Viana Carvalho realiza estudos sobre as Metodologias Ativas, conectando-as com a Pedagogia da Cooperação e realizando diversas formações sobre o assunto. Já o professor Manoel Andrade Neto, na UFC, começou de forma espontânea a desenvolver células de estudos cooperativos em 1994, no interior do estado do Ceará. Anos depois, ele sistematizou sua prática a partir dos estudos dos irmãos estadunidenses, Johnson e Johnson, para aplicação na UFC em 2009 e nas escolas do Ceará nos anos posteriores. As experiências da Aprendizagem Cooperativa no Ceará, por intermédio do professor Andrade Neto, ganharam repercussão na Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, sendo inspiração para a criação do Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO, em 2012 (ANDRADE, 2019).

É fato que nas últimas décadas no Brasil as pesquisas e as práticas na sala de aula sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa vêm crescendo. Bello *et al* (2018), com o objetivo de sistematizar e discutir a produção brasileira com relação à Aprendizagem Cooperativa, realizaram uma pesquisa a partir de fontes bibliográficas, tais como anais/atas de congressos, periódicos, teses e dissertações, selecionando trabalhos que faziam referência a esse tema no contexto do ensino presencial. Esses autores, por meio da busca das palavras “cooperativa” ou “cooperativo”, combinadas com as expressões “aprendizagem”, “método” ou “trabalho”, identificaram 47 estudos, distribuídos entre os anos 2002 e 2016. Dentre os trabalhos identificados, a maioria se encontra nas regiões Sudeste (18 trabalhos) e Nordeste (13 trabalhos).

Bello *et al* observaram o crescimento no número de trabalhos encontrados no período de 2002-2004 (5 trabalhos) e 2014-2016 (16 trabalhos). Os autores ressaltam que dos 13 trabalhos encontrados na região Nordeste, 6 são do Ceará, destacando-se os relacionados às iniciativas do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da UFC, iniciado em 2009, influenciado pela ideia das Escolas Populares Cooperativas, de Manoel Andrade Neto.

2.3 Os benefícios da Aprendizagem Cooperativa e os elementos que estruturam o funcionamento dessa metodologia

No decorrer dos anos, com as pesquisas e as práticas sobre a Aprendizagem Cooperativa crescendo, vários resultados foram obtidos em diferentes aspectos de aprendizagem. Lopes e Silva (2009) destacam os estudos de Ted Panitz (1996) e de Palmer, Peters e Streetman (2003), em que esses autores mostram mais de 50 benefícios da Aprendizagem Cooperativa. Tais benefícios podem ser divididos em quatro categorias: sociais, psicológicos, acadêmicos e de avaliação. No mesmo caminho, Johnson, Johnson e Holubec (1999) resumem os resultados em três aspectos: o esforço para alcançar um bom rendimento acadêmico, as relações positivas entre os alunos, e um saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo.

Em consonância com os benefícios apresentados, Ovejero (1990) defende que a metodologia cooperativa melhora a motivação intrínseca, a autoestima e o funcionamento das capacidades críticas, e a qualidade do processamento cognitivo das informações, influenciando na melhoria do desempenho acadêmico e, conseqüentemente, na diminuição do fracasso escolar.

Ante esses resultados, Lopes e Silva (2009) alertam que, se os métodos cooperativos não forem utilizados de forma adequada, os estudantes podem não assumir responsabilidades e deixarem que os colegas realizem a maior parte ou todo o trabalho. Sabendo disso, Johnson, Johnson e Holubec (1999) explicam que colocar os estudantes juntos para trabalhar em grupo não garante que eles trabalhem de forma cooperativa, impedindo que os resultados citados sejam alcançados. Para os pesquisadores, há cinco elementos básicos que fazem a cooperação acontecer em uma aula: 1) a interdependência positiva; 2) a responsabilidade individual e de grupo; 3) a interação promotora (também chamada de interação estimuladora e de interação face a face); 4) as habilidades sociais; e 5) o processamento de grupo.

O primeiro elemento, considerado pelos autores o mais importante, a interdependência positiva, pode ser colocada em prática quando o professor propõe aos grupos de estudantes um objetivo em comum, com tarefas claras. Feito isso, os membros do grupo devem unir seus esforços para garantir que a atividade seja realizada, pois sabem que o grupo só terá sucesso se todos participarem. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), os procedimentos para implementar a interdependência positiva no grupo são: 1) estabelecer metas (objetivos) e 2) reforçar e complementar a interdependência positiva em relação às metas, incorporando outros tipos de interdependência em relação aos materiais de estudo, aos

prêmios e às celebrações, às funções exercidas por cada integrante do grupo, às identidades grupais, entre outras.

A interdependência positiva de meta tem o caráter de unir os integrantes do grupo em prol de objetivos em comum. Um grupo só age cooperativamente se entre eles houver uma razão para atuarem juntos. O professor pode estabelecer, como objetivo, que os integrantes do grupo acordem um critério de sucesso que todos possam alcançar quando avaliados individualmente, por exemplo, cada integrante do grupo deve ter 80% das respostas corretas em uma atividade e deve garantir que todos que fazem parte do grupo obtenham no mínimo esse resultado. Outro exemplo é estabelecer que todos os membros do grupo superem seus níveis anteriores de desempenho.

A interdependência positiva de recursos pode ser implementada pelo professor quando ele distribui entre os integrantes de um grupo informações, materiais ou outros recursos necessários para a realização de uma tarefa, de modo que o grupo só consegue concretizar essa tarefa unindo os recursos que cada um ficou responsável, já que cada um só tem uma parte da informação. Da mesma forma funciona a implementação da interdependência positiva de papel, também chamada de interdependência positiva de função, atribuindo a cada integrante do grupo funções que se complementem, de forma a ficar especificada qual a responsabilidade que cada um tem para realização de uma tarefa. São exemplos de funções: leitor, redator, cronometrista, estimulador etc.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) acreditam que os estudantes que se esforçam para aprender e para ensinar os colegas devem ser premiados e ter seus esforços celebrados. Sendo assim, o professor pode implementar a interdependência de prêmio e de celebração estimulando o grupo a comemorar um bom resultado alcançado em conjunto, dessa forma incentivando a cooperação e os resultados coletivos alcançados com o compromisso de todos.

Outra forma de interdependência positiva é a de identidade: o grupo pode criar esse tipo de interdependência escolhendo um nome para o grupo, um símbolo, um lema ou outro elemento que caracterize esse coletivo de trabalho e proporcione a ideia de unir seus membros.

O segundo elemento é a responsabilidade individual e de grupo. Esse elemento ocorre quando cada integrante tem a responsabilidade de realizar a sua parte para posteriormente agregar com as partes dos demais integrantes. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados são transmitidos ao grupo e a cada estudante, com o intuito de saber quem necessita de mais ajuda. Para os três estudiosos da metodologia, o propósito dos grupos

de Aprendizagem Cooperativa é o fortalecimento de cada estudante individualmente. Os estudantes aprendem juntos para posteriormente atuarem melhor como indivíduos.

A interação estimuladora, preferencialmente face a face, é o terceiro elemento. Ela ocorre quando se promove o aprendizado dos colegas por meio do incentivo, da ajuda, dos questionamentos e do apoio dentro do grupo para se conseguir realizar as atividades. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), algumas atividades cognitivas e interpessoais importantes só podem ocorrer quando cada estudante promove a aprendizagem dos outros, explicando verbalmente como resolver problemas, analisando a natureza dos conceitos que estão sendo aprendidos, ensinando o que se conhece aos seus pares e conectando a aprendizagem atual com o que já sabem.

O quarto elemento se refere às competências interpessoais, pois se considera importante ensinar aos alunos algumas práticas essenciais interpessoais e de grupo para que saibam como exercer liderança, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerenciar conflitos. Johnson, Johnson e Holubec (1999) afirmam que o professor precisa ensinar aos estudantes as práticas de trabalho em equipe com a mesma seriedade e precisão que as disciplinas escolares.

O quinto elemento citado também exerce um papel fundamental: a avaliação grupal (processamento de grupo). A avaliação grupal consiste no processamento das ações dos membros do grupo ao realizarem determinada atividade. Nessa etapa, o grupo deve avaliar os pontos positivos e negativos na realização da atividade, analisar se as metas foram alcançadas e pensar quais comportamentos devem permanecer e quais devem ser modificados para os próximos trabalhos em grupo.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) salientam que o professor deve ter disciplina ao conduzir atividades cooperativas, pois os cinco elementos citados são imprescindíveis para o funcionamento de bons grupos e para ações cooperativas eficazes. Para que a cooperação ocorra de forma eficaz nos grupos e na sala de aula, o professor precisa entender os cinco elementos básicos que fazem os alunos trabalharem de forma cooperativa, pois, a partir dessa compreensão, conseguirá organizar e colocar em prática suas aulas e de forma cooperativa, planejar aulas cooperativas que atendam às suas próprias necessidades e circunstâncias pedagógicas, e diagnosticar os problemas que alguns alunos podem ter para trabalhar juntos e intervir para aumentar a eficácia dos grupos de aprendizagem (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999).

Em um organograma, Lopes e Silva (2009) sintetizaram as três etapas de implementação da Aprendizagem Cooperativa idealizadas por Johnson, Johnson e Smith

(1991). As etapas são: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Para uma visualização mais objetiva dos pontos necessários para a aplicação da Aprendizagem Cooperativa em cada etapa, foi feita uma adaptação colocando esses pontos no Quadro 1².

Quadro 1 — Etapas da implementação da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula

Pré-implementação
<p>Especificar os objetivos de ensino; Atribuir papéis; Determinar o tamanho dos grupos e distribuir os alunos por grupo; Distribuir tarefas; Arranjar a sala; Especificar os critérios de implantação; Especificar os comportamentos desejáveis; Planificar materiais para promover interdependência; Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade.</p>
Implementação
<p>Prestar ajuda; Elogiar; Controlar o comportamento; Intervir se necessário.</p>
Pós-implementação
<p>Promover o encerramento através da sumarização; Refletir sobre o que aconteceu; Avaliar a aprendizagem.</p>

Fonte: quadro adaptado da figura 8.1 em Lopes e Silva (2009).

Essas etapas são importantes referências didáticas para os professores, principalmente para os que estão iniciando a Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, pois elas norteiam o trabalho do docente e sinalizam aos estudantes as práticas que precisam vivenciar no trabalho em grupo.

Sabendo que as relações de trabalho em grupo vão além do ambiente escolar, espera-se que essa metodologia prepare os estudantes para trabalharem em equipe nos

² Quadro feito com base na figura ilustrativa presente em Lopes e Silva (2009, p. 78).

ambientes profissionais de trabalho, pois conforme Johnson e Johnson (2014, p. 20, tradução nossa):

No mundo profissional o trabalho em equipe está se tornando cada vez mais importante. À medida que a ciência avança, por exemplo, cada vez menos são as coisas que um pesquisador pode fazer por si mesmo e obter um progresso substancial em uma investigação. Muito desse trabalho só pode ser alcançado através da colaboração em equipe. Dessa forma, trabalhar em grupo e coordenar os esforços de diferentes equipes está se tornando de vital importância no avanço do conhecimento e do sucesso, tanto no campo científico quanto em qualquer outro campo de trabalho. Se considerarmos as escolas um microcosmo do mundo real, é necessário incentivar o trabalho em grupo diariamente.

Ovejero (1990) reforça que os estudantes se tornam sensíveis às condutas que os outros esperam e que aprendem habilidades sociais necessárias, interiorizam valores e se sentem pertencentes quando vivenciam repetidas experiências cooperativas. Isto posto, compreende-se que os estudantes podem aprender a cooperar e, conforme interagem com os colegas por meio de situações de Aprendizagem Cooperativa, vão percebendo as relações de interdependência entre eles, sendo essa compreensão internalizada e externalizada em outros ambientes além do escolar.

Dessa forma, instrumentalizar o professor para aplicar a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa se torna essencial, pois a cooperação, como afirmam os irmãos Johnson e Karl Smith (2000), é como uma semente, que só germina sob certas circunstâncias. Ao adotar essa metodologia, o professor precisa compreender que todas as atividades são realizadas em grupos, em que todos os membros do grupo se ajudam e constroem um clima de confiança uns com os outros para alcançarem um objetivo que é do grupo, não de apenas alguns dos membros. Na Aprendizagem Cooperativa, os membros do grupo compartilham um objetivo comum, todos os participantes devem falar e permitir que os outros também o façam, pois os conhecimentos vão sendo construídos em conjunto.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) destacam, ainda, a importância da Aprendizagem Cooperativa como forma de estabelecer relações saudáveis entre os alunos e a valorizar a diversidade que há na sala de aula. A importância da valorização multicultural que existe na escola, salientada pela metodologia cooperativa, entra em conformidade com o que Rojo (2012, p. 12) destaca ao afirmar que a escola precisa “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade”. Assim, nota-se que a Aprendizagem Cooperativa, além de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, fortalece as relações humanas e promove a convivência com diferentes valores, como a cumplicidade, a compreensão, o respeito, a confiança e a cooperação.

Sobral e Giacomelli (2020) também expõem ideias que se relacionam com as da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa ao defenderem que a escola deve ser dialógica alteritária. Os autores salientam a importância de haver na escola uma escuta que percebe o Outro, principalmente o estudante que muitas vezes não tem direito de fala; uma escuta alteritária procura a empatia e o respeito à maneira específica de ser de cada um. Ademais, a escola seria um espaço de criação de sentidos por meio das relações entre todos que fazem parte deste ambiente, de modo que não deve ser um lugar em que a voz e o saber dos alunos sejam desconsiderados.

Compreendendo o que é a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e como estruturá-la em sala de aula, o professor poderá planejar e executar suas aulas de forma que seus estudantes se vejam como responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem e pelo dos colegas. Com isso, percebe-se que o trabalho cooperativo propicia a interação social ativamente responsiva, pois quando os integrantes estão a realizar uma atividade em conjunto, ocorre o que observa Bakhtin (2018, p. 175): “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao Outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Isto posto, ocorre uma compreensão ativa do discurso, proporcionada pelas trocas de ideias e pelas competências sociais exercitadas ao realizarem uma atividade grupal, pois “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso [...], concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 271).

Considerando a contribuição que a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa proporciona ao ensino e à aprendizagem, faz-se necessário que os professores tenham formação sobre ela para que a conheçam e a levem para sua sala de aula. No entanto, essa formação que enfatiza o fazer pedagógico do professor algumas vezes não é valorizada por ser considerada subalterna ao saber teórico linguístico, criando, dessa forma, uma departamentalização de saberes destacada por Kleiman (2013, p. 56) ao levar em consideração que

No que tange à formação universitária, a abertura epistemológica nos Programas de graduação enfrenta enormes dificuldades devido a estruturas inflexíveis, hierarquizadas [...] com rígidas fronteiras disciplinares guardadas, muitas vezes, por verdadeiras fortalezas epistemológicas, intransponíveis.

Pressupondo esse contexto formativo das graduações, surgem programas e projetos paralelos das próprias instituições universitárias que auxiliam e complementam essa formação dos estudantes, como o PRECE e o FOCCO. Com isso, vemos a importância das

universidades proporcionarem ambientes formativos que contribuam para a constituição dos profissionais que elas formam.

2.4 O papel e as características do professor que trabalha com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa

Segundo Johnson e Johnson (1999), a escola e o professor precisam se adaptar às mudanças do meio, distanciar-se dos velhos paradigmas de ensino e se aproximar de novos paradigmas que consistam em: a) construir o conhecimento junto com os alunos; b) entender o aluno como construtor ativo, pesquisador e transformador do próprio conhecimento, sem encará-lo como um sujeito passivo; c) desenvolver as aptidões e os talentos dos estudantes; d) desenvolver relações pessoais afetuosas com os alunos; e) estabelecer um contexto de aprendizado cooperativo em sala de aula e entre os grupos de trabalho com os demais professores; e f) compreender que sua formação requer constante atualização, estudo e preparação, pois o bom docente é aquele que se esforça sempre para melhorar. Para os autores, a melhor forma de se alcançar o novo paradigma de ensino é utilizando a Aprendizagem Cooperativa, pois sua estrutura garante que os estudantes se envolvam cognitiva, física e psicologicamente na construção do conhecimento, além dessa metodologia mudar as características passivas e impessoais presentes em muitas salas de aula.

O papel do professor que trabalha com a Aprendizagem Cooperativa é multifacetado. O professor se torna o engenheiro que organiza e facilita a aprendizagem em equipe. Sendo assim, caberá ao docente tomar várias decisões antes da aula, planejar detalhadamente o passo a passo das atividades, explicar aos alunos os objetivos de aprendizagem e os procedimentos e os comportamentos para a cooperação acontecer, supervisionar o trabalho em grupo, avaliar o nível de aprendizagem e fornecer *feedback* sobre o funcionamento dos grupos de trabalho (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999).

Deve ser enfatizada uma prática que os irmãos Johnson (1999) chamam de festejo, que é um momento de celebração grupal que ocorre normalmente após o processamento do trabalho realizado em grupo, após o professor fornecer o *feedback* dos grupos. Essa prática gera certo sentimento de pertencimento e de valorização do trabalho individual e grupal. O professor, ao estimular esse tipo de interdependência de celebração, fortalece os vínculos dos estudantes, admoestando-os a alcançarem determinada meta, fazendo-os valorizarem a ajuda mútua.

As pesquisadoras Cohen e Lotan (2017) afirmam que o papel do professor ao realizar trabalhos em grupos é deixar os alunos livres para desenvolverem a autonomia, a responsabilidade e o gerenciamento de conflito, de modo a fornecer as orientações e o apoio necessários para empoderar os alunos. Outro ponto salientado pelas autoras é a importância do trabalho cooperativo realizado pelo professor e pelos colegas de trabalho, pois da mesma forma que os alunos se apoiam uns com os outros, os professores também podem criar parcerias. Essa parceria é importante, pois os professores podem compartilhar experiências, serem mais criativos ao trabalharem juntos e se fornecerem *feedbacks* críticos.

Ainda sobre o papel do professor, Lopes e Silva (2009) chamam a atenção para o ambiente multicultural e diverso que é a escola, no qual o professor, nesse contexto, precisa estabelecer relações mais positivas e fornecer respostas às necessidades diferenciadas de aprendizagem dos alunos. Os autores salientam que a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, por meio dos seus variados métodos, pode auxiliar nesse contexto escolar, pois utiliza uma multiplicidade de situações educativas e salienta os ideais de solidariedade e de coesão dos grupos. Em concordância sobre esse espaço heterogêneo que é o escolar e a função do professor neste ambiente, Cochito (2004) também destaca a consciência intercultural que o docente deve ter, de modo a não querer homogeneizar os estudantes.

Isto posto, percebe-se a função mediadora do docente na aprendizagem dos estudantes, em que estes ganham papel de protagonistas da própria aprendizagem e da aprendizagem dos colegas. O professor, na sua função de mediador, estimula a autonomia e a responsabilidade individual e grupal dos discentes e valoriza sua heterogeneidade. Ademais, cabe-lhe intervir para ensinar práticas sociais necessárias para a interação grupal nesse espaço multicultural. Essas práticas sociais ou habilidades sociais são extremamente necessárias para as relações humanas, pois devem extrapolar os muros da escola, por isso a necessidade de serem valorizadas e trabalhadas em sala de aula.

2.5 O PRECE e a Aprendizagem Cooperativa no Ceará

A Aprendizagem Cooperativa vem ganhando espaço de estudo e de práticas educativas no Ceará desde uma iniciativa não institucionalizada e não formalizada que teve início em 1994, em uma comunidade rural chamada Cipó, na cidade de Pentecoste. Essa iniciativa primeiramente se chamou Projeto Educacional Coração de Estudante (PRECE) e foi a partir dela que sete jovens fora da faixa etária escolar passaram a estudar e a conviver numa velha casa de farinha, com a ajuda da comunidade e de um professor da UFC, Manoel

Andrade Neto, que colaborava com os grupos de estudo de diversas formas, uma delas trazendo outras pessoas que pudessem auxiliar os estudantes nos finais de semana, para que assim os jovens concluíssem o Ensino Básico (ANDRADE, 2019).

Foi estudando em condições precárias, mas de forma solidária e cooperativa, que, em 1996, veio o primeiro resultado: um dos sete jovens foi aprovado em primeiro lugar para o curso de Pedagogia da UFC. Essa aprovação serviu como motivação para que os outros seis e demais jovens da cidade de Pentecoste e arredores continuassem os estudos e começassem a ter como objetivo ingressar na universidade. Por meio das células de Aprendizagem Cooperativa, vários desses jovens concluíram o Ensino Básico e ingressaram no Ensino Superior. Uma característica desse grupo de estudantes era que, mesmo após a aprovação na universidade, eles não deixaram de frequentar as células de estudos cooperativos, pois nos finais de semana voltavam para auxiliar os demais (CARVALHO, 2015).

A iniciativa do PRECE cresceu, de forma que muitos estudantes da cidade de Pentecoste e das comunidades vizinhas iam à zona rural, à comunidade de Cipó, para estudar. Devido a essa expansão, as próprias comunidades começaram a criar seus próprios núcleos de estudo, chamados de Escolas Populares Cooperativas (EPC). Segundo Carvalho e Andrade Neto (2019, p. 92),

O objetivo principal das EPC era estimular estudantes a ingressarem na universidade e dar-lhes a oportunidade de participar de células de Aprendizagem Cooperativa formadas por estes estudantes durante a semana e apoiadas pelos universitários durante os finais de semana. Esse movimento possibilitou o ingresso na universidade de mais 500 estudantes e muitos deles, hoje, estão graduados, incluindo aqueles que, em diversas áreas do conhecimento, são mestres ou doutores.

É importante ressaltar que a sigla PRECE passou por várias definições ao longo dos anos conforme as ações que foram desenvolvidas de 1994 a 2019. Em 1996, essa ação foi registrada como projeto na Pró-Reitoria de Extensão da UFC, com o nome de Projeto Educacional Coração de Estudante, formando a sigla PRECE. Posteriormente, em 2004, com o crescimento e desdobramento do Projeto em várias comunidades da região de Pentecoste-CE e municípios vizinhos, ampliou-se de projeto para um programa, sendo renomeado de Programa de Educação em Células Cooperativas, mas mantendo a mesma sigla PRECE na Pró-Reitoria de Extensão. Em 2016, o PRECE passou a fazer parte da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) e, dessa forma, mudou de nome novamente, passando a se chamar Programa de Estímulo à Cooperação na Escola. Sobre esses acontecimentos, Andrade (2019, p. 16) relata que

Em 1994 o grupo era uma iniciativa que não tinha nome – apenas seus participantes o chamavam “o projeto”. Em 1998, o projeto foi registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará como Escola Alternativa; no mesmo ano, foi feita a constituição estatutária da organização social, sendo nomeada de Projeto Educacional Coração de Estudante. Em 2004, faz-se uma reformulação estatutária e é criado pelo movimento estudantil denominado PRECE o Instituto Coração de Estudante - ICORES, uma ONG pensada, inicialmente, com o objetivo de sustentar o Projeto Educacional Coração de Estudante, com a captação de recurso financeiro para sustentar e manter vivas as ações na área educacional; inicialmente, tinha a visão de que no futuro cada cidadão seria um protagonista autônomo e que cada comunidade seria um espaço de cooperação e desenvolvimento igualitário. O projeto passa a ter novo significado: fica conhecido nacionalmente como PRECE – um movimento de estudantes (ensino básico e superior), com a colaboração de professores participantes de projetos. A sigla segue o curso da história educativa do fazer de seus agentes no campo educacional, se metamorfoseando de acordo com os contextos de atuação de sua liderança. Em 2004, a sigla passou a significar Programa de Educação em Células Cooperativas e em 2016, por ocasião da parceria institucional com a Universidade Federal do Ceará, passou a significar Programa de Estímulo à Cooperação na Escola.

O PRECE chegou até a Universidade Federal do Ceará devido às suas experiências exitosas. Essas experiências deram origem em 2009 ao Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE). O PACCE, a partir de 2010, teve 250 bolsas destinadas aos estudantes da UFC dos *campi* de Fortaleza e do interior. Eram objetivos do PACCE³

Objetivos gerais: 1. Contribuir para o aumento da taxa de conclusão e do sucesso acadêmico discente; 2. Viabilizar a formação de capital social a partir do capital intelectual discente da UFC; 3. Promover a sinergia entre cursos e unidades acadêmicas da UFC; 4) Contribuir para a formação de profissionais competentes, proativos e habilitados para o trabalho em equipe. Objetivos específicos: 1. Possibilitar rendimento acadêmico satisfatório e aprovação em disciplinas da graduação; 2. Viabilizar a interação positiva e construção de relacionamento entre os estudantes; 3. Incentivar o encorajamento mútuo entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extra acadêmicos; 4. Viabilizar maior integração dos estudantes ao ambiente acadêmico, gerando aumento do sentimento de pertencimento à UFC; 5. Formar estudantes proativos, agindo com protagonismo e com autonomia para a aprendizagem; 6. Fomentar o desenvolvimento de habilidades nos estudantes para elaborar e executar grupos de estudo em células, trabalhos em equipes e projetos. (UFC, 2017).

Desde a implantação do PACCE na universidade, estudantes de graduação têm a possibilidade de conhecer os elementos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, de interagir com estudantes de áreas diversas e, ao montar células cooperativas de estudo, contribuir para o desenvolvimento do protagonismo estudantil (VIEIRA, 2015). Alguns resultados obtidos nesse programa podem ser vistos na pesquisa de mestrado de Vieira (2015), cujo objetivo era avaliar a aprendizagem de articuladores, bolsistas do PACCE, nas

³ Informações retiradas do Edital nº 5/2017 EIDEIA/UCF PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA - EIXO PACCE. Disponível em: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2018/01/edital-05-2017.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

formações propostas pelo Programa e a aplicação do que aprenderam em suas células de estudo. Os resultados dessa pesquisa sugeriram que houve maior envolvimento dos articuladores nas oficinas propostas e suas aplicações nas células proporcionaram um aprendizado significativo ao conseguirem aplicar a metodologia nas células de estudo. Em outra pesquisa feita por Viera (2019), em nível de doutorado, cujo objetivo consistiu em analisar a contribuição da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências cognitivas e de formação humana em estudantes participantes do PACCE na UFC no primeiro semestre de 2016, os resultados mostraram que em 72% das disciplinas acadêmicas houve aumento na média final dos estudantes. Foram aprovados 88% de bolsistas articuladores de células de estudo, participantes do PACCE, enquanto a média de aprovação dos colegas de classe foi de 73%. Sobre os ganhos na formação humana, 98% citaram a importância de compreender o Outro e 95% fizeram referência às novas amizades como aspectos positivos em seus relatos.

Em vista dos resultados apresentados, evidencia-se que o programa de bolsa PACCE tem conseguido alcançar seus objetivos. As células de Aprendizagem Cooperativa ganharam força na universidade por meio da interação social por ela propiciada, por contribuir para a superação de problemas acadêmicos e também extra-acadêmicos. Carvalho e Andrade Neto (2019, p. 33) definem uma Célula de Aprendizagem Cooperativa como

um grupo criado, organizado e mantido por estudantes com um espaço de ensino e Aprendizagem Cooperativa e compartilhamento de experiências e histórias de vida. Os temas de estudo são alvo de estudos, análises, discussões e aprofundamento e os diferentes participantes contribuem de acordo com suas áreas de interesses e conhecimentos. Dentro ou fora do ambiente escolar, os elementos básicos da Aprendizagem Cooperativa são estudados e vivenciados.

O PRECE fortaleceu suas bases teóricas e suas práticas ao agregar os conhecimentos teóricos sobre Aprendizagem Cooperativa sistematizados pelos irmãos americanos David e Roger Johnson, uma vez que suas práticas funcionavam anteriormente sem uma sistematização definida, em que nem mesmo usavam a denominação Aprendizagem Cooperativa para defini-las.

Com uma sistematização mais concreta das experiências que aconteciam nas Escolas Populares Cooperativas, essas experiências puderam ser expandidas para outros ambientes públicos. Por meio da parceria do PACCE-UFC com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), os graduandos começaram a desenvolver ações de incentivo ao ingresso dos estudantes da educação básica na universidade (ANDRADE, 2019).

Outra experiência inspirada na história e nos resultados do PRECE foi o estabelecimento de um convênio entre a SEDUC e a UFC para a implantação da Metodologia de Aprendizagem Cooperativa na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa em Pentecoste, no ano de 2011. Andrade (2019, p. 88-89) afirma que essa

experiência foi inovadora sob três aspectos: por ser a primeira unidade escolar de educação básica do país a ter uma universidade como co-gestora; por ser a primeira escola do Ceará, quiçá do país, a utilizar as Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa em seu Projeto Político Pedagógico; e pelo fato da maioria dos componentes do corpo docente e núcleo gestor da escola ser formado por profissionais do PRECE.

As experiências do PRECE e do PACCE foram também inspiração em 2012 para a criação do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) na Universidade do Estado do Mato Grosso. O Programa possui objetivos semelhantes aos do executado na UFC, pois tem a finalidade, conforme Carvalho e Andrade (2019, p. 95), de “aumentar o índice de permanência e aprovação nos cursos de graduação da UNEMAT e se propõe ao incentivo do protagonismo estudantil, buscando estimular a permanência e, conseqüentemente, a conclusão dos cursos de graduação”.

Em parceria com a SEDUC, o PRECE desenvolveu vários cursos de Aprendizagem Cooperativa na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDES) para estudantes e para professores. Em 2014, por exemplo, foram ofertados 14 Cursos de Formação de Facilitadores em Aprendizagem Cooperativa para educadores, gestores escolares e universitários. A partir dessas formações, as escolas estaduais agregaram os princípios dessa metodologia aos seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (ANDRADE, 2019).

Sobre o curso de formação de facilitadores em Aprendizagem Cooperativa, do qual participaram os formadores regionais do Ceará, em 2014, Sousa e Brito (2017, p. 101) ressaltaram que, a partir de suas experiências formativas, perceberam

a importância da educação cooperativa como metodologia norteadora nos caminhos que buscam trilhar estratégias para a construção de uma nova educação para o Ceará, compreendendo que a Aprendizagem Cooperativa tem possibilitado organização contínua do processo formativo, o estreitamento de inter-relações entre os sujeitos, e a execução de um trabalho colaborativo, em que as diversas partes compreendem a importância e o papel de cada um na construção de uma educação igualitária, solidária e cidadã.

Em virtude do crescimento das ações sobre a Aprendizagem Cooperativa no Ceará, foi criada em 2014, no curso de Letras da UFC, por iniciativa da professora Ana Célia

Clementino Moura, a disciplina optativa denominada de *Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa*. A disciplina se propõe a trabalhar com os princípios e as técnicas da Aprendizagem Cooperativa, bem como suas aplicações no ensino de Língua Portuguesa. Desde sua criação até a escrita desta dissertação, a disciplina foi ministrada para seis turmas de licenciandos em Letras, sendo três turmas em 2014, uma turma em 2016, uma turma em 2018 e uma turma em 2020 (MOURA; PORTELA; LIMA, 2020).

Segundo Carvalho e Andrade (2019), em 2017, o PRECE incluiu a participação os professores do 6º ao 9º anos das escolas da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) nos cursos formativos de Aprendizagem Cooperativa por ele realizados. Em decorrência de todas essas formações e experiências, as pessoas que vivenciaram a Aprendizagem Cooperativa foram colocando-a em prática, seja de forma isolada, na sua sala de aula, sem o apoio da escola, ou com a adesão de toda a comunidade escolar, como aconteceu na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Maria Giselda Teixeira, na cidade de Palmácia-CE. A instituição, inaugurada em 2017, adotou a Aprendizagem Cooperativa como estratégia teórico-metodológica para construir sua prática educacional, motivada pela parceria com o PRECE e pelas experiências exitosas da EEEP Alan Pinho Tabosa (LEÃO, 2019).

2.6 O Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE)

Em 2016, tanto o PACCE quanto o PRECE se integraram à Coordenadoria de Articulação entre Universidade e Escola Básica (COART), que faz parte da estrutura da Escola Integrada Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), subordinada à Reitoria da UFC. Já com a denominação de Programa de Estímulo à Cooperação na Escola, o PRECE destinava mais de 100 bolsas a estudantes dos cursos de bacharelado e de licenciatura da UFC para participarem dos seus projetos e colocarem em prática nas escolas públicas do estado a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Eram objetivos gerais do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (UFC, 2019)⁴:

- 1.1.1. Promover a integração entre a Universidade Federal do Ceará e a Educação Básica por meio do desenvolvimento de projetos de apoio às escolas públicas;
- 1.1.2. Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior;

⁴ Informações retiradas do Edital nº2/2019 EIDEIA-UFC. Disponível em: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

1.1.3. Contribuir para a redução da taxa de evasão e com o desenvolvimento da excelência acadêmica com equidade na UFC e na Educação Básica;

1.1.4. Contribuir para a formação de profissionais competentes, cooperativos e solidários;

1.1.5. Contribuir para o estabelecimento de Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária na rede de educação pública do Estado do Ceará, estimulando a educação emocional, a autodeterminação dos estudantes, a Aprendizagem Cooperativa, a parceria entre professores e estudantes e a prática da solidariedade no ambiente escolar.

O bolsista, após aprovado, precisava dedicar 12 horas semanais para a realização das atividades do Programa, recebendo por essa dedicação R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais durante 9 meses (março a novembro), período normalmente estabelecido para vigência da bolsa. A seleção para se tornar bolsista do PRECE, normalmente, tinha duas etapas. A primeira correspondia à inscrição no processo seletivo, enviando os documentos pessoais e acadêmicos, do Memorial. A segunda etapa correspondia à participação no processo seletivo formativo, em que durante alguns dias os candidatos conheceriam a história do PRECE e da Metodologia de Aprendizagem Cooperativa, de modo a vivenciarem os princípios do Programa e da Metodologia por meio do trabalho em grupo em diversas oficinas.

Para os candidatos veteranos do processo seletivo do PRECE que desejavam renovar a vigência da bolsa, era levado em consideração, além da documentação solicitada na inscrição e do Memorial, o desempenho nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas no ano anterior e a participação na seleção dos candidatos novatos (UFC, 2019). Ademais, ao se inscreverem para se tornarem bolsistas do PRECE, os candidatos novatos e veteranos deviam optar por um dos seguintes projetos para atuar: a) Iniciação à Docência em Aprendizagem Cooperativa; b) Letras Solidárias; c) Memorial do PRECE; d) Comunicação do PRECE; e) Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa (CASA-C); e f) Eu Curto a Universidade.⁵

Além das atividades formativas para os universitários por meio dos projetos citados, o PRECE, durante os anos de 2016 e 2019, continuou promovendo diversas formações para os professores das redes estadual e municipal de ensino em parceria com a UFC. Por exemplo, entre os anos de 2016⁶ e 2017⁷, mais de 100 professores da Prefeitura de

⁵ No anexo A estão descritos cada projeto conforme edital do programa de bolsa. Informações retiradas de: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

⁶ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/pt/eideia-apresenta-programa-de-estimulo-a-cooperacao-na-escola-a-diretores-da-rede-municipal/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

⁷ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/pt/prece-realiza-formacao-em-aprendizagem-cooperativa-para-professores-municipais-de-fortaleza/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

Fortaleza receberam formação. Em 2018⁸, foram disponibilizadas 500 vagas para a formação chamada de “Jornada Formativa para o desenvolvimento de Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária”, em que as vagas foram destinadas para escolas municipais de Fortaleza com turmas do 6º ao 9º anos e escolas da Superintendência das Escolas de Fortaleza (Sefor) e da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, CREDE 1, com sede em Maracanaú. Também em 2018, 132 gestores e professores de 18 escolas do Maciço de Baturité participaram do 1º encontro da Jornada Formativa sobre Aprendizagem Cooperativa⁹.

Em março de 2019, o PRECE¹⁰ passou a trocar experiências com a Pace Academy School, em Atlanta, nos Estados Unidos. Na ocasião, o até então coordenador do PRECE, professor Manoel Andrade Neto, apresentou o Programa e ouviu as experiências dos representantes da escola americana, que desde 2018 iniciou uma experiência de intercâmbio entre os estudantes da Pace Academy e da EEEP Alan Pinho Tabosa. Também em 2019, no mês de maio¹¹, o PRECE apresentou à Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), na cidade de Redenção, no Ceará, a Metodologia de Aprendizagem Cooperativa. A universidade buscava conhecer mais a metodologia voltada para o Ensino Superior e avaliou adotá-la, de modo introdutório, em um de seus projetos de redução da evasão escolar e universitária.

Ainda em 2019, no mês de agosto, o coordenador do PRECE ministrou uma palestra e um curso na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) sobre o tema “Aprendizagem Cooperativa e Solidária”. No mesmo mês, em Brasília (DF), o PRECE debateu sobre a Aprendizagem Cooperativa em audiência pública na Câmara Federal. Esse evento fez parte da comemoração dos 25 anos do movimento social. Em também comemoração aos 25 anos do PRECE, aconteceu em outubro a audiência pública realizada pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, em Fortaleza-CE, com o tema “As experiências do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE)”.

Apesar de todas essas ações desenvolvidas pelo PRECE durante esses 25 anos, ainda em 2019, houve uma reorganização das ofertas de bolsa na UFC pela nova gestão da universidade, fazendo com que não houvesse mais os Programas de Aprendizagem

⁸ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/pt/prece-abre-500-vagas-para-jornada-formativa-de-2018/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

⁹ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/pt/prece-promove-jornada-formativa-em-escolas-do-macico-do-baturite/> e <https://eideia.ufc.br/pt/prece-realiza-formacao-em-aprendizagem-cooperativa-para-professores-municipais-de-fortaleza/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

¹⁰ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/pt/prece-debate-aprendizagem-cooperativa-nos-eua/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

¹¹ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/pt/prece-apresenta-metodo-de-aprendizagem-cooperativa-a-unilab/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

Cooperativa, PRECE e PACCE. De acordo com a nova gestão, tais medidas estão de acordo com a portaria em construção “que segue as premissas da Resolução nº 8 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 26 de abril de 2013, e busca alinhar o programa de bolsas da UFC aos objetivos estratégicos do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade (PDI)”¹². Embora a gestão da universidade tenha declarado que o PACCE e o PRECE não deixaram de existir, ambos os programas deixaram de ter editais próprios e suas atividades ficaram dispostas nos editais geridos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e pela Pró-Reitoria de Extensão (PREX), cabendo aos coordenadores e orientadores dos programas pleitearem bolsas por meio desses editais. Ou seja, tanto PACCE quanto PRECE perderam o status de programa de bolsa, quando juntos possuíam em torno de 350 bolsas, e perderam a autonomia que tinham sobre todo o processo de seleção e de formação.

Dessa forma, em 2020, não houve seleção de bolsistas para atuar no PRECE. No PACCE¹³, agora vinculado às Unidades Acadêmicas da UFC, houve primeiramente uma seleção vinculada à PRAE, por meio da Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), em que os candidatos precisaram ser aprovados nessa seleção para, posteriormente, se inscreverem na seleção do PACCE. Conforme o documento de seleção dos bolsistas, seriam ofertadas em 2019 até quinze vagas por Unidade Acadêmica em todos os *campi* da UFC em Fortaleza para bolsistas efetivos, distribuídas na proporção de dois novatos para um veterano.

Apesar desses revezes recentes, durante esses 25 anos, o PRECE contribuiu significativamente para a educação do estado do Ceará, impactou socialmente na entrada de estudantes de zonas rurais e de escolas públicas no Ensino Superior, além de ter contribuído para a formação docente de estudantes licenciandos que podem traçar propostas educacionais inovadoras.

¹² Informações disponíveis em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2019/13991-gestores-debaterem-diretrizes-do-programa-de-bolsas-oferta-em-2020-esta-integralmente-mantida>. Acesso em: 20 dez. 2020.

¹³ Informações disponíveis em: https://drive.google.com/file/d/1hZqW0R_60yk1ui6be2-rXgn4TL7b2MQ5/view. Acesso em: 20 dez. 2020.

3 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

O enfoque dado à linguagem nesta pesquisa se centra na Teoria Dialógica do Discurso (TDD), baseada em estudos advindos do Círculo de Bakhtin. Mikhail Bakhtin, russo nascido em 1895 na cidade de Oriol, foi filósofo e pesquisador da linguagem humana. Tornou-se líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o "Círculo de Bakhtin", do qual faziam parte outros intelectuais, como Valentin Volóchinov e o teórico literário Pavel Medviédiev. Esse grupo formulou pressupostos que embasam a TDD e que são essenciais para se compreender os discursos, os sentidos dos enunciados que produzimos em diversas esferas da nossa atividade humana. Com base nesses pressupostos, podem ser analisadas as relações dialógicas entre os discursos e a relação do discurso com as diversas instâncias da interação entre sujeitos sócio-históricos.

O círculo bakhtiniano concebe a língua como uma criação coletiva, no qual a linguagem tem um caráter fundamentalmente social. Para compreender as concepções desses estudiosos sobre a linguagem, é pertinente trazer outras concepções que levaram à reflexão e à formulação das teorias do Círculo de Bakhtin. Desse modo, é crucial mencionar as perspectivas teóricas do genebrino Ferdinand de Saussure, um dos mais influentes pesquisadores vinculados ao Estruturalismo Linguístico, movimento do início do século XX. Diferentemente do pensamento bakhtiniano, o movimento estruturalista defende que a língua é como um sistema estruturado, uma forma que não sofre influência do contexto em que está inserida. Sobre esse movimento, afirma-se que a linguística estrutural ganha força em 1916, na Europa, com a publicação da obra "Curso de Linguística Geral", coletânea de textos de alunos de Ferdinand de Saussure e atribuídos a ele.

As ideias de Saussure são importantes para se levar em conta o estudo científico da linguagem. No que se pode denominar Ciência da Língua(gem), Saussure (2006) separou em seus estudos a língua (*langue*) e a fala (*parole*). A língua, para ele, estava associada à faceta individual da linguagem, enquanto a fala era compreendida como essencialmente social; desse modo, a língua era seu objeto de estudo, por considerá-la de uma natureza sistemática, objetiva e homogênea. Na perspectiva saussuriana, a língua é considerada como um sistema de signos formados pela união do sentido (significado) e da imagem acústica (significante), sendo estes constituintes interdependentes. Ademais, "o laço que une o significante e o significado é arbitrário" (SAUSSURE, 2006, p. 81), de forma que essa

arbitrariedade do signo linguístico é resultante da falta de relação entre o significado e o significante.

Os estudos do Círculo de Bakhtin, que ganharam destaque na primeira metade do século XX, levaram em consideração os estudos de Saussure. No entanto, os pesquisadores do Círculo de Bakhtin compreenderam que o signo tem natureza ideológica, em que se deve levar em consideração a dinamicidade da língua e todo o contexto a ela relacionado. Conforme Volochínov (2018), a língua não é um sistema abstrato de signos, um produto estático, como afirmavam os estruturalistas, mas antes ela está em constante processo de atualização, pois é uma atividade social, parte das necessidades de comunicação, sendo de natureza essencialmente dialógica. Isto posto, evidencia-se que cada uma dessas concepções, saussurianas e bakhtinianas, tem propósitos e fundamentos distintos, permitindo contribuições e análises também diferentes. De forma geral, à medida que, para Saussure, a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma, para o Círculo de Bakhtin a língua está relacionada ao ser humano e ao seu agir no mundo.

Sendo assim, para Bakhtin (2006), a língua tem a propriedade de ser dialógica, pois a linguagem é compreendida como uma forma de interação entre os sujeitos, sendo por meio dessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social que são construídos os enunciados. A respeito do que é diálogo, Bakhtin (2006, p. 125) afirma que “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja”. Isto posto, evidencia-se que essa consideração é importante para esta pesquisa, já que serão analisados textos escritos (digitais e impressos).

Bakhtin (2006) entende o ato de fala impresso como um elemento de comunicação verbal, pois considera que o discurso escrito integra uma discussão ideológica em que ele responde, nega, confirma, antecipa respostas e objeções, procura apoio etc. Assim como acontece no ato de fala, o ato discursivo de escrever mostra essa troca de informações, de ressignificações, de respostas entre o locutor e o interlocutor e como se comportam essas relações dialógicas. Compreendendo essas relações, este trabalho mostra como o professor em formação (o bolsista), por meio da escrita de relatos de experiências, se relaciona dialogicamente consigo mesmo. Na escrita dos relatos, o bolsista é o locutor e interlocutor desses enunciados construídos e reconstruídos ao longo do processo formativo no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Partindo da compreensão de linguagem enquanto interação social, percebe-se a importância do interlocutor para a construção de enunciados e para a interação verbal,

sabendo que a palavra não pertence totalmente ao locutor. Desse modo, Bakhtin (2018) explica o conceito de dialogismo a partir da análise dos romances de Dostoiévski, em que não há o apagamento de vozes em detrimento da voz do autor, demonstrando, assim, que as obras do romancista têm representações dialógicas por mostrar as vozes sociais (BARROS, 2003). Sobre isso, Bakhtin (2018, p. 291-292) afirma que

[...] nas obras de Dostoiévski não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. (...) A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro. (...) No mundo de Dostoiévski não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra.

Sabendo que essa relação dialógica é um princípio constitutivo da linguagem, presente em toda enunciação, compreende-se que, quando se enuncia algo, esse enunciado é uma resposta a enunciados anteriores de outras pessoas ou do próprio enunciador. Conseqüentemente, essas respostas a esses enunciados anteriores poderão gerar respostas futuras em outros falantes, constituindo, assim, uma teia dialógica discursiva, uma “fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

A enunciação é definida por Bakhtin (2006, p. 114) como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Sendo assim, as esferas da atividade humana manifestam enunciados concretos e irrepetíveis, efetuados pelos usos da língua. Conforme Bakhtin (2011, p. 280),

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Compreende-se, então, que ao analisarmos os enunciados mobilizados pelos professores em formação inicial, ao relatarem suas experiências no contexto formativo da Aprendizagem Cooperativa, que é necessário considerarmos o todo na produção desse enunciado, não apenas aspectos linguísticos, mas os aspectos dos discursos referentes ao contexto sócio-histórico-ideológico em que esse enunciado foi produzido.

Sabendo que o locutor, o enunciador, direciona um enunciado em determinado contexto, cabe ressaltar o conceito de responsividade, pois esse locutor espera receber uma resposta, uma atitude responsiva do seu interlocutor, e é por meio dessa resposta que ele pode (re)construir outros enunciados. Essa relação dialógica tem importância para as interações sociais, pois, como afirma Bakhtin (1997, p. 117),

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

A concepção de linguagem na perspectiva dialógica bakhtiniana pressupõe atitudes responsivas, pois o estudioso compreende que um enunciado vivo é acompanhado de uma atitude responsiva ativa. Dessa maneira, a comunicação ocorre quando “o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

O ser é constituído constantemente na eventicidade, no ato (ser-evento). O ato é responsivo, pressupõe um se colocar no mundo, emitir uma resposta em relação ao mundo e ao Outro. Esse ato revela uma posição do sujeito, uma assinatura, uma responsabilidade. Para Bakhtin (2012), não há como não se responsabilizar, não há como não deixar assinatura, pois estar no mundo significa agir e pensar nesse mundo; assim, os sujeitos são essencialmente dialógicos e responsivos, não há alibi. Sobral e Ribeiro (2021), ao levarem em consideração a arquitetônica do ato, afirmam que

o ser, entendido como um evento único (marcado pela eventicidade), ao agir em relação ao outro, dispara o universo de valores ativos (afetivos, éticos, estéticos etc.) que irão compor a enunciação, incluindo nessa composição os interlocutores, o tempo, o espaço, o objeto do discurso e seu posicionamento no ato.

Sobral e Ribeiro (2021) salientam ainda que as posições discursivas dos sujeitos são maleáveis, vão reagindo ao contexto ao longo do evento comunicativo. Desse modo, a atitude de um sujeito está em constante elaboração durante todo o processo de enunciação. Da compreensão do enunciado vai se obter uma resposta, mas vale destacar que essa resposta não necessariamente pode ocorrer durante o discurso produzido. Bakhtin (1997) explica que a atitude responsiva pode ocorrer de forma imediata ou pode permanecer por um tempo retardada. Conforme Bakhtin (2003), a compreensão de todo enunciado é de natureza dialógica, envolvendo os participantes diretos: o primeiro é o locutor; o segundo é o destinatário, de quem se espera uma compreensão responsiva mais imediata; e o terceiro¹⁴ é o superdestinatário, de quem se espera uma compreensão responsiva ideal, correta. Sobre esse terceiro, Bakhtin (2003, p. 356) expressa:

¹⁴ Sobre a ideia de terceiro e de segundo destinatários no diálogo, Bakhtin (2003) esclarece que essa quantidade não corresponde “no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo além do terceiro, podem ser em número ilimitado) [...] e o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético)” (BAKHTIN, p. 355-356).

o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um *superdestinatário* superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. (O destinatário de emergência.) Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência etc.).

Com base nessa concepção, a noção de alteridade, um dos conceitos relacionados ao dialogismo, faz-se necessária por trazer a compreensão de que o Outro é importante para a constituição dos sujeitos e para seus atos discursivos, pois esse Outro impacta de alguma forma o que é enunciado. Bastos (2019) destaca que o conceito de alteridade possui dois constituintes fundamentais, o endereçamento e a responsividade, sendo a alteridade a junção desses dois. O autor entende “por endereçamento o fato de que todo ato humano está direcionado para alguém, individual ou coletivo, real ou imaginário, sendo outra pessoa, uma coisa ou um grupo social” (BASTOS, 2019, p. 28). Sendo assim, essa alteridade (Eu e Outro), a quem vai ser endereçado determinado enunciado e de que forma esse Outro vai reconstruir os sentidos têm impacto na reconstrução das formas que são representadas as identidades individuais e coletivas. Sendo assim, pode-se dizer que

é assim que se faz e se constrói a consciência coletiva de ser professor, por meio da alteridade, da responsividade e da relação dialógica de vozes sociais que permeiam o seu discurso, analisado do ponto de vista de quem diz, sobre o que diz e sobre o que é dito em um processo de (re)construção identitária. (BASTOS, 2019, p. 27).

Sabendo que o sujeito é ao mesmo tempo coletivo e singular, Bakhtin (2015) destaca que há na linguagem forças centrípetas e centrífugas, que são responsáveis pelas tensões discursivas. As forças centrípetas são responsáveis por manter a estabilidade da linguagem, correspondendo ao habitual, ao repetível, ao que é compartilhado. Já as forças centrífugas correspondem ao novo, ao irrepitível, ao que é mais individual. Sobre essas forças, o teórico russo considera que

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto de forças centrípetas quanto de centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo. E essa comunhão ativa de cada enunciado no heterodiscurso vivo determina a feição linguística e o estilo do enunciado em grau inferior à sua pertença ao sistema normativo-centralizador da língua única. (BAKHTIN, 2015, p. 42).

Nesse sentido, compreende-se que as forças centrípetas centralizam e unificam os discursos, influenciando discursos monológicos. Em oposição, as forças centrífugas tendem a

uma maior hibridização, a heterodiscursividade, pois agem de forma a desestabilizar, a separar e a descentralizar os discursos. Partindo dessa compreensão, capta-se que a linguagem reflete e refrata a realidade (VOLÓCHINOV, 2018), pois os discursos produzidos podem retomar sentidos já estabelecidos, ou seja, serem refletidos, mas também podem construir sentidos novos, refratando o discurso do outro, reagindo a ele. O falante, locutor, pode assumir diversos posicionamentos em relação ao objeto com qual dialoga, podendo concordar, discordar, pois conforme Volóchinov (2018), o signo reflete e refrata a realidade em transformação.

Reconhece-se que os conceitos da TDD são muitos e que eles são intrinsicamente interligados, mas para que essa pesquisa seja exequível, conforme o tempo determinado para ela, e para que seja objetiva em relação ao seu objeto de estudo, foi necessário se deter com maior profundidade aos conceitos de exotopia e cronotopo. Considera-se que esses dois conceitos são essenciais para analisar a reconstrução da identidade dos bolsistas, professores em formação, na teia discursiva revelada nos seus enunciados, mas, claro, relacionando esses conceitos com outros, como a alteridade e a responsividade, que são necessários e indispensáveis para a análise dos dados desta pesquisa.

3.1 Categoria de análise: exotopia

A exotopia é constituinte do conceito de dialogismo e, como tal, importante para a compreensão dos fenômenos de interação verbal. O que Bakhtin (2011) chamou de excedente de visão, atualmente recebe a denominação de exotopia, terminologia traduzida do russo para o francês (*exotopie*) por Todorov para definir os elementos da consciência exteriores ao enunciatador, mas indispensáveis ao seu acabamento e à constituição de sua totalidade. O conceito de exotopia se relacionava, inicialmente, à atividade estética e depois esse conceito começou a ser usado nos trabalhos de investigação no campo das Ciências Humanas (AMORIM, 2006).

Logo, pode-se considerar que a exotopia, no sentido de se situar em lugar exterior, faz com que se perceba no discurso a relação Eu-Outro, constituindo uma relação de alteridade. Bakhtin (1997), no livro “Estética da criação verbal”, interessado em saber mais sobre a relação autor-herói¹⁵ (personagem), traz discussões sobre o papel desses sujeitos no enunciado e como ocorre essa enunciação. O estudioso diz que

¹⁵ Em algumas edições da obra “Estética da Criação Verbal”, é usado o termo “herói” e em outras, o termo “personagem”.

eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 1997, p. 23).

Essa reflexão direciona para a compreensão da exotopia presente na relação entre o autor e o herói (personagem). Portanto, percebe-se uma relação do Eu que vai ao encontro do Outro na busca de compreender fatos. Desse modo, por meio da visão que é sua, a qual é única, se deve ver e rever sua forma de se relacionar com o mundo. Bakhtin (1997, p. 383) afirma que todas as palavras, no sentido amplo, “com exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro”. Por conseguinte, mostra que não há neutralidade no discurso devido à necessidade de se corresponder com esse Outro.

A relação dos conceitos de exotopia e de alteridade acontecem a partir da pressuposição de que um sujeito não pode ter uma visão completa de si, somente o Outro pode ter essa visão e lhe dar maior acabamento. Amorim (2006, p. 101) afirma que “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Sendo assim, o acabamento de si, o posicionamento avaliativo de um enunciado, pode acontecer quando o enunciador se coloca no papel de interlocutor e tenta completar os sentidos e se avaliar, ou quando o interlocutor tenta captar o olhar desse enunciado para avaliá-lo e completá-lo.

Para explicar esses dois olhares, Amorim (2006) usa o exemplo de um retrato que é visto sob a perspectiva do retratado e do retratista. Ela considera que o trabalho do retratista consiste em realizar dois movimentos:

Primeiro tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.

Esse exemplo comunga com as ideias de Bakhtin (1997, p. 37), ao declarar que “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida”. O excedente de visão vai sendo construído no tempo e no espaço, sendo reconstruída, relativizada a partir dos posicionamentos dos sujeitos em determinados contextos. Um sujeito só percebe o que está fora da área de visão de um Outro, algo que esse Outro não vê, por conta da posição que ocupa.

Outro conceito que também se relaciona diretamente com a exotopia e com a alteridade é o conceito de responsividade, visto que sempre se espera uma resposta do Outro com quem se dialoga, uma atitude responsiva do interlocutor, na busca de se compreender e na busca de se dar acabamento. Ao se colocar nesse lugar do Outro, várias atitudes podem ser tomadas, sejam elas de rejeição, de aceitação, de avaliação, de concordância parcial etc. A partir dessas atitudes responsivas, o sujeito vai se compreendendo e se constituindo.

Bakhtin (2011, p. 272) evidencia que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Tal reflexão é importante para compreender que nem sempre a resposta ocorre subsequente ao enunciado, pois ela pode ocorrer de forma silenciosa ou ter um efeito retardado. De modo que, em algum momento, o que foi ouvido e ativamente compreendido será respondido nos discursos e nas atitudes posteriores (Bakhtin, 2011).

Sobre esse se colocar no lugar do Outro e entrar em empatia com ele, Bakhtin (2011) ressalta que nunca é algo completo, não será a mesma vivência. Ao dar o exemplo de alguém que está sofrendo, o teórico explica que

A rigor, a compreensão pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do outro, é quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. (BAKHTIN, 2011, p. 24).

Sendo assim, a atividade estética é marcada pelo excedente de visão, nela há uma extralocalidade que sustenta a relação entre o Eu e o Outro, um deslocamento em direção ao Outro na busca de dar acabamento, pois “relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético” (BAKHTIN, 1997, p. 47). Assim como o Eu não existe sem o Outro, pois eles se constituem mutuamente, a autoconsciência só se desenvolve na relação com o Outro. Bakhtin (1997, p. 36) ainda destaca que “a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro; quanto à nossa consciência, ela nunca dará a si mesma a ordem de seu próprio acabamento”. Esses movimentos de tomada de consciência, que se dão por meio dos diversos posicionamentos dos sujeitos em espaço-tempo, levam representações, posições valorativas do tipo: *eu-para-mim* (representação do sujeito sobre si próprio); o *eu-para-o-outro* (representação do Outro sobre o sujeito) e o *outro-para-mim* (representação que o sujeito constrói do Outro).

O teórico russo levanta várias reflexões sobre esses movimentos dialógicos, Eu-Outro, como se dão as representações desses sujeitos, em que medida esse Outro afeta, como

é essa relação nas fronteiras espaços-temporais. Bakhtin (1997, p. 387) faz indagações, como: “Minha própria imagem de mim. Quais são as características da representação que se tem de si mesmo, do todo do seu eu? Em que consiste a diferença fundamental entre essa representação e a representação do outro?”. Ademais, destaca que, independentemente da relação Eu-Outro, o pensamento cria um mundo comum a todos os homens, homens que acabam se adequando ao meio, ao Outro, algo comum nas relações humanas, pois, como afirma Bakhtin (1997, p. 388), “o *eu* se esconde no *outro*, nos *outros*, quer ser o outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, rejeitar o fardo do *eu* único no mundo (o *eu-para-mim*)”.

A relevância desse olhar excedente é ressaltada diversas vezes por Bakhtin (1997), pois ele acredita que o excedente da visão com relação ao Outro influi na atividade dos sujeitos, que se formam e se completam por meio dessas relações. Percebe-se essa afirmação quando o autor diz: “se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo [...] devo ser para mim mesmo um valor ainda por vir [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 33). Assim sendo, o conceito de exotopia será fundamental para analisar essa relação Eu-Outro, em que esse Outro é o próprio bolsista olhando para si.

3.2 Categoria de análise: cronotopia

Aliada à concepção de exotopia, esse trabalho traz a concepção de cronotopo para discutir a relação espaço-tempo nos enunciados construídos. Os primeiros estudos sobre o cronotopo escritos por Bakhtin, ao que tudo indica, ocorreram entre 1937 e 1938, resultando no texto “Formas de tempo e de cronotopo no romance – ensaios de poética histórica”. No entanto, a publicação desse texto só aconteceu em 1975, ano em que o autor russo falece (BORGES FILHO, 2015).

Segundo Bemong e Borghart (2015), Bakhtin aponta duas origens para o termo cronotopo: a primeira se trata de uma concepção de tempo e de espaço narrativo que pode ser retomada da filosofia de Immanuel Kant, enquanto a segunda está ligada à teoria da relatividade de Albert Einstein.

De Kant, Bakhtin tomou emprestada a ideia de que tempo e espaço são, essencialmente, categorias através das quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante [...] Avanços de sua época em matemática e física, por sua vez, deram a Bakhtin uma forte convicção de que a natureza das configurações espaçotemporais nos mundos narrativos, embora não totalmente

idêntica ao tempo-espaço einsteiniano (o tempo como quarta dimensão do espaço), compartilha um terreno comum com os princípios da teoria da relatividade. Em primeiro lugar, [...] tanto no mundo físico quanto no ficcional, pode-se observar uma conexão intrínseca entre tempo e espaço, porque, em ambos domínios, a cronologia não pode ser separada dos acontecimentos e vice-versa [...]. A segunda semelhança pode ser encontrada na proposição de que existe uma variedade de sentidos de tempo e espaço. (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 18-19).

Em “As formas do tempo e do cronotopo no romance”, Bakhtin (2018) afirma que não é importante o sentido específico da teoria de relatividade, pois o termo cronotopo foi transferido para o campo da literatura como se fosse uma metáfora, para expressar a inseparabilidade do espaço e do tempo. Sendo assim, o cronotopo é visto como uma categoria de conteúdo-forma da literatura, pois, em alguma medida, a imagem do homem na literatura é essencialmente cronotópica.

Amorim (2006) explica o conceito de cronotopo usando o exemplo de uma estrada, que em um romance esse lugar determina onde ocorrem os acontecimentos principais, o local onde ocorrem os encontros que mudam com as personagens. “No encontro, a definição temporal (naquele tempo) é inseparável da definição espacial (naquele lugar)” (AMORIM, 2006, p. 102). A estrada é o lugar onde se mede o tempo da história, sendo necessário voltar a ela para que o tempo prossiga.

Amorim (2006) ressalta que o cronotopo e a exotopia são temas centrais dos estudos bakhtinianos e que esses não se substituem, mas se complementam: o primeiro “trata da questão da criação individual”, e o segundo “trata de uma produção da história no lugar coletivo”. Amorim (2006) afirma que Bakhtin privilegia o tempo quando fala em cronotopo. Segundo a autora,

A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele a unidade. O tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento, da transformação [...]. (2006, p.103).

Desse modo, Amorim (2006) ainda destaca que, ao realizar um trabalho de análise dos discursos e ao identificar o cronotopo de uma produção discursiva, é possível inferir determinadas visões sobre o homem. Dessa forma, o tempo denota a ideia de inacabamento do homem e sua transformação na história. Para a autora, quando Bakhtin analisa a metamorfose a que é submetido o herói no romance, essa análise destaca a relação da alteração da identidade. Sobre as questões centrais da história do romance, Amorim (2006, p. 103) explicita: “como o herói se torna outro? Como é obrigado a passar por outro? Como o

herói acaba por ser identificado ou que provas lhe são exigidas para que confirme sua identidade?”.

Esses questionamentos sobre as transformações pelas quais o personagem passa podem ser transferidas para outros contextos, como, por exemplo, o usado nesta pesquisa: como os bolsistas, professores em formação inicial, se tornam outros? Isto posto, o conceito de cronotopo se torna primordial para analisar essas transformações e esses acontecimentos que esses sujeitos vivenciaram no campo do tempo. Conforme Bakhtin (1997, p. 262-263), o tempo é “um poder produtivo e criador [...]. Tudo, neste universo, é espaço-temporal, tudo é cronotopo autêntico”. Sendo assim, o cronotopo é o ponto de partida para a produção de sentido.

Como nesta pesquisa estão sendo analisados relatos de experiências dos professores em formação inicial, textos que são de cunho essencialmente narrativo e autobiográfico, a noção de cronotopo se torna importante para compreender a dimensão espaço-temporal dos autores que narram esses textos. Bakhtin (2018) diferencia o tempo representando pelo autor do tempo que ele representa na escrita, pois o autor está fora do mundo por ele representado ao escrever sobre determinado acontecimento. Assim, pode-se observar como os professores representaram, por meio de relatos de experiências escritos no final dos semestres dos anos de 2018 e de 2019 (tempo que representa), determinados acontecimentos que ocorreram ao longo desses semestres (tempo representado). Essa noção é importante para compreender que, por mais realista que seja o fato representado, ele nunca será idêntico. Por meio dos movimentos exotópicos e cronotópicos bakhtinianos se assume um lugar exterior, em que se tem uma visão recortada, uma realidade que é parcial, pois o sujeito que pretende ver a partir do lugar do Outro carrega outros valores e conhecimentos.

No texto “Observações finais”, capítulo escrito por Bakhtin em 1973 e adicionado à obra “As formas do tempo e do cronotopo no romance”, trinta anos depois do restante do livro, Bakhtin (2018, p. 217) ressalta que a “arte e a literatura estão impregnadas de valores cronotópicos de diferentes graus e dimensões”. Nesse texto, o teórico russo menciona alguns valores cronotópicos de diferentes graus e dimensões, que possuem alguns significados. Bemong e Borghart (2015, p. 20-21) sistematizam o significado desses cronotopos em quatro tópicos: “1) eles têm significado na geração da narrativa do enredo, da trama; 2) têm significado representacional; 3) fornecem a base para distinguir tipos de gêneros; 4) têm significado semântico”.

Para Bemong e Borghart (2015), a fundamentação de conceitos variados sobre o cronotopo por Bakhtin levou outros estudiosos a usarem vários termos diferentes para

classificar como cronotopos fenômenos literários em diversos níveis de abstração, como: cronotopos menores e maiores, motivos cronotópicos, cronotopos motivicos, cronotopos locais, cronotopos genéricos, entre outros. O próprio Bakhtin (2018) destaca essa diversidade e complexidade de cronotopos, que podem ocorrer até mesmo em uma única obra, devendo-se observar qual deles é o cronotopo dominante, pois os “cronotopos podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 2018, p. 229).

Levando em consideração essas diversas possibilidades sobre o cronotopo, Bemong e Borghart (2015) relatam que alguns estudiosos acreditam que algumas configurações cronotópicas existam, ainda que minimamente, em todo tipo de narrativa, como piadas, tirinhas, contos de fadas, histórias de animais, poesia narrativa, entre outros textos similares.

Em vários trabalhos, podemos observar como o conceito de cronotopo e de exotopia foram fundamentais para analisar a transformação de sujeitos e de acontecimentos (sejam fictícios ou reais). No que se trata da transformação dos sujeitos, observa-se a atenção para questões voltadas à constituição de identidades, para o acabamento desses sujeitos na alteridade.

Alguns trabalhos utilizam o conceito de cronotopo para analisar romances, como o de Bastos Neto (2012), que fez uma análise cronotópica da obra *Galileia*¹⁶ com o objetivo de mostrar como a relação entre o espaço e o tempo são fundamentais na construção da identidade do personagem protagonista do romance. O autor observou que o espaço físico em que o protagonista estava inserido é também uma construção das percepções humanas, do imaginário individual e coletivo, de modo que a relação do personagem com o espaço ocorre por meio de representações, de forma a criar “um jogo de forças em que o sujeito ‘constrói’ o espaço de acordo com uma representação, e o espaço impõe ao sujeito representações construídas ao longo do tempo e que permanecem ‘impressas’ no espaço” (BASTOS NETO, 2012, p. 119).

Ribeiro (2018), em seu artigo “Produção discursiva de espaços-tempos em relatos de professores: sentidos reorientadores de formação”, trabalha com as relações espaço-temporais, principalmente a partir da noção de cronotopo, com o objetivo de analisar como as trajetórias de vida de professores em formação se atualizam em seus discursos, em relatos escritos, por meio de referências espaço-temporais. Nesse trabalho, a autora constata como

¹⁶ O romance *Galileia* foi escrito por Ronaldo Correia de Brito.

espaço e tempo se unem ou se transformam e, assim, reorganizam sentidos a partir das condições históricas dos sujeitos produtores de linguagem.

Simas, Prado e Domingo (2018) realizaram um trabalho sobre como uma professora tomava consciência do seu desenvolvimento profissional ao escrever sobre as posições que experienciou, desde a sua formação inicial até o momento que se tornou uma professora pesquisadora da sua própria prática de ensino. Os autores afirmam que essas reflexões foram possíveis por meio da escrita e da exotopia que ampliavam o olhar da professora.

Refletindo sobre esses trabalhos, foi possível perceber a importância dos conceitos de exotopia e cronotopia para analisar os relatos de experiências, em que o autor (bolsista), ao escrever esses relatos, faz o exercício de exceder sua visão para refletir sobre suas experiências durante os anos de 2018 e 2019 e suas transformações durante esse tempo.

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação inicial de professores para a atuação na Educação Básica é garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Esse documento descreve e esclarece os princípios e os fundamentos da dinâmica formativa que devem ter as instituições que oferecem os cursos de formação de professores no país.

Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica possuem, conforme a Resolução nº. 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no mínimo, 3200 horas de formação, em que os cursos duram em média quatro anos, sendo esse período organizado da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 15)

Compreendendo a natureza do trabalho docente, que envolve a formação de outras pessoas que integram o todo da sociedade, Pimenta (1999) enfatiza a importância da formação inicial para os estudantes, futuros docentes, ao destacar que

espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Depreende-se, assim, que a formação do professor não acaba na etapa de formação da graduação, mas que essa etapa é importante para a construção de ferramentas, de conhecimentos que serão ressignificados e reconstruídos conforme as experiências que esses

futuros docentes vão vivenciando. Nesse sentido, o professor está em um processo contínuo de formação, em que ele reflete sobre suas práticas pedagógicas e ressignifica, reconstrói seu saber e seu fazer docente, sendo a etapa de formação inicial de grande relevância, pois é uma das primeiras etapas constitutivas da identidade desse profissional. Dessa forma, os currículos de ensino que orientam as instituições formadoras têm um papel fundamental, assim como outras experiências formativas em instituições formais e não formais em que o professor está inserido.

Schmidt (2014) afirma que as experiências desde o percurso escolar, a partir da interação com vários professores e instituições, norteiam as escolhas profissionais e as pedagógicas, pois as memórias e referências dessas experiências vão moldando o tipo de professor que se deseja ser, aquele a quem se pode imitar ou repudiar as posturas vistas.

Conforme Nóvoa (2009, p. 12),

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

A construção da identidade dos professores se dá por meio das referências que eles têm, tanto referências aos saberes teóricos quanto práticos, além da adesão a um conjunto de valores. Para Nóvoa (1995), é mais propício falar em processo identitário, visto que a identidade dos professores não é um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, em que se constrói sua maneira de ser e estar na profissão.

Compreende-se que essa reconstrução da identidade do professor é um processo e que a relação com o Outro e com o contexto em que está inserido influenciam na sua formação. Sendo assim, algumas problemáticas na formação inicial de professores, de alguma forma, afetam na formação e na constituição da identidade docente. Observa-se que, mesmo com um período expressivo de duração do curso, é comum os licenciandos ao final da graduação se sentirem despreparados e sentirem falta de maior formação prática. As atividades práticas dos cursos, normalmente, se restringem aos últimos semestres, o que pode gerar no licenciando uma insegurança em relação à profissão que deseja seguir, assim como o anseio por vivenciar mais rapidamente o que experienciou na teoria. Outra problemática em relação à prática docente das formações iniciais está ligada à deficiência que há na relação entre a teoria e prática pedagógica. Sobre essas situações, Cruz (2017) destaca que

Em geral, prevalece a constatação de que a formação docente sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo a falta de articulação entre as

disciplinas de formação específica e a formação pedagógica. Esse aspecto decorre em grande parte do fato de os cursos de licenciatura conformarem-se isolados entre si, dissociando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos. (CRUZ, 2017, p. 3).

Oliveira (2006) salienta alguns problemas nos currículos que orientam a formação de professores de língua materna. Para a autora, esses currículos formam “identidades profissionais ‘fundamentalistas’ e ‘elitistas’, cujas relações com o conhecimento, provavelmente, exigem fidelidade a uma concepção lógico-gramatical da língua, aliada a uma concepção elitista de cultura” (OLIVEIRA, 2006, p. 109). A autora ainda chama atenção para a dicotomia entre a teoria e a prática existente nos processos formativos de professores, que privilegiam o conhecimento científico como única fonte de saber e, às vezes, não aliam esse conhecimento do mundo da ciência ao do mundo da vida. Para Oliveira (2006, p. 106),

a produção do conhecimento que busca a revalorização dos saberes de referência, tem como pressuposto a ideia de que o processo formativo de professores deveria possibilitar a este profissional o acesso a conhecimentos variados, que dialoguem e se complementem, entendendo que o domínio da matriz disciplinar dos conhecimentos específicos de sua área não significa o retorno à velha identidade do professor como “transmissor de conteúdos”.

Em concordância com a concepção defendida por Oliveira (2006), de que se faz necessário que a profissão docente seja mais do que uma mera transmissão do conhecimento acadêmico, Imbernón (2000) destaca outras funções e necessidades da profissão, como: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (p. 14). Para a educação de cidadãos de uma sociedade democrática, os docentes precisam romper diretrizes centralistas, transmissoras, selecionadoras e individualistas, para assim trazer diretrizes plurais, participativas, solidárias e integradoras.

Um passo para o rompimento dessas diretrizes tradicionalistas no ensino é o conhecimento de metodologias de ensino comprometidas com aspectos que vão além do saber cognitivo, que valorizam o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, de habilidades sociais e do respeito pela multiculturalidade. No entanto, será que os professores têm oportunidade de conhecer metodologias que proporcionem esses aprendizados? Imbernón (2010, p. 43) acredita que

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da

profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Esta pesquisa traz uma experiência formativa, vivenciada por estudantes em formação inicial no curso de Letras da UFC, que é fundamentada em uma metodologia ativa de ensino, a Aprendizagem Cooperativa. Essa formação vivenciada pelos estudantes não foi por meio do curso de licenciatura, mas por meio de um programa de bolsa da universidade. De toda forma, essa experiência aconteceu nesse período de formação inicial, e possivelmente essa metodologia afetou na constituição desses futuros professores, que, ao interagirem uns com os outros, constituíram-se professores com identidades com princípios menos tradicionais de ensino.

4.1 Identidade docente e suas representações sociais

A Linguística Aplicada tem se dedicado ao estudo sobre a identidade e como essa identidade vai se construindo, demonstrando como as marcas de identidade se apresentam na linguagem e pela linguagem. Por ter um caráter transgressivo em seus estudos (PENNYCOOK, 2006), a Linguística Aplicada trabalha de forma colaborativa com outras áreas do conhecimento. Compreendendo isso, essa pesquisa buscou, também, na Psicologia Social compreender como essa identidade se constrói e como é representada.

O psicólogo social Serge Moscovici (1978) compreende a construção da identidade a partir da Teoria das Representações Sociais: a identidade seria uma representação do indivíduo para o mundo, podendo ser representada de diversas formas a depender do contexto. Sobre representação social, o pesquisador considera que

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é uma organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Moscovici (1978) faz uma analogia das representações com uma fotografia que é captada e alojada no cérebro. A representação é comparada ao grau de definição e de nitidez ótica de uma imagem. Essa é a razão do autor se referir à representação como uma imagem do espaço, da mulher, da criança, dentre outras coisas, pois a representação tem o papel de modelar o que é exterior na medida que os indivíduos e os grupos interagem socialmente. Ademais, essa representação deve ser ativa, pois a reprodução desse dado externo não é tal e

qual, sofre remodelamentos, esse dado externo não é algo acabado e unívoco. O autor ainda destaca o papel da linguagem, que se aproveita dessa fluidez para impregnar esse dado externo com suas metáforas e projetá-lo em um espaço que é simbólico. Moscovici (1978, p. 26) conclui essa reflexão resumindo que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

Devido à importância de se analisar fenômenos sociais, Abric (2001) destaca a relevância do trabalho pioneiro de Moscovici sobre as noções de representações sociais, desenvolvido em 1961. Para Abric (2001), o êxito dessa teoria, que por muito tempo foi ignorada, deve-se ao renascimento do interesse pelos fenômenos coletivos, pelas regras que movem o pensamento social. Desse modo, é indispensável compreender como acontecem as interações sociais e o que determina as práticas sociais, pois isso ajuda a identificar a visão do mundo que os indivíduos ou grupos carregam em si e usam para agir ou se posicionar.

Sobre a relação sujeito-objeto, Abric (2001) afirma que um objeto não existe por si mesmo, existe para um indivíduo ou para um grupo e na relação entre eles. Assim, a relação sujeito-objeto é que determina o objeto. As ideias da autora concordam com as de Moscovici sobre a relação do sujeito-objeto ser uma parte intrínseca do vínculo social e deve ser interpretada desse modo. Sendo assim, conclui que a representação sempre é de caráter social, ou seja, por si mesmo um objeto não existe, e que uma representação sempre será uma representação de algo para alguém.

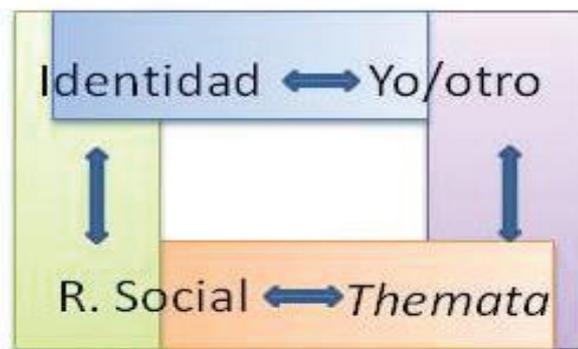
Para Abric (2011), as representações sociais exercem importante papel nas práticas e na dinâmica das relações sociais e possuem quatro funções essenciais:

- a) funções do saber: permite aos atores sociais entenderem e explicarem a realidade, pois eles adquirem e integram o conhecimento de forma que lhes seja compreensível e que tenha coerência com seu funcionamento cognitivo e com os valores que possuem;
- b) funções de identidade: permitem a elaboração de uma identidade social e pessoal, de modo que sejam compatíveis com a norma social e os sistemas de valores determinados historicamente. Esta função dá um lugar principal nos processos de comparação social, pois a representação do grupo é marcada pela supervalorização de algumas características com o objetivo de preservar a imagem positiva do grupo de pertença. Além disso, essa função tem um papel importante no controle social exercido pela comunidade em cada um de seus membros, particularmente em processos de socialização;

- c) funções de orientação: têm a função de guiar uma ação, conduzem comportamentos e práticas. O processo de orientação de comportamentos por representações resulta de três fatores essenciais: da definição da finalidade da situação; da antecipação de expectativas; da prescrição de comportamentos ou práticas obrigatórias; e
- d) funções de justificativa: permitem justificar posturas e comportamentos *a posteriori*, de modo que os atores sociais expliquem e justifiquem seus comportamentos em uma situação ou em consideração aos seus colegas.

Seidmann (2015) reflete sobre a construção da identidade a partir da perspectiva das Representações Sociais teorizadas por Moscovici (1961, 2005), Jodelet (1984, 2000) e Marková (2006). Essa reflexão levou Seidmann (2015) a abordar quatro processos psicossociais: 1) a identidade como produto intersubjetivo; 2) a representação social como expressão da identidade; 3) os *thematata* como constitutivos da representação social; e 4) a interdependência simbólica Eu/Outros.

Figura 1 — O processo de construção identitária e as representações sociais



Fonte: Seidmann (2015, apud SEIDMANN *et al*, 2012)

Sobre o primeiro processo psicossocial, Seidmann (2015) pondera que a identidade é produto intersubjetivo, em que o eixo do processo de interação social, por meio do qual surge tanto o sujeito individual como o coletivo, é o significado. Para a pesquisadora, as pessoas agem em relação aos objetos com base no significado que eles têm, construindo e reconstruindo esses significados por meio das interações sociais, de modo que os significados são os grandes articuladores do processo social, constituindo tanto a sociedade quanto as

pessoas. Sendo assim, a constituição de si está ligada ao reconhecimento do Outro na atribuição dos significados compartilhados com o mesmo espaço social.

Para Seidmann (2015), a identidade, além de se constituir nas semelhanças, no reconhecimento com o Outro, também vai se constituir a partir da diferença, ao se distinguir dos Outros com quem compartilha experiências comuns e ao se distinguir daquilo que só pertence a si. É nesse contexto intersubjetivo que a identidade se constitui da alteridade, reconhecendo o Outro diferente de si.

Ao levar em consideração o segundo processo, em que considera a representação social como expressão da identidade, Seidmann (2015) concorda com Moscovici (1978) ao enfatizar que a construção da identidade não se trata apenas de semelhança e diferença, pois a interdependência e a interação são pontos importantes na transformação do indivíduo no campo social. Para a autora, o processo de interdependência social é um processo social dinâmico, pois nos recriamos constantemente a partir da nossa subjetividade e da subjetividade das outras pessoas:

As representações sociais fornecem conhecimento e crenças sobre si mesmo e sobre os outros, enfim, sobre a sociedade e participam, portanto, no sentimento de identidade, ao relacionar todas essas perspectivas. Os diferentes tipos de representações de si mesmo, do grupo, representações sociais, representações do social, representações coletivas - são espaços participativos que envolvem conhecimentos e valores compartilhados que constituem a identidade social. Esses conjuntos de conhecimentos são chamados “Representações identitárias”, e são a base do sentimento de identidade. (SEIDMANN, 2015, p. 149, tradução nossa¹⁷).

Os significados sociais criados veiculam a concretização de práticas sociais. As representações sociais, para Marková (1996), são parte do ambiente simbólico que as pessoas vivem; dessa forma, esse ambiente é reconstruído por meio das atividades dessas pessoas. Na prática docente, Seidmann (2015) exemplifica que existe uma representação social hegemônica, que se encontra em diferentes contextos sociais, de que “para ser docente é preciso ter vocação”. Essa representação social, baseada nesse discurso, contribui para justificar determinadas situações opressivas em relação aos professores, pois esses docentes são colocados como aqueles que receberam um “dom divino”, algo que veio com aquela pessoa, ou ainda, como afirmam Luciano *et al.* (2013), o professor é caracterizado por atos de heroísmo e de salvação da pátria.

¹⁷ Texto original: Las representaciones sociales brindan conocimientos y creencias sobre uno mismo y sobre los otros, en fin, acerca de la sociedad y participan, por lo tanto, en el sentimiento de identidad, al relacionar todas estas perspectivas. Los diferentes tipos de representaciones –de uno mismo, del grupo, representaciones sociales, representaciones de lo social, representaciones colectivas– son espacios participativos que involucran conocimientos y valores compartidos constitutivos de la identidad social. Estos conjuntos de conocimientos son denominados “representaciones identitarias”, y son el fundamento del sentimiento de identidad.

Sobre o terceiro processo, os *thematias* como constitutivos da representação social, Seidmann (2015) ressalta que as representações sociais estão constituídas de pensamentos pré-existentes que envolvem valores tradicionais e valores atuais, que são transmitidos por meio do discurso. São esses dois valores que evocam significados antigos com atuais, responsáveis pela complexidade e pela contradição que há na constituição das representações sociais. Assim, essas “representações assim formadas, constituem um núcleo semântico que gera histórias, ações, eventos, sustentados por longos períodos de tempo” (SEIDMANN, 2015, p. 351, tradução nossa¹⁸). Os sujeitos do discurso carregam consigo diversos valores que cronotopicamente são reconstruídos na e pela linguagem.

Os *thematias* constituem as ideias pré-existentes, primárias que fundamentam as representações coletivas (ideias universais) e envolvem oposições temáticas entre os diversos tipos de conhecimento que existe no mundo. Esses *thematias* prosseguem ao longo das sociedades como parte de uma memória coletiva, os ideais patriarcais, por exemplo, que há séculos ainda são percebidos na sociedade (SEIDMANN, 2015).

Por último, Seidmann (2015), ao tratar sobre a interdependência simbólica Eu/Outros, traz várias ideias sobre a importância da comunicação, da interação social para a constituição identitária a partir do contato com o Outro, que se difere do “eu”. A autora destaca que a alteridade envolve um espaço de discriminação atribuído a algum caráter social e que as representações sociais permitem o estudo desses processos. É a partir das representações que as pessoas evidenciam suas semelhanças e suas diferenças com os demais.

Seidmann (2015) retoma a tensão que existe no tocante à questão da vocação e da profissionalização docente na constituição da identidade social dos professores. Para a autora, a ideia de vocação é marcada por uma representação identitária de características inatistas em relação ao docente, como algo que não pode ser mudado, podendo gerar frustrações que não são expostas pelo docente pelo medo de não estar alinhado a essa representação. Já a profissionalização carrega a ideia de formação, de preparo e esforço pessoal, ao contrário da perspectiva do saber inato. Essa dicotomia argumentativa que o docente vivencia vai construir sua identidade.

Ribeiro (2008), ao analisar memoriais escritos por professores, procurando identificar os sentidos produzidos e reproduzidos por professores em formação, verificou que os movimentos revelados no discurso de ora se aproximar do seu coletivo de trabalho e ora de se afastar, repercutem na construção da imagem de si (dos professores). Esses movimentos de

¹⁸ Texto original: Estas representaciones así formadas constituyen un núcleo semántico que genera historias, acciones, acontecimientos, mantenidos a lo largo de largos períodos temporales.

convergência e de divergência, enunciados pelos professores, também subsidiam na compreensão dos posicionamentos identitários pelos membros do coletivo ao qual pertencem. Segundo a autora, “a imagem do professor é construída tomando o(s) Outro(s) como referência, seja para aproximar a sua imagem da(s) dele(s), seja para afastar” (RIBEIRO, 2017, p. 175).

Cabe destacar que ao se levar em consideração que a linguagem é constitutiva da subjetividade dos sujeitos e que a linguagem é caracterizada pela ambivalência, conclui-se que o sujeito é ambivalente por sua própria constituição (SCHÄFFER, 1999). Os processos identitários possuem esse caráter ambivalente, fluido, inacabado e dinâmico, coadunando com as ideias de Bakhtin (1997) sobre o inacabamento dos sujeitos.

4.2 A identidade e a sua relação com a Teoria Dialógica do Discurso

Tanto os estudos da Teoria Dialógica do Discurso quanto os estudos que envolvem as representações identitárias destacam a relação entre o Eu e o Outro, sendo a alteridade (*alter* e *ego*) um elemento importante para a constituição da identidade (Marková, 2006). Nesta pesquisa se busca analisar a reconstrução da identidade de professores em formação inicial por meio dos discursos revelados em relatos de experiências escritos, considerando que esses discursos têm um sentido que é produzido na relação com o Outro e com o contexto em que se inserem, o da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Para Bakhtin (2018, p. 245-246), “tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na resposta do outro” (BAKHTIN, 2018, p. 245-246). Os “Outros”, no contexto dessa pesquisa, são muitos, sendo os claramente envolvidos: a) o grupo do bolsista que faz parte do Projeto Letras Solidárias; b) o grupo do bolsista que faz parte do PRECE; c) as coordenadoras do Projeto e os demais envolvidos na gestão do PRECE; c) os estudantes da Educação Básica e todo o coletivo da escola; d) os demais licenciandos do curso de Letras da UFC que não fazem parte do Projeto; e) o coletivo de professores em geral; e f) os próprios bolsistas que, em uma posição exotópica-cronotópica, assumem o papel de Outros na enunciação.

Partindo do princípio de que os significados são construídos na relação com o Outro, entende-se que os enunciados dos envolvidos nesta pesquisa estão repletos de marcas, de vozes desses Outros, pois esses enunciados são espaços de lutas entre vozes sociais, de tensão dessas vozes, que vão reconstruindo as identidades individuais e coletivas. Para Fiorin (2011), a identidade vai variando de grupo social para grupo social, de uma época para outra,

de um lugar para outro, afirmando o que já foi exposto antes, sendo essas representações identitárias plásticas, dinâmicas.

Sobre a importância da relação Eu-Outro na constituição da identidade individual e coletiva dos sujeitos, Ribeiro e Sobral (2021) discutem sobre o vazio na constituição da representação identitária. O vocábulo “vazio” é usado como uma metáfora pelos autores com o intuito de explicar que o “espaço vazio designa o espaço disponível para o outro chegar e se misturar ao eu, sendo condição para que o indivíduo natural se torne um sujeito social” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 14). Nesse espaço, há um entrelaçar do Outro com o Eu, que se atualizam e se transformam. Esse movimento interativo não acaba, mostrando, assim, a incompletude da identidade dos sujeitos. O vazio será o espaço para as respostas, pois como diz Bakhtin (2011, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase preparatória de resposta”. É nesse movimento interativo que “novos valores são (re)colocados, conferindo à trama uma nova configuração, novos vazios, para novas respostas” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 19). A identidade de um grupo, por exemplo, vai sendo construída a partir do encontro dos juízos de valores presentes nos enunciados dos sujeitos que interagem.

Marková (2000), em seus trabalhos sobre a Teoria das Representações Sociais, relaciona-os com o dialogismo do Círculo de Bakhtin, pois, para a estudiosa, o dialogismo traz conceitos importantes para se compreender como as identidades são construídas, reconstruídas e representadas. Para a autora, a teoria das representações sociais e da comunicação são abordagens que estudam as interdependências entre conhecimentos compartilhados social e individualmente, que se baseiam na epistemologia dialógica. A comunicação vai acontecer por meio do envolvimento dos sujeitos, participantes da ação comunicativa, pois os sentidos são construídos quando os interlocutores tomam consciência de si e dos outros, desse modo, podendo em menor ou em maior grau assumir a perspectiva um do outro (MARKOVÁ, 2000).

A compreensão sobre o conceito de dialogismo, vindo dos estudos do Círculo de Bakhtin, pressupõe essa marca do Outro nos enunciados ao afirmar que nenhum enunciado é neutro, pois ele é permeado de outras vozes. O dialogismo é o princípio constitutivo do enunciado, ele determina o modo de funcionamento real da linguagem. Sendo assim, o enunciado carrega acentos valorativos do mundo, que vão construindo os significados das palavras (VOLÓCHINOV, 2018).

Algumas definições do vocábulo “diálogo” são dadas por Fiorin (2011), como “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”. O autor

esclarece que não se pode pensar que, por conta dessas definições, Bakhtin, ao falar de diálogo, seja o filósofo da conciliação entre os homens, pois seria um equívoco, já que as relações podem ser variadas: contratuais ou polêmicas, divergentes ou convergentes, aceitação ou recusa, acordo ou desacordo, entendimento ou desentendimento, luta ou conciliação, concerto ou desconcerto, entre outras.

Partindo dessa mesma perspectiva de tensões de vozes, de dicotomias e de contradições, Marková (2017) defende que a comunicação e a linguagem são fenômenos baseados em vários tipos de tensão entre falantes e ouvintes, sendo aspectos essenciais de como as pessoas se representam na sociedade, pois as representações “são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos” (MARKOVÁ, 2017, p. 366). Desse modo, é por meio da comunicação que o *Ego-Alter* intersubjetivamente co-constitui um ao Outro, um não existindo sem esse Outro. As relações de tensão, de oposição, de aproximação, de concordância e de discordância vão constituindo os sujeitos, sendo a alteridade algo importante para a constituição da identidade (MARKOVÁ, 2006). Isto posto, o conflito se releva um elemento importante para a construção e a reconstrução identitária.

Desse modo, pode-se apreender que a identidade do profissional docente é marcada pelos diversos processos de interação social que experiencia ao longo da vida. Assim, essas relações sociais são necessárias para a constituição identitária, relação que é permitida pela e na linguagem.

Sobre trabalhos que buscam analisar a identidade docente e como ela é representada, relacionando com a perspectiva dialógica discursiva, destaca-se a pesquisa de Bastos (2019), em que o autor ressalta a relação entre a linguagem e as representações identitárias de professores, considerando que a profissão de professor “se desenvolve a partir da relação de alteridade entre o professor com seus saberes constituídos e significados pelas práticas de linguagem em seu contexto profissional que emergem suas representações identitárias” (BASTOS, 2019, p. 19). Sendo assim, ele considera as várias vozes reveladas nos enunciados dos professores como uma possibilidade de compreensão das representações identitárias deles.

O trabalho de França e de Ribeiro (2020), visando refletir sobre a constituição identitária do professor na formação inicial, também aproxima a Teoria das Representações Sociais com a Teoria Dialógica do Discurso, com o objetivo de analisar que representações sociais os sujeitos-alunos têm de si e do Outro como professor e do *métier* docente.

Vale memorar que para os estudos advindos do Círculo de Bakhtin (2018), a linguagem se constitui de uma relação dialética em que nenhum enunciado produzido é neutro, pois está repleto de outras vozes e “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2018, p. 295). A partir da teoria dialógica criada pelo Círculo de Bakhtin, se entende que o enunciado produzido em um determinado momento é uma resposta a enunciados anteriores e que estão abertos à resposta de enunciados futuros. Isto posto, pode-se acreditar que a identidade docente se constrói e se reconstrói na relação com o Outro num determinado contexto social e histórico, que essa identidade pode se modificar para atender as necessidades atuais da sociedade e das relações sociais. Sendo assim, tornam-se importantes ambientes que propiciem diversas interações e situações de modo a auxiliar no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Com base no que foi exposto, considera-se profícuo analisar como as identidades de docentes em formação inicial são reconstruídas e representadas no contexto da Aprendizagem Cooperativa, a partir da perspectiva dialógica do discurso.

4.3 O afeto na constituição identitária do professor

Yves Clot (2010, 2016), autor de estudos sobre a psicologia do trabalho, aborda questões sobre a dimensão da subjetividade nos processos de trabalho. O autor assume a perspectiva teórica histórico-cultural e as concepções de Vygotsky e Bakhtin ao trazer o importante debate sobre o tema trabalho, em que uma das questões abordadas é a afetividade na atividade.

A afetividade, as emoções e os sentimentos, para Lima (2015, p. 869), são conceitos que “se ligam indissolavelmente à dinâmica da atividade humana, em um processo de desenvolvimento subjetivo que não se desvincula do constante processo dialógico de apropriação e (re)apropriação de instrumentos de trabalho”. Para a autora, o sujeito da atividade é repleto de contradições vitais para as quais ele procura dar uma significação a partir das relações com os outros e com o contexto em que se insere. O processo de tentar se apropriar e reapropriar dos instrumentos de trabalho de outros é tão complexo quanto se apropriar e reapropriar os discursos de outras pessoas, pois há resistências.

A afetividade tem caráter dialógico, que se manifesta quando o trabalhador se mobiliza para se apropriar e reapropriar “dos instrumentos disponíveis nas atividades dos outros, os quais – quando se tornam seus – lhe permitirão atender, ainda que parcialmente, às

exigências das condições ou das circunstâncias nas quais se encontra” (LIMA, 2015, p. 875). Essas situações fazem com que os sujeitos se desafiem, se transformem em um constante embate dialógico com os outros sujeitos.

Todo esse processo de mobilização do sujeito engloba as emoções humanas, o sujeito trabalhador (no caso dessa pesquisa, o professor), movimenta seu corpo ou organismo entre extremos contraditórios, na busca dos recursos instrumentais exigidos pela situação na qual se encontra. Nesse embate dialógico, do professor com outros sujeitos (professores e não professores), ele toma, de alguma forma, consciência de suas emoções e “faz com que a elas correspondam significações/sentidos, ou seja, sentimentos. Dessa forma, emoções e sentimentos correspondem a elementos diferentes, mas inseparáveis” (LIMA, 2015, p. 875).

Clot (2010, 2016) explica que na afetividade há os afetos, os sentimentos e as emoções, existindo uma dinâmica interfuncional entre esses três conceitos. O autor ressalta ser necessário se fazer uma distinção entre esses termos, assim, defende que o afeto

resulta de um conflito que coloca à prova a atividade do sujeito e sua organização pessoal, ao passo que a emoção se refere, sobretudo, à paleta dos instrumentos corporais através dos quais o sujeito responde a tal situação. A discordância na manifestação de tais emoções é sempre possível quando, por exemplo, alguém chora de alegria ou, ainda, "sorri amarelo". As emoções, corporalmente vivenciadas por cada um, não deixam de ser socialmente construídas e compartilhadas - às vezes, inclusive, contagiosas. Eis o motivo, sem dúvida, pelo qual elas acabam por se cultivar especialmente nos sentimentos, ou seja, as representações coletivas e os instrumentos sociais do pensamento que veiculam normas, ideais e valores. Portanto, os afetos são mediatizados, corporal e socialmente, pelas emoções e pelos sentimentos mediante os quais eles se enriquecem, mas também, e com grande frequência, se enquistam. Em compensação, eles são em parte a energia e a vitalidade dessas emoções e sentimentos contra os riscos de que estes últimos se tornem átonos e convencionais (CLOT, 2010, p. 9).

Clot (2016, p. 88) esclarece que a emoção é um sistema de dupla tradução, que pode “ser traduzida em reações fisiológicas e em um vivido subjetivo que passa pela linguagem”. Assim, elas são extra-orgânicas, fixadas no social, na linguagem. A emoção vai envolver o sentido de uma atividade que é afetada pelo agir do Outro ou pelo próprio agir do sujeito. Smolka (2016) percebe, a partir dessas conceitualizações de Clot (2016), que a emoção se relaciona a evento, a momento, a expressão e a tradução, ligada à ideia de movimento. Já o afeto se relaciona à ação, à passagem, à ligação, à transformação, à ideia de relação.

O conflito constante da relação Eu-Outro constitui a atividade humana; é pelo afeto que a atividade aumenta ou diminui, pois ele interfere na potência de agir das pessoas, segundo Clot (2010). O afeto, para o autor, relaciona-se com a transformação, o desenvolvimento da atividade, a força de trabalho. “Dito de outra forma, o afeto tem a ver

com a ação” (CLOT, 2016, p. 91). O autor, ao se aproximar das concepções dialógicas bakhtinianas sobre a relação do que já foi dito e do que não foi dito, do já realizado e do não realizado, do já pensado e do não pensado, do já vivido e do não vivido e do já criado e do não criado, conclui que o afeto é, portanto, uma relação entre o vivido e o vivendo. É essa relação do vivido e do vivendo que faz o sujeito agir, reorganizar-se, reconstruir-se, ser um valor ainda por vir. Clot (2010), ao falar do objeto de atividade do sujeito, conclui que

Viver no trabalho é, portanto, poder aí desenvolver sua atividade, seus objetos, instrumentos e destinatários, *afetando* a organização do trabalho por sua iniciativa. A atividade dos sujeitos se encontra, pelo contrário, não *afetada* quando as coisas, na esfera profissional, começam a estabelecer entre si relações que ocorrem independentemente dessa iniciativa possível. Paradoxalmente, a pessoa age, então, sem se sentir ativa.

A imobilização, o não poder agir, deprecia o sujeito, questiona sua eficácia. As emoções que são experienciadas nessa situação serão de ressentimento, perda de autoestima, afetando a energia subjetiva individual e até coletiva. Clot (2010) ressalta que as emoções e as cognições constituem recursos do desenvolvimento dos sujeitos nos casos em que as atividades individual e coletiva desenvolvem suas metas, seus meios e suas motivações. Assim, as ações desses sujeitos aumentam, eles podem cultivar o sentimento de viverem a mesma história, ou seja, cultivar o sentimento de pertencimento, de coletivo.

Lemos (2018), ao pesquisar sobre a dimensão do afeto no desenvolvimento cultural da criança, concluiu que as relações afetivas como constitutivas do meio têm um papel significativo no desenvolvimento da criança e que a partir do processo de (trans)formação das emoções e afetos, a criança vai se constituindo enquanto sujeito em seu processo de desenvolvimento cultural.

Oliveira (2001), ao investigar os aspectos do desenvolvimento social e histórico das emoções humanas, problematizou sobre a emoção na relação Eu-Outro no contexto escolar. Ela fez isso por meio das lembranças que iam sendo resgatadas ao longo da investigação sobre os processos de significação dos modos de interiorização das relações sociais dos sujeitos.

Em face do exposto, pode-se depreender, a partir de uma perspectiva dialógica, que a identidade do profissional docente se constrói e se reconstrói na relação com o Outro (dos demais docentes, do coletivo escolar, entre outros envolvidos), na alteridade. Essa identidade pode ainda ser afetada e se reconstruir para atender às necessidades do coletivo de trabalho, sendo a sua potência de agir afetada por essas relações.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Método de abordagem

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, pois busca compreender, descrever e explicar fenômenos sociais por meio de diferentes formas que podem incluir a análise de experiências individuais e coletivas, de interações, de documentos etc. (PAIVA, 2019). Esta pesquisa tem natureza indutiva, própria do universo da Linguística Aplicada. O método indutivo, com base nas considerações de Gil (2002), parte de constatações particulares que vão caminhando para conclusões mais gerais. Dessa forma, a pesquisa parte de constatações mais particulares sobre a formação de professores no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, buscando analisar a reconstrução identitária de professores em formação inicial no contexto dessa metodologia, deflagrada em relatos de experiência, a partir da perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso.

5.2 Tipo de pesquisa

Com base nos objetivos desta pesquisa, ela se caracteriza como exploratória e experimental. Gil (2008) destaca que a pesquisa exploratória muitas vezes é a primeira etapa de uma investigação mais ampla e que tem o intuito de aprimorar as ideias ou descobrir as intuições. Sobre a pesquisa experimental, ele esclarece que ela tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28). Percebe-se, assim, que esse estudo vai ao encontro do que o autor fala, visto que se pretende analisar que fatores contribuem para a formação da identidade dos professores iniciantes a partir de um contexto formativo na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Ressaltamos que, como serão usados relatos de experiência, leva-se em consideração o método da pesquisa narrativa, um dos métodos usados na área de Linguística Aplicada. Para Paiva (2008), a pesquisa narrativa pode usar as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo. De acordo com a autora, a “pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 3). A partir dessa definição, percebe-se que esta proposta metodológica converge para o que está sendo proposto neste trabalho, já que se analisam

narrativas de professores em formação, buscando investigar os posicionamentos de cada um sobre seu processo formativo no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

5.3 Delimitação do universo e amostra

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, que foram bolsistas do Letras Solidárias, projeto do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE). O PRECE fez parte da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) da UFC e, de 2016 a 2019, ofertou bolsas para estudantes da universidade atuarem em projetos do referido programa para, assim, contribuírem com as escolas públicas do estado do Ceará por meio da Aprendizagem Cooperativa.

O *corpus* da pesquisa se constitui de relatos de experiências escritos em 2018 e em 2019 por cinco bolsistas do Projeto Letras Solidárias, do curso de Letras da UFC. Esses bolsistas tinham mais de um semestre de atuação lecionando oficinas de produção ou de revisão textual sob a abordagem da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. É válido ressaltar que o Projeto agregava estudantes de outros cursos, mas para esse trabalho foi feito o recorte dos estudantes que se formarão docentes de Língua Portuguesa. O critério estabelecido de o bolsista ter participado de um ano no Projeto se deve ao fato de, assim, oferecer mais dados a serem analisados, visto que, a cada semestre, os estudantes escreviam um relato de experiência sobre o que vivenciavam como bolsistas no PRECE. Dessa forma, os participantes que se encaixaram nesse perfil tiveram mais experiências na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Dos cinco bolsistas que tiveram os relatos analisados, três atuaram quatro semestres no Projeto, portanto, escreveram quatro relatos de experiência. Os outros dois bolsistas atuaram por três semestres e escreveram, portanto, três relatos de experiência. Portanto, o *corpus* se constitui de um total de 18 relatos de experiências.

5.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Os licenciandos participantes desta pesquisa concluíram o Ensino Médio na rede pública de ensino, informação que talvez seja relevante ao analisar como eles se mostram ao voltar para a escola pública, agora no papel de educadores, e como demonstram a visão que possuem sobre o ensino e o papel do docente. Destaca-se que os editais de bolsa do PRECE

priorizavam os estudantes da graduação oriundos da rede pública de Educação Básica ou que tinham renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

A maioria dos participantes ingressava no PRECE ainda nos semestres iniciais da licenciatura, entre o 2º e o 3º semestres; poucos eram os que já entravam próximos de concluir o curso, até mesmo porque o edital¹⁹ previa que os candidatos novatos no Programa não podiam ter integralizado mais de 75% os créditos do curso até o ingresso no Programa. Do mesmo modo que os cinco participantes desta pesquisa, a média de tempo que ficavam como bolsistas do PRECE era de dois anos; dessa forma, já saíam do Programa quando estavam, no mínimo, entre o 5º e o 6º semestres da graduação. Sendo alunos dos semestres iniciais, poucos tinham alguma experiência docente, portanto, foi no PRECE que começaram a ter essas vivências. Desse modo, quando iniciavam as disciplinas de estágio da graduação, já tinham algumas experiências com a prática docente, tão ansiada por eles.

5.4 Técnicas

Para a coleta de dados foi realizada uma pesquisa documental dos relatos de experiências que estão arquivados no e-mail do Projeto do qual os bolsistas faziam parte. Tais dados são o que Paiva (2019) chama de fonte primária, por serem dados coletados pelo próprio pesquisador e que ainda não foram objeto de estudo e de análise.

5.5 Procedimentos da coleta dos dados

Primeiramente, foi feita uma tabulação das informações sobre os bolsistas que participaram do PRECE e do Projeto Letras Solidárias entre os anos de 2016 e 2019, no qual consta o curso, o período de entrada e saída e as funções que exerceram. A partir dessa tabulação, foram selecionados os relatos dos bolsistas do curso de Letras que passaram mais de um ano no Projeto Letras Solidárias. Logo após, realizou-se uma pesquisa no e-mail do Projeto para coletar os relatos de experiência dos estudantes que se encaixaram no perfil resultante da etapa de tabulação.

No intuito de respeitar o sigilo e a confidencialidade dos dados que foram coletados, a identificação dos bolsistas que escreveram os relatos de experiências foi

¹⁹ Informações retiradas do Edital nº2/2019 EIDEIA-UFC, disponível em: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

preservada. Para identificá-los, foi usada a seguinte codificação: B1, para bolsista 1; B2, para bolsista 2; B3, para bolsista 3 e assim por diante.

O uso dos dados dos ex-bolsistas foi concedido pela atual direção da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), da qual o PRECE fazia parte. Para que houvesse o consentimento de uso desses dados, foram realizados contatos com a direção via e-mail, uma reunião pelo Skype e o envio de uma carta de apresentação das pesquisadoras (orientanda e orientadora) e da pesquisa que será realizada. Após esses procedimentos, a direção assinou uma Declaração de Fiel Depositário (Anexo B) que autoriza o uso dos dados para a pesquisa, documento recomendado pelo Comitê de Ética da UFC, juntamente com uma solicitação de Isenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), que foi assinada por mim. Esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil no dia 11 de maio de 2020 e recebeu aprovação após análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.²⁰

5.6 Procedimento de análise dos dados

De início, realizou-se uma leitura atenta de todos os relatos; depois, foi feita uma análise de cada relato buscando estabelecer relações enunciativas entre eles e, assim, apreender vinculações temáticas explicitadas pelos bolsistas. Após essa etapa mais geral, analisou-se os enunciados de acordo com os princípios da Teoria Dialógica do Discurso com foco nas categorias de exotopia e de cronotopo.

A escolha da análise dialógica se dá por considerá-la uma teoria que se agrega ao caráter narrativo dos relatos de experiência. Conforme Bakhtin (2018), a relação dialógica está presente em qualquer enunciação, pois é um princípio constitutivo da linguagem. Isto posto, analisou-se, por meio das duas categorias selecionadas, os enunciados produzidos pelos bolsistas, concretizados nos relatos de experiência.

5.6.1 Relato de experiência: onde ocorre a materialização discursiva e a reconstrução das identidades

Os relatos de experiência, gênero discursivo escolhido para ser analisado, escritos pelos bolsistas do Projeto Letras Solidárias, têm uma natureza subjetiva, em que está presente

²⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC pelo parecer nº 4.083.034, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 31960120.3.0000.5054.

fortemente o Eu do narrador ao relatar de forma emotiva suas experiências formativas, sendo, assim, uma espécie de memorial das experiências no Projeto e no PRECE. Esta pesquisa não se deterá em diferenciar os gêneros textuais ou determinados conceitos como: memorial, relato, autobiografia, biografia, entre outros textos de cunho narrativo. A intenção neste trabalho é focalizar na compreensão de que os textos que foram analisados possuem o caráter de relatar determinadas experiências, de modo que para isso o narrador memorou e refletiu sobre fatos que viveu, sobre sentimentos vivenciados, sobre ressignificações que realizou sobre determinados assuntos e sobre si mesmo, além de avaliar suas experiências.

Conforme Baltor (2020, p. 62), “as narrativas permitem-nos construir todo o percurso da nossa formação, revelando, em nossas histórias de vida, os elementos que foram modelando nossas experiências”. Por isso, esses textos são fundamentais para a pesquisa, pois os relatos, por terem esse caráter narrativo, evocam imagens dos sujeitos que escrevem. No caso desta pesquisa, a narrativa evoca imagens das experiências de professores em formação inicial.

Para Signorini (2006), os relatos de experiências, produzidos por professores em contexto formativo, são relatos reflexivos, pois é um gênero catalizador que explicita, organiza e ressignifica as experiências do passado a partir das reflexões e dos questionamentos feitos no presente. A experiência passada vai sendo recriada, ganhando novos sentidos e possibilidades de interpretação. Para Signorini (2006, p. 69), “o relato favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de emergentes”. Desse modo, o relato se torna um espaço importante para a formação do docente.

Sobre o modo linguístico-discursivo de construção do gênero relato autobiográfico, Lima (2020) discorre que esse gênero tem como principal objetivo a contação da história de um sujeito, em que o enredo se constrói a partir dos acontecimentos de quem relata, fazendo “uso de verbos epistêmicos avaliativos, perceptivos, volitivos e de rememoração, além de trazer algumas reflexões subjetivas e valorativas sobre sua própria história” (LIMA, 2020, p. 75).

Ademais, os gêneros autobiográficos provocam uma posição exotópica. O relato de experiência, por exemplo, caracteriza-se por ser ancorado no presente, mas falando de experiências passadas, de modo que se pode reviver experiências e projetar novas. Esse processo acontece porque a narrativa catalisa a exotopia, que é fomentada pela cronotopia; assim, os sujeitos produzem representações sobre os outros e sobre si. Essas representações

são reveladas nos enunciados em resposta a um interlocutor (ou a vários interlocutores), a depender para quem o relato é produzido e para que ele é produzido. O interlocutor vai interferir na forma como o enunciatador se mostra e mostra os outros. Sendo assim, o dizer desse enunciatador está repleto de dizeres dos outros, de modo a refletir e retratar como vai se mostrar e como esse Outro provoca transformações em si. O relato permite analisar, por meio do discurso, a imagem dos sujeitos se reconstruindo, pois nos cronotopos esses sujeitos vão se transformando, se moldando, assumindo e negando para si determinadas posturas e valores. Para Ribeiro (2008), o docente que se apresenta nesse texto é não-linear, pois a todo momento ele reconstitui sua identidade, revelando durante o percurso da escrita inconsistências e contradições.

Essa não-linearidade no gênero relato pode resultar no que Moura e Mello (2017) chamam de “imprevisibilidade” na narrativa. As autoras, ao analisarem relatos de estudantes que estavam vivenciando a Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, com o objetivo de compreender o impacto dessa metodologia na vida dos estudantes, afirmam que uma das coisas curiosas quando se pesquisa com narrativas é a imprevisibilidade, que pode acontecer por conta de as narrativas estarem agregadas à memória. Por conta disso, os participantes podem se despir de personagens prototípicos e permitirem ser desvelados aspectos pessoais que estavam “guardados”. Desta maneira, depreende-se que as narrativas analisadas nesta pesquisa serão fundamentais para compreendermos como os participantes se mostram ao memorar suas experiências.

Sobre o que é dito nesses relatos e a veracidade dos fatos relatados ou a intenção do interlocutor, Signorini (2006), ao tratar do relato do professor como dado de pesquisa, argumenta que o interesse em estudar esse tipo de texto se dá justamente por se atentar nos modos de construção dos relatos e nos efeitos de sentido propiciados na interlocução. A autora verificou que

ação e intencionalidades individuais são (re)construídas pelo narrador à luz de normas e práticas prescritivas que lhe são ditadas pela tradição cultural na qual está inserido, inclusive as normas e práticas que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado. E esse é também um trabalho de gerenciamento de tensões e conflitos não só no mundo da estória, como na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais. (SIGNORINI, 2000, p. 218 apud SIGNORINI, 2006, p. 56)

Ainda cabe destacar o papel do pesquisador ao analisar e ao interpretar esses enunciados, pois, de acordo com Bakhtin (2011), a compreensão de todo enunciado é dialógica. Desse modo, aquele que pratica o ato de compreender, no caso o pesquisador, também é participante do diálogo. Sendo assim, o meu dizer (como pesquisadora e como uma das coordenadoras do Projeto do qual os bolsistas fizeram parte), está repleto de valores e de

sentidos que vou reconstruindo e dando acabamento em relação aos sentidos revelados pelos bolsistas.

5.7 O espaço do contexto formativo: Projeto Letras Solidárias

O Projeto Letras Solidárias foi criado em 2013 com o intuito de estimular e desenvolver nos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Alan Pinho Tabosa, situada no município de Pentecoste-CE, a prática da leitura e da escrita. O Letras Solidárias era desenvolvido a partir da parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Secretaria de Educação do Estado Ceará, a EEEP Alan Pinho Tabosa, o Instituto Coração de Estudante e uma rede de pessoas solidárias engajadas em colaborar com a melhoria da escola pública.

A ideia surgiu em 2013, em uma visita dos universitários da UFC, bolsistas da Comissão de Iniciação à Docência do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) à EEEP Alan Pinho Tabosa. A visita à escola foi uma ação conjunta entre o professor da UFC Manoel Andrade Neto, articulador de ações entre a escola e a universidade, e o professor Elton Luz, diretor da escola. Essas articulações tinham o objetivo de promover momentos de integração entre os estudantes universitários e os estudantes da escola, possibilitando uma reflexão sobre os problemas de aprendizagem vivenciados pelos últimos. Sendo assim, os estudantes da referida escola realizaram a escrita de uma primeira produção textual do ano letivo (em 2013), em que foram diagnosticados mais de 100 estudantes de 360 alunos da 1ª e da 2ª série com dificuldades na escrita (LIMA; PORTELA, 2018).

A partir desse diagnóstico, foram realizadas várias ações dentro da escola para estimular a escrita dos estudantes, como a ida de professores e estudantes da UFC e de outras instituições para realizarem oficinas de produção textual. Conseqüentemente, houve o aumento no número de produções textuais, tornando-se mais difícil aos professores da escola, sozinhos, corrigissem todas as redações. Percebeu-se que, além da ajuda dos estudantes bolsistas da UFC, era necessário criar uma rede de revisores solidários, que ajudassem nessas correções. A partir disso surgiu o nome Letras Solidárias, por ser uma rede de pessoas que ia além da UFC e do Ceará, todos colaborando de forma solidária na revisão dos textos dos estudantes da EEEP Alan Pinho Tabosa.

As redações produzidas pelos estudantes da EEEP Alan Pinho Tabosa, inicialmente, eram distribuídas de forma física para as pessoas mais próximas, enquanto que

para as demais pessoas eram enviadas de forma escaneada. Essas pessoas revisavam e devolviam para os bolsistas do PACCE que organizavam essa ação, para que eles, então, retornassem esses textos para os alunos. Com o tempo, foi se percebendo que estava ficando inviável essa logística. Então, um dos bolsistas que entendia de programação desenvolveu uma plataforma²¹ de revisão com a ajuda dos demais em 2015.

Em 2016, por meio da parceria entre a escola EEEP Alan Pinho Tabosa, o PRECE e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o Projeto pôde desenvolver vínculos com outras escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino de Fortaleza. Além disso, a cultura de leitura e de produção textual vem se consolidando na EEEP Alan Pinho Tabosa, resultado da parceria entre professores, estudantes e revisores, inspirando outras escolas estaduais (LIMA; PORTELA, 2018). Desde 2016, passou a ter bolsistas próprios para atuar nas suas ações por meio dos editais de bolsa do PRECE/UFC. De 2016 a 2019, 78 estudantes da UFC foram bolsistas efetivos do Projeto. Além desses 78 bolsistas, outros bolsistas dos demais projetos do PRECE também participaram de ações do Letras Solidárias, assim como estudantes de outras instituições e professores. Com a proporção de ações do Projeto aumentando, em 2016 ele também passou a ter uma coordenação própria, em Fortaleza, que era responsável pela gestão, formação dos participantes e articulação do Projeto com as escolas de Educação Básica.

Entre as ações que o Letras Solidárias desenvolveu para estudantes da escola pública estão: incentivo à produção textual estilo ENEM, com disponibilização de temas; oficinas de produção e revisão textual na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para o ENEM para estudantes das escolas públicas; formação para bolsistas do PRECE para se tornarem revisores de redações modelo ENEM; formação para bolsistas do PRECE para se tornarem facilitadores de oficinas de produção e revisão textual de redações modelo ENEM usando a Aprendizagem Cooperativa; articulação com revisores solidários externos à UFC; revisão de redações por meio de uma plataforma on-line; ações de incentivo à leitura; arrecadação de livros didáticos e literários para doação para escolas parceiras do Projeto.

As ações do Projeto diretamente vinculadas aos participantes desta pesquisa eram direcionadas à formação de bolsistas do PRECE com dois objetivos distintos: formar revisores de redação modelo ENEM e preparar facilitadores de oficinas de produção e revisão textual de redações modelo ENEM usando a Aprendizagem Cooperativa. Isto posto, cabe

²¹ A plataforma de revisão foi passando por mudanças, realizadas por outras pessoas conforme a necessidade.

contextualizar como os estudantes da UFC se tornavam bolsistas do PRECE para atuarem no Projeto Letras Solidárias.

Primeiramente, ocorria um processo seletivo formativo planejado e executado pelo PRECE-UFC, no qual os inscritos participavam de oficinas de três a quatro dias para vivenciar e conhecer a metodologia trabalhada pelo Programa. Nessa seleção, os participantes realizavam atividades gerais relacionadas ao PRECE e à Aprendizagem Cooperativa, além de participarem de atividades específicas para o projeto do qual queriam fazer parte. No caso de quem desejava ser revisor do Letras Solidárias, participava de uma oficina com base na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa sobre os critérios de avaliação da redação ENEM e as características de revisão proposta pelo Projeto. Organizados em grupos, os candidatos avaliavam uma redação considerando os critérios do ENEM e do Projeto. Em seguida, os grupos debatiam sobre essa redação e, ao final da oficina, cada participante do grupo realizava uma revisão de outra redação a partir do que foi discutido na oficina. Feito isso, os formadores do Projeto analisavam as revisões que se aproximavam dos critérios de revisão apresentados.

É importante ressaltar que os participantes não eram selecionados levando em consideração somente a etapa específica do projeto que escolhiam, mas todas as outras etapas que vivenciaram na seleção formativa do PRECE. Os critérios²² gerais da seleção se baseavam no envolvimento nos trabalhos de grupos desenvolvidos durante a seleção, o conhecimento sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e a visão de contribuir com as escolas públicas (UFC, 2019).

Selecionados, os bolsistas revisores participavam durante todo o ano letivo de atividades formativas sobre a revisão de redação modelo ENEM e sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Além de oficinas semanais de caráter teórico-prático englobando esses dois tópicos, os bolsistas revisavam redações na plataforma do Projeto, ministravam oficinas em escolas públicas e realizavam outras atividades complementares, totalizando, assim, 12 horas semanais. No quadro 2, são apresentados conteúdos básicos referentes à revisão de redação modelo ENEM e à Metodologia da Aprendizagem Cooperativa trabalhados nas formações do Projeto, assim como as principais atividades práticas realizadas pelos bolsistas.

²² Mais informações sobre os critérios de seleção podem ser conferidas no edital disponível em: <http://www.eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>

Quadro 2 — Atividades teórico-práticas dos bolsistas do Letras Solidárias

Conteúdos básicos referentes à revisão de redação ENEM e ao facilitador de oficinas de produção e revisão textual
<ol style="list-style-type: none"> 1. Letras Solidárias: conhecendo o projeto. 2. O texto dissertativo-argumentativo: conhecendo a redação modelo ENEM. 3. Competência 1 - demonstrar domínio da norma culta da língua escrita. 4. Competência 2 - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. 5. Competência 3 - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. 6. Competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. 7. Competência 5 - elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. 8. Casos de zero na redação modelo ENEM. 9. <i>Feedbacks</i> para redação modelo ENEM considerando os critérios do Letras Solidárias (do revisor para o aluno). 10. <i>Feedbacks</i> de revisões das redações modelo ENEM considerando os critérios do Letras Solidárias (do revisor para outro revisor). 11. Redação ENEM: Fuga e tangenciamento do tema. 12. Redação ENEM: Repertório sociocultural produtivo. 13. Redações ENEM: Redações problemas. 14. Como elaborar planos de aula em Aprendizagem Cooperativa sobre assuntos relacionados às redações modelo ENEM.
Conteúdos básicos referentes à Metodologia da Aprendizagem Cooperativa
<ol style="list-style-type: none"> 1. História de vida. 2. Objetivos e premissas do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola - PRECE. 3. Visão geral da Aprendizagem Cooperativa e elementos da Aprendizagem Cooperativa. 4. Contrato de cooperação e Processamento de grupo. 5. Habilidades Sociais. 6. Vivência de Conflito. 7. Interação Promotora e grupos heterogêneos.
Atividades práticas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão de redações modelo ENEM segundo os critérios do Letras Solidárias: por uma revisão empática, cooperativa e solidária. 2. Elaboração de plano de ensino para as oficinas de produção e/ou revisão textual modelo ENEM numa abordagem da Aprendizagem Cooperativa. 3. Elaboração de planos de aula utilizando a Aprendizagem Cooperativa sobre especificidades relacionadas às redações modelo ENEM. 4. Atuação do bolsista em escolas públicas: aplicação de oficinas de produção textual e/ou revisão textual para estudantes do Ensino Médio e acompanhamento dos estudantes participantes das oficinas.

Fonte: elaborado pelo autor

Como se pode observar no Quadro 2, os bolsistas passam por formações que contemplam conteúdos referentes à área de Língua Portuguesa e à metodologia de ensino cooperativo, tendo como atividade prática a relação dos dois conteúdos tanto ao revisar textos dos estudantes quanto ao atuarem como facilitadores nas aulas.

Com o intuito de deixar mais claras e específicas as atividades que os bolsistas participavam, pois assim facilitará a compreensão da seção de análise dos relatos de experiências, foi feito o detalhamento do que trata cada atividade.

5.7.1 Atividades de história de vida

- a) Oficina de História de Vida: a primeira atividade comumente realizada em qualquer das ações do PRECE é chamada de Oficina de História de Vida. O objetivo dessa oficina, segundo Vieira (2015, p. 27), “é proporcionar uma ambiência na qual eles [universitários] possam perceber a riqueza de compartilhar sua história e ouvir a do colega com empatia, criando, assim, identificações com o outro, refletindo sobre tais experiências e tendo a possibilidade de criar laços”. Nessa oficina, primeiro se organiza o grupo de participantes, a turma, em trios (pode ser um número menor ou maior de integrantes). Explicam-se os objetivos dessa atividade e algumas orientações básicas para um melhor funcionamento do compartilhamento das histórias, como: respeitar o tempo de fala, escutar atentamente, respeitar a história de vida de cada um e valorizar e compartilhar sua própria história. Após isso, cada pessoa tem em torno de 10 minutos para compartilhar sua história. Nesse momento, a pessoa assume o papel de contador, enquanto os outros dois componentes do trio assumem as funções de redator e de cronometrista. O redator é responsável por anotar os pontos que mais lhe chamaram a atenção na pessoa que está contando e na próxima etapa relata esses pontos para os demais participantes da atividade. O cronometrista é responsável por controlar o tempo de fala de cada um e da atividade por completo. Essas funções são revegadas até que os três tenham contado suas histórias e assumido todas as funções. Após essa etapa, todos os participantes formam um grande círculo e cada aluno tem, normalmente, 2 minutos para compartilhar a história sobre a qual fez suas anotações. Para finalizar, o mediador da atividade pergunta aos participantes

como se sentiram ao contar sua história, ao contar a história de um colega e ao ouvir sua história sendo contada por outra pessoa.

- b) Escrita e leitura dos memoriais: logo na inscrição para o processo seletivo, os candidatos escrevem e enviam seu memorial, de acordo com a seguinte orientação do edital de bolsa: “O candidato deve elaborar Memorial, narrando a sua história pessoal, familiar e acadêmica e as suas experiências de trabalho em grupos, quando for o caso” (UFC, 2019). Após aprovação e ingresso em um dos projetos do PRECE, os formadores de cada projeto realizam atividades a partir desses memoriais; uma dessas atividades é a leitura desses textos pelos participantes dos projetos, com o intuito de estreitar os laços e de estabelecer relações mais harmoniosas. No Projeto Letras Solidárias, geralmente, eram enviados semanalmente de dois a quatro memoriais para o e-mail dos bolsistas para que realizassem essa apreciação.
- c) Escrita de dedicatórias para os autores dos memoriais lidos e leitura de dedicatória: após lerem os memoriais dos colegas, era proposto aos bolsistas do Letras Solidárias que realizassem dedicatórias para os autores, sendo livre a forma de se expressarem. São exemplos de dedicatórias elaboradas: a indicação de músicas, filmes, séries, desenhos, pinturas, poemas etc. que teriam relação com a história lida e a escrita de uma mensagem pessoal falando sobre identificações com a história lida, palavras de motivação e de apoio. As dedicatórias eram elaboradas pelos bolsistas e enviadas para o e-mail do Projeto, que organizava todas as dedicatórias respectivas a cada bolsista e enviadas para eles.

5.7.2 Planos de ação

O plano de ação é um planejamento de atuação nos projetos, realizado pelos bolsistas do PRECE semestralmente. Nesse plano, os bolsistas pensam e organizam suas atividades, a data em que serão realizadas, os recursos necessários, as dificuldades que podem enfrentar para a realização dessas atividades, como podem superar essas dificuldades e possíveis parceiros que possam ajudá-los. Nesse plano estratégico, também avaliam suas fraquezas e suas fortalezas para a execução dessas atividades, assim como estabelecem metas a serem alcançadas. Ao realizarem o plano de ação para o Projeto Letras Solidárias, os bolsistas que tinham mais de um semestre de atuação podiam avaliar quais outras ações, além

de revisor, desejariam executar, sendo possível trocar de ação todo semestre ou conforme houvesse alguma necessidade.

5.7.3 Formações presenciais: gerais e específicas

O número de turmas de formações presenciais variava conforme o semestre e os horários em comum entre os bolsistas. Essas formações, tanto para bolsistas novatos quanto para veteranos, aconteciam conforme a Aprendizagem Cooperativa, seguindo os elementos que estruturam essa metodologia e usando algumas técnicas cooperativas de ensino. São técnicas comumente usadas:

- a) Jigsaw - na primeira etapa dessa técnica, cada integrante do grupo, chamado grupo base, fica responsável por estudar uma parte de um conteúdo. Após isso, os integrantes de todos os grupos que ficaram responsáveis pelo mesmo conteúdo se reúnem no chamado grupo de especialista para compartilhar informações, tirar dúvidas e prepararem-se para explicar o que aprenderam para seu grupo base. Na próxima etapa, os estudantes agora especialistas, na sua parte do conteúdo, compartilham o que aprenderam com seu grupo base para juntarem as informações e completarem o todo do conteúdo estudado. Lopes e Silva (2009, p. 136) frisam que o objetivo dessa técnica “é a interdependência, já que divide, entre todos, as tarefas de aprendizagem, e estrutura a interação entre os alunos mediante equipes de trabalho. Dá-se uma interdependência de fins e meios”.
- b) Pensar-Formar Pares-Partilhar: nessa técnica, os integrantes do grupo, individualmente, pensam sobre determinado problema, refletem sobre determinada questão, resolvem uma atividade e, após isso feito, formam seus grupos de aprendizagem para compartilhar seus entendimentos. Segundo Lopes e Silva (2009), essa é umas das técnicas mais fáceis de usar, mesmo que seja com um número grande de participantes, e tem o objetivo de permitir que os alunos formulem ideias individuais e depois possam partilhá-las com os colegas. Para os autores, quando os alunos compartilham as ideias, compreendem-nas melhor e essas ideias são aprofundadas durante a discussão.
- c) ETMFA: é uma técnica criada pelo PRECE para auxiliar os professores na transição das aulas tradicionais para as aulas cooperativas. As letras que formam o nome da técnica significam: E – de “exposição,” momento que

professor utiliza para expor os objetivos e os conteúdos da aula de forma objetiva, usando, no máximo, 30% do tempo de aula; T – de “tarefa individual”, em que os alunos realizam tarefas individuais e, em seguida, as compartilham com os demais membros do grupo; M – de “meta coletiva”, momento em que o grupo produz uma meta coletiva sobre o conteúdo estudado a partir do conhecimento de cada integrante; F – de “fechamento”, etapa em que o professor pode solicitar as apresentações das metas coletivas, esclarece as possíveis dúvidas, responde as atividades, pergunta aos alunos o que acharam das atividades etc.; e A – de “avaliação”, etapa em que o professor avalia os alunos individualmente sobre o que aprenderam sozinhos e em grupo.

Essas três técnicas eram as mais usadas nas formações presenciais, seja de forma isolada ou juntando duas e até mesmo as três técnicas em uma mesma formação. Normalmente, a formação seguia as seguintes etapas:

- a) Aquecimento: momento de acolhimento dos bolsistas, em que normalmente acontecia uma dinâmica mediada pelo formador ou por um dos bolsistas. Esse momento também era usado para conhecer um pouco mais dos participantes da formação por meio das dinâmicas.
- b) Exposição: apresentação dos objetivos da formação e do conteúdo a ser discutido. Nessa etapa, era importante deixar claro o propósito de aprendizagem para o grupo trabalhar junto, de forma a estabelecer a interdependência de meta.
- c) Organização de grupos de trabalho: momento em que se usava diversos métodos para organizar os grupos, de modo que eles fossem heterogêneos em todos os encontros. São formas de organizar grupos heterogêneos: distribuir letras do alfabeto, números ou desenhos e solicitar aos participantes que possuíssem a mesma informação que formassem um grupo ou dividir partes de uma informação e solicitar aos participantes que buscassem as pessoas com as informações que completariam as suas. Ao proporcionar a formação de grupos heterogêneos, enfatizava-se a prática e o desenvolvimento de habilidades sociais, reunindo pessoas com características comportamentais distintas. Ademais, a interação promotora é incentivada pela troca de informações vindas de pessoas com conhecimentos diferentes, pela tensão de ideias.

d) Realização do contrato de cooperação e da organização de funções: com os grupos já formados, cada grupo escrevia acordos que consideravam importantes para a realização da atividade e para que os integrantes trabalhassem bem em equipe, como: evitar o uso do celular, compartilhar ideias, criticar ideias e não as pessoas, escutar atentamente etc. Com esses acordos, eles exercitavam e aprendiam as habilidades sociais necessárias no cotidiano. Nessa etapa, o grupo também organizava as funções que cada um precisava exercer para a concretização da atividade realizada, e as mais usadas eram:

- cronometrista, responsável por planejar o tempo de fala e da realização da atividade;
- redator, responsável por anotar as decisões do grupo sobre a atividade;
- relator, responsável por apresentar para toda a turma as decisões do grupo e o que foi produzido sobre a atividade;
- guardião do contrato, responsável por tentar garantir que os acordos escritos pelo grupo fossem cumpridos e por mediar a avaliação de como o grupo trabalhou.

Ao organizar as funções entre os integrantes do grupo, se estimula a interdependência positiva de funções.

e) Atividade individual: momento em que cada integrante do grupo recebia uma parte do conteúdo trabalhado na formação, em que cada pessoa do grupo ficava com uma tarefa diferente para realizar. Por exemplo: em um grupo de cinco pessoas, cada um estuda um dos cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa para posteriormente (na etapa f) compartilhar com seu grupo, e assim todos terem acesso a todos os elementos, ou em um grupo de cinco pessoas, cada uma fica responsável por avaliar, em uma redação modelo ENEM, uma das cinco competências da redação. Após essa avaliação individual (na etapa f), o grupo compartilha seus pareceres, completa e ajusta as informações. Nessa etapa, são ressaltadas a interdependência positiva de recursos, pois cada pessoa tem uma parte da informação, e a responsabilidade individual e grupal, pois todos precisam realizar sua tarefa para que os demais membros do grupo tenham acesso a todas as informações.

f) Compartilhamento e meta coletiva: nessa etapa, podem ser usadas várias técnicas de Aprendizagem Cooperativa, como as já mencionadas (Jigsaw,

Pensar-Formar Pares-Partilhar e ETMFA), entre outras que se adequem ao momento. Nessa etapa, é importante ressaltar a interação promotora, de modo a estimular que os integrantes dos grupos se auxiliem no processo de aprendizagem e na construção da meta coletiva. A meta coletiva pode ser: um resumo do conteúdo, um questionário respondido, uma redação revisada, uma maquete, um esquete sobre o conteúdo, enfim, qualquer produto que expresse o que foi estudado e compreendido por todos os membros do grupo.

- g) Fechamento: nessa etapa, os grupos normalmente apresentam as metas coletivas realizadas, dão sugestões aos colegas, tiram dúvidas, entram em consenso, debatem, expressam o que assimilaram sobre o que estudaram. A interação promotora e as habilidades sociais podem ser observadas nesse momento.
- h) Avaliação individual: nessa etapa, o formador, por meio de uma atividade escrita ou oral, avalia o que foi compreendido por cada participante dos grupos. A partir do resultado individual de cada integrante do grupo, pode-se ter uma avaliação do grupo também. Dessa forma, pode-se observar se houve a responsabilidade individual e grupal, pois em um grupo de 4 pessoas, em que uma não conseguiu alcançar determinado critério de sucesso e as outras sim, houve o alcance do sucesso individual, mas não o coletivo. A partir de um resultado como esse, o professor e o grupo avaliam se houve a responsabilidade necessária para que não acontecesse de um dos integrantes não ter alcançado o critério de sucesso.
- i) Processamento de grupo: nessa etapa, o grupo analisa se os acordos no contrato de cooperação, escrito no início da formação, foram cumpridos; se as funções determinadas foram exercidas por todos de forma a ajudar na realização da atividade; se houve pontos negativos e positivos no trabalho em grupo para rever o que precisa ser ajustado no próximo trabalho em grupo. Além da presença do elemento de processamento, nessa etapa é necessário o uso das habilidades sociais para receber e dar *feedback* para os colegas. Ademais, pode-se estimular nessa etapa a interdependência positiva de celebração, em que os grupos festejam os resultados alcançados.
- j) Processamento da sala: nessa etapa, todos os participantes da formação, sem distinção de grupo, podem expressar o que acharam do momento formativo, avaliando essa atividade. No Projeto Letras Solidárias, havia um recurso

complementar para esse momento, um contrato de cooperação geral da turma de formação, constituído por acordos fixos semestrais. Dessa forma, o processamento da sala acontecia na avaliação se os acordos foram cumpridos por todos da formação ou não. Vale ressaltar que cada turma de formação construía seu contrato de cooperação semestral, gerando, assim, interdependência positiva de identidade.

Sobre as formações on-line, elas aconteciam para complementar as formações presenciais ou quando essas últimas não podiam acontecer durante a semana. Dependendo do propósito, essas atividades podiam ser feitas só individualmente ou individual e grupal. Elas consistiam na leitura de textos, de assistir a filmes ou documentários, de revisar textos, de elaborar uma aula ou um jogo didático, entre outras atividades, de forma que produzissem ao final algo que expressasse o que compreenderam: síntese, resenha, respostas de questionários, revisão textual, fichamento, jogo etc.

5.7.4 Revisão de redações modelo ENEM

Quase todas as redações revisadas pelo Projeto eram oriundas dos estudantes da EEEP Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste-CE. Mas antes de expor como eram feitas as revisões, é necessário entender como os textos chegavam até os revisores e voltavam para os estudantes: 1) os alunos recebiam semanalmente um tema de redação, que era disponibilizado de forma impressa pela escola e também disponibilizado na plataforma virtual do Projeto; 2) os alunos escreviam a redação e entregavam para seus colegas representantes de sala ou para a secretaria da escola ou enviavam direto para a plataforma por meio da sua conta (cada estudante tinha um login); 3) os representantes de sala organizavam as redações que estavam com eles e, na secretaria, escaneavam e enviavam para a plataforma; 4) com as revisões na plataforma, a equipe do Projeto, responsável pela gestão, avaliava essas redações inseridas na plataforma, de modo que elas fossem disponibilizadas para os revisores; 5) os revisores *logavam* em suas contas e revisavam; 6) as revisões chegavam até a equipe que as avaliava e as enviava para os estudantes; e 7) as revisões chegavam nas contas de cada estudante por meio da plataforma.

As revisões textuais, normalmente, aconteciam na plataforma virtual do Projeto. Cada bolsista possuía uma conta para realizar seu login e revisar. O número de revisões textuais era estabelecido semanalmente, de acordo com as demais atividades que iriam acontecer. A realização das revisões em redações físicas (impressas ou escritas à mão em

papel) acontecia mais recorrentemente no segundo semestre, para atender de forma mais pontual os alunos do 3º ano do Ensino Médio da EEEP Alan Pinho Tabosa. Esses estudantes escreviam as redações e o mais breve possível elas iam de Pentecoste para Fortaleza para serem distribuídas para os revisores, que revisavam e devolviam para a coordenação do Projeto. Logo após, a coordenação encaminhava as redações revisadas para a escola em Pentecoste. Todo esse processo durava em média uma semana. As outras demandas de revisões físicas provinham dos estudantes que participavam das oficinas de produção e revisão textual, que não eram da EEEP Alan Pinho Tabosa, mas de escolas públicas da Região Metropolitana de Fortaleza parceiras do PRECE.

As redações eram revisadas conforme os critérios de pontuação do ENEM, em que é atribuída uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências cobradas nesse exame.

Figura 2 — Competências avaliadas na redação ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: INEP/MEC, 2018.

Além da atribuição das pontuações em cada competência por meio das quais se avalia a redação, os revisores realizavam observações para esse texto, de acordo com os princípios de revisão do Projeto Letras Solidárias, que são: a) observações coerentes com as pontuações e com o texto do estudante; b) observações com linguagem acessível aos estudantes e direcionada a eles; c) observações detalhadas para cada competência exigida pelo ENEM; e d) linguagem estimuladora.

Um das atividades realizadas pelos bolsistas revisores era dar e receber *feedback* das revisões. Os *feedbacks* sobre as revisões realizadas por eles não se restringiam aos

recebidos pela coordenação do Projeto, pois os colegas revisores também realizavam esse *feedback*, que às vezes acontecia por meio de uma oficina presencial e outras vezes por meio virtual, de forma que eles trocavam *feedbacks* entre si. Os *feedbacks* eram realizados levando em consideração a pontuação atribuída em cada competência da redação e os princípios de revisão do Projeto, se colocados em prática.

5.7.5 Oficinas de produção e revisão textual

As oficinas de produção textual e de revisão textual eram voltadas para os estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza e Região Metropolitana, sendo mediadas pelos bolsistas que estavam há mais de um semestre no Projeto.²³ Participavam das oficinas de produção textual os estudantes que se inscreviam nelas ou os estudantes direcionados pelas escolas parceiras do PRECE. No caso das oficinas de revisão textual, participavam os estudantes indicados pela escola que tinham maior habilidade de escrita e que tinham vontade de ajudar os colegas da escola. Os estudantes que participavam dessas oficinas eram preparados com o intuito de se tornarem revisores solidários estudantis, sendo parceiros dos professores na escola, estimulando a escrita dos colegas e revisando os textos.

5.7.6 Encontros Universitários

Anualmente, a UFC realiza o evento de apresentações de trabalhos de seus universitários²⁴, principalmente para os estudantes que estão em alguma modalidade de bolsa da universidade. O evento possui editais específicos para cada modalidade de ensino, de bolsa ou de temática. Os bolsistas do PRECE participavam no edital de Encontro de Aprendizagem Cooperativa (EIDEIA), apresentando suas experiências e ouvindo as experiências dos colegas do Programa.

5.7.7 Relatórios semanais

Ao final da semana, todos os bolsistas escreviam um relatório sobre a realização das suas atividades durante a semana. Esse relatório se constituía uma forma de o Projeto e o

²³ Essas oficinas também aconteciam na EEEP Alan Pinho Tabosa por meio das ações do projeto Letras Solidárias organizadas pelos professores da escola, dos gestores e dos alunos.

²⁴ Mais informações sobre os Encontros Universitários podem ser vistas em: <http://sysprppg.ufc.br/eu/2019/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Programa acompanharem o que estava sendo feito e era, ao mesmo tempo, uma ferramenta por meio da qual os bolsistas acompanhavam o seu próprio trabalho.

5.7.8 Relatos de experiência

Semestralmente, uma das atividades do PRECE era que todos os bolsistas escrevessem um relato sobre as experiências que tiveram no Programa. Esse relato era uma forma de deixar registrado as vivências de cada participante, dos coordenadores acompanharem o que foi feito e as impressões dos participantes sobre o que vivenciaram e dos próprios bolsistas refletirem sobre suas vivências. Esses textos também tinham o objetivo de orientar a escrita de um resumo para os Encontros Universitários e, posteriormente, a apresentação das experiências em uma apresentação na modalidade oral nesse evento.

As orientações para a escrita do relato de experiências indicavam que os bolsistas escrevessem duas páginas digitadas, conforme normas de formatação padrão, visando relatar as principais vivências do semestre, as dificuldades enfrentadas, os aprendizados e o que mais desejassem relatar, sendo essa escrita o mais livre possível.

6 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE

Esta pesquisa se propõe a analisar a reconstrução identitária de professores em formação inicial no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, deflagrada em relatos de experiência, a partir da perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso (TDD). Desse modo, neste capítulo, apresenta-se a análise realizada a partir dos enunciados dos relatos de experiências produzidos em 2018 e em 2019 por estudantes do curso de Letras da UFC inseridos no contexto formativo da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, falando sobre suas experiências no PRECE e no Projeto Letras Solidárias.

É importante destacar que essa análise não se exaure, pois se compreende que os enunciados analisados são repletos de valores e de informações, mas que não poderão ser aprofundados aqui pela extensão desse trabalho e pelo tempo para sua realização. Sendo assim, foram feitas algumas escolhas para essa análise no intuito de atingir os objetivos desta pesquisa.

A Teoria Dialógica do Discurso fundamenta a análise dos enunciados, levando em consideração, principalmente, as categorias de exotopia e de cronotopo, na medida que o professor em formação (bolsista), ao escrever o relato de experiência, excede sua visão, tem um olhar externo sobre si, buscando refletir sobre seu processo formativo ao longo de espaços-tempos, assim manifestando suas percepções e posicionamentos nos relatos.

Antes de iniciar essa análise, é importante ressaltar que a pesquisadora esteve imersa no contexto de investigação, pois atuou como uma das coordenadoras do Projeto Letras Solidárias, o que gera um grau de aproximação com os participantes e com as experiências relatadas. Além disso, antes de tornar-se coordenadora, foi bolsista do PACCE de 2009 a 2013, contribuindo para a criação do projeto em questão. Sendo assim, é inevitável entrelaçar seu olhar com o olhar dos participantes ao analisarmos as experiências relatadas.

A análise está sistematizada em sete temáticas que emergiram do entrelaçamento do olhar da pesquisadora com o olhar dos locutores das narrativas: 1) O encontro com o Outro por meio das atividades formativas de história de vida; 2) As atividades formativas no contexto da Aprendizagem Cooperativa; 3) Metodologia Tradicional (MT) e Metodologia Cooperativa (MC); 4) Os ambientes formativos na constituição do ser e do fazer docente; 5) Planejando o agir profissional; 6) Relação professor, estudante e escola; e 7) Avaliação e *feedback* sobre a atuação. Além dessas temáticas, há uma subseção com uma síntese dos aspectos analisados.

Os enunciados dos relatos dos bolsistas estão identificados pela seguinte codificação: (B1E12018.1), para Bolsista 1, Enunciado 1, Relato de experiência 2018.1; (B1E2018.2), para Bolsista 1, Enunciado 2, Relato de experiência 2018.2; (B1E3019.1), para Bolsista 1, Enunciado 3, Relato de experiência 2019.1. Todas as demais identificações dos bolsistas, relatos e ano de produção seguem essa mesma codificação. Os enunciados estão fiéis à escrita dos participantes, e eventuais deslizos de grafia não foram corrigidos ou levados em consideração, visto que não eram o foco da análise.

6.1 O encontro com o Outro por meio das atividades formativas de história de vida

O contexto dos enunciados 1, 2, 3, 4 e 5 refere-se às atividades formativas no ano de 2018, vinculadas à escrita de memoriais durante o processo seletivo do PRECE, à leitura dos memoriais dos colegas, ao compartilhamento das histórias de vida e às dedicatórias aos colegas. Essas atividades eram realizadas pelo PRECE e pelo Projeto Letras Solidárias com o intuito de que, a partir desse “conhecer o outro”, houvesse um clima emocional saudável para os participantes trabalharem juntos.

Sem dúvidas, o que me chamou atenção logo nas primeiras formações foi o clima emocional que era proposto pelas coordenadoras [...]. Elas, sem dúvidas, foram essenciais para que nós, um grupo de novatos vindos de outras experiências distintas, e para o primeiro contato com as histórias de vida de cada um. Assim, começamos a ler os memoriais de cada um (aqueles que pensamos ser apenas parte do processo seletivo, mas foram parte de um processo de humanização individual). Ficou claro, ali, que conhecer uns aos outros proporcionava mais empatia, mais vontade de trabalhar juntos e mais respeito, além de provar que, é conhecendo a trajetória de cada um, que valorizamos a nossa e entendemos o outro em sua alteridade. (E1B12018.1)

Inicialmente, foram enviadas as “histórias de vida” de cada participante da formação, em que pude descobrir algumas experiências boas e ruins de cada um, pois não conhecia todos os envolvidos. Lembro-me de ler fatos extremamente felizes, mas também haviam os tristes, ambos fazendo-me refletir profundamente para a realização das dedicatórias. Tenho a certeza de que todas essas histórias compartilhadas e as dedicatórias realizadas, acrescentaram algo em mim. (E2B22018.1)

As formações logo começaram, juntamente com o conhecimento dos colegas, a adaptação à nova rotina. Lembro que uma das primeiras atividades desenvolvidas foi a leitura de memoriais, a confecção de dedicatórias para nossos colegas. A história de vida foi uma das oficinas que tivemos contato logo na seleção para a bolsa, portanto, já estávamos familiarizados com a atividade. Para mim, foi um prazer dividir momentos tão especiais de compartilhamento de história com meus colegas de formação, com certeza essa atividade foi importantíssima para o estabelecimento de laços fraternos e exercício de empatia constante. (E3B32018.1)

Infelizmente, devido à demanda de tempo e de atividades que a facilitação nos impõe, não nos foi possível ter contato mais aprofundado com os bolsistas do projeto, mas essa lacuna, de certa forma, foi preenchida com a dedicatória referente

às histórias de vida. Lê-las [as dedicatórias] e observar o carinho dos colegas e a atenção quanto à nossa história é uma experiência incrível, a partir da qual percebemos que o princípio que rege o projeto – cooperação - realmente tem estado presente nas nossas atitudes. (E4B42018.2)

Fiquei pasma, pois nunca me deparei com a situação de ter que compartilhar as minhas histórias com pessoas desconhecidas e ainda ter que contá-la pessoalmente em uma formação futura. Já na primeira formação me deparei com isso, mas foi uma experiência nova e muito boa, pois pude conhecer um pouco da história dos meus colegas e ainda pude compartilhar a minha. Isso dentro da universidade muitas vezes não acontece, você convive com muitas pessoas, mas não sabe nada sobre elas e no projeto esse padrão é quebrado. (E5B52018.2)

Percebe-se nos cinco enunciados de que forma os bolsistas se sentem afetados pelas atividades formativas que valorizam a harmonia do grupo e a história dos sujeitos que fazem parte do Projeto, como se pode notar nos trechos: E1 - “**Sem dúvidas**, o que me chamou atenção logo nas primeiras formações foi o clima emocional”; E2 - “**Tenho a certeza** de que todas essas histórias compartilhadas e as dedicatórias realizadas, acrescentaram algo em mim”; E3 - “**com certeza** essa atividade foi importantíssima para o estabelecimento de laços fraternos e exercício de empatia constante”; E4 - “Lê-las e observar o carinho dos colegas e a atenção quanto à nossa história é uma **experiência incrível**”; e E5 - “**Fiquei pasma**, pois nunca me deparei com a situação de ter que compartilhar as minhas histórias com pessoas desconhecidas [...], mas foi uma experiência nova e muito boa, pois pude conhecer um pouco da história dos meus colegas e ainda pude compartilhar a minha”. A relação EU-Outro, como esse Outro me afeta, pode ser percebida por meio do uso das expressões enfáticas para denotar o quanto essa experiência marcou, sendo exemplos: “sem dúvidas”, “tenho certeza”, “com certeza”, “fiquei pasma”, “experiência incrível” e “muito boa”.

Pode-se relacionar o que foi expresso nos enunciados pelos bolsistas, de como se sentiram afetados pelos colegas, com o que Clot (2016) enfatiza sobre o ritmo da atividade. Para o autor, o afeto tem um papel importante na potência de agir, sendo o responsável pela passagem de um nível de atividade a um outro nível. Dessa forma, considera-se que as atividades sobre as histórias de vida marcam uma mudança no ritmo de atividade dos bolsistas, pois “para mudar a vida e falar de outra maneira, é necessário, obrigatoriamente, atravessar a atividade de outrem” (CLOT, 2016, p. 95).

Nesses primeiros cinco enunciados, evidencia-se que os bolsistas excedem a visão ao voltar no tempo e relembram umas das primeiras experiências formativas, que são as atividades de história de vida. O olhar exotópico proporciona a tomada de consciência sobre como o que foi experienciado e como essa experiência os afeta, trazendo mudanças

individuais e coletivas, como ressaltado em: E1 - “processo de humanização individual”; E2 - “acrescentaram algo em mim”; E3 - “estabelecimento de laços fraternos e exercício de empatia constante”; E4 - “percebemos que o princípio que rege o projeto – cooperação – realmente tem estado presente nas nossas atitudes”; e E5 - “uma experiência nova e muito boa”. Os bolsistas enunciam como foram afetados não só pelas atividades sobre as histórias de vida em si, mas pela história dos Outros, seus colegas, que têm “experiências distintas”. Esse olhar para os Outros que são indivíduos diferentes e essa capacidade de ter consciência desses Outros, compreendendo-os e valorizando-os, percebendo que eles afetam na formação, na constituição de cada um, provém da alteridade, explicitamente retratada em E1 - “é conhecendo a trajetória de cada um, que valorizamos a nossa e entendemos o outro em sua alteridade”. Bakhtin (2011) considera que é comum em algum momento haver um estranhamento em relação a esse Outro, mas que esse estranhamento causado pelas diferenças supõe uma transformação nos envolvidos nessa relação.

A tomada de consciência dessas transformações pode ser percebida nos enunciados dos cinco bolsistas. Em E1, no trecho: “Assim, começamos a ler os memoriais de cada um (**aqueles** que **pensamos** ser **apenas** parte do processo seletivo, **mas** foram parte de um processo de humanização individual)”, B1 ao se deslocar no espaço e no tempo, relembra sobre as atividades relativas à escrita e à leitura de memoriais. Ele manifesta um distanciamento dos memoriais, ao se referir a esses textos usando o pronome demonstrativo “aqueles” e denota um certo julgamento negativo ao usar o adverbio de modo “apenas”. Essas expressões são ressaltadas pelo bolsista ao colocar a frase entre parênteses, para explicar a visão que tinha sobre essa atividade (leitura dos memoriais), que não é só dele, mas do grupo ao qual pertence, como se pode depreender a partir do uso dos verbos na primeira pessoa do plural, “pensamos”. A visão sobre o memorial como apenas uma atividade do processo seletivo para se tornar bolsista tem uma mudança axiológica, verificada quando B1 se utiliza da conjunção de oposição “mas” para destacar a nova compreensão sobre essa atividade, que se deu a partir de um “processo”, ou seja, essa mudança foi no decorrer das formações e se deu em cada pessoa, é uma transformação individual.

Ainda em E1, no trecho “**Ficou claro, ali**, que conhecer uns aos outros proporcionava mais empatia, mais vontade de trabalhar juntos e mais respeito”, a tomada de consciência sobre a importância de conhecer a história do Outro fica nítida na expressão “Ficou claro, ali”. Essa expressão mostra a mudança de estado de como o bolsista compreendia essa atividade no espaço-tempo do período da seleção e como ele passou a compreender no espaço-tempo ao ler os memoriais “ali” (posteriormente, após se tornar

bolsista). A repetição do adverbio de intensidade “mais” no trecho “que conhecer uns aos outros proporcionava **mais** empatia, **mais** vontade de trabalhar juntos e **mais** respeito”, evidencia um juízo de valor de como B1 se sente afetado por essa atividade formativa e como os elementos da metodologia de formação, a Aprendizagem Cooperativa, afetaram o seu agir, pois o bolsista passou a perceber que conhecer a história do Outro, além de propiciar um ambiente mais saudável, desenvolve habilidades sociais (empatia e respeito) e evidencia a interdependência positiva (vontade de trabalhar juntos). Isto posto, infere-se que a partir dos movimentos exotópicos e cronotópicos, B1 foi dando acabamento à percepção que tinha sobre a atividade dos memoriais.

Tanto em E2 quanto em E3, a percepção sobre como as atividades de histórias de vida proporcionam a relação com o outro e afetam a relação entre os sujeitos fica evidente por meio das expressões de tomada de consciência: “Lembro-me de ler fatos” em E2 e “Lembro que uma das primeiras atividades desenvolvidas” em E3. A partir do olhar reflexivo sobre o que foi vivenciado, percebe-se como os bolsistas entram em empatia com os colegas do Projeto conforme liam sobre eles (fatos felizes e fatos tristes), fazendo “refletir profundamente para a realização das dedicatórias”, ou seja, serem empáticos, como pode ser percebido em E2. Ademais, eles percebem como os afetam essas atividades que proporcionam o contato com a história do Outro: E2 - “acrescentaram algo em mim”. Essa valorização da relação com o Outro pode ser notada em E3, quando B3 destaca, nas atividades formativas, o conhecer os colegas: “As formações logo começaram, juntamente com o conhecimento dos colegas”. Depreende-se nesse enunciado que B3 enxerga que a formação não é só conteudista, pois conhecer o outro faz parte da formação.

Ainda sobre a valorização de conhecer os colegas do Projeto, em E4 notamos como B4 demonstra sua lamentação ao proferir o advérbio de modo “infelizmente” por não poder ter um contato maior com os demais bolsistas, pois as atividades de facilitação de oficina, por tomarem mais tempo de realização, dificultam uma aproximação maior entre eles. Constata-se um juízo de valor sobre a importância de conhecer o Outro quando B4 considera uma “lacuna” a falta de uma maior aproximação com os colegas, preenchida “de certa forma” (essa modalização mostra que ainda não foi da forma como gostaria) ao se realizar a atividade em que eles leem as histórias de vida uns dos outros e escrevem dedicatórias para os colegas.

Essa lacuna de não conhecer o Outro estende-se para o ambiente da universidade, como é evidenciado em E5 - “Isso dentro da universidade muitas vezes não acontece, você convive com muitas pessoas, mas não sabe nada sobre elas e no Projeto esse padrão é quebrado”. A partir desse trecho, compreende-se que B5 separa, distingue o ambiente em que

se desenvolve o Projeto do ambiente de sala de aula, embora ambos ocorram dentro da mesma universidade, visto que faz parte de um programa de bolsa da universidade. B5 faz essa separação devido ao Projeto se “distanciar” do ambiente do curso de licenciatura, pois nele o “padrão é quebrado” por proporcionar uma “experiência nova e muita boa”, compartilhar as histórias de vida.

Com base na análise desses cinco enunciados, evidencia-se a constituição da identidade dos bolsistas no contexto formativo da Aprendizagem Cooperativa. Essa identidade, revelada enunciativamente pelos bolsistas, é marcada pela valorização da história de vida do outro e pela percepção que o outro contribui para a formação pessoal e acadêmica. A alteridade presente na constituição dessa identidade se dá pelo encontro com o Outro, o encontro das histórias de vidas que se entrelaçam a partir das experiências formativas proporcionadas pelo PRECE e pelo Letras Solidárias. Destacam-se três cronotopos nos enunciados analisados: um cronotopo marcado pela não percepção dos bolsistas do Outro na formação deles, antes de se tornarem bolsistas; um cronotopo de estranhamento ao entrar em contato com as histórias de vida dos colegas e compartilhar as suas; e um cronotopo da percepção dos bolsistas de que os colegas constituem sua identidade.

A próxima temática tratará da relação dos bolsistas com as atividades formativas, tanto gerais como as específicas do Projeto. Vale ressaltar que a escolha de fazer uma análise separada das atividades formativas sobre as histórias de vida se deu por considerar os princípios do próprio programa, que leva em conta que tudo se inicia pelo compartilhamento das histórias de vida, pelo conhecer o Outro com quem vai trabalhar, acreditando que por meio dessas experiências os envolvidos progressivamente agirão de forma mais harmoniosa e cooperativa com seu coletivo. Sendo assim, considera-se que do que será enunciado pelos bolsistas nas próximas temáticas, muito já terá de reverberações do que foi vivenciado por eles nessas atividades de história de vida e das tomadas de consciência sobre essas atividades em seus processos formativos.

6.2 As atividades formativas no contexto da Aprendizagem Cooperativa

Os enunciados a seguir expressam as percepções dos bolsistas sobre os momentos formativos dos quais participaram, ligados aos temas e às atividades gerais sobre a Aprendizagem Cooperativa e aos temas e atividades específicas sobre a revisão textual entre 2018 e 2019.

Na formação também aprendemos a ser cooperativos. E falo isso do modo mais prático que há, pois foi justamente por meio de atividades práticas que tivemos acesso e desenvolvemos as habilidades para um melhor trabalho em grupo [...]. Desde atividades como montar um contrato de cooperação coletivo, escrever dedicatórias para os memoriais dos colegas, ler textos sobre a história do PRECE, até as próprias correções de redação: tudo passou pelos cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa que delinearão não apenas as tarefas de uma bolsa acadêmica, mas me ajudaram a adquirir uma nova perspectiva da educação. Educação essa que é tão individualizada na atualidade, que mesmo nós, que estamos nos propondo a ser diferente e a atuar diferente, encontramos dificuldades quando se trata de se relacionar cooperativamente. (E6B12018.1)

Para que essas revisões estivessem alinhadas à proposta do projeto, ou seja, para que elas não fossem uma mera enumeração de erros gramaticais, mas estimulassem os estudantes a continuar produzindo, participei de formações focadas justamente nas competências analisadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em como desenvolver revisões solidárias [...]. O foco, então, seria em tentar perceber a escrita do estudante como um produto em constante desenvolvimento, e não como um resultado final, auxiliando-o a melhorar os pontos que precisavam de correção e ressaltando os pontos que ele já dominava. (E7B12019.1)

Além disso, o modo como o PRECE trabalha com a Aprendizagem Cooperativa é muito produtivo e traz ótimos resultados para mim. As habilidades sociais, por exemplo, são ferramentas que me ajudaram de uma forma inigualável a trabalhar cada vez melhor nas atividades em grupo, fazendo com que eu aplique também essas habilidades não somente na bolsa. (E8B22018.1)

Logo, as participações nos encontros foram cansativas, porém muito proveitosas. Durante os três dias pude fazer diversas atividades, como assistir as apresentações dos colegas e dos próprios Encontros Universitários, atuei como coordenadora de sala, e apresentei meu trabalho, sobre a empatia nas revisões, o qual me trouxe muito orgulho e satisfação por ser um tema tão significativo para mim, uma vez que durante o ano todo, o que eu mais aprendi no projeto foi a ser empática com os colegas e com os alunos, e hoje, percebo claramente a importância desse sentimento. (E9B22018.2)

Durante esse período como bolsista do projeto pude vivenciar diferentes experiências, em que pude aprender grandes ensinamentos com os outros colegas da bolsa [...]. Por fim, a partir das atividades oferecidas no Programa e no projeto, tive a oportunidade de desenvolver minhas habilidades no âmbito profissional como uma futura professora, além de desenvolver competências essenciais para um docente, como a solidariedade e a empatia. Desse modo, as contribuições para a minha formação pessoal e profissional foram inúmeras, fazendo-me acreditar numa educação transformadora. (E10B22019.1)

Participar de um projeto como o Letras, não só me ajudará a aprender a corrigir redações, mas a vivenciar experiências em grupo, exercitar minha empatia, aprender a vivenciar conflitos, que podem ser muito positivos. Meu grande aprendizado foi como a interação em grupo pode ser positiva e ajudar no aprendizado de cada um. Por isso, nesse segundo semestre que virá, espero exercitar tudo que aprendi nas formações, nas atividades online, nas correções via plataforma, com uma célula de produção textual. Espero poder ter um contato positivo com esses alunos de escolas públicas, que eles aprendam que mais que um aprendizado sobre redações modelo ENEM, eles podem aprender a vivenciar experiências positivas em grupo, como eu aprendi, como o Letras Solidárias me ensinou nestes meses iniciais. (E11B32018.1)

O quanto o PRECE e o Letras me ajudaram a perceber coisas que não tinha percebido antes, a interagir melhor com meus colegas, com os estudantes. Os relacionamentos construtivos são base para o trabalho cooperativo se desenvolver. (E12B32018.2)

Através das formações e das atividades on-line, foi possível nos aprofundarmos, de forma que tivemos contato com os seus 5 elementos, com as habilidades sociais, com a vivência de conflito, com o contrato de cooperação e o processamento de grupo e com a interação promotora e os grupos heterogêneos. Tais conhecimentos são essenciais não somente para a nossa atuação enquanto bolsistas do PRECE, mas também como futuros professores, haja vista termos a possibilidade de aplicar a metodologia cooperativa em classe. (E13B42018.1)

Espero, também, que eu continue adquirindo conhecimento sobre a Aprendizagem Cooperativa e desenvolvendo habilidades sociais a partir da interação com os bolsistas, com a coordenação e com os próprios estudantes, a quem, carinhosamente, denomino “meus aluninhos”. (E14B42018.2)

Por meio da realização das atividades mencionadas – semana intensiva, facilitação, memoriais -, foi-nos concedido não apenas o conhecimento teórico da Aprendizagem Cooperativa, mas também o prático. Outrossim, essas atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades sociais. No recebimento e no oferecimento dos *feedbacks*, por exemplo, tivemos de utilizar a empatia e o saber falar e ouvir no momento certo; já nos estudos em grupo, tivemos de utilizar os elementos da AC. (E15B42018.2)

Participar das formações foi uma experiência muito enriquecedora, não apenas para a questão profissional e acadêmica, mas principalmente com relação ao convívio social e comportamento pessoal. Pude perceber que ao longo do semestre eu desenvolvi muitas habilidades sociais e melhorei as que eu já tinha, como me expressar melhor em público. (E16B52018.1)

A solidariedade com o próximo é um importante elemento para o ensino e deve ser utilizado com vastidão pelo docente, pois no modelo tradicional de educação a competição prevalece, a busca por ser o melhor, sem ao menos lembrar da ajuda do outro, está cada vez mais presente nas salas de aula. Isso interfere negativamente nas relações sociais, na saúde emocional do estudante e, principalmente, no aprendizado. Porém, ao longo da experiência adquirida no PRECE foi possível perceber que essa realidade pode ser mudada por meio da responsabilidade individual, da interdependência positiva, da interação promotora, do desenvolvimento de habilidades sociais e do processamento de grupo, que são os pilares essenciais da Aprendizagem Cooperativa (E17B52019.1)

É perceptível na fala dos bolsistas os aprendizados que vão além dos aspectos cognitivos, do conhecimento acadêmico, confirmando o que a Aprendizagem Cooperativa propõe, que são os aprendizados vinculados às relações interpessoais (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999). Os aprendizados destacados pelos enunciadores são, principalmente, sobre o desenvolvimento de habilidades sociais, como saber falar e ouvir no momento certo, expressar a solidariedade e a empatia, saber se expressar melhor em público, interagir melhor com colegas, ser cooperativo, aprender a vivenciar conflitos, entre outros. Evidencia-se nos enunciados que os bolsistas discursivamente mostram o que aprenderam sobre Aprendizagem Cooperativa, inclusive citam os elementos da Aprendizagem Cooperativa e como eles assimilaram “não apenas o conhecimento teórico da Aprendizagem Cooperativa, mas também o prático”, ou seja, estão colocando em prática esses conhecimentos sobre a metodologia na vida pessoal, acadêmica e profissional. Como tais

conhecimentos e práticas são o que se esperava de um bolsista que fez parte do PRECE, eles manifestaram enunciativamente o esperado nesse contexto em que estavam inseridos, além de demonstrarem uma validação desses conhecimentos ao mencionar as teorias estudadas.

Ao focar nos aprendizados cognitivos em relação à revisão textual de redações modelo ENEM, os bolsistas ressaltam o caráter diferenciado das revisões do Projeto, em que eles usam habilidades sociais para se comunicar por meio das revisões com os estudantes, sendo empáticos e incentivando a escrita, percebendo-a como um processo de aprendizagem. Entende-se isto quando B1 destaca que ele participou de formações que tinham como objetivo aprender a revisar de acordo com os propósitos do Projeto, “desenvolver revisões solidárias” em que o “foco, então, seria em tentar perceber a escrita do estudante como um produto em constante desenvolvimento, e não como um resultado final, auxiliando-o a melhorar os pontos que precisavam de correção e ressaltando os pontos que ele já dominava”, para que, assim, as redações não fossem “uma mera enumeração de erros gramaticais, mas estimulassem os estudantes a continuar produzindo”. B2, ao dizer “apresentei meu trabalho, sobre a empatia nas revisões”, também destaca esse caráter diferenciado no modo de revisar do Projeto, que ele assumiu para si como algo que “trouxe muito orgulho e satisfação por ser um tema tão significativo”. Isto posto, infere-se que as habilidades sociais saem do campo do trabalho em grupo, do convívio face a face, e passam a integrar o próprio ato de ensinar por meio da escrita, fazendo as revisões.

A “empatia” é a habilidade social mais citada nos enunciados dos bolsistas. Desde os cinco primeiros enunciados da temática sobre a história de vida, observou-se a recorrência da palavra empatia como sendo a habilidade mais desenvolvida e mais praticada pelos bolsistas. As atividades de história de vida podem ter sido as propulsoras dessa habilidade, pois conhecer mais as pessoas com quem se convive e compartilhar suas próprias histórias faz com que se entenda mais os outros e se aja com os demais como gostariam que agissem consigo, como declara B2: “o que eu mais aprendi no projeto foi a ser empática com os colegas e com os alunos, e hoje, percebo claramente a importância desse sentimento”. Sobre a empatia, Bakhtin (1997) destaca que ela introduz valores que são transcendentais na vida vivida, transferindo para ela um novo contexto de valores e sentidos, dando-lhe um ritmo temporal e uma forma espacial. O desenvolvimento da empatia dos bolsistas uns com os outros propiciou uma troca de valores e de sentidos. Essa relação empática propiciou uma maior abertura para interações e aprendizados.

Algo presente nos enunciados é a percepção do aprendizado a partir da interação com o Outro: o Outro (colegas bolsistas, coordenação do Projeto, alunos) contribui para o seu

aprendizado individual, seja ele cognitivo ou interpessoal. Há uma marcação do “eu”, ora explícita, ora implícita, para indicar esse processo de aprendizado individual, mas que reconhece os “Outros” nesse processo. São exemplos os trechos a seguir: E10 - “Durante esse período como bolsista do projeto **pude vivenciar** diferentes experiências, **em que pude** aprender grandes ensinamentos com os outros colegas da bolsa”; E11 - “Meu grande aprendizado **foi** como a interação em grupo pode ser positiva e ajudar no aprendizado de cada um”; e E14 - “Espero, também, **que eu continue adquirindo** conhecimento sobre a Aprendizagem Cooperativa e **desenvolvendo** habilidades sociais a partir da interação com os bolsistas, com a coordenação e com os próprios estudantes”. É notável que embora haja marcações de tempos verbais de passado nos enunciados, percebem-se marcações de continuidade, seja pela presença de verbos no gerúndio ou pela ideia de que não é um aprendizado que aconteceu e não acontece mais, mas um aprendizado que acontece (“Durante esse período como bolsista”). Há, ainda, a percepção de que aquilo que foi aprendido repercute em outras pessoas (“como a interação em grupo pode ser positiva e ajudar no aprendizado de cada um”).

Os enunciados são marcados por constantes mudanças pronominais, do “eu” para o “nós”, como em: E7 - “Na formação [nós] também **aprendemos** a ser cooperativos. E [eu] **falo** isso do modo mais prático que há”. Isso demonstra a imagem que os bolsistas passam de si e dos outros, relatando experiências, e de aprendizados individuais e coletivos. Pode-se identificar a reconstrução identitária no plano grupal de um coletivo de trabalho que não tinha uma identidade cooperativa, mas que com as formações aprenderam a ter atitudes cooperativas.

Traços linguísticos identificadores como o uso de pronomes (eu, ele, nós, minha, nossa, tua etc.) podem revelar como a construção da identidade pode se dar por meio de filiações e de não filiações, em que o locutor pode se distanciar ou se aproximar de determinados grupos dependendo dos valores que acredita acerca de si (*eu-para-mim*) ou que deseja transmitir para o Outro (*eu-para-outro*). Tais filiações podem ser observadas nos enunciados de B1 e de B4, em que eles se percebem (*eu-para-mim*) pertencentes a um grupo que está aprendendo a ser cooperativo, evidenciando-se isso pelo uso do pronome “nós” implícito no uso dos verbos na primeira pessoa do plural, como em “aprendemos”, “estamos”, “encontramos”, “tivemos”, “desenvolvemos” — verbos presentes nos trechos dos enunciados: E7 - “Na formação também **aprendemos** a ser cooperativos. [...] tivemos acesso e **desenvolvemos** as habilidades para um melhor trabalho em grupo [...] **encontramos** dificuldades quando se trata de se relacionar cooperativamente” e E15 - “Através das

formações e das atividades on-line, foi possível nos **aprofundarmos**, de forma que **tivemos** contato com os seus 5 elementos”. Ao mesmo tempo que eles se aproximam dos demais colegas bolsistas (seu coletivo de trabalho), se distanciam de outros educadores, que supostamente são vistos pelos bolsistas (*outro-para-mim*) como professores tradicionais, pois não possuem “uma nova perspectiva de educação” que eles adquiriram e que os colegas também adquiriram ao terem vivenciado a Aprendizagem Cooperativa. Os bolsistas demonstram que esses conhecimentos são “essenciais não somente **para a nossa** atuação enquanto bolsistas do PRECE, mas também como futuros professores”, pois sendo professores com formação em Aprendizagem Cooperativa, eles terão “a possibilidade de aplicar a metodologia cooperativa em classe”.

Ainda se pode depreender desses enunciados uma consciência da imagem de si antes das formações sobre Aprendizagem Cooperativa e depois dessas formações (*eu-para-mim*), pois houve um aperfeiçoamento dos conhecimentos por parte dos bolsistas: E15- “Através das formações e das atividades on-line, foi possível nos aprofundarmos, de forma que tivemos contato com os seus 5 elementos, com as habilidades sociais, com a vivência de conflito, com o contrato de cooperação e o processamento de grupo e com a interação promotora e os grupos heterogêneos”. Além disso, também ressignificaram a concepção que tinham sobre educação: E6 - “[as formações] me ajudaram a adquirir **uma nova perspectiva da educação**”. Embora eles se distingam dos demais professores, também se percebem em uma transição de serem professores tradicionais para virarem professores cooperativos, como se pode observar no trecho “mesmo nós, que estamos nos propondo a ver diferente e a atuar diferente, encontramos dificuldades quando se trata de se relacionar cooperativamente”. Esse discurso revela um indivíduo reconstruindo sua identidade docente, em que se percebe uma tensão de valores do que é tido como tradicional, do que ainda está enraizado na educação atual e do que é tido como novo, neste caso a Aprendizagem Cooperativa.

Para Ribeiro e Sobral (2021, p. 13), nas “práticas sociais, é de se esperar filiações e não filiações, como também modalizações (filiações parciais) aos conhecimentos engendrados no âmbito do grupo social”. Desse modo, as representações de si e do grupo vão se constituindo nas relações de convergência e de divergência, avaliando posições axiológicas que serão assumidas, negadas, reconfiguradas, em uma infinita tensão entre o que é já estabelecido, prescrito, e o que é tido como novo, imprevisto.

A próxima temática partirá dessa conjuntura em que os bolsistas começam a tomar consciência e diferenciar o que é tido como tradicional e o que é tido como cooperativo.

A partir dessa compreensão, os discursos desses sujeitos desestabilizam e estabilizam, ocorrem conflitos de vozes, e são esses conflitos que vão constituindo os sujeitos.

6.3 Metodologia Tradicional (MT) e Metodologia Cooperativa (MC)

Os enunciados desta temática evidenciam o que os bolsistas compreendem sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e a metodologia tradicional de ensino e como os bolsistas se percebem em relação a essas duas metodologias, pois vemos que ambas são o mote da tensão de valores representada nos enunciados analisados.

Um ponto interessante de ser comentado e que foi um presente das novas formações são os planos de estudo. Eu não consigo imaginar outro ambiente, cadeira da faculdade, escola ou projeto que viabilizem permitir que os próprios alunos sejam donos do conhecimento e professores de si mesmos. Participar dos planos e, felizmente, preparar um também, foi fundamental para que, mais uma vez nesses anos do curso de Letras, eu repensasse meu futuro papel como professor e educador. (B1E182018.2)

Além disso, conhecer novas ferramentas de ensino é uma tarefa muito importante para um estudante que cursa licenciatura, porém com as dificuldades no meio educacional ou até mesmo por falta de conhecimento, alguns profissionais acabam se mantendo na sua zona de conforto e não arriscam o uso de novas metodologias e aprendizados, mantendo um método de ensino tradicional [...]. Por isso, é importante que o estudante de Letras tenha contato com diferentes tipos de ensino e experiência, com o intuito de abrir a mente desse futuro professor para novas metodologias de ensino, e essa experiência o PRECE me proporcionou por meio da Aprendizagem Cooperativa, esquivando-se do método tradicional para tornar as aulas com uma forte participação dos alunos. (B2E192019.1)

Diante da problemática de um método de ensino e de aprendizagem tradicional, a Aprendizagem Cooperativa e as ações do PRECE se inserem como um processo novo para estudantes de escolas públicas, o público-alvo das oficinas desenvolvidas pelo Programa. Ao entrarem em contato com as atividades cooperativas oferecidas por uma oficina, os alunos participam da construção de novas perspectivas de ensino e aprendizagem, principalmente com a parceria professor-estudante e a solidariedade. [...] O método tradicional de ensino e aprendizagem já não favorece a todos, insatisfação tanto dos professores como dos estudantes é observada dia a dia. Por isso, é preciso se abrir para novas perspectivas, novas estratégias que se proponham a renovar a sala de aula. Na oficina em Aprendizagem Cooperativa um dos momentos mais evidentes na experiência do bolsista é a parceria que se constrói com os estudantes. (B3E202019.1)

De fato, é nítida a mudança no nosso comportamento, enquanto docentes, após conhecer as histórias por trás dos estudantes, haja vista ser possível ultrapassar a barreira que nos separa dos discentes, e nos aproximarmos deles, e passarmos a entendê-los como sujeitos reais e sociais, e não apenas meros ouvintes. [...] Ao observar que as séries de televisão os agradavam, procuramos trazê-las como forma de apresentar a temática da aula. Este quadro, em que os interesses e o contexto no qual se encontra o estudante é relevante para o processo do ensino e da aprendizagem, é completamente distinto do intrínseco à metodologia tradicional [...]. Faz-se imperativo que o professor também utilize a empatia ao apresentar as suas críticas, de modo que elas não sejam, apesar de rigorosas, duras em excesso. Outrossim, a já referida habilidade de encorajamento é imprescindível ao revisor

cooperativo [...]. Dessa forma, o perfil do professor cooperativo, ao exercer a função de corretor, caracteriza-se pela crítica de ideias e não de pessoas, pela empatia e pelo encorajamento. A Aprendizagem Cooperativa, além de influenciar o perfil docente no que concerne ao uso das habilidades sociais, também o faz no que diz respeito ao papel do professor em sala de aula e às atividades que ele realiza nesse espaço [...]. Na metodologia cooperativa, o cenário é completamente distinto, uma vez que o estudante é protagonista na busca do seu conhecimento e, por conseguinte, o professor passa a ser um facilitador deste. (B4E212019.1)

Com essas oficinas pude aprender também que na sala de aula, é preciso ter um bom convívio entre aluno e professor, o que geralmente não acontece, pois o professor é tido como o “dono” do conhecimento, cortando, assim, o espaço do aluno e prejudicando o protagonismo dele. Entretanto, nas formações são apresentados motivos positivos para essa relação, são apontados resultados e ainda uma orientação como essa parceria deve se dar. (B5E222018. 2)

Ademais, fiz planos de aula em Aprendizagem Cooperativa, que são bem diferentes que os planos de aula tradicionais, pois eles visam o protagonismo do aluno, o aprendizado em grupo e a efetuação de estratégias para os possíveis problemas que o grupo pode enfrentar, sejam eles de cunho afetivo ou não. (B5E23019.2)

A distinção entre a metodologia de ensino tradicional e a cooperativa se estende para a compreensão da mudança de papel do professor e do estudante, pois esses sujeitos, na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, não exercem a posição de quem detém e de quem não detém o conhecimento, respectivamente. Em E18, B1 capta essa mudança ao refletir sobre a experiência que teve no segundo semestre em que atuava no Projeto, quando ele e os colegas planejaram e executaram planos de estudo, sendo, assim, responsáveis pelo próprio aprendizado e pelo aprendizado dos colegas, um dos princípios norteadores da Aprendizagem Cooperativa. O trecho E18 – “**Eu** não consigo imaginar outro ambiente, cadeira da faculdade, escola ou projeto que viabilizem permitir que os próprios alunos sejam donos do conhecimento e professores de si mesmos” – sugere a tomada de consciência do bolsista sobre essas mudanças de posição do professor e do aluno na metodologia cooperativa, em que o uso do pronome “eu” marca essa tomada de consciência, evidenciando um *eu-para-mim*.

A imagem de como é um professor que segue princípios tradicionais e de como é um professor que segue princípios cooperativos, essa dicotomia dos valores e do fazer docente, pode ser identificada em B2 ao manifestar a importância do licenciando em Letras ter diversas experiências formativas, estar aberto a novos conhecimentos e ser um professor que valoriza a participação dos alunos: B2 - “e essa experiência o PRECE me proporcionou por meio da Aprendizagem Cooperativa, **esquivando-se** do método tradicional para tornar as aulas com uma forte participação dos alunos”. B2 distancia-se de outros profissionais ao dizer que (o *outro-para-mim*) “**alguns profissionais** acabam se mantendo na sua zona de conforto e

não arriscam o uso de novas metodologias e aprendizados, mantendo um método de ensino tradicional”. Nesses dois trechos, percebe-se que B2 demonstra ter escolhido não fazer parte desse grupo de professores que seguem o método tradicional de ensino, “esquivando-se” desse método. A palavra usada por B2, “esquivar”, pode denotar fugir, evitar, afastar, assim nos possibilitando inferir que estava ou esteve inserido em contexto tradicional de ensino, mas se afastou.

B3 também enfatiza a participação dos alunos na própria aprendizagem, algo que a Aprendizagem Cooperativa valoriza por meio das relações de parceria entre professor e estudante e a solidariedade nas relações de aprendizagem: “Ao entrarem em contato com as atividades cooperativas oferecidas por uma oficina, **os alunos participam da construção** de novas perspectivas de ensino e de aprendizagem, principalmente **com a parceria professor-estudante e a solidariedade**”. B3 representa, de forma generalizante, uma percepção sobre a experiência de facilitar oficinas em Aprendizagem Cooperativa: “Na oficina em Aprendizagem Cooperativa um dos momentos mais evidentes na experiência do bolsista é a parceria que se constrói com os estudantes”. A percepção individual de B3, que a parceria professor-estudante é algo marcante, é representada como se fosse uma percepção coletiva dos demais colegas bolsistas, pois na expressão “um dos momentos mais evidentes na experiência do bolsista”, não há uma marcação direta da sua subjetividade, mas, sim, uma generalização. Essa representação do professor parceiro pode ter sido exteriorizada por ser o que se espera de um bolsista que faz parte do PRECE, tendo em vista que a parceria entre professor e estudante se constitui um dos objetivos propostos no edital do Programa.

No mesmo caminho discursivo, B4 e B5 também ressaltam características que foram adquirindo e aprendendo ao longo das formações e que marcam a identidade de um professor que usa a Aprendizagem Cooperativa, que seria aquele que tem uma relação saudável e próxima do estudante: E21 - “**nos aproximarmos deles**, e passarmos a entendê-los como sujeitos reais e sociais, e **não apenas meros ouvintes**” e E22 - “**pude aprender também que na sala de aula, é preciso ter um bom convívio entre aluno e professor**”. Além disso, o professor é representado como aquele que valoriza o saber discente, não se colocando como o único detentor de conhecimento, mas que oportuniza espaços para que os alunos sejam protagonistas: E21 - “entendê-los como sujeitos reais e sociais, e **não apenas meros ouvintes**” e E22 - “o que geralmente não acontece, pois o professor é tido como o **‘dono’ do conhecimento**, cortando, assim, o espaço do aluno e prejudicando o **protagonismo dele**”.

Sobre a compreensão e a assimilação dessas características em que o discente é um ser atuante no seu processo de aprendizagem, elucida-se as palavras de Freire (2006) ao esclarecer que o formando, desde as suas primeiras experiências formadoras, deve se colocar no papel de sujeito da produção do seu saber e se convencer de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 22).

No que diz respeito à atividade de revisão textual, uma das principais atividades exercidas pelos bolsistas do Projeto Letras Solidárias, B4 em E21 enuncia como compreende o papel do professor revisor que trabalha com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Não se deve esquecer que essa compreensão sobre o papel do revisor foi sendo reconstruída durante as formações do Projeto (como pode ser visto na temática 2), de modo que a percepção representada em E21 demonstra um novo cronotopo, em que há uma voz de quem já tem propriedade para expressar o que aprendeu e tem consciência sobre o que quer dizer para seus interlocutores. O modo impessoal e objetivo de enunciar demonstra como é representado o perfil que supostamente o grupo de pertença deve ter (nós para mim e nós para os outros): E21 - “[...] **faz-se imperativo** que o professor também **utilize a empatia** ao apresentar as suas críticas, de modo que elas **não sejam, apesar de rigorosas**, duras em excesso. Outrossim, a já referida **habilidade de encorajamento é imprescindível** ao revisor cooperativo [...]”. Nesse trecho, observa-se um caráter injuntivo, de modo a orientar como deve ser o perfil do professor. Há um tom imperativo nessa orientação, até pelo uso de verbos de comando (“utilize”, “não sejam”) e de expressões enfáticas (“imperativo”, “imprescindível”). Pode-se relacionar essas características com as funções do saber e de orientação de Abric (2011). Esse grupo detém um determinado conhecimento em comum sobre a aprendizagem cooperativa e realiza uma revisão textual diferenciada por seguirem princípios que orientam essa revisão que se distingue da revisão tradicional.

A representação identitária vai acontecendo nesse enunciado com base nas diferenças no modo de revisar textos na metodologia tradicional e com base nas semelhanças ao revisar textos na metodologia cooperativa, de tal jeito que B4 constrói e representa essa tomada de consciência ao enunciar ele mesmo usando a expressão “perfil do professor cooperativo”.

O perfil representado por B4 é carregado de características do fazer cooperativo. Esse perfil é representado exotopicamente ao enunciar no relato de experiência um Eu que se aproxima e se afasta do Outro, ou porque não de um Nós que se aproxima e se afasta de Outros (há uma impessoalidade na escrita do texto, mas se percebe no enunciado uma voz que

é coletiva, que é uma representação do grupo de trabalho, e não de um trabalho individual). Trata-se do uso de habilidades sociais pelo professor na sua prática em sala de aula e ao revisar os textos dos estudantes, assim como a mudança no agir do professor em sala de aula, pois ele passa a ser um facilitador mediando o aprendizado do estudante, assumindo papel de protagonista da sua aprendizagem, o que são algumas características representadas pelos bolsistas que compõem o perfil do professor cooperativo.

Os movimentos de similaridades e de diferenças do Eu/Nós em relação ao(s) Outro(s), já salientados por Seidmann (2015), vão construindo as representações identitárias realizadas por B4, como no trecho E21 - “Dessa forma, o perfil do professor cooperativo, ao exercer a função de corretor, caracteriza-se pela **crítica de ideias e não de pessoas**, pela **empatia** e pelo **encorajamento**. A Aprendizagem Cooperativa, além de influenciar o perfil docente no que concerne **ao uso das habilidades sociais**, também o faz no que diz respeito ao **papel do professor em sala de aula** e às atividades que ele realiza nesse espaço [...]. Na metodologia cooperativa, **o cenário é completamente distinto**, uma vez que o **estudante é protagonista** na busca do seu conhecimento e, por conseguinte, **o professor passa a ser um facilitador** desse.”.

Há, ainda, outras representações de oposição relacionadas à metodologia tradicional e à cooperativa reveladas nos enunciados dessa temática, como: a) a metodologia tradicional não ser suficiente às necessidades do mundo atual, representada por B3: E20 - “[...] O método tradicional de ensino e aprendizagem já não favorece a todos, insatisfação tanto dos professores como dos estudantes é observada dia a dia. Por isso, é preciso se abrir para novas perspectivas, novas estratégias que se proponham a renovar a sala de aula”; b) a metodologia tradicional não valorizar o contexto em que o aluno está inserido, representada por B4: E21 - “Este quadro, em **que os interesses e o contexto no qual se encontra o estudante é relevante** para o processo do ensino e da aprendizagem, é completamente distinto do intrínseco à metodologia tradicional[...]”; e c) a metodologia tradicional não considerar a produção de plano de aula que contemple uma variedade de problemas que venha acontecer, representada por B5: E23 - “fiz **planos de aula em Aprendizagem Cooperativa, que são bem diferentes que os planos de aula tradicionais**, pois eles visam o **protagonismo do aluno, o aprendizado em grupo e a efetuação de estratégias para os possíveis problemas que o grupo pode enfrentar, sejam eles de cunho afetivo ou não**”.

No Quadro 3, há uma síntese das representações identitárias dos professores considerados como tradicionais e cooperativos que foram reveladas pelos bolsistas.

Quadro 3 — Representações identitárias dos professores tradicionais e cooperativos

Identidade do professor que trabalha com metodologias tradicionais de ensino	Identidade do professor que trabalha com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa
Professor distante dos alunos.	Professor parceiro, solidário e ouvinte.
Professor pouco disposto a se renovar.	Professor disposto a se renovar.
Professor detentor do conhecimento.	Professor que valoriza a autonomia e o protagonismo dos alunos.
Professor que não adequa os conhecimentos aos estudantes.	Professor que contextualiza e adequa os conhecimentos aos estudantes.
Professor menos disposto ou desprevenido para resolver problemas.	Professor mais preparado para possíveis imprevistos e problemas.
Professor que faz crítica ao aluno e não ao que o aluno escreveu, que não se preocupa com a forma que vai emitir o <i>feedback</i> de revisão ao estudante e que não se preocupa em motivar os alunos.	Professor revisor que critica as ideias e não as pessoas, que é empático ao fazer críticas e que encoraja os alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

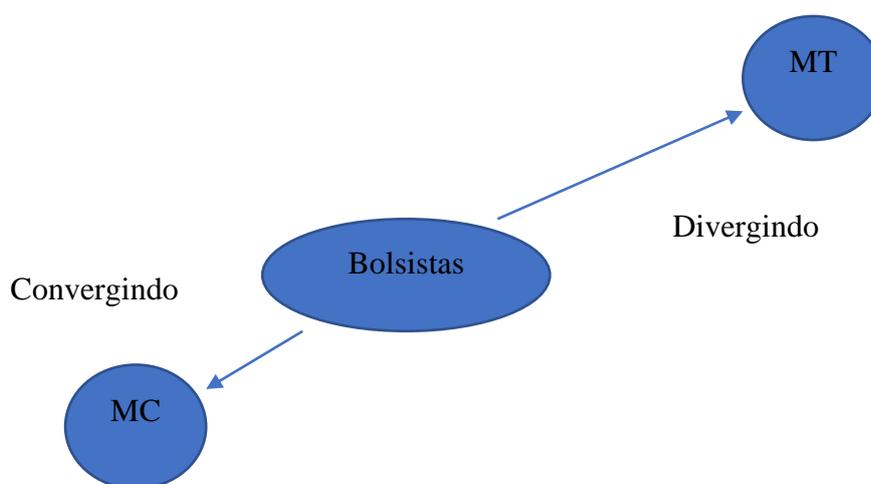
Em E18, fica claro o movimento exotópico *eu-para-mim*, em que B1 se percebe e se representa como um sujeito que repensou sobre seu papel, reconstruindo a imagem que tinha de ser professor (“[...] eu **repensasse** meu futuro papel como professor e educador”). Isso acontece porque ele muda da posição passiva, que ocorre em outros espaços tradicionais de ensino “cadeira da faculdade, escola ou projeto”, e assume posição ativa nas formações do Projeto a que pertence, em que os alunos são “donos do conhecimento e professores de si”. A compreensão sobre a metodologia tradicional e a metodologia cooperativa leva o bolsista a repensar seu papel como professor e educador, pois toda a compreensão é prenhe de uma resposta, todo enunciado concreto é de natureza ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011). O vocábulo “repensasse” evidencia um conflito vivenciado pelo bolsista, entre uma representação anterior que tinha da imagem do professor (o professor tradicional) e uma

representação nova do professor (o professor cooperativo). Esse conflito de valores, de percepção fez com que ele revisse, reconsiderasse, reconstruísse a imagem do professor.

Ao ocupar um lugar exterior a si, o bolsista consegue avaliar essa experiência como “um presente”, que “felizmente” viveu, assim emitindo juízos de valor positivos em relação ao que viveu no Projeto e juízos de valor negativos ao não conseguir imaginar outros espaços que lhe propiciassem esse papel mais ativo de ensino. Pode-se relacionar essas representações positivas feitas pelos bolsistas ao que Abric (2011) explica sobre a função de identidade. Essa função considera os processos de comparação social, de modo que a representação de um grupo é marcada pela supervalorização de algumas características, com o objetivo de preservar a imagem positiva do grupo de pertença. Logo, pode se supor, a partir das marcas linguístico-discursivas reveladas nos enunciados, que os bolsistas enaltecem o grupo do qual fazem parte, grupo que se distancia da metodologia tradicional de ensino.

É perceptível no discurso desses bolsistas um distanciamento do que é tido como ensino tradicional — o professor detentor do conhecimento, o professor que não está aberto a aprender novas metodologias, o professor que não se aproxima dos estudantes. Ao divergir desses princípios tradicionalistas educacionais, eles também revelam nos seus enunciados uma distinção entre eles (bolsistas que tiveram formações em e sobre a Aprendizagem Cooperativa) e os demais licenciados de Letras e professores (que não tiveram essa formação ou que não estão dispostos a aprender coisas novas).

Figura 3 — Representação do movimento de aproximação e de distanciamento das metodologias pelos bolsistas



Fonte: elaborada pela autora.

É perceptível, nos enunciados dos bolsistas, movimentos de aproximação e de semelhança (representados na figura 3 pelo movimento de convergência com a Metodologia Cooperativa (MC)) e movimentos de afastamento e de diferença (representado na figura 3 pelo movimento de divergência com a Metodologia Tradicional (MT)), que, atrelados às expectativas dos interlocutores, permitem que se compreenda as representações sociais reveladas pelos bolsistas por meio do gênero relato de experiências. Esses movimentos demonstram o conflito que ocorre na consciência dos sujeitos (bolsistas), das várias vozes estabelecendo relações que podem ser de convergência ou de divergência (BAKHTIN, 2018).

A próxima temática tratará sobre como os bolsistas se percebem e se retratam em relação ao contexto do curso de Letras, assim como percebem e retratam as pessoas e os ambientes com os quais interagem.

6.4 Os ambientes formativos na constituição do ser e do fazer docente

Os enunciados sempre estão marcados por valores. Dessa maneira, os bolsistas assumem posições axiológicas e representam isso em seus discursos. Nos enunciados dessa temática, percebe-se como os bolsistas se posicionam em relação ao que acreditam que é importante para a formação docente (o ser docente), o que seria adequado, bom, útil, para a prática docente (fazer docente), além de avaliarem se e de que forma os ambientes formativos em que estavam inseridos contribuem para suas expectativas.

Dessa maneira, ao longo do ano de 2019 em que atuei como facilitador de oficinas de revisão textual, pude unir a proposta inovadora do PRECE e do Letras Solidárias ao objetivo de apurar minha formação docente. As experiências que adquiri em um semestre de atuação são significativamente mais válidas do que a teoria isolada a que tive acesso numa única disciplina de Pedagogia que cursei até o momento. Essas experiências são, sem dúvidas, força motriz para meu desejo de me tornar professor. [...] Fica clara a importância do alinhamento entre teoria e prática quando se fala da formação de educadores. Ademais, ficou claro o quanto a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa contribuiu para um melhor aproveitamento das ações pretendidas com os bolsistas novatos, desde seu planejamento até sua aplicação em sala, ao longo das semanas em que vivi as experiências relatadas. (B1E242019.1)

Ademais, caso seja uma bolsista veterana do PRECE, gostaria de atuar ainda no projeto Letras Solidárias, porém nas oficinas de produção ou revisão textual, pois são ações que trabalham diretamente com os alunos, e sinto que isso seria altamente significativo para mim, uma vez que serei professora. E essas oportunidades e preparações relacionadas a área docente não terei tão facilmente, nem mesmo nas disciplinas do curso de Letras. (B2E252018.2)

A partir do PRECE tive uma experiência muito próxima da sala de aula, ministrando formações, elaborando planos de aula, produzindo *feedbacks* e revisando redações por meio da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, sendo que essa vivência eu não tive na graduação, por isso o Programa se faz tão importante na formação de um estudante de licenciatura em Letras. Assim, sabe-se a importância da fundamentação

teórica na construção dos conhecimentos de um estudante da graduação, porém há determinadas situações que somente por meio da prática é possível compreender, conforme vivenciei no projeto. (B2E262019.1)

Como aluna de uma licenciatura em letras e à procura por uma bolsa que me proporcionasse alguma experiência na área que irei atuar, como futura profissional da educação e estudante em busca de experiências acadêmicas que proporcionem aprendizados valiosos dentro do curso e da universidade, descobri o PRECE. Uma amiga tendo me avisado da seleção da bolsa, logo procurei pelos projetos desenvolvidos pelo Programa. Um deles, o Letras Solidárias, logo me interessou de imediato, por trabalhar com produção textual e incentivo à leitura, ainda mais dentro das escolas públicas, que foi de onde vim e para onde quero retornar, dessa vez, como professora, exercendo o papel que escolhi para desenvolver. (B3E272018.1)

Houve um crescimento profissional e acadêmico, tendo em vista que estou cursando uma licenciatura e entrei na bolsa justamente para ter esse contato com a escola, com os estudantes, poder contribuir com a educação deles. (B3E282018.2)

[...] a facilitação das oficinas me possibilitou o primeiro contato presencial com estudantes, o qual me fez visualizar as dificuldades e os benefícios de estar em sala de aula, e isso só me fez ter a certeza da carreira que escolhi para mim. (B4E292018.2)

Por meio da realização das atividades mencionadas – semana intensiva, facilitação, memoriais-, foi-nos concedido não apenas o conhecimento teórico da Aprendizagem Cooperativa, mas também o prático. (B4E302018.1)

Durante a formação em licenciatura é ensinado a como ter uma didática baseada no modelo tradicional, como organizar aulas expositivas, como preparar os alunos apenas para competir por uma vaga no ensino superior ou concursos, e ter o melhor desempenho da turma, sempre visando o ensino monótono, com o mesmo estilo de aula. Entretanto, ao participar do PRECE, foi possível visualizar de perto outros métodos de ensino, outras finalidades para a aprendizagem, a preocupação em garantir, efetivamente, o aprendizado, valorizando a cooperação – que é a principal ferramenta para o ensino eficaz – e não o individualismo. (B5E312019.1)

Com uma grade vasta de disciplinas, os cursos de licenciatura em sua maioria não abordam o modelo de Aprendizagem Cooperativa, o que chega a ser algo preocupante, pois o docente em formação não sabe o que poderá enfrentar ao executar sua profissão, e ele deve estar preparado para diversas situações ou, pelo menos, saber como lidar com as adversidades. (B5E322019.1)

É perceptível nesses enunciados posicionamentos que valorizam o saber prático docente e que consideram o saber teórico isolado como insuficiente para ser um bom profissional. Evidenciam-se esses posicionamentos a partir da distinção feita pelos bolsistas entre as formações que a graduação oferece (com maior foco no conhecimento teórico) e as oferecidas pelo PRECE (junção teoria e prática), como pode ser percebido em E24 - “As experiências que adquiri em um semestre de atuação (como bolsista do Letras Solidárias/PRECE) são significativamente mais válidas do que a teoria isolada a que tive acesso numa única disciplina de Pedagogia que cursei até o momento. Essas experiências são, sem dúvidas, força motriz para meu desejo de me tornar professor. [...] Fica clara a importância do alinhamento entre teoria e prática quando se fala da formação de educadores”.

No E24, B1 relata que cursou uma disciplina de Pedagogia, enfatizando que foi a “única” até aquele momento representado (supostamente o momento em que escreveu o relato, em 2019.1). A disciplina de Pedagogia a que B1 se refere provavelmente se trata da ofertada pelo departamento do curso de Pedagogia e que faz parte da grade curricular do curso de Letras e de demais cursos de licenciatura da UFC. Essas disciplinas são direcionadas aos saberes sobre a prática docente em sala de aula e normalmente não se vinculam aos saberes específicos do curso de Letras (Linguística e Literatura), mas aos conhecimentos didáticos docentes, à história da educação brasileira, à psicologia do desenvolvimento da aprendizagem de crianças e jovens, entre outros. Normalmente, são poucas as disciplinas obrigatórias direcionadas a esses conhecimentos, sem contar que os licenciandos fazem críticas ao formato dessas disciplinas, pois esperam foco na prática, enquanto tais disciplinas acabam enfatizando conhecimentos teóricos.

Percebe-se nos enunciados a necessidade da vivência prática, concreta, do que é estudado, mas que, infelizmente, a graduação não tem suprido: E25 - “ações que trabalham diretamente com os alunos, e sinto que isso seria altamente significativo para mim, uma vez que serei professora. E essas oportunidades e preparações relacionadas a área docente não terei tão facilmente, nem mesmo nas disciplinas do curso de Letras.”; e E32 - “Com uma grade vasta de disciplinas, os cursos de licenciatura em sua maioria não abordam o modelo de Aprendizagem Cooperativa, o que chega a ser algo preocupante, pois o docente em formação não sabe o que poderá enfrentar ao executar sua profissão, e ele deve estar preparado para diversas situações ou, pelo menos, saber como lidar com as adversidades”.

Depreende-se que os bolsistas manifestam são mais impactados pelo ambiente formativo do PRECE e do Letras Solidárias que em outros ambientes formativos, que não lhes proporcionam o contato com o fazer docente que desejam, o “alinhamento entre teoria e prática”. B1, no E24, manifesta essa comparação ao dizer que as experiências que vivenciou no PRECE “são significativamente mais válidas” do que outras experiências que teve em uma disciplina do curso de Letras. Nessa expressão, o uso do adverbio de modo “significativamente”, do adverbio de intensidade “mais” e do adjetivo “válidas” dão ênfase triplamente ao quão essas experiências lhe impactaram positivamente. A locução adverbial de afirmação “sem dúvida” em “Essas experiências são, sem dúvidas, a força motriz para o desejo de se tornar professor” e a expressão “ficou claro” realçam o que moveu o seu se perceber e o seu agir docente, denotando a tomada de consciência de como a Aprendizagem Cooperativa lhe afetou e lhe ressignificou.

Ainda em E24, fica nitidamente marcado o espaço-tempo desse processo de ressignificação e de reconstrução do ser e do fazer docente de B1, a exemplo: “ao longo do ano de 2019”, “um semestre”, “até o momento” e “ao longo das semanas”. Essas marcações revelam como o bolsista vai construindo e reconstruindo a todo momento seu saber e seu fazer docente a partir do que foi vivenciando, das reflexões sobre o que vivenciou e das projeções do que deseja para si.

Quando B2 e B3 enunciam, respectivamente, E25 - “uma vez que **serei** professora” e E32 - “o docente em formação não sabe o que **poderá enfrentar** ao executar sua profissão”, eles representam uma projeção sobre a profissão que irão seguir. Isto posto, identifica-se uma tomada de consciência que as formações e as atividades que eles vivenciam no contexto da aprendizagem cooperativa são necessárias para que sejam docentes capazes de lidar com diversas situações e com as dificuldades da profissão. B2 e B3 têm a percepção de que as atividades diretamente vinculadas ao ensino, aos alunos, às metodologias de ensino (como a Aprendizagem Cooperativa) terão impacto na profissão. B2 enfatiza a importância da formação voltada à prática docente ao enunciar em E25 - “isso seria altamente significativo”. Nessa expressão se percebem as marcas valorativas positivas ao usar o advérbio de intensidade “altamente” para ressaltar o adjetivo “significativo”, que por si só já expressa uma característica positiva sobre atuação em ações que envolvam a prática docente. Ademais, para B3 seria “algo preocupante” não ter esse tipo de formação. Os enunciados têm um teor avaliativo sobre o que os bolsistas acreditam precisar para suas formações e o que eles percebem que a graduação não tem oferecido, como em “E essas oportunidades e preparações relacionadas a área docente não terei tão facilmente, nem mesmo nas disciplinas do curso de Letras”.

Os posicionamentos dos bolsistas revelam a imagem de licenciados que buscam complementar suas formações, que desejam ter um conhecimento que o curso de licenciatura às vezes não oferece e que tiveram a iniciativa de buscar em outro lugar esse conhecimento. Essas atitudes demonstram sujeitos responsivos e responsáveis por suas formações, que possuem uma ideia do profissional que desejam ser: aqueles que desejam “poder contribuir com a educação deles (alunos) e que têm a preocupação em garantir, efetivamente, o aprendizado, valorizando a cooperação”. O enunciado de B3 revela exatamente essa busca por uma experiência formativa que lhe agregue mais conhecimentos: “Como aluna de uma licenciatura em letras e à procura por uma bolsa que me proporcionasse alguma experiência na área que irei atuar, como futura profissional da educação e estudante em busca de

experiências acadêmicas que proporcionem aprendizados valiosos dentro do curso e da universidade, descobri o PRECE”.

Essa valorização da formação profissional, presente nos enunciados, mostra-se importante para maior capacitação desses licenciados, mas também para que eles se reconheçam como professores, como se pode perceber em: “Essas experiências são, **sem dúvidas, força** motriz para meu desejo de me tornar professor” e “isso só me fez ter a **certeza** da carreira que escolhi para mim”. Essa percepção sobre a importância da formação pode ser dialogada com o que Seidmann (2015) explica ao falar das ideias pré-existentes (*themas*) que fundamentam as representações coletivas, em que há uma tensão entre a vocação e a profissionalização docente, sendo essa tensão responsável pelo processo de constituição da identidade social dos professores. No caso dos bolsistas, eles revelam ter rompido com o pensamento tradicional do professor por vocação, o professor que já nasceu com o dom dessa profissão. É marcante nos enunciados a valorização da profissionalização docente, vinda por meio da formação, da experiência e da prática.

Sobre a valorização da profissionalização docente, há uma preocupação individual dos bolsistas em relação à formação profissional. Eles colocam uma voz individual do que vivenciaram, do que precisam, do que acreditam ser importante para suas práticas: essa preocupação individual fica sinalizada pelo pronome “eu”, marcado direta e indiretamente nos enunciados, como se pode perceber em: E24 – “Essas experiências são, **sem dúvidas, força motriz para meu desejo de me tornar professor**”; E25 - “sinto que isso seria altamente significativo para mim”; E26 - “A partir do PRECE tive uma experiência muito próxima da sala de aula”; E29 - “isso só me fez ter a certeza da carreira que escolhi”; e E31 - “ao participar do PRECE, foi possível visualizar de perto outros métodos de ensino”. No entanto, pode-se considerar que essa voz individual também é uma voz coletiva, pois em todos os enunciados percebem-se as mesmas necessidades e crenças. É possível captar a percepção que eles têm de que a graduação não supre as demandas para uma formação que vão precisar na sala de aula. Esses enunciados se entrelaçam em um mesmo posicionamento: a busca por ter uma formação inicial que alicerce os primeiros passos docentes e que, a partir dessa base de formação, consiga auxiliar os estudantes da Educação Básica. Ao mesmo tempo que esses bolsistas aproximam seus discursos, eles se afastam dos demais graduandos, que não foram buscar essa formação complementar, que não tiveram acesso à formação que eles tiveram.

Percebe-se, ainda, nos enunciados que é importante para eles o contato com o estudante, com a prática da sala de aula, com atividades diretamente relacionadas com o contexto da sala de aula (oficinas de produção textual, revisão de produção textual, *feedbacks*

de revisão, Metodologia da Aprendizagem Cooperativa etc.), de modo que acreditam que se constituem professores mais capazes se tiverem essas experiências. Conforme Nóvoa (2009), para compreender os sentidos da profissão, do ser professor, é preciso se integrar com o ambiente da escola, dialogar com os colegas sobre as experiências, pois é a partir do diálogo que se aprende.

Merece ser lembrado que as experiências relatadas pelos bolsistas sobre esses espaços formativos não podem ser lidas como verdades únicas e concretizadas, uma vez que as experiências vividas (o passado) podem ser lidas e ressignificadas a partir dos contextos históricos, sociais e culturais em que esses sujeitos se inserem. Para Ribeiro e Sobral (2021, p. 6), os sujeitos em

seus enunciados não descrevem simplesmente o mundo, mas o descrevem de acordo com as maneiras como seu grupo e seu segmento social veem o mundo. E isso depende da posição desse grupo, segmento etc. na sociedade em que ele vive e no momento histórico em que vive. A maneira como é sua existência social e histórica constitui os modos como ele vê o mundo e, assim, os modos como valora esse mundo. E esses modos se manifestam no discurso.

Sendo assim, é possível afirmar que esses licenciandos tinham uma visão sobre o curso de Letras diferente da que representaram no relato de experiência antes de conhecerem a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Isso se dá porque eles fazem parte de uma coletividade (bolsistas do PRECE), de um grupo específico dessa coletividade (Projeto Letras Solidárias), no qual se influenciam em suas constituições. Seidmann (2015) afirma que a constituição de si está ligada ao reconhecimento do Outro na atribuição dos significados compartilhados com o mesmo espaço social, construindo e reconstruindo esses significados por meio das interações sociais.

A próxima temática discutirá sobre como os bolsistas retratam a percepção sobre o planejamento das suas atividades docentes, momento que ocorre após o primeiro semestre de bolsa, em que eles vão ofertar cursos de produção ou revisão textual para os alunos do Ensino Médio ou para os próprios colegas do Projeto.

6.5 Planejando o agir profissional

Para Padilha (2001), planejar é um processo que busca respostas para um problema para, dessa forma, alcançar objetivos previstos, não deixando de pensar e prever o futuro e de considerar as condições presentes e as experiências passadas. Essa etapa do planejamento das atividades, para muitos bolsistas, foi a primeira experiência de preparação

de um curso e de uma aula, sendo ainda mais inusitada pelo planejamento ser pensado no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

O decorrer das oficinas foi de constante apego aos planos de aula, que serviam como uma bússola para minha atuação docente. A fase de planejamento foi, na verdade, um processo que se estendeu do início ao fim dos encontros, com reuniões e revisões dos planos sendo feitas por mim e pelas coordenadoras do projeto, a fim de melhor adaptar as atividades já escolhidas às novas demandas da turma, que surgiam a cada nova formação facilitada. Isso me ajudou a perceber a dinamicidade na rotina do magistério, que é continuamente reavaliada e ressignificada pela prática dentro da sala de aula, pelo contato com os alunos. (B1E332019.2)

[...] antes da aplicação das formações, eram elaborados planos de aula das oficinas pelos três bolsistas responsáveis. O planejamento é produzido em conjunto, semanas antes de ser aplicado para que pudéssemos melhorá-lo posteriormente a partir do *feedback* das coordenadoras do projeto. Assim, durante esse processo de produção dos planos de aula é perceptível a importância de um planejamento bem elaborado, uma vez que é a partir da organização e da construção dele que o facilitador aplicará as formações, podendo, assim, ter um maior controle do que ocorrerá [...]. Logo, esse material de planejamento é essencial também no âmbito profissional de um estudante de Letras, uma vez que esse futuro professor necessita planejar as suas aulas antes de executá-las, porém é comum um estudante de licenciatura finalizar o curso sem possuir noções básicas sobre como produzi-lo, sendo que apenas a partir do Letras Solidárias pude produzir esse material. [...] Todas essas etapas do plano são pensadas para integrar e proporcionar o aprendizado do grupo. Logo, o aquecimento ou a dedicatória têm o intuito de estabelecer um vínculo com os colegas. Já a exposição inicial é o momento em que é apresentado e discutido o conteúdo daquela oficina, sendo conduzida pelo formador. A divisão de grupos, o contrato de cooperação e a divisão de funções têm o propósito de formar equipes heterogêneas, estabelecer objetivos para o grupo, além de designar tarefas específicas para cada integrante, respectivamente. (B2E342019.1)

Antes mesmo disso, de ir para a escola, a partir de setembro, assim que começou agosto, comecei as práticas de planos de aula em AC, juntamente com meus colegas de formação, que também iam atuar em uma escola, escolhemos assuntos em comum para tratar nos encontros com os estudantes e assim, direcionar nosso plano de ensino e cada um dos planos de aula. Com a orientação esclarecedora das coordenadoras do projeto, sempre ajudando, dando *feedback* de plano, fomos treinando nossa prática para aplicar os planos nas oficinas. [...] É muito gratificante ver a AC se projetando nas ações que ajudamos a planejar, nas atividades que os estudantes desenvolviam nas oficinas, com dificuldades, mas com muita vontade de fazer. (B3E352018.2)

Nova turma, novo planejamento, novos planos de ensino e aulas. Antes da aplicação das oficinas em si, que começa em meados do mês de setembro, o mês de agosto é todo destinado a planejamento. Estes são extremamente ricos, pois a oportunidade de aperfeiçoar a habilidade em planos de aula é dada. Aprendi muito ao longo desses semestres em relação a planejar tanto o curso, quanto as aulas. (B3E362019.2)

Além disso, a realização de um plano de ensino no início das atividades me fez perceber a necessidade do planejamento para que elas ocorressem de forma produtiva. É importante apontar, ainda, que o apoio da coordenação do projeto foi imprescindível ao desenvolvimento dos encontros. (B4E372018.2)

A Aprendizagem Cooperativa, por meio das habilidades sociais, também auxilia a criar, além de um docente que leva em consideração a história de vida dos estudantes e que resolve conflitos de forma saudável, um professor que celebra os resultados alcançados, por menores que sejam. Essa habilidade social deve estar presente em todos os planos de aula escritos sob a metodologia da AC, de forma

que, ao final da meta coletiva, ou após a conclusão das atividades, membros do grupo e professor devem celebrar os resultados, seja por meio de uma salva de palmas, por meio de um lanche ou por quaisquer outros meios dos quais a turma possa dispor. São notórias as consequências positivas da celebração dos resultados nos estudantes, uma vez que, além de auxiliar na promoção de um clima agradável em sala de aula, eles passam a observar diariamente as suas conquistas, o que os estimula a realizar as atividades posteriores. (B4E382019.1)

Conforme os encontros ocorriam, eu recebia *feedbacks* dos meus planos de aula, e após a leitura dos pontos que precisavam melhorar para que a aula se sucedesse da melhor maneira, eu ajustava no plano aquilo que merecia atenção. Isso me auxiliou bastante na forma de executar as etapas da aula, na didática e fortaleceu até mesmo a minha segurança para semear a Aprendizagem Cooperativa em um ambiente que priorizava o ensino tradicional. (B5E392019.2)

Nesses enunciados, os bolsistas representam uma imagem de professores que valorizam o planejamento, pois mobilizam seus dizeres de modo a ressaltarem o planejamento como uma atividade importante no seu agir e em como o planejamento os afeta. O planejamento é visto como uma atividade que norteia o que será realizado: E33 - “bússola para minha atuação docente”; uma base para que a atuação com os alunos e demais ações ocorram de forma eficaz: E34 - “é perceptível a importância de um planejamento bem elaborado, uma vez que é a partir da organização e da construção dele que o facilitador aplicará as formações”; uma forma de proporcionar maiores organização, segurança, controle do que é feito: E34 - “o facilitador aplicará as formações, podendo, assim, ter um maior controle do que ocorrerá”; um aperfeiçoamento do trabalho docente: E36 - “a oportunidade de aperfeiçoar a habilidade em planos de aula é dada”; e uma forma de ser didático e de ter facilidade na aplicação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa: E39 - “Isso me auxiliou bastante na forma de executar as etapas da aula, na didática e fortaleceu até mesmo a minha segurança para semear a Aprendizagem Cooperativa”.

A valorização do planejamento pelos bolsistas pode ser uma resposta ao ideal que se espera do coletivo de professores, que é a realização do planejamento de suas atividades, como justificado em E34 por B2: “Logo, esse material de planejamento é essencial também no âmbito profissional de um estudante de Letras, uma vez que esse futuro professor necessita planejar as suas aulas antes de executá-las”. B2 ainda destaca a importância do planejamento para o estudante de Letras ao expressar que essa atividade é “essencial” e que o futuro docente “necessita” realizá-la. O ato de planejar pode ser considerado uma ideia universal, um valor tradicional que é transmitido no discurso, que vai constituindo a representação social do que o docente deve fazer e ser, e é o que Seidmann (2015) chama de *themata*, uma memória coletiva.

Além dessa representação do planejamento como essencial para a função docente, B2 aponta uma deficiência na formação inicial do professor ao afirmar que é algo corriqueiro concluir a licenciatura e ser inexperiente em planejamentos. Desse modo, B2 reafirma a imagem de um profissional que valoriza o ato de planejar: E34 - “é comum um estudante de licenciatura finalizar o curso sem possuir noções básicas sobre como produzi-lo, sendo que apenas a partir do Letras Solidárias pude produzir esse material”. No enunciado de B2, observa-se a imagem do licenciando que se distingue dos demais, pois destaca que começou a produzir esse material “apenas” ao fazer parte do Projeto Letras Solidárias.

Observa-se nos enunciados que o modo de fazer o planejamento e o de executar as atividades docentes têm uma prescrição de como o serem no contexto da Aprendizagem Cooperativa. Essa forma de fazer é representada socialmente e reproduzida pelo grupo. Sobre isso, Abric (2011) argumenta que uma das funções das representações sociais é orientar práticas e comportamentos ao definir a finalidade da situação, ao antecipar expectativas e ao prescrever comportamentos ou práticas obrigatórias. Os bolsistas são responsivos ao contexto metodológico em que estão inseridos, de modo que o grupo materializa no relato de experiência vozes sociais sobre essa prática docente, com ênfase nessa prática nos moldes da Aprendizagem Cooperativa.

Essa função orientativa, citada por Abric (2011), ocorre em outras perspectivas referentes às atividades docentes enunciadas pelos bolsistas nas demais temáticas desta pesquisa, de modo que é representado nos enunciados o agir sobre a orientação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. No caso dos enunciados dessa temática, temos em relação ao planejamento docente uma preocupação em explicar a constituição e o propósito das etapas do planejamento no ensino cooperativo. O planejamento na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa é representado como um instrumento de trabalho e de ensino pensado para que os alunos aprendam interagindo, criem vínculos, organizem funções e tarefas entre si, desenvolvam habilidades sociais entre outros ideais da aprendizagem cooperativa.

Em E38, B4 destaca o agir do docente que considera a história de vida dos estudantes, que se importa com um ambiente saudável de aprendizagem e que valoriza e celebra os resultados alcançados pela turma. A valorização da habilidade social de celebração dos resultados é enunciada por B4 de forma a enfatizar que são “todos os planos de aula escritos sob a metodologia da AC”. Essa afirmação pode revelar uma diferenciação entre o planejamento tradicional e o cooperativo, pois no planejamento tradicional não é algo comum haver a celebração constante dos resultados obtidos pelos estudantes no dia a dia escolar,

ainda mais quando esses resultados não são reconhecidos como grandes e importantes. Ao ser destacada essa celebração em “todos os planos de aula”, ou seja, em todas as aulas, se reconhece a importância de valorizar o processo de aprendizagem do aluno.

Outra percepção em comum entre os bolsistas, revelada nos enunciados, é a de processo na construção dos planejamentos. Esses não são descritos como algo que se aprende rapidamente e que não precisa ser revisto, reelaborado: E33 - “a dinamicidade na rotina do magistério, que é continuamente reavaliada e ressignificada” e E36 - “Aprendi muito ao longo desses semestres em relação a planejar tanto o curso, quanto as aulas”. Nota-se a relação espaço-temporal com o planejamento, em que essa atividade é pensada “semana antes”, discutida entre os pares, feita, refeita, executada e revista, como explicitado em: E34 - “O planejamento é produzido em conjunto, semanas antes de ser aplicado para que pudéssemos melhorá-lo posteriormente a partir do *feedback*”. Desse modo, a atividade era avaliada e reelaborada a partir da interação com o grupo de pertença. O planejamento ia se modelando, se renovando a cada situação, evidenciando, assim, o inacabamento do ser docente e do seu agir: E36 - “Nova turma, novo planejamento, novos planos de ensino e aulas”. Isto posto, compreende-se que os bolsistas representam enunciativamente uma compreensão do ensino como algo que se transforma constantemente, pois o ensino é esse cronotopo de movimento de construção e de reconstrução.

No E33, o bolsista relata a fase de planejamento das oficinas de revisão textual para o Ensino Médio e como B1 percebe essa atividade docente e se percebe desenvolvendo-a. Observa-se no enunciado que essa fase de planejamento, assim como o próprio ser professor, não é algo pronto, acabado — é um processo, pois o planejamento “se estendeu do início ao fim dos encontros”, e se adapta às necessidades que vão surgindo e ao se relacionar com outro, como é expresso nas frases: “a fim de melhor adaptar as atividades” e “a dinamicidade na rotina do magistério, que é continuamente reavaliada e ressignificada”. Há um movimento exotópico que permite a tomada de consciência sobre a “dinamicidade na rotina do magistério”, revelada na expressão “isso me ajudou a perceber”.

Ao longo dessas análises, pode-se considerar que os enunciados mostram como o Outro afeta na reconstrução do planejamento e no agir docente, o Outro que não é só o seu par de profissão (coordenação e colegas bolsistas), mas os alunos, como se pode perceber em E33 - “Isso me ajudou a perceber a dinamicidade na rotina do magistério, que é continuamente reavaliada e ressignificada pela prática dentro da sala de aula, pelo contato com os alunos”. Considerar os sujeitos com quem se interage é um pressuposto do ato de planejar. De acordo com Padilha (2001, p. 63), o planejamento deve levar “em conta os contextos e os

pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja”. Sendo assim, evidencia-se a imagem de professor que está em alteridade e entra em empatia com sujeitos que às vezes não são levados em consideração nessa reavaliação e ressignificação da prática docente, os alunos.

A próxima temática discutirá um pouco mais sobre os bolsistas licenciados no papel de professores mediadores e sobre a relação deles com os estudantes da Educação Básica, com a escola e com os demais sujeitos dos espaços formativos.

6.6 Relação professor, estudante e escola

A interação entre os licenciandos, os professores já formados e mais experientes e os estudantes da Educação Básica é um fator que contribui e é necessário para a formação inicial do professor, pois essa interação é rica em aprendizado. Mesquita (2020) considera que a pouca interação entre os espaços de ensino da educação superior e da Educação Básica pode causar prejuízos ao estudante e ao professor, pois pode ocorrer desses sujeitos, por exemplo, serem privados de discussões atuais sobre determinados assuntos e de novas metodologias de ensino e aprendizagem. O PRECE propicia esse diálogo entre a universidade e as escolas de Educação Básica, diálogo que ainda é pouco ou ausente nesses espaços educacionais.

Os enunciados a seguir trazem a representação de alguns momentos de interação vivenciados pelos bolsistas, que revelam como se percebem nesse tempo-espaco em que eles ocupam outro papel, o de docente, e interagem com sujeitos que estão no papel de alunos (que podem ser tanto os colegas bolsistas novatos quanto os estudantes da Educação Básica), além de interagirem com a comunidade escolar, algo importante para a formação desses futuros professores.

O primeiro dia dos encontros do Letras Solidárias – e do PRECE, de forma mais geral – são sempre marcados pela contação de histórias de vida. Assim, no início das oficinas de revisão textual, a dinâmica não poderia ser outra e tive a oportunidade de escutar quinze ricas histórias de apreensão, dificuldade, medo, mas também de determinação, superação e força de vontade. Acredito fortemente que isso, além de abrir o coração dos estudantes para o que eles iriam vivenciar durante os dois meses de formação, me ajudou também a entendê-los, mesmo que minimamente, de forma particular. Saber que cada estudante possui individualidades e características únicas me ajudou a entender meu próprio papel de professor e facilitador: o medo de ser julgado ou rejeitado não precisaria existir, pois todos estávamos tratando de igual para igual, ser humano para ser humano, pessoas iguais com suas naturezas diversas. [...] Os alunos, provavelmente, iniciaram as oficinas acreditando que apenas aprenderiam a revisar redações. Ao longo das semanas, entretanto, perceberam que um propósito muito maior estava sendo desenvolvido ali: a prática e o incentivo da parceria e da cooperação entre eles, seus professores e seus colegas. [...] Me sinto

também privilegiado por toda essa união: poucas não foram as vezes em que estudantes do grupo de revisores se disponibilizaram a me ajudar e a serem grandes parceiros durante esse pequeno período. (B1E402019.2)

Inicialmente, o processo de facilitação pode ser considerado complicado pela insegurança em lidar com as dúvidas dos bolsistas, que também eram universitários, além do receio de me equivocar ou não saber explicar algo sobre o conteúdo. No entanto, essa experiência veio para desmistificar diversos pensamentos errôneos relativos ao fato de ensinar e para fortalecer que essa é a profissão que realmente desejo seguir, além de mostrar que o professor não precisa ser o detentor de todos os saberes, visto que a aprendizagem cooperativa busca proporcionar um aprendizado mútuo entre o aluno e o facilitador. (B2412019.1)

Vale ressaltar que, segundo os relatos dos próprios estudantes da oficina, houve não somente uma melhora acerca das produções das redações, mas também os alunos disseram aprender a como trabalhar melhor em grupo, além de desenvolverem uma relação de amizade com os próprios alunos da sala de aula. Assim, fica claro que o projeto trouxe diversos benefícios para os estudantes tanto em relação a conhecimento quanto as habilidades essenciais para o ser humano (B2E422019.2)

Enfim, pisamos na escola. O lugar o qual o PRECE propõe que seja o lugar que traremos a AC para ajudar os estudantes. Minha experiência, apesar de enriquecedora, não atingiu tantos estudantes quanto gostaria. Alguns se desanimaram e acabaram não indo, com os poucos que continuaram, acredito que foi feito um trabalho gratificante. Um fator que acredito ter contribuído para a não vinda dos estudantes à célula, foi o apoio da coordenação da escola, que não insistiu na divulgação da célula. Acredito que se tivesse havido um maior apoio, a célula teria rendido ainda mais frutos. Apesar das dificuldades, os que continuaram, puderam desfrutar de momentos de estudo, produção textual e *feedback*. (B3E432018.2)

[...] não poderia deixar de tratar de uma educação solidária. Esta que é uma das premissas do PRECE e acompanha ou deve acompanhar as atividades propostas para a escola. Como observado, ao levar atividades em grupos para as células de estudantes, seja no estudo em grupo do conteúdo ou na meta coletiva, por exemplo, os alunos começam a desenvolver o senso de interdependência, a interação e aos poucos, a solidariedade. Com o passar das semanas observa-se que eles, os alunos, percebem a importância de ajudar um ao outro para que o trabalho final seja completado. Eles começam a ensinar uns aos outros e notam a diferença que existe desse ambiente cooperativo para o tradicional. Por isso, é de suma importância que o facilitador os deixe cientes dessa parceria que existe dentro de sala de aula e como é fundamental que eles levem isso para outros ambientes além. [...] Mas os benefícios que a parceria traz são imprescindíveis. Para os estudantes vem acompanhada de mais autonomia, desenvolve competências sociais, melhora o relacionamento com os colegas e com o próprio professor/facilitador que descarrega a pressão que é posta em sua profissão. (B3E442019.1)

Durante todos eles, os estudantes mostraram notáveis dedicação e comprometimento, o que foi uma motivação a mais para eu desenvolver com exímio a função que me foi conferida. (B4E452018.1)

Por conseguinte, os estudantes sentiam-se confortáveis para apresentar comentários ou questionamentos, o que, nas aulas tradicionais não é possível. [...] Foi recompensador ter contato com os elogios dos discentes, mas foi realmente interessante e produtivo ter contato com as críticas, uma vez que, a partir delas, pudemos compreender quais ações precisam ser modificadas tanto na aplicação das próximas oficinas quanto nas muitas aulas que daremos na nossa carreira docente. (B4E462019.1)

A partir da vivência semanal na escola foi possível observar que há um grande imbróglio ao realizar a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, alguns alunos

desistiram das oficinas ainda no começo, outros não levavam muito a sério as atividades e a própria coordenação da escola não deu a devida importância para o modelo de ensino. Essas oficinas foram aplicadas em 10 encontros, e em cada um o desafio de estimular eles a compreenderem a Metodologia, evoluírem dentro do trabalho em grupo e a produzirem a redação, era algo que exigia muito esforço e colaboração de ambas as partes. (B5E472019.1)

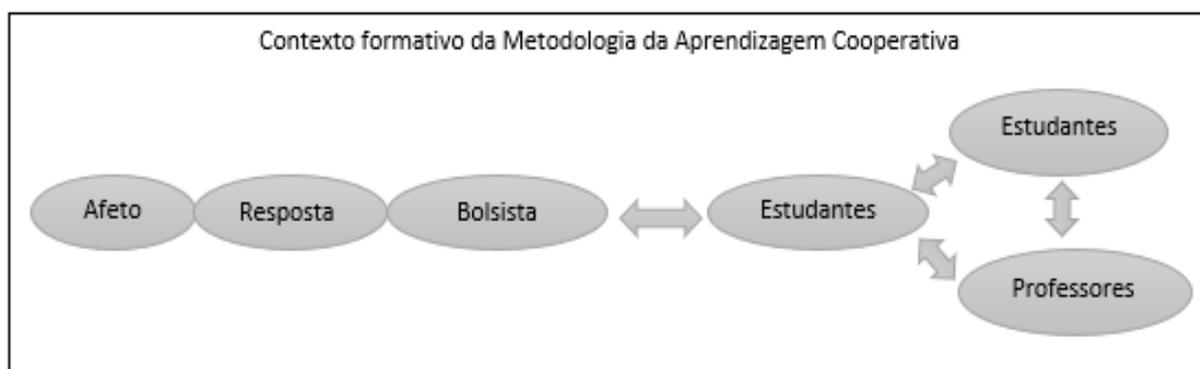
[...] No começo, tudo se realizou da melhor maneira, a escola acolheu com empolgação a iniciativa, ofereceu apoio com os materiais e com o ambiente, mas no decorrer do semestre, a gestão não se mostrou preocupada com o desempenho dos alunos ou se estava tudo bem no andamento das aulas. Esses detalhes podem não fazer diferença no momento, porém, a longo prazo podem fazer falta para todos os envolvidos, e foi exatamente o que aconteceu, pois a ausência de *feedbacks* dos professores de Português, me gerou insegurança acerca da evolução dos estudantes, e se eles realmente estavam compreendendo os conteúdos apresentados nas oficinas. Entretanto, mesmo com esse pequeno problema, procurei solucioná-lo através da boa comunicação que eu tinha com os alunos, conversei com eles, pedi opiniões sobre o formato das aulas e tentei ao máximo cessar as dúvidas que surgiam e, dessa forma, consegui observar os resultados que eu esperava, assim como, reforçar o vínculo afetivo que tive com os alunos. (B5E482019.2)

No E40, B1 relata sobre o primeiro encontro com os estudantes do Ensino Médio com os quais trabalhou. Da mesma forma que B1 passou pela experiência de participar da oficina de contação das histórias de vida quando ingressou no Programa e no Projeto, ritual de iniciação aos trabalhos em grupo na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, ele replica essa oficina com o grupo de estudantes que está iniciando a formação para serem revisores solidários na escola onde estudavam. Alguns pontos principais podem ser destacados em E40 quando B1 mostra como assimilou um ideal do coletivo de pertença ao valorizar a formação sobre a história de vida, ao dizer “a dinâmica **não** poderia ser outra e tive a oportunidade de escutar quinze ricas histórias”. O advérbio de negação “não” em “não poderia” destaca que essa atividade é indispensável, essencial para esse grupo de pertença do PRECE e do Letras Solidárias. A oficina de história de vida propicia a alteridade, segundo ponto a ser destacado nesse enunciado. A alteridade fica evidente quando B1 enuncia que os estudantes compartilharam seus medos e ele também compartilhou os seus. Esse processo de conhecer o Outro fez com que ele se sentisse mais confortável para se relacionar com os alunos, pois ele pôde ver que os alunos também têm seus medos e, assim, perceber as individualidades de cada um e respeitar as diferenças. Essa alteridade, do encontro com o outro que é diferente e também igual, ajudou-o a se compreender como docente: E40 - “a **entender meu próprio papel** de professor”. Revela-se aqui a identidade de um professor que valoriza a alteridade para a formação profissional e humana.

Ainda no E40, B1 relata como percebeu a recepção dos estudantes do Ensino Médio às oficinas de revisão textual (o *outro-para-mim*), ministradas por ele no segundo

semestre de 2019, e como reagiu e se sentiu afetado por esses estudantes. Para B1, os alunos mudaram a percepção (o *outro-para-mim*) do que acreditavam que iam aprender nas oficinas de revisão de texto (“apenas aprenderiam a revisar redações”), pois “Ao longo das semanas” eles foram afetados pelos ideais da metodologia cooperativa e conseqüentemente começaram a colocar em prática também os princípios dessa metodologia (“a prática e o incentivo da parceria e da cooperação entre eles, seus professores e seus colegas”). Conclui-se que o bolsista foi afetado pela metodologia e que ao levá-la para a sua prática na sala de aula, a metodologia afetou os alunos. Para B1, os alunos corresponderam a essa afetação o afetando também, como se percebe no trecho do E4 (“poucas não foram as vezes em que estudantes do grupo de revisores se disponibilizaram a me ajudar e a serem grandes parceiros durante esse pequeno período”). Há uma responsividade dos sujeitos por conta do afeto, eles se sentem afetados e, com isso, criam uma identificação com o agir do grupo, constituindo, assim, a identidade do grupo. Portanto, depreende-se no E40 uma cadeia de afetos, uma interdependência positiva advinda dessa interação no contexto da aprendizagem cooperativa, assim representada na Figura 4:

Figura 4 — Interdependência nas relações bolsista-estudante-escola



Fonte: elaborada pela própria autora

B2 e B4 também exteriorizam o impacto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa nos estudantes que participaram das oficinas de produção ou revisão textual. B2, por exemplo, para validar sua fala, usa a própria voz do estudante quando enuncia em E42 - “**segundo os relatos dos próprios estudantes** da oficina, houve não somente uma melhora acerca das produções das redações, mas também os alunos disseram aprender a como trabalhar melhor em grupo, além de desenvolverem uma relação de amizade **com os próprios alunos da sala de aula**”. Para B4, a Metodologia mudou o agir dos estudantes, pois há uma

comparação do agir do estudante do ensino tradicional com o do ensino cooperativo, como se lê em E46 - “**Por conseguinte**, os estudantes sentiam-se confortáveis para apresentar comentários ou questionamentos, o que, nas aulas tradicionais não é possível”. A locução conjuntiva “por conseguinte” expressa essa ideia de consequência de algo, ou seja, os estudantes mudaram seu comportamento ao ter contato com a Metodologia.

Pimenta e Lima (2005-2006) afirmam que os alunos aprendem observando, imitando e elaborando seu modo de ser ao fazer uma análise crítica do modo de ser do professor. Sabendo disso, pode-se relacionar com a mudança, a reelaboração de comportamentos e de atitudes por parte dos bolsistas e dos alunos ao interagirem entre si e com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Essa mudança de comportamento no agir dos estudantes, segundo a representação dos bolsistas, também se dá na mudança de agir e pensar dos últimos, como se pode depreender das seguintes declarações de B1 no E40 - “o medo de ser julgado ou rejeitado não precisaria existir”; B2 no E41 - “essa experiência veio para desmistificar diversos pensamentos errôneos relativos ao fato de ensinar [...], além de mostrar que o professor não precisa ser o detentor de todos os saberes, visto que a aprendizagem cooperativa busca proporcionar um aprendizado mútuo entre o aluno e o facilitador”; e B3 no B44 - “Mas os benefícios que a parceria traz são imprescindíveis. Para os estudantes vem acompanhada de mais autonomia, desenvolve competências sociais, melhora o relacionamento com os colegas e com o próprio professor/facilitador que descarrega a pressão que é posta em sua profissão”.

Segundo Cochito (2004), cooperar implica igualdade e diferença, algo que é reconhecido e representado por B1 ao destacar o processo de aprendizagem mútua entre aluno e professor (facilitador, mediador), sujeitos diferentes e iguais: E40 - “todos estávamos tratando de igual para igual, ser humano para ser humano, **pessoas iguais com suas naturezas diversas**”. Essa tomada de consciência de relações horizontais por B1 é propiciada pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Para o autor, um ambiente que oportuniza um clima de igualdade gera um conflito positivo, provocando uma desestabilização para uma evolução cognitiva e atitudinal dos envolvidos.

Os enunciados dos bolsistas sobre as relações que tiveram com os estudantes, com os professores e com a gestão das escolas que realizaram as oficinas demonstram uma menor ou maior potência de agir dependendo de como foi essa relação e como se sentiram afetados (CLOT, 2016). Para Sawaia e Magiolino (2006), os afetos se produzem na relação social e são pano de fundo das ações humanas. Além do afeto de forma positiva relatado por B1, B4 também expressou essa afetação que aumentou sua força de agir quando diz: E46 - “Durante

todos eles [encontros], os estudantes mostraram notáveis dedicação e comprometimento, o que foi uma **motivação a mais** para eu desenvolver com **exímio** a função que me foi **conferida.**” Os estudantes são representados por B4 com comportamentos positivos (o *outro-para-mim*) e esses comportamentos o fizeram ter mais motivação do que já tinha. Essa potência no agir, “motivação a mais”, é resultado do afeto causado pelos estudantes, como se pode perceber no uso da expressão “a mais” e também na expressão “com exímio”. Em vista disso, compreende-se que B4 expressa que se dedicou ao que fez, pois a palavra “exímio” remete a essa dedicação, carrega o valor semântico daquilo que é perfeito, superior e excelente. Além disso, há a supervalorização da atividade que estava realizando, observada na expressão “a função que me foi conferida”; em outros termos, B4 expressa o valor dessa função que lhe foi confiada e reconhecida.

Por outro lado, B3 e B5 mostram uma interferência negativa nas atividades que executaram por conta da coordenação das escolas onde atuaram. B3 demonstra certa frustração quando relata que sua expectativa em relação a alcançar um número maior de estudantes não se concretizou. Essa frustração é marcada pela palavra “apesar” no E43 - “**Minha** experiência, **apesar** de enriquecedora, **não atingiu** tantos estudantes quanto gostaria”. O “apesar” assinala uma ideia de quebra de expectativa, embora a experiência tenha sido “enriquecedora”. Em seguida, B3 justifica em seu discurso o que “acredita” ser o motivo, quando diz: “Um fator **que acredito** ter contribuído para a não vinda dos estudantes à célula, foi o apoio da coordenação da escola, que não insistiu na divulgação da célula. **Acredito** que se tivesse havido um maior apoio, a célula teria rendido ainda mais frutos.” Essa repetição da palavra “acredito” revela um sentimento e um julgamento sobre o que pode ter acontecido.

Ao falar da experiência que teve ao ir para a escola, B5 demonstra desapontamento na aplicação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa por conta da baixa adesão dos estudantes, cuja justificativa é a mesma de B3, deixando entender que foi devido à gestão da escola, como se pode perceber em E47 - “A partir da vivência semanal na escola foi possível observar que há um grande imbróglio ao realizar a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, alguns alunos desistiram das oficinas ainda no começo, outros não levavam muito a sério as atividades e **a própria coordenação da escola não deu a devida importância** para o modelo de ensino”; e em E48 - “mas no decorrer do semestre, a gestão não se mostrou preocupada com o desempenho dos alunos ou se estava tudo bem no andamento das aulas”. B5 ainda ressalta que o problema não foi algo pontual, pois se prolongou durante os encontros e isso afetou seu agir por não saber como estava afetando os estudantes, como se lê no E48 - “Esses detalhes podem não fazer diferença no **momento**,

porém, **a longo prazo** podem fazer falta para todos os envolvidos, e foi exatamente o que aconteceu, pois a **ausência de *feedbacks* dos professores** de Português, me **gerou insegurança acerca da evolução dos estudantes, e se eles realmente estavam compreendendo** os conteúdos apresentados nas oficinas”.

Abric (2011), ao falar que as representações sociais exercem importante papel nas práticas e na dinâmica das relações sociais, destaca a função de justificar, usada pelos sujeitos para explicar seus comportamentos ou determinadas situações. Percebeu-se nos enunciados de B3 e de B5 essa função representada para justificar os problemas ocorridos e não esperados na aplicação da Aprendizagem Cooperativa. B5 ainda destaca sua superação ao contornar os obstáculos por meio da boa relação que conseguiu estabelecer com os alunos, como se lê em E48 – **“Entretanto, mesmo com esse pequeno problema, procurei solucioná-lo através da boa comunicação que eu tinha com os alunos, conversei com eles, pedi opiniões** sobre o formato das aulas **e tentei ao máximo** cessar as dúvidas que surgiam e, dessa forma, consegui observar os resultados **que eu esperava**, assim como, **reforçar o vínculo afetivo que tive com os alunos”**. Observa-se nesse trecho a imagem representada do perfil que se esperava do professor cooperativo: que se comunica bem com os alunos, que escuta e pede opiniões e que se preocupa com o aprendizado cognitivo sem esquecer da afetividade.

O último tópico analisado trará discussões sobre como os bolsistas se avaliam nesse contexto formativo da aprendizagem cooperativa (*eu-para-mim*), como avaliam o contexto e os sujeitos com os quais interage (o *outro-para-mim*) e como representam essas avaliações aos interlocutores por meio da escrita do relato (*eu-para-o-outro*).

6.7 Avaliação e *feedback* sobre a atuação

Esta temática traz enunciados em que se percebe que os bolsistas focam na avaliação de suas experiências e de suas atuações. Ao fazer essa avaliação, dão-se conta da importância do *feedback* para o processo de aprendizagem uns dos outros. O PRECE e o Letras Solidárias propiciaram momentos em que os bolsistas emitiam *feedbacks* para si e para os colegas, momentos que eram sistematizados a partir do elemento da Aprendizagem Cooperativa chamado processamento de grupo.

Por falar em dificuldades, é claro que elas são parte importante do processo de amadurecimento e formação. Por isso, talvez, encare as minhas como uma oportunidade de ver o que não está funcionando e procure uma maneira de melhorar. (B1E492018.1)

Nossas trajetórias, múltiplas como são, também são marcadas por momentos não tão agradáveis, não tão confortáveis e não tão bons. Nesse segundo semestre, infelizmente, também experimentei estar dentro de uma situação complicada que nunca imaginei participar. Entretanto, é certo o fato de que tudo vem para somar e contribuir com nosso aprendizado. Tão certo quanto qualquer lei da física ou das ciências exatas, é o crescimento que esses momentos trazem: te desestabilizam e te tiram do eixo para que você melhore, reflita e prossiga. (B1E502018.2)

Portanto, pretendo ser mais organizada em relação aos meus horários no próximo semestre, para que eu não fique tão sobrecarregada e realize as atividades dando o meu melhor. Além disso, quero me dedicar cada vez mais às revisões e às próprias disciplinas na universidade, como também criar novas amizades nessa nova jornada que iniciará. Ou seja, a partir das dificuldades apresentadas nesse primeiro semestre quero corrigi-las e manter o que foi bom, para que todos cresçamos juntos. (B2E512018.1)

Além disso, os conteúdos abordados nos planos de estudos dos colegas foram muito importantes e me auxiliaram nos momentos de revisões. Assim, para cada plano, todos os participantes da formação avaliavam o aplicador, sempre ressaltando os pontos positivos e dando dicas de como poderíamos melhorar. Logo, esses momentos de *feedback* foram altamente importantes para o crescimento de todos nós bolsistas. (B2E522018.2)

Ao longo desse semestre, constatei a importância da experiência fazendo uma autoanálise das formações ministradas por mim. Em relação a aplicação da primeira oficina, por exemplo, recordo da insegurança e do nervosismo ao passar o conteúdo para os outros bolsistas, ocasionado pela falta de experiência na área docente, juntamente com o pensamento da responsabilidade de guiar os conhecimentos de algumas pessoas. Porém, nas últimas formações do semestre, percebi um crescimento significativo na minha autoconfiança ao ministrar as oficinas, fazendo com que eu percebesse o quanto o ofício de professor é trabalhoso, mas também prazeroso e recompensador. (B2E532019.1)

Estudar um pouco de cada competência a ser trabalhada nas correções, ajudou infinitamente a aperfeiçoar as correções. Até para conhecer, exercitar o aprendizado, conhecer os pontos fortes, fracos, tudo que contribui para a realização de correções que ajudem a guiar os estudantes em suas produções. O aprendizado sobre casos de zero, fuga e tangenciamento do tema, que inclusive, causou muitas dúvidas, mas é exercitando, revendo que aprendemos. Tivemos neste primeiro semestre, uma boa pincelada do que é a redação modelo ENEM e como a correção dessas redações se dá, claramente foi enriquecedor para todos os bolsistas. (B3E542018.1)

Em todo o processo de adaptação à bolsa, aos novos horários, às correções, senti dificuldade em organizar mais meus horários neste primeiro semestre, tentei fazer de forma que ficasse confortável e tivesse tempo para tudo, deu certo em certos níveis, consegui me dedicar às disciplinas e à bolsa, mas sempre há o que aperfeiçoar. Em algumas formações, tive uns atrasos, o que me faz repensar sobre os horários, mas nada que tenha me atrapalhado nos desempenhos das atividades formativas. Para o próximo semestre, pretendo evitar atrasos o máximo possível. (B3E552018.1)

As formações com os facilitadores foram poucas devido à quantidade de trabalho que temos a fazer, mas sempre que nos encontramos, as experiências trocadas foram extremamente importantes. Principalmente em relação ao balanço de fim do semestre, das oficinas. Pudemos verificar se nossas metas foram alcançadas, os principais aprendizados envolvidos, o sentimento de gratidão impera. (B3E562019.2)

Durante este semestre, senti dificuldades, como no tocante à revisão e ao cumprimento das atividades dentro do prazo estabelecido, devido às atividades da universidade. No entanto, os aspectos positivos que o Letras Solidárias me

proporcionou foram, sem dúvidas, maiores do que tais dificuldades. Para o próximo semestre, procurarei me organizar, para elas sejam amenizadas e espero poder atuar nas oficinas de produção textual, haja vista ter me identificado com esta atividade. (B4E572018.1)

Outrossim, a facilitação das oficinas me possibilitou o primeiro contato presencial com estudantes, o qual me fez visualizar as dificuldades e os benefícios de estar em sala de aula, e isso só me fez ter a certeza da carreira que escolhi para mim 2018.2 Foi recompensador ter contato com os elogios dos discentes, mas foi realmente interessante e produtivo ter contato com as críticas, uma vez que, a partir delas, pudemos compreender quais ações precisam ser modificadas tanto na aplicação das próximas oficinas quanto nas muitas aulas que daremos na nossa carreira docente. (B4E582019.1)

Para o próximo semestre, desejo ministrar oficinas de revisão textual para alunos da escola pública, quero poder vivenciar mais uma experiência enriquecedora, dessa vez na sala de aula. Creio que por mais que haja dificuldades, novamente, irei ter o apoio e ajuda dos facilitadores e por isso, almejo continuar fazendo parte do Projeto e aproveitando de todo o conhecimento que ele me oferece, pois sei que o Letras Solidárias não ajuda somente aos estudantes do ensino médio, mas também aos bolsistas universitários que fazem parte dessa história. Posterior a isso, continuei corrigindo redações semanalmente, aperfeiçoando o trabalho que irei exercer futuramente e me deparando com limites próprios, a cada revisão, eu percebia que precisava melhorar em pontos específicos, como na questão gramatical e com relação as observações direcionadas aos estudantes. Foram horas corrigindo redações, horas em que estudei para melhorar aquilo que ainda não estava bom, mas desde o começo, os facilitadores [...] me ofereceram ajuda e palavras de estímulo, o que contribuiu bastante para o meu desempenho e dedicação. (B5E592018.2)

Participar do PRECE, mais precisamente do Letras Solidárias só fortaleceu o que sou e o que devo ser, uma pessoa solidária, empática, cooperativa e que se preocupa com o próximo, não apenas no que diz respeito ao aprendizado. Posso afirmar também que toda essa experiência me trouxe mais certezas acerca da minha profissão que, de fato, é nela que devo seguir e me dedicar para ajudar o próximo a alcançar voos altos, além de garantir que através dos conhecimentos compartilhados em sala de aula, seja possível formar cidadãos capazes de se colocar no lugar do outro e de promover a solidariedade. (B5E602019.2)

Os movimentos exotópicos e cronotópicos ficam marcados nessa etapa, pois a avaliação e o *feedback* exigem uma tomada de consciência ao olhar para o passado e para o presente e, assim, projetar ações futuras. Percebe-se algumas características nessa temática, como a autoavaliação (como eu me vejo: *eu-para-mim*), a avaliação dos Outros (como eu vejo os Outros: o *outro-para-mim*) e a exteriorização para o Outro dessa avaliação e da tomada de ação (responsividade). Vale lembrar que essa autoavaliação e essa avaliação, embora nem sempre sejam explícitas, levam em consideração uma avaliação externa, desse modo estando prenhas da avaliação de outros.

Essa tomada de consciência e de avaliação do agir dialoga com um elemento da Aprendizagem Cooperativa, o processamento de grupo. Esse elemento é normalmente realizado ao final de todas as atividades no contexto da Aprendizagem Cooperativa com o intuito de os envolvidos avaliarem a si (*eu-para-mim*, *eu-para-outro*) e ao grupo (*outro-para-mim*), refletindo sobre os aspectos positivos e negativos e sobre o que precisa ser melhorado,

criando-se um hábito nos participantes de refletirem e de compreenderem seus processos formativos.

Uma representação a ser destacada nesses enunciados são os aspectos positivos se sobressaírem aos problemas e às dificuldades enfrentadas ou serem representados como algo que contribui para a formação, para o crescimento profissional e pessoal, como se pode perceber no dizer de B1: E50 - “Nesse segundo semestre, **infelizmente**, também experimentei estar dentro de uma situação complicada que **nunca imaginei** participar. **Entretanto, é certo** o **fato** de que tudo vem para somar e contribuir com nosso aprendizado”. Nesse enunciado, há expressões que remetem à insatisfação com os problemas enfrentados (“infelizmente”, “nunca imaginei”). No entanto, há outras expressões que amenizam os problemas expressos, como a conjunção adversativa “Entretanto” ou as expressões “é certo” e “fato”, que são usadas para justificar que os percalços são algo bom para o processo de aprendizagem. Desse modo, identifica-se uma atitude responsiva ativa do bolsista quando ele tem consciência dos fatos vivenciados, de como agiu sobre eles e do que precisa mudar para que cresça.

Do mesmo modo, B4 também destaca aspectos positivos quando diz em E57 - “**No entanto**, os **aspectos positivos** que o Letras Solidárias me proporcionou foram, **sem dúvidas, maiores** do que tais dificuldades. Para o próximo semestre, **procurarei** me organizar, para que elas sejam amenizadas e espero poder atuar nas oficinas de produção textual, haja vista ter me identificado com esta atividade”. O enunciado do B4, tal como do B1, é marcado por uma conjunção adversativa (“No entanto”), contrapondo os aspectos negativos que vivenciou, seguido de outras marcas linguísticas que ressaltam os aspectos positivos, como “sem dúvida” e “maiores”. Ademais, o enfoque no aspecto positivo vem acompanhado de uma possível solução para que problemas enfrentados não se repitam (“**procurarei** me organizar”) e de projeções para um cronotopo futuro, ou seja, para os semestres seguintes.

Vale destacar que a avaliação do semestre feita pelos bolsistas retrata percepções vinculadas não só às atividades nessa função, mas às da graduação e às relações pessoais, como expressa B2: E51 - “Portanto, pretendo ser mais **organizada em relação aos meus horários** no próximo semestre, para que eu não fique tão sobrecarregada e realize as **atividades dando o meu melhor**. Além disso, quero me dedicar cada vez **mais às revisões e às próprias disciplinas na universidade**, como também **criar novas amizades** nessa nova jornada que iniciará”. Identifica-se uma voz coletiva para expressar que a mudança trará benefícios não só individuais, mas também para o grupo de pertença, como destaca B2: E51 - “partir das dificuldades apresentadas nesse primeiro semestre quero corrigi-las e manter o que

foi bom, para que todos **creçamos** juntos”, e também B3: E56 - “Podemos verificar se **nossas metas** foram alcançadas, os principais aprendizados envolvidos, o sentimento de gratidão impera”.

Os enunciados de B2 e de B3 expressam uma voz coletiva, princípio que vai ao encontro das ideias de Clot (2016) ao destacar o papel da afetividade na atividade do profissional. Para o autor, quando a atividade individual e coletiva desenvolve suas metas e suas emoções, quando os sujeitos cultivam um mesmo sentimento, até mesmo de estarem vivendo uma mesma história, as emoções e as cognições desses sujeitos se desenvolvem e suas potências de agir aumentam. No E56, por exemplo, percebe-se que o B3 representa esse sentimento de ter algo em comum para alcançar ao falar “nossas metas” e a sensação de concretizar o que foi feito, vivido e aprendido ao longo do semestre quando diz “o sentimento de gratidão impera”, desse modo revelando uma identidade do professor que se sente pertencente ao coletivo de trabalho e que é grata pelas experiências que teve.

As emoções perpassam os modos de dizer, as intenções e o agir, repercutindo na responsabilidade dos licenciandos. Para Bakhtin (1933), o ato é responsável, e essa responsabilidade está preta de aspectos emotivo-volitivos, que “abarcam e permeiam o Ser-evento único, não é uma passiva reação psíquica, mas uma certa atitude de dever da consciência, uma atitude que é moralmente válida e responsabilmente ativa” (p. 54). O processamento de grupo, elemento da Aprendizagem Cooperativa, traz uma reflexão sobre a responsabilidade individual e grupal de modo que os integrantes do grupo discutam sobre os aspectos que foram positivos e os que foram negativos no trabalho em equipe, levando ainda em consideração aspectos que precisam permanecer, os que não devem permanecer e os que podem melhorar.

Esse ato de realizar o processamento é um ato responsivo, e nota-se isso quando os bolsistas trazem os aspectos de reflexão, de avaliação e de ação para o relato de experiência, considerando aspectos tanto individuais quanto grupais em relação às atividades no Projeto, no curso de licenciatura ou na vida pessoal. É interessante observar que são considerados aspectos não só cognitivos, mas também interpessoais, uma vez que os bolsistas evidenciam o uso, o desenvolvimento e o que precisa ser desenvolvido no que diz respeito às habilidades sociais, como se evidencia em E60 - “Participar do PRECE, mais precisamente do Letras Solidárias só fortaleceu **o que sou e o que devo ser**, uma pessoa **solidária, empática, cooperativa** e que **se preocupa com o próximo**, não apenas no que diz respeito ao aprendizado. [...] Através dos conhecimentos compartilhados em sala de aula, seja possível formar **cidadãos capazes de se colocar no lugar do outro e de promover a solidariedade**”.

É possível compreender que os bolsistas, a partir dos processos exotópico e cronotópico, avaliam como atuam no decorrer dos semestres, de modo a se perceberem como sujeitos que encaram as dificuldades como uma forma de crescimento e de aprendizado, de modo a agirem de forma responsiva e responsável. Os trechos a seguir evidenciam essa avaliação responsiva quando B1 destaca: E49 - “ver o que não está funcionando e procure uma maneira de melhorar” e “o crescimento que esses momentos trazem: te **desestabilizam** e te **tiram do eixo** para que você **melhore, reflita e prossiga**”. O vocábulo “desestabilizar” remete à tensão citada por Clot (2016), quando o autor defende que a transformação ocorre justamente por conta dessa tensão, o sair “do eixo”, como enuncia B1.

O tempo e o espaço vão mediando as transformações das representações identitárias do professor, o bolsista. Desse modo, são reveladas características de como o bolsista se percebe no início da sua atuação docente (insegurança e a falta de experiência) e características de como se percebe com o passar do tempo (autoconfiança e o prazer em ensinar) como declara B2: E53 - “**nas últimas formações do semestre**, percebi um **crescimento** significativo na minha **autoconfiança** ao ministrar as oficinas, fazendo com que eu percebesse o quanto o ofício de professor **é trabalhoso**, mas também **prazeroso e recompensador**”. A superação dos desafios enfrentados, a mudança das sensações de insegurança para as de autoconfiança, demonstram o cronotopo reconstruindo a imagem de si.

Nesse processo de reflexão sobre as práticas docentes, é necessário que os licenciandos se envolvam, que haja um ato volitivo desses sujeitos, pois assim poderão melhor compreender ações e ideias talvez antes inconscientes. A partir dessa reflexão sobre suas práticas sócio-historicamente construídas é que eles poderão se reconstruir profissional e pessoalmente e reconstruir outras perspectivas sobre o ensino, a escola e os estudantes. Compreende-se que os movimentos enunciativos avaliativos, com características do processamento de grupo, se dão não só por conta do caráter catalisador do gênero relato, mas por uma internalização desse elemento da Aprendizagem Cooperativa vivenciado constantemente nas atividades formativas do PRECE e do Letras Solidárias, além de que eles, os bolsistas, procuram atender uma expectativa de quem vai ler (interlocutores) e procuram atender uma característica avaliativa do processo preconizada pela Aprendizagem Cooperativa.

6.8 Síntese dos aspectos observados

Em síntese, o coletivo de bolsistas assume e sustenta, nos enunciados proferidos, características do professor cooperativo, conforme os teóricos que embasam a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e conforme os princípios que o PRECE e o Projeto Letras Solidárias ressaltam. São exemplos da reconstrução identitária desses futuros professores, reveladas processualmente nos relatos de experiências, a compreensão sobre o Outro com quem se relaciona, o desenvolvimento de habilidades sociais, a valorização da história de vida, a mudança do papel docente e discente no contexto cooperativo, o respeito às diferenças e o aprendizado a partir das diferenças e das semelhanças das pessoas com quem se relaciona. Nesse cenário, percebeu-se que essas representações identitárias emergiram das relações de alteridade e são reconstruídas a partir das interações sociais. Evidencia-se nos enunciados que há uma consciência de que o Outro é importante para o desenvolvimento dos sujeitos, pois conforme Bakhtin (1997), o Eu não existe sem o Outro, eles se constituem mutuamente, e até mesmo a autoconsciência só se desenvolve na relação com o Outro.

A seguir, o quadro 4 traz uma síntese das características que se espera que um professor que utiliza a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa tenha, com base nos estudos de Johnson, Johnson e Holubec (1999), Lopes e Silva (2009), Cochito (2004) e Cohen e Lotan (2017). Ademais, uma síntese das características reveladas nos relatos de experiência dos bolsistas que devem constituir o perfil identitário do professor.

Quadro 4 — Síntese das características do professor da aprendizagem cooperativa e das características reveladas pelos bolsistas

Características desejadas para o professor que utiliza a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.
Compreende e põe em prática os elementos da Aprendizagem Cooperativa. Planeja, executa, avalia o que foi executado e emite <i>feedbacks</i> . Considera os alunos responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem e pelo dos colegas. Mobiliza ações de interação, cooperação e solidariedade entre os estudantes. Estabelece relações saudáveis e afetivas entre e com os alunos. Enfatiza o aprendizado cognitivo e o aprendizado de competências sociais. Valoriza a heterogeneidade que há na sala de aula. Celebra o resultado grupal. Faz parcerias. Concebe estar em formação constante.
Características que constituem o perfil identitário do professor reveladas nos relatos de experiência dos bolsistas.
Concebe-se humanizado e consciente de si e do outro. Considera-se compreensivo e valoriza a história do outro. Reconhece o valor da afetividade. Mostra-se empático.

Reflete sobre sua prática docente.
 Reconhece o valor do saber prático.
 Sabe a hora de ouvir e de falar.
 Age de forma cooperativa.
 Mostra-se solidário, sempre pronto a ajudar o outro.
 Sabe que as críticas devem ser endereçadas a ideias e não a pessoas.
 Vivencia conflitos de forma construtiva.
 Aprende com o outro.
 Reconhece que toda ação, para ser bem executada, precisa ser bem planejada.
 Aplica o que estudou na sua prática da sala de aula.
 Desenvolveu a habilidade de refletir e avaliar seu comportamento e suas atitudes
 Valoriza a prática do *feedback*.
 Estabelece relações de parceria, principalmente com os estudantes.
 Mantém relações horizontais.
 Aprende com o estudante.
 Comporta-se como um mediador do conhecimento.
 Valoriza a autonomia e o protagonismo estudantil.
 Está em constante busca por novos conhecimentos.
 Valoriza a formação.
 Sai da zona de conforto.
 Reconhece seu conhecimento como inacabado.
 Celebra os resultados.
 Reconhece-se uma pessoa grata.

Fonte: elaborada pela autora.

Pôde-se verificar que as características que devem constituir o perfil identitário do professor, reveladas nos relatos de experiência dos bolsistas, coadunam com as características desejadas para o professor que utiliza a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Destaca-se que se optou por fazer um quadro geral com as características reveladas por todos os bolsistas, ao invés de um quadro por bolsistas, por considerar os pontos citados e apreendidos bem similares. Tais similaridades evidenciam uma coesão entre as características depreendidas da identidade individual e coletiva desses bolsistas, demonstrando, assim, o forte pertencimento ao grupo que fazem parte.

Um aspecto pertinente que foi observado nos enunciados de todas as sete temáticas analisadas foi o uso expressivo de advérbios de modo (melhor, pior, bom, ruim, felizmente, infelizmente) e de intensidade (mais, menos, muito, pouco, tão) pelos bolsistas. O uso desses advérbios dá uma valoração ao Projeto, ao Programa e às atividades que desenvolveram e às características atribuídas a si e ao grupo, estabelecendo movimentos de aproximação e afastamento do que estão realizando, participando, aprendendo em comparação ao que as outras pessoas não estão e em comparação a eles mesmos em outros espaços e tempos.

É importante frisar que as enunciações são marcadas por acontecimentos, pelas experiências vivenciadas em 2018 e em 2019. No entanto, embora tenha sido posta a identificação do ano em que foi escrito cada enunciado, às vezes esses enunciados não retratam os acontecimentos do período em que foi escrito (semestre ou ano), pois no momento da enunciação, os bolsistas rememoram experiências ainda mais anteriores ou projetam experiências que desejam vivenciar. Dessa forma, é possível identificar o uso de tempos verbais variados em um mesmo enunciado. Avalia-se que esses movimentos espaço-temporais denotam o quanto os bolsistas, ao escreverem, vão relacionando suas experiências passadas para darem sentido ao que estão vivendo no presente e para visualizarem suas próximas ações. Ocorre uma relação do vivido e do vivendo que faz o sujeito agir, reorganizar-se, reconstruir-se, ser um valor ainda por vir, como afirma Clot (2010). Desse modo, os enunciados revelam representações identitárias que vão sendo reconstruídas cronotopicamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis à medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (PAULO FREIRE, 2006, p. 58)

Esta pesquisa surge ao levar em consideração a disseminação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa no estado do Ceará e a mobilização de formações no contexto dessa metodologia para graduandos da Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE). Desse modo, fez-se forte e relevante a motivação ao querer compreender como uma formação de professores no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que se propõe se distanciar dos paradigmas tradicionais de ensino, pode interferir na formação dos futuros docentes.

Tendo em vista as motivações relatadas, esta pesquisa se propôs a analisar a reconstrução identitária de professores em formação inicial no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa com base em relatos de experiência, a partir da perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso (TDD). Em vista do que é discutido neste trabalho, a formação de professores e a identidade docente, evidencia-se o campo de estudo em que se insere, a Linguística Aplicada. Moita Lopes (2006, 2012) salienta em seus escritos a importância de se compreender como se dá a reconstrução da identidade discursivamente, que acontece nas relações de alteridade e conforme o contexto sócio-histórico.

O quadro teórico que embasa esta pesquisa entrelaça os conceitos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON; JOHSSON; HOLUBEC, 1999; OVEJERO, 1990; LOPES; SILVA, 2009; CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019), da Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997, 2011, 2015, 2018; VOLÓCHINOV, 2018; BARROS, 2003; AMORIM, 2006) e da Identidade Docente (ABRIC, 2011; SEIDMANN, 2015; MARKOVÁ, 1996; CLOT, 2010, 2016).

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada uma pesquisa documental de relatos de experiências de cinco licenciandos da Universidade Federal do Ceará, ex-bolsistas do PRECE, vinculados ao Projeto Letras Solidárias. Desta maneira, constituíram o *corpus* deste trabalho relatos de cinco licenciandos de Letras que participaram do Projeto em 2018 e 2019 e exerceram atividades docentes no Projeto e em escolas de Educação Básica.

A análise dos relatos é realizada levando em consideração a Teoria Dialógica do

Discurso e foi organizada em sete temáticas: 1) O encontro com o Outro por meio das atividades formativas de história de vida; 2) As atividades formativas no contexto da Aprendizagem Cooperativa; 3) Metodologia Tradicional (MT) e Metodologia Cooperativa (MC); 4) Os ambientes formativos na constituição do ser e do fazer docente; 5) Planejando o agir profissional; 6) Relação professor, estudante e escola; 7) Avaliação e *feedback* sobre a atuação. As temáticas foram organizadas buscando responder os questionamentos desta pesquisa.

Norteou o caminho desta pesquisa o seguinte questionamento central: como se dá a reconstrução identitária de professores em formação inicial no contexto da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, deflagrada em relatos de experiência, a partir da perspectiva da TDD? São questões que ampliam o questionamento central dessa pesquisa: a) a partir dos posicionamentos de professores em formação inicial, quais as identidades individuais e coletivas reveladas na teia discursiva sobre seus processos formativos?; b) de que modo os Outros afetam na reconstrução da identidade docente?; e c) quais os posicionamentos, revelados no discurso, sobre os impactos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a constituição de professores em formação inicial?

Em relação ao primeiro questionamento (a partir dos posicionamentos de professores em formação inicial, quais as identidades individuais e coletivas reveladas na teia discursiva sobre seus processos formativos?), apesar de compreender que é inatingível a integralidade dos sentidos dos discursos e de saber que a identidade pode ser representada de diversas formas a depender do contexto, pois é uma representação do indivíduo para o mundo (MOSCOVICI, 1978), a realidade dita nos enunciados sendo uma realidade representada, pôde-se evidenciar algumas identidades representadas que foram reveladas. São as mais salientadas as de professor que valoriza a história do Outro; põe em prática as habilidades sociais; planeja suas ações; avalia suas ações e as dos colegas; forma parceria com os estudantes e valoriza a cooperação e a solidariedade.

Sobre o segundo questionamento (de que modo os Outros afetam na reconstrução da identidade docente?), salienta-se que os processos identitários e a reconstrução da identidade acontecem nas relações de alteridade. Os licenciandos, futuros professores, carregavam posicionamentos axiológicos sobre o ensino, tidos como tradicionais, que entraram em conflito com outros posicionamentos ao ingressarem como bolsistas no PRECE e no Projeto Letras Solidárias, uma vez que o Programa e o Projeto apresentavam valores de ensino sustentados na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Sendo assim, há uma tensão que promove uma reconfiguração do ser e do fazer docente. É nessa tensão com o

Outro que os bolsistas assumem determinados valores que consideram mais adequados e que o novo coletivo de formação e de trabalho, do qual fazem parte, considera condizente com os princípios teóricos e práticos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Ademais, a forma como esse coletivo se relaciona afeta a potência de agir dos seus integrantes. Desse modo, os bolsistas revelaram em seus enunciados um aumento na potência de agir, pois se sentiam afetados positivamente pelo grupo de pertença, grupo do qual se aproximavam discursiva e axiologicamente e que também demonstrava valorizar as diferenças e as identidades individuais.

A Metodologia da Aprendizagem Cooperativa contribui para o sentimento de pertencimento a um grupo, a um ideal, a uma forma não só de ver o ensino, mas as relações humanas. Conforme Ovejero (1990), as situações de Aprendizagem Cooperativa fazem com que se experimente os sentimentos de pertença, de aceitação e de apoio.

Por fim, discute-se o terceiro questionamento (quais os posicionamentos, revelados no discurso, sobre os impactos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a constituição de professores em formação inicial?). Os bolsistas que fizeram parte do PRECE e do Projeto Letras Solidárias enunciam, ecoando em uma voz coletiva, aprendizados tanto vinculados ao que lhes será exigido na prática profissional docente quanto nas relações humanas. No que diz respeito ao primeiro aspecto de aprendizagem, pode-se citar o agir na sala de aula e na escola como um todo; a realização de planejamentos de ensino; a atuação nas atividades de produção e revisão textual; e a avaliação da prática docente. No que diz respeito ao segundo aspecto de aprendizagem, ele se vincula às práticas propriamente ditas da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, do Programa e do Projeto, que vão além dos conhecimentos cognitivos, pois a Metodologia salienta as competências sociais. Sendo assim, esses aprendizados se relacionam à valorização da história de vida do Outro e da própria história; ao desenvolvimento das habilidades sociais; ao emitir *feedback* assertivo e empático; à cooperação; à solidariedade; e a assumir o papel de mediador do conhecimento, deixando os alunos terem autonomia e protagonismo em relação à própria aprendizagem e a dos colegas. Esses são posicionamentos de como os bolsistas se percebem (*eu-para-mim*) e percebem o grupo a que fazem parte (*o outro-para mim*), representados nos relatos de experiência (*eu-para-o-outro* e *nós-para-o-outro*).

Moura e Mello (2017) destacam que a Aprendizagem Cooperativa e a Pesquisa Narrativa fizeram-nas perceber “que podemos nos permitir ser transformados a partir de encontros diversos, desde que estejamos abertos para as novas experiências, abertos a sermos impactados com as ideias dos parceiros, abertos para desbastar arestas, abertos para construir

novos aprendizados” (MOURA; MELLO, 2017, p. 549). Conforme essa afirmação, pode-se acreditar que os bolsistas estavam abertos ao novo, a uma nova metodologia de ensino, permitindo-se mudar por meio dessa metodologia e dos encontros com os Outros que a Aprendizagem Cooperativa proporcionou.

A Metodologia da Aprendizagem Cooperativa é o contexto formativo em que ocorre o processo de reconstrução dessas identidades docentes (individuais e coletivas), que são construídas em cronotopos a partir dos movimentos de divergências e de convergências de determinadas atividades desses profissionais, de modo a representar identidades que se diferem do perfil docente tradicional. Os enunciados são marcados constantemente pela tensão entre o que é tradicional e o que é cooperativo e isso reverbera dos bolsistas para os estudantes com os quais se relacionaram, constituindo uma teia de interdependência de afetos. Essa tensão, que causa um conflito, é um fator importante para a construção e a reconstrução identitárias desses futuros professores. Sendo assim, eles, por meio das situações exotópicas potencializadas pela escrita dos relatos de experiência, tomam consciência do que viveram, do que foram e do que estão se tornando (o vir a ser). Os bolsistas, locutores que enunciam a partir de um determinado tempo e espaço, por meio dos relatos de experiências, vão compondo no discurso seus posicionamentos e suas identidades, pois elas não são fixas e nem unívocas, mas vão se reconstruindo nas relações de alteridade.

É notável nos enunciados a supervalorização do Programa e do Projeto, assim como das atividades que realizaram e dos perfis identitários representados. Isso talvez ocorra pelo sentimento de pertencimento a um grupo e pela identificação com a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, com a história do PRECE, com os valores e métodos de ensino e de trabalho do Projeto. São estudantes que foram em busca de ampliar e melhorar sua formação, não só no sentido cognitivo, mas pensando em valores cidadãos. Há uma emoção envolvida que dá sentido às atividades desses sujeitos, afetando o próprio agir e o agir do Outro.

Destacam-se algumas limitações e lacunas deste trabalho que podem suscitar reflexões e trabalhos futuros, tais como: a) analisar as percepções dos alunos que participaram das oficinas de produção e revisão textual no contexto da Aprendizagem Cooperativa em relação à Metodologia, aos bolsistas ministrantes das oficinas e a si mesmo nesse novo contexto de aprendizagem. Seria pertinente fazer essa análise, pois, segundo os bolsistas, os aprendizados relacionados aos princípios da Aprendizagem Cooperativa também repercutiram nos estudantes (o *outro-para-mim*) que participaram das oficinas de produção e revisão textual ministrada por eles; b) analisar as percepções dos gestores escolares que receberam os

bolsistas em suas instituições de ensino, levando em consideração as escolas que acolheram melhor a Metodologia e aquelas que tiveram dificuldades na aplicação; e c) analisar como esses bolsistas posteriormente se veem já estando formados e exercendo a profissão. É válido saber se esses docentes estão conseguindo disseminar a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na escola e que impacto que esses profissionais que passaram por essas formações estão tendo na Educação Básica do estado.

Espera-se que esta pesquisa, apesar de algumas limitações, possa trazer reflexões sobre a formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação inicial, e questionamentos sobre a reconstrução identitária desses profissionais a partir das interações sociais e do encontro com outras perspectivas de ensino, como a Aprendizagem Cooperativa. Além do mais, que essa pesquisa contribua para validar o trabalho de disseminação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa não só na Universidade Federal do Ceará, mas no estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociales y representaciones**. México: Cultura Libre, 2001.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- ANDRADE, A. M. T. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49549?mode=full>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- ANDRADE, M. **A diferença que desafia a escola**: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem na atividade estética (1922-1924). *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BALTOR, C. S. **Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa**. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51565>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BARBOSA, M. S. **Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes**. 2016. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21860>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BARBOSA, R. R. Sousa. **Competência comunicativa no contexto da aprendizagem cooperativa**: implicações no trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/profletras/dmdocuments/Ravena%20R%C3%A9gia%20Barbosa%20de%20Holanda.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BASTOS NETO, A. O espaço, o tempo e o ser: uma análise cronotópica do romance Galileia. **Estação Literária**, Londrina, v. 10A, p. 108-119, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL10A-Art8.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BASTOS, R. L. G. **As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/48670>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BELLO, M; CAPELLINI, V.; RIBEIRO, J. A aprendizagem cooperativa no cenário educacional acadêmico brasileiro. **Nuances**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.239-256, 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5472>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BEMONG, N.; BORGHART, P.; *et al.* A teoria bakhtiniana do cronotopo literário. *In*: BEMONG, N. *et al.* **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16 - 32.

BITU, C. B. **Aprendizagem Cooperativa: uma análise da escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Educação Pública) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/aprendizagem-cooperativa-uma-analise-da-escola-estadual-de-educacao-profissional-alan-pinho-tabosa/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BORGES FILHO, O. Prefácio à edição brasileira. *In*: BORGHART, P. BEMONG. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário. *In*: BEMONG, N. *et al.* **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7- 9.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: portal do Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CARVALHO, F. V. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação**. São Paulo: Scortecci, 2015.

CARVALHO, F. V.; NETO, M.A. **Metodologias ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de projetos**. São Paulo: República do Livro, 2019.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: LEITE, B.L.; SMOLKA, A.L.B.; ANJOS, D.D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 87-95.

COCHITO, M. I. G. S. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Lisboa: António Coelho Dias, S.A. 2004.

COHEN, E.G; LOTAN, R.A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1166-1195, 2017.

ESTRELA, E. N. **Aprendizagem cooperativa: uma experiência em uma escola pública no município de Jardim – Ceará**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/5611>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011

FRANÇA, J. M. E. S. DE; RIBEIRO, P. B. As representações sociais de si e do ser professor de alunos de letras em formação inicial. **Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v. 12, n. 1, p. 535-558, jan./jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURTADO, R. N. M. **Análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva**. 2018. 290 f. Tese (Dissertação em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/TESE-RAIMUNDO-NONATO-MOURA-FURTADO-.pdf>. Acesso em: 16 abr.2020.

GARCIA; A. A.; CHAVES, M.; STEIN, V. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142-160, out./dez. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. **Change**, [s.l.], v. 3, n. 4, p.91-102, 1998. Disponível em: <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.J. **Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Buenos Aires: Grupo Editor Aique, 1999.

JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

LEÃO, D. S. S. **Avaliação da proposta da aprendizagem cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LEMOS, A. S. C. **A dimensão do afeto no desenvolvimento cultural da criança**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332267/1/Lemos_AnaStelaCouto_M.pdf. Acesso em: 16 abr.2020.

LIMA, A. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 24, n. 3, p. 869-876, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XhrBZfG7M8ygyQLdLbd8mFP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LIMA, A. M. A; PORTELA, A. S. Letras Solidárias: proposta de estímulo à leitura e à escrita. *In*: SEMINÁRIO PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES,5., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ED UECE, 2018. p. 1220-1229. Disponível em: https://5337c3ed-8849-498d-87d29385479c8158.filesusr.com/ugd/87a2c1_149fe9070a37420b97e13ebb58884cd6.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

LIMA, Flávia Campos. **A construção do ethos docente na perspectiva da autoconfrontação: um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LIMA, I. M. **A integração escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da Aprendizagem Cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero Processamento de grupo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19695?locale=en>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco. 1997.

LOPES, J e SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

LUCIANO, H.J.; MORAES, D.A.F.; MARTINS, N.; SANTOS, A.C.M. Vocaç o ou profiss o? Representa es do ser e fazer docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCA O, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 13818- 13827. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7228_6177.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARKOVÁ, I. En busca de las dimensiones epistemol gicas de las representaciones sociales. *In*: PÁEZ, Dar o; BLANCO, Amalio (ed.). **La teor a sociocultural y la psicolog a social actual**. Madrid: Fundaci n Infancia y Aprendizaje, 1996.

MARKOVÁ, I. Am d e or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective. **Culture & Psychology**, [s.l.], v. 6, n.4, p. 419- 460, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-14182-002>. Acesso em: 20 jan.2021.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representa es sociais**: as dinâmicas da mente. Petr polis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. On ‘the inner Alter’ in dialogue. **International Journal for Dialogical Science**, [s.l.], v.1, n. 1, p. 125-147, 2006. Disponível em: http://ijds.lemoyne.edu/journal/1_1/IJDS.1.1.125.Markova.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARKOVÁ, I. A fabrica o da teoria de representa es sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao%20longo%20de%20sua%20carreira,MOSCOVICI%3B%20MARKOV%C3%81%2C%202006>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARQUES, S. P. D. **Aprendizagem cooperativa como possibilidade de supera o das dificuldades no aprendizado da qu mica**: o olhar dos educandos no Ensino M dio. 2013. Disserta o (Mestrado em Qu mica) — Centro de Ci ncias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14638>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MATOS, C.G.A. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-CE e sua rela o com uma cultura de paz, sob a  tica das juventudes**. 2018. Disserta o (Mestrado em Educa o) — Programa de P s-Gradua o em Educa o da Faculdade de Educa o da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39000/1/2018_dis_cgamatos.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

MESQUITA, E.M.C. A formação inicial no Brasil: o PIBID em pauta. *In*: MESQUITA, E.M.C.; LIMA, G. S. (org.) **Formação docente: um debate necessário**. Uberlândia: IFTM, 2020. p. 26-48.

MITIDIARI, A. L. Da produtividade dialógica no espaço biográfico. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 140-156, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2020.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

MOSCOVICI, S. **A psicologia, imagem e público**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOURA, A. C. C.; MELLO, D. M. Aprendizagem cooperativa no ensino médio: histórias de quem conviveu com essa abordagem de ensino. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, n.1, p. 533-549, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/763>. Acesso em: 01 jan. 2021.

MOURA, A.; PORTELA, A.; LIMA, A. Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4541>. Acesso em: 05 jan. 2021.

NOVAIS, R. M. M. C. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10464/1/tese_12592_DISSERTA%c3%87%c3%83O%20RUSLANE.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. M. de. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. 2001. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252951>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324. Acesso em 20 jan. 2021.

OVEJERO B. A. **Métodos da aprendizagem cooperativa**. Espanha: PPLL, 1990.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENHA, R. S. **A aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica no ensino de matemática no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) — Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24556>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Soraya Moreira. **Assistência ao estudante na Universidade Federal do Ceará**: contribuições teóricas e práticas. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) — Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8037>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividades docentes. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n.4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 02 fev. 2021.

RIBEIRO, N. B. Narrativas de professores: representações de práticas de escrita. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2012. p. 1-15. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/35/34.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

RIBEIRO, N. B. Produção discursiva de espaços-tempos em relatos de professores: sentidos reorientadores de formação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 94-112, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000100094. Acesso em: 15 jan. 2021.

RIBEIRO, P. B. A construção do ethos no discurso docente. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 9, n. 1, p. 173-194, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/427.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20171>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA**, São Paulo, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bmLXSKqkHKNx9dhBYHxGvrf/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RIBEIRO, T. W. S. R. **Capital social e participação política: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Programa de Pós-graduação em Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43212?mode=full>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 252-275.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SÁ, T. S. **Formação de formadores: um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos monitores do programa de educação em células cooperativas a partir de sua práxis**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6792>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAWAIA, B.; MAGIOLINO, L.L.S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. *In*: LEITE, B.L.; SMOLKA, A.L.B.; ANJOS, D.D. (org.) **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 61-86.

SCHÄFFER, M. Subjetividade e enunciação. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 19-38, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55803/33901>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SCHMIDT, C. Memórias e trajetórias: implicações na construção da identidade do profissional de línguas. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 15, n. 28, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/alver/Downloads/10015-38057-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SEIDMANN, S. Identidade pessoal e subjetividade social: educação e constituição subjetiva. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 156, abr./jun. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200344. Acesso em: 01 dez. 2020.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. *In: SIGNORINI, I. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 53-70.

SILVA, C. B. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20085>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SIMAS, V. F.; PRADO, G.V. T.; DOMINGO, J. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 113-131, 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/32164>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SMOLKA, A.L.B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. *In: LEITE, B.L; SMOLKA, A.L.B; ANJOS, D.D. (org.). Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 97-107.

SOUSA, A; BRITO, D. Aprendizagem cooperativa na formação de professores no Ceará: experiência de formadores regionais do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1-2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/68393>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SOUZA, L. C. S. **As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178995>. Acesso em: 16 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital nº 02/2019 de 16 de janeiro de 2019**. Edital do processo de seleção de bolsistas e voluntários que atuarão junto ao Programa de Estímulo à Cooperação na Escola-PRECE. Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital nº5/2018 de 18 de julho de 2018**. Edital do processo de seleção de bolsistas e voluntários que atuarão junto ao Programa de Estímulo à Cooperação na Escola-PRECE. Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/edital-05-2018-prece.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

VIEIRA, H. R. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores do Programa de Aprendizagem Cooperativa em células estudantis da Universidade Federal do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12566>. Acesso em: 16 abr.2020.

VIEIRA, H. R. **As contribuições da Aprendizagem Cooperativa para a formação humana e acadêmica dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45838?mode=full>. Acesso em: 01 out. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANEXO A - DESCRIÇÃO DOS PROJETOS DO PRECE

DAS CATEGORIAS DE PROJETOS PARA ATUAÇÃO NO PROGRAMA²⁵

Iniciação à Docência em Aprendizagem Cooperativa - O objetivo maior do Projeto é promover a iniciação à docência em Aprendizagem Cooperativa e contribuir para o estabelecimento das Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária na rede pública de ensino do estado do Ceará. Para participar desse projeto, o bolsista deve estar matriculado em um curso de licenciatura da UFC e ter interesse em exercer a profissão do magistério. Após serem selecionados, os bolsistas participarão de atividades formativas para aprenderem a preparar planos de aula utilizando a estratégia da Aprendizagem Cooperativa, bem como conhecerem os princípios e vivenciarem as estratégias adotadas pelas Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária. Após o período de formação, os bolsistas atuarão dentro das escolas públicas, colaborando com os professores dessas escolas e que participam da Jornada Formativa em Aprendizagem Cooperativa e Solidária, coordenada pelo PRECE.

Projeto Letras Solidárias - O Projeto tem como objetivo estimular a produção de textos e a revisão solidária destes nas escolas públicas do estado do Ceará e fortalecer o desenvolvimento da Rede de Revisores Solidários de Textos, formada por facilitadores de oficinas de Produção e Revisão Textual, protagonizadas por estudantes universitários e secundaristas. Para participar desse projeto, o bolsista deve ter satisfatório conhecimento teórico e prático sobre produção textual e ter interesse em aprender como revisar textos e coordenar oficinas de elaboração de textos para estudantes da rede pública de educação. textual trabalho ocorre nas escolas ou em espaços disponibilizados por instituições parceiras do PRECE.

Memorial do PRECE - O Projeto tem como objetivo estimular e valorizar as vivências de cooperação e solidariedade na aprendizagem, produzindo, armazenando e divulgando relatos de experiências envolvendo essa temática. Para participar desse projeto, os bolsistas devem ter interesse em realizar algumas dessas atividades: organização e indexação de acervos impressos, audiovisuais e digitais das experiências; criação de bancos de dados; transcrição de materiais orais; produção de exposições; desenvolvimento de pesquisas sobre a história do PRECE e da cooperação na aprendizagem. Os bolsistas deverão atuar no escritório do memorial, porém, eventualmente, poderão realizar trabalhos de campo fora desse espaço.

Comunicação do PRECE - O Projeto tem como objetivo produzir materiais gráficos (cartazes, *banners*, *folders* etc.); desenvolver *site* e *blogs*; fazer fotografia e edição de imagens, produzir conteúdo textual, audiovisual e gráfico para *sites*, *blogs*, produzir conteúdo visual e administração de redes sociais etc. Os bolsistas atuam desenvolvendo essas ações em conjunto com as ações do memorial.

Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa (CASA-C) - O Projeto tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem e com o desenvolvimento das Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária na rede pública de educação do estado do Ceará através da organização de células estudantis de Aprendizagem Cooperativa e Solidária. Inicialmente, as células são coordenadas por bolsistas do PRECE que

²⁵ Informações disponíveis em: <https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>. Acesso em: 06 jun de 2021.

atuarão como promotores da estratégia, objetivando sua multiplicação futura apenas com a liderança dos estudantes da escola. Para participarem do projeto, os bolsistas devem ter interesse em aprender os princípios e as estratégias da aprendizagem em cooperação (trabalho em equipe) e estarem dispostos a liderarem essas estratégias através da organização dessas células dentro das escolas públicas. Além do aprendizado dos conteúdos escolares, as células podem desenvolver ações de teatro, música, dança e de prevenção contra violência e uso de drogas etc.

Eu Curto a Universidade - O projeto tem como objetivo estimular estudantes das escolas públicas do estado do Ceará a ingressarem no Ensino Superior. Os bolsistas do PRECE vão às escolas para apresentar a UFC, apontando as vantagens do ingresso no Ensino Superior. Para participar desse projeto, os bolsistas devem conhecer bem o seu curso e a UFC, ter experiências positivas como universitários e estarem dispostos a compartilhar essas experiências nas escolas.

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ESCOLA INTEGRADA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO ACADÊMICA

DECLARAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO

Eu, João Cesar Moura Mota, diretor executivo da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), fiel depositário dos relatos de experiência dos bolsistas do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola que atuaram nos anos de 2018 e 2019, autorizo, diante do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC), a aluna de mestrado do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, Alverbênia Maria Alves de Lima, a coletar dados dos relatos de experiência para fins de seu estudo "Formação inicial de professores de Língua Portuguesa no contexto da metodologia da aprendizagem cooperativa sob a perspectiva dialógica de Bakhtin", evitando a identificação dos bolsistas para qualquer efeito que se traduzirem em publicações da pesquisa.

Fortaleza, 22 de abril de 2020.

João Cesar Moura Mota

Diretor executivo da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica
(EIDEIA)

ANEXO C - ISENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

SOLICITAÇÃO DE ISENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ – CEP/UFC/PROPESQ

Vimos, por meio deste documento, solicitar a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do projeto de pesquisa intitulado: "Formação inicial de professores no contexto da metodologia da aprendizagem cooperativa sob a perspectiva dialógica de Bakhtin" do pesquisador principal, **Alverbênia Maria Alves de Lima**, por ser fundamentada na análise de documentos escritos nos anos de 2018 e 2019. Esses documentos são relatos de experiências de bolsistas do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola-PRECE, discentes do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, que atuaram no referido Programa durante os anos de 2018 e 2019. Dessa forma, como não haverá interferência direta, esse trabalho será sem adição de riscos aos participantes de pesquisas ou prejuízos ao bem-estar dos mesmos.

O investigador principal e demais colaboradores envolvidos no projeto, acima citado, se comprometem individual e coletivamente a utilizar os dados provenientes dessa pesquisa apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, no que diz respeito ao sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Fortaleza, 10 de maio de 2020.

Alverbênia Maria Alves de Lima
Pesquisador Principal