

## A HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELA METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Alverbênia Maria Alves de Lima<sup>1</sup>

Ana Célia Clementino Moura<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender os efeitos do compartilhamento de histórias de vida mediado pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na formação inicial docente. A abordagem teórica fundamenta-se na Aprendizagem Cooperativa (Johnson; Johnson; Holubec, 1999; Ovejero, 2018), na compreensão da narrativa de vida como instrumento formativo (Clandinin; Connelly, 2000; Josso, 2004, 2020; Vieira, 2015, 2019) e na Teoria Dialógica do Discurso, que orienta a análise dos enunciados (Bakhtin, 2011, 2018; Amorim, 2006; Volóchinov, 2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, desenvolvida com base em cinco relatos escritos por licenciandos do curso de Letras de uma universidade pública, participantes de um programa institucional voltado à integração entre a universidade e a Educação Básica. Os relatos foram selecionados por apresentarem experiências explícitas de compartilhamento de histórias de vida e diversidade de trajetórias narradas. A análise dialógica dos enunciados evidenciou que as atividades de partilha das histórias de vida, mediadas pela aprendizagem cooperativa, favoreceram o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, escuta sensível e reconhecimento das diferenças, além de fortalecer vínculos entre os participantes e mobilizar reflexões sobre o papel docente. Conclui-se que práticas narrativas articuladas à aprendizagem cooperativa potencializam processos formativos mais humanos, cooperativos e dialógicos, ressaltando a importância de criar espaços sistemáticos de escuta e diálogo na formação de professores.

**Palavras-chave:** história de vida; formação inicial; aprendizagem cooperativa; dialogismo.

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará: [alverbeniamaria@alu.ufc.br](mailto:alverbeniamaria@alu.ufc.br).

2 Professora Doutora, Titular-Livre do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará: [acmoura27@gmail.com](mailto:acmoura27@gmail.com)

# LIFE STORIES IN TEACHER EDUCATION MEDIATED BY THE COOPERATIVE LEARNING METHODOLOGY: A DIALOGICAL ANALYSIS

**Abstract:** This article aims to understand the effects of sharing life stories mediated by the Cooperative Learning Methodology on initial teacher education. The theoretical framework is based on Cooperative Learning (Johnson; Johnson; Holubec, 1999; Ovejero, 2018), on the understanding of life narratives as a formative instrument (Clandinin; Connelly, 2000; Josso, 2004, 2020; Vieira, 2015, 2019), and on the Dialogical Theory of Discourse, which guides the analysis of the utterances (Bakhtin, 2011, 2018; Amorim, 2006; Volóchinov, 2018). This is a qualitative-interpretative study developed from five written narratives produced by undergraduate students in a Language and Literature program at a public university, participants in an institutional program aimed at promoting the integration between the university and basic education. The narratives were selected for presenting explicit experiences of sharing life stories and for the diversity of trajectories reported. The dialogical analysis of the utterances revealed that the activities involving the sharing of life stories, mediated by cooperative learning, fostered the development of social skills such as empathy, sensitive listening, and the recognition of differences, in addition to strengthening bonds among participants and encouraging reflections on the teaching role. It is concluded that narrative practices articulated with cooperative learning enhance more human, cooperative, and dialogical formative processes, highlighting the importance of creating systematic spaces for listening and dialogue in teacher education.

**Keywords:** life story; initial teacher education; cooperative learning; dialogism.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Refletir sobre a própria história de vida possibilita ampliar a compreensão de si e do outro. Por meio desse exercício, é possível reconhecer sentidos que atravessam atitudes, decisões e sentimentos, o que favorece também uma postura empática nas relações. Andrade (2019), ao desenvolver uma pesquisa narrativa baseada na análise de sua trajetória e das pessoas com as quais se relacionou, identificou seu papel como educadora e agente atuante em sua realidade e na daqueles com quem interagiu. A autora compreende essa experiência como formadora e transformadora, por revelar uma leitura de si, do outro e do mundo em suas dimensões afetiva, formativa e social. Nessa mesma direção, Josso (2020) destaca a relevância de que educadores vivenciem práticas narrativas em processos formativos, pois entende que narrar e interpretar o vivido favorece o autoconhecimento e a apropriação consciente da própria experiência.

Posto isso, este trabalho analisa relatos de licenciandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), que narram suas experiências como bolsistas de um programa institucional fundamentado na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. O estudo tem como objetivo analisar os efeitos do compartilhamento de histórias de vida mediado pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa no processo de formação docente, sob a perspectiva de uma análise dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011). Destaca-se que este artigo deriva de uma

pesquisa de mestrado que investigou a constituição da identidade docente nesse mesmo contexto formativo, à luz da Teoria Dialógica do Discurso. Entretanto, o presente trabalho volta-se a um aspecto específico da dissertação que não foi explorado, que é o uso de práticas narrativas de histórias de vida como dispositivos formativos no âmbito da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

A escolha do tema decorre da percepção de que ainda há uma compreensão limitada e um investimento reduzido em ações que incentivem os educadores a refletirem sobre a própria história e a do outro como experiência formativa, uma vez que se observa que tais práticas ainda se mostram pouco sistematizadas na formação inicial, predominando modelos centrados na transmissão de conteúdos. Considera-se que essa reflexão pode contribuir para a construção da identidade docente, para a ressignificação de experiências e para o fortalecimento das relações interpessoais no contexto educacional.

Como principal referencial teórico deste trabalho, recorre-se à Metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Johnson; Johnson; Holubec, 1999; Ovejero, 2018; Carvalho; Andrade Neto, 2019), a fim de situar o contexto formativo em que estão inseridos os licenciandos autores dos relatos analisados. Articulam-se, ainda, os estudos sobre narrativas, histórias de vida e formação (Clandinin; Connelly, 2000; Josso, 2004, 2020; Vieira, 2015, 2019), os quais evidenciam a relevância da rememoração e da interpretação da trajetória pessoal para a constituição de si, do outro e da identidade docente. Complementarmente, fundamenta-se a análise na Teoria Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1997, 2011, 2018; Amorim, 2006; Volóchinov, 2018), especialmente nas categorias de cronotopo, exotopia, responsividade e alteridade, que permitem compreender as interações sociais como constitutivas dos sujeitos.

O artigo está organizado em cinco seções. Inicialmente, apresenta-se a presente introdução, com a contextualização do tema, os objetivos e a justificativa do estudo. Em seguida, discute-se os fundamentos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e sua implementação na UFC, destacando o papel da história de vida como instrumento formativo nesse contexto, bem como a abordagem teórica da análise, fundamentada na Teoria Dialógica do Discurso, de Bakhtin e o Círculo. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos. Na quarta seção, realiza-se a análise dialógica dos enunciados presentes nos relatos de experiência dos licenciandos do curso de Letras. Por fim, apresenta-se as considerações finais, com os principais resultados e reflexões decorrentes do estudo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e a história de vida na formação docente**

Johnson, Johnson e Holubec (1999) definem a Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia de ensino-aprendizagem em que os estudantes trabalham em pequenos grupos para alcançar objetivos comuns, apoiando-se mutuamente ao longo

do processo. Essa proposta desloca o foco de uma lógica de transmissão de conteúdos para um modo de aprender baseado na interação e na corresponsabilidade entre os sujeitos que aprendem. Tal perspectiva contrasta com práticas ainda recorrentes no contexto acadêmico, nas quais o professor assume o papel central de detentor do conhecimento e os estudantes permanecem em posição predominantemente passiva. Ao reconhecer cada participante como sujeito ativo, capaz de contribuir para o próprio aprendizado e para o dos colegas, a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa cria condições para experiências formativas dialógicas, sensíveis às trajetórias e à singularidade dos envolvidos.

O espanhol Anastasio Ovejero (2018) defende a implementação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa nas escolas, ressaltando que essa abordagem contribui para a melhoria da motivação dos alunos, da autoestima e do desenvolvimento de capacidades intelectuais, especialmente no fortalecimento das habilidades críticas e da qualidade do processamento cognitivo das informações. Além disso, conforme o autor, aprender a cooperar favorece a construção de uma sociedade mais democrática, colaborativa e solidária.

A implementação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na UFC ocorreu em um contexto marcado pela reprovação em disciplinas acadêmicas, pela desistência do curso, pelo baixo engajamento nas atividades universitárias e pela fragilidade das relações sociais que favorecem a aprendizagem. Esses problemas estavam relacionados, em grande parte, a um modelo de ensino tradicional centrado na fragmentação disciplinar, na competição e no individualismo. Diante desse cenário, em 2009, foi criado um programa de bolsas voltado para estudantes de diferentes cursos, o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (doravante PACCE) (Carvalho; Andrade Neto, 2019).

Alguns dos principais objetivos do PACCE eram contribuir para a melhoria do rendimento acadêmico dos universitários e para a diminuição da evasão nos cursos de graduação. Para alcançar esses objetivos, a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa constituiu o fundamento das atividades formativas realizadas com os bolsistas. Posteriormente, em 2016, devido ao impacto positivo do Programa tanto na universidade quanto nas escolas públicas do estado, sua organização passou a se estruturar em dois eixos: o PACCE, direcionado aos graduandos de quaisquer cursos da universidade, com foco em grupos de estudos e no apoio à permanência e conclusão do curso; e o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (doravante PRECE), voltado prioritariamente aos licenciandos, embora estudantes de outros cursos também pudessem participar, buscando estabelecer articulação entre a universidade e a educação básica e, dessa forma, fortalecer a formação docente inicial (Lima, 2021).

As atividades realizadas pelos bolsistas do PACCE e do PRECE eram orientadas pelos cinco princípios da Aprendizagem Cooperativa, conforme apresentados por Johnson, Johnson e Holubec (1999): interdependência positiva, interação promotora, responsabilidade individual e de grupo, habilidades sociais e processamento de grupo. A interdependência positiva diz respeito ao entendimento

de que todos os integrantes estão conectados e trabalham em função de um objetivo comum. A interação promotora ocorre quando os participantes se envolvem ativamente na aprendizagem uns dos outros, criando uma rede de apoio acadêmico e emocional. A responsabilidade individual e de grupo refere-se ao compromisso de cada membro com sua tarefa e ao compartilhamento da responsabilidade pelo resultado coletivo. As habilidades sociais envolvem competências necessárias para que a cooperação seja efetiva e as interações sejam respeitadas e construtivas. O processamento de grupo consiste na reflexão coletiva sobre o desempenho, avaliando ações bem-sucedidas e pontos que podem ser aprimorados em experiências futuras.

Esses elementos da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa favorecem uma compreensão mais ativa do que é compartilhado no grupo. Bakhtin (2011, p. 271) afirma que “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.”. Assim, compreender e vivenciar os princípios cooperativos nos espaços educacionais torna-se fundamental, pois o trabalho coletivo fortalece os professores e pode ser levado às salas de aula como prática formativa. No caso das atividades que envolvem histórias de vida, esses princípios se mostram essenciais por contribuírem para a criação de um ambiente de ajuda mútua, empatia, responsabilidade, pertencimento e respeito.

Nesse ambiente formativo baseado na cooperação, que valoriza a interação entre os sujeitos e a construção coletiva do conhecimento, o compartilhamento da história de vida assume um papel fundamental na formação docente. A história de vida é compreendida, neste trabalho, como um relato, uma narrativa que reúne sucessões de fatos, experiências, sensações e sentimentos vividos ao longo da existência. Em um compartilhamento dessa natureza, seja oral ou escrito, a pessoa que narra seleciona aquilo que considera mais significativo ou que se sente preparada para expor naquele momento. Essa seleção, contudo, não é fixa, ela se transforma conforme o contexto, o grupo com o qual se dialoga e as novas experiências que ressignificam vivências anteriores. Assim, compreende-se que o compartilhamento das vivências não ocorre de maneira idêntica. Os aspectos enfatizados para um grupo de amigos, por exemplo, podem ser distintos daqueles selecionados para compor um memorial acadêmico ou uma reflexão formativa, pois, conforme Ribeiro (2016), a narrativa é sempre situada e dialogicamente reconstituída.

Desse modo, ao compreendermos a narrativa como um processo situado e constantemente recriado na relação com o outro, observamos que os trabalhos (auto) biográficos, sejam eles narrativas contadas, escritas ou gravadas, em suma, todas as formas de relato que mobilizam a memória, têm sido cada vez mais utilizados nos processos formativos de professores e como referencial teórico-metodológico em pesquisas voltadas para o ensino. Um exemplo disso é a pesquisa realizada por Côrrea, Ferreira e Liechocki (2020), na qual os autores mapearam e analisaram histórias de vida relacionadas à formação docente a partir das considerações finais de teses e dissertações produzidas entre 2013 e 2018. Os resultados apontaram que falar de si, narrar a própria trajetória para si e para o outro constitui um processo formativo significativo para o professor na construção de sua identidade

docente. Ademais, a história de vida, enquanto metodologia, conduz o sujeito a refletir de forma mais aprofundada sobre sua formação e sobre o papel do outro no desenvolvimento profissional e humano.

Nessa perspectiva, os estudos de Clandinin e Connelly (2000), amplamente reconhecidos no campo da pesquisa narrativa em Educação, defendem que a reflexão sobre práticas e vivências pode atuar como elemento transformador das experiências de ensino e aprendizagem. Além disso, sustentam que a pesquisa narrativa é essencial para compreender as experiências dos sujeitos e afirmam a urgência de sua adoção no campo científico.

De modo semelhante, Josso (2004, 2020) enfatiza a importância da história de vida como ferramenta formativa, destacando seu potencial teórico e metodológico para a compreensão das trajetórias humanas, ao considerar que narrar e compreender a própria trajetória favorece processos de autoconhecimento, construção identitária e engajamento com o outro.

Na mesma direção, Paiva (2019) propõe a pesquisa narrativa como um campo que admite a narrativa tanto como método quanto como fenômeno, ou seja, como via de investigação e, ao mesmo tempo, como objeto de análise. As contribuições de Josso (2004, 2020), Paiva (2019) e Clandinin e Connelly (2000) convergem ao reconhecer o valor formativo das narrativas. Conjuntamente, essas autorias fundamentam a compreensão de que narrar e refletir sobre as próprias experiências não apenas favorece a produção de conhecimento, mas também potencializa processos formativos, tanto em nível pessoal quanto profissional.

Moura e Melo (2017), a partir de uma pesquisa narrativa, analisaram as contribuições da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa para a vida de estudantes do ensino médio, com base em relatos escritos pelos próprios participantes. Para as autoras, o ato de narrar possibilita que os sujeitos compreendam e ressignifiquem as histórias vividas. Além disso, destacam que tanto a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa quanto a Pesquisa Narrativa permitem reconhecer que a formação ocorre na abertura ao outro, ao se permitir ser transformado pelos encontros, pelas ideias dos parceiros e pelas experiências compartilhadas, o sujeito amplia suas possibilidades de aprendizagem e de constituição de si.

Ana Maria Andrade (2019), uma das colaboradoras do movimento da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa no Ceará e mediadora no trabalho com as histórias de vida aliado à cooperação, ressalta a importância do trabalho com as narrativas:

Vejo que é fértil a discussão sobre a relação que há entre o ato de narrar a nossa história de vida com o efeito pós-narração, momento em que o ser narrado se sente empoderado, penso, impregnado da sensação do poder simbólico. Ao me apropriar da minha história, sinto-me mais forte, pertencente, e com certeza o processo me ajuda a ocupar um espaço simbólico de poder, mesmo que isso ocorra no nível subjetivo, porém, certamente, pode impulsionar em direção a várias posições de aquisição de capitais (Andrade, 2019, p. 178-179).

A partir dessas discussões teóricas sobre a história de vida, entendida em suas diferentes formas ((auto)biografias, narrativas, relatos, memoriais, entre outras), não se buscou, neste texto, discutir definições ou apresentar um enquadramento teórico-metodológico específico para sua utilização. Tal escolha justifica-se pelo fato de que as atividades formativas desenvolvidas no PRECE, envolvendo histórias de vida, não foram estruturadas com base direta em autores especializados nessa abordagem. Observa-se, contudo, que tais atividades foram elaboradas a partir dos princípios da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Johnson, Johnson e Holubec, 1999), que valoriza a construção do conhecimento por meio da interação com o outro e da reflexão sobre as experiências, elementos que se articulam ao trabalho com narrativas na formação docente.

Conforme argumenta Vieira (2015, 2019), ex-coordenador do PACCE, a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, por se fundamentar na interdependência positiva entre os sujeitos, favorece a construção de vínculos de confiança e pertencimento, o que pode resultar em ganhos tanto cognitivos quanto relacionais. Nesse sentido, as atividades que envolvem histórias de vida constituem espaços privilegiados para o fortalecimento desses vínculos, à medida que possibilitam que os participantes se reconheçam uns nos outros, reelaborem experiências e ampliem suas compreensões de si e do coletivo.

Dando concretude a essa perspectiva, no âmbito das ações formativas desenvolvidas pelo PACCE e pelo PRECE, destacavam-se práticas estruturadas em torno da partilha de trajetórias pessoais. Inicialmente, a elaboração de um memorial constituía etapa fundamental no processo de candidatura à bolsa em ambos os programas. Após a seleção, outras atividades eram sistematicamente realizadas, como o compartilhamento das experiências de vida e de aprendizagem enquanto bolsistas, bem como a leitura e apreciação coletiva dos memoriais produzidos pelos colegas (Vieira, 2015, 2019; Lima, 2021).

Uma das atividades específicas dessa prática era a ação intitulada “Roda Viva”, conduzida pelo PACCE, na qual os graduandos se reuniam periodicamente para narrar e escutar experiências pessoais. Essa dinâmica tinha como propósito promover a escuta sensível e o exercício da empatia, conforme esclarece Vieira (2019, p. 108), ao afirmar que tais encontros proporcionam a oportunidade de “desenvolver um sentimento de empatia pelo outro ao parar para ouvir e refletir sobre a história de cada um, contada a cada semana. Não apenas empatia, mas a oportunidade de rever conceitos, paradigmas, criar e fortalecer laços de amizade”.

Nesse sentido, Vieira (2019) destaca que o compartilhamento contínuo das histórias de vida ao longo do ano contribui significativamente para o fortalecimento da formação humana, ao favorecer processos de ressignificação das experiências e possibilitar que os participantes se reconheçam como sujeitos de aprendizagens coletivas e interdependentes.

Em relação às ações realizadas pelo PRECE, Lima (2021) aponta que, após o ingresso dos universitários em um de seus projetos, eram promovidas atividades formativas a partir dos memoriais elaborados durante o processo de seleção para



bolsistas. No projeto “Letras Solidárias”, especificamente, de onde provêm os relatos analisados neste trabalho, desenvolviam-se atividades como oficinas de compartilhamento de histórias de vida, escrita e leitura de memoriais e relatos, além da elaboração de dedicatórias dirigidas aos autores desses textos. Para Lima (2021), tais práticas possibilitavam um encontro com o outro, entendido tanto como o outro de si, na dimensão da autoformação, quanto o outro que se concretiza nas relações com os colegas bolsistas, com os formadores do projeto e com os estudantes da educação básica com os quais interagiam.

Sendo assim, compreende-se que a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa se configura como suporte para o compartilhamento das histórias de vida, uma vez que seus princípios orientam modos de interação pautados no respeito, na corresponsabilidade, na escuta sensível e na construção conjunta de sentidos. Além disso, compreende-se que o trabalho com narrativas pessoais, no âmbito do PACCE e do PRECE, não se restringe ao compartilhamento de experiências, mas se constitui como prática formativa que favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da empatia e a reflexão sobre a própria trajetória e a trajetória do outro.

No que se refere ao relato de experiência, gênero do qual foram selecionados os enunciados analisados neste estudo, Signorini (2006, p. 8) o caracteriza como um gênero catalisador, pois favorece “[...] o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Para a autora, os gêneros catalisadores oferecem um espaço de expressão e reflexão, no qual os sujeitos podem problematizar as teorias e práticas que atravessam seus contextos individuais e coletivos, por meio da interlocução mediada pela escrita. Trata-se, portanto, de um processo que possibilita a avaliação e a reconstrução das identidades (profissionais, pessoais e grupais) consolidando o relato de experiência como um instrumento formativo que articula vivência, reflexão e produção de sentidos.

À luz dessas considerações, torna-se necessário compreender como os sentidos produzidos nos relatos emergem das relações dialógicas que os constituem, perspectiva fundamentada na Teoria Dialógica do Discurso, apresentada a seguir.

### **2.3 A Teoria Dialógica do Discurso como fundamento para a análise dos relatos**

A Teoria Dialógica do Discurso (TDD), formulada por Bakhtin e o Círculo, constitui a base teórica desta análise, por compreender a linguagem como um espaço de interação e de construção de sentidos entre sujeitos. Nesse quadro, a relação eu-outro assume papel central, uma vez que o sujeito se constitui dialogicamente a partir das vozes com as quais interage. No contexto desta pesquisa, o outro pode ser compreendido tanto como o próprio licenciando, que revisita sua trajetória formativa em outro espaço-tempo e busca dar acabamento a suas experiências, quanto como os colegas do projeto, com quem estabelece interações que possibilitam a ressignificação de sua identidade docente. Parte-se, portanto, da



compreensão de que todo discurso é responsivo e atravessado por múltiplas vozes, refletindo os processos sociais e formativos que constituem os sujeitos em formação.

A compreensão do conceito de dialogismo, oriunda dos estudos de Bakhtin e o Círculo, pressupõe a presença constitutiva do outro nos enunciados, ao afirmar que nenhum discurso é neutro, pois é permeado por vozes diversas. Sendo assim, o enunciado carrega acentos valorativos do mundo, que vão construindo os significados das palavras (Volóchinov, 2018). Na perspectiva dialógica do discurso, o sujeito se constitui na relação com o meio e com o outro, mediado pela linguagem. É por meio dessas relações que ele se constitui, constitui os outros e dá forma ao próprio mundo (Bakhtin, 2011).

Sabendo disso, é relevante refletir sobre como a interação com pessoas diferentes, a partir das histórias de vida dessas pessoas e de um contexto que ressalta o diálogo e a cooperação, pode afetar a formação dos licenciandos, futuros professores. Com base nos postulados bakhtinianos, evidencia-se que as tomadas de consciência emergentes nas atividades que envolveram o ato de rememorar são fundamentais para a formação docente. Nesse sentido, têm-se os trabalhos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Ribeiro (2016) e Bastos (2019), que abordam a formação docente mediada por experiências narrativas sob a perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso, os quais permitem compreender os enunciados produzidos pelos licenciandos como manifestações situadas, responsivas e dialogicamente constituídas, nas quais se articulam experiências individuais e coletivas, espaço-tempo e relações com o outro.

Para Bakhtin (2011), o enunciado concreto constitui a unidade real da comunicação verbal, pois as diversas esferas da atividade humana manifestam enunciados singulares e irrepetíveis, produzidos nos usos sociais da língua. Desse modo, a análise de um enunciado requer a consideração de seu contexto de produção e de suas condições concretas de enunciação. Neste estudo, os enunciados foram construídos e reconstruídos ao longo do processo formativo desenvolvido no âmbito da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, quando os licenciandos compartilharam suas vivências.

Com base nesses pressupostos, para a análise dos enunciados desta pesquisa, algumas categorias analíticas bakhtinianas, como a alteridade, a responsividade, a exotopia e o cronotopo, são mobilizadas, por se compreender que são fundamentais para apreender a relação eu-outro evidenciada nos relatos dos licenciandos.

A noção de alteridade expressa a compreensão de que o outro é constitutivo do sujeito e de seus atos discursivos, uma vez que o olhar e a palavra do outro sempre atravessam, orientam e ressignificam aquilo que é enunciado. Para Bastos (2019, p. 27),

[...] 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.

Para Ribeiro e Sobral (2021), a identidade de um grupo é evidenciada na relação de alteridade, por meio da linguagem. Segundo os autores, estudiosos da Teoria Dialógica do Discurso, a linguagem é essencial na interação entre os sujeitos, pois é através dela que se representa o mundo conforme a constituição social e os interesses dos grupos. Assim, ao se comunicar, o sujeito revela seus grupos de pertença e coloca em evidência tanto o que deseja ser quanto o que não deseja, demarcando sua posição identitária no discurso.

Em relação ao conceito de responsividade, conforme Bakhtin (2011), quando se enuncia algo, esse enunciado é uma resposta a enunciados anteriores de outras pessoas ou do próprio enunciador. Consequentemente, essas respostas a esses enunciados anteriores poderão gerar respostas futuras, constituindo, assim, uma teia dialógica discursiva ininterrupta. O locutor direciona seu enunciado a partir do contexto em que se encontra e a partir das respostas que recebe do interlocutor, e é por meio dessa resposta que ele pode (re)construir outros enunciados. Essa relação entre locutor e interlocutor pressupõe o que a concepção de linguagem na perspectiva dialógica entende como atitude responsiva, ou de responsividade.

Nesse mesmo horizonte dialógico, a exotopia é um processo que pode propiciar acesso ao outro, um excedente de visão a partir de dois lugares: o primeiro, a que Bakhtin chama de eu-para-mim; e o segundo, a que o autor chama de outro-para-mim. Pode-se considerar que a exotopia faz com que se perceba no discurso a relação Eu-Outro, em uma relação de alteridade. De acordo com Bakhtin (2011, p. 22-23),

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. [...] O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste.

A relevância do olhar excedente é enfatizada diversas vezes por Bakhtin (2011), que considera que o excedente da visão em relação ao outro influencia a atividade dos sujeitos, os quais se formam e se completam por meio dessas relações. Para viver e agir de forma plena, é necessário reconhecer-se como seres inacabados, sempre abertos ao novo e em constante processo de construção de valores ainda por vir. Assim, compreende-se que os licenciandos excedem suas visões ao refletirem sobre suas próprias vivências e sobre as dos colegas, e que, a partir desse excedente de visão do eu e do outro, ocorre uma resignificação tanto das experiências vividas quanto daquelas ainda por vivenciar.

A articulação entre cronotopo e exotopia também é essencial para a análise, pois essas categorias são fundamentais na discussão sobre a relação espaço-tempo presente nos enunciados. De acordo com Amorim (2006), cronotopo e exotopia se complementam e são centrais nos estudos bakhtinianos. A noção de tempo associada

ao cronotopo revela uma concepção de homem que se renova a cada temporalidade, indicando movimento e transformação. Assim, Amorim (2006) destaca que, ao analisar os discursos e identificar os cronotopos de uma produção discursiva, é possível inferir determinadas concepções sobre o homem. Para Bakhtin (2018), a linguagem é essencialmente cronotópica, e o tempo denota o caráter inacabado do homem e sua transformação na história.

Os enunciados analisados neste trabalho apresentam, no mínimo, dois cronotopos: o da experiência vivida e o da experiência contada. Ao vivenciarem cronotopos distintos, os licenciandos reconstróem a percepção de si mesmos ao longo do espaço-tempo nos ambientes formativos.

Essa fundamentação teórica sobre a Teoria Dialógica do Discurso, essencial para a análise dos dados, oferece a base a partir da qual se torna possível delinear o percurso metodológico adotado neste artigo, apresentado na próxima seção.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho possui caráter qualitativo-interpretativo, típico do campo da Linguística Aplicada. Reconhece-se essa área, trans e indisciplinar, como um espaço capaz de revelar projetos pedagógicos nos quais a linguagem assume papel central (Moita Lopes, 2006).

A partir de uma abordagem dialógica dos enunciados (Bakhtin, 2011, 2018), foram analisados relatos de experiência escritos por licenciandos do Curso de Letras da UFC, participantes do PRECE, programa de bolsas que visa promover a integração entre a universidade e a Educação Básica mediante o desenvolvimento de projetos de apoio às escolas públicas, pautados na Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Os dados analisados derivam da pesquisa de dissertação de Lima (2021), que seguiu os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovada sob o parecer nº 4.083.034.

Quanto aos participantes e ao contexto da pesquisa, os licenciandos bolsistas do PRECE integravam o projeto “Letras Solidárias”, vinculado ao programa, e participavam de atividades formativas tanto gerais, comuns a todos os bolsistas, quanto específicas do projeto. Entre as atividades gerais, destacam-se: conhecer e compreender a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e sua difusão no Ceará; participar de compartilhamentos de histórias de vida; visitar escolas que promovem práticas de educação transformadora; disseminar a metodologia cooperativa nas escolas públicas de Educação Básica do estado; e relatar, semestralmente, as experiências vivenciadas no programa. Quanto às atividades específicas do projeto Letras Solidárias, incluem-se: compreender os critérios de revisão textual da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); revisar produções textuais voltadas para o ENEM, aplicando os princípios da aprendizagem cooperativa; e realizar oficinas de produção e revisão textual para o ENEM utilizando essa metodologia. Essas atividades são relevantes para situar o contexto em que os enunciados analisados foram produzidos.

Para este artigo, foram selecionados cinco relatos dentre um conjunto de 18 relatos produzidos entre 2018 e 2019. A escolha foi feita a partir de três critérios: 1) relatos produzidos por licenciandos do Curso de Letras (o projeto abarcava alunos de outros cursos); 2) relatos que abordavam explicitamente as atividades de história de vida realizadas no contexto do PRECE; 3) diversidade de vozes, buscando contemplar tanto bolsistas iniciantes quanto bolsistas veteranos, de modo a evidenciar diferentes posições no processo formativo. Não se buscou selecionar relatos que confirmassem previamente interpretações desejadas, mas identificar diferentes modos de significação da experiência.

A análise foi realizada em três etapas: 1) leitura integral dos relatos; 2) identificação de enunciados que tematizavam o compartilhamento de histórias de vida e suas repercussões formativas; 3) análise dialógica dos enunciados, orientada pelas categorias de alteridade, responsividade, exotopia e cronotopo (Bakhtin, 2011, 2018).

Para mais, a análise dos enunciados leva em consideração tanto os aspectos contextuais quanto os linguísticos, conforme orienta a perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011), todo enunciado é uma resposta situada em um contexto histórico, social e ideológico específico, constituído no diálogo entre vozes e valores. Assim, compreender o enunciado implica examinar as condições de produção, os interlocutores envolvidos e as intenções discursivas que o permeiam, além das marcas linguísticas que revelam as posições e os sentidos construídos pelo sujeito. Desse modo, a análise que se segue busca evidenciar como as palavras dos licenciandos expressam experiências singulares e, ao mesmo tempo, socialmente compartilhadas, revelando movimentos de formação e de resignificação de si e do outro.

A escolha pelos relatos de experiência baseou-se em seu caráter essencialmente narrativo, de modo que ocorre uma metalinguagem nesse processo: os licenciandos narram ou relatam a experiência de contar sua própria história de vida. Nesse contexto, destacam-se as contribuições da pesquisa narrativa para os estudos e a formação de professores nas últimas décadas, pois possibilita ao pesquisador compreender determinados fenômenos a partir das experiências narradas (Paiva, 2019; Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

A seção de análise e discussão dos enunciados organiza-se a partir da identificação de cada trecho com as iniciais “E” de Enunciado e “L” de Licenciando, seguidas de um número correspondente a cada um dos cinco participantes. Por exemplo, EL1 refere-se ao enunciado do Licenciando 1. Cada enunciado apresentado corresponde a um participante distinto. As análises foram estruturadas para, inicialmente, descrever o contexto de produção dos enunciados; em seguida, apresentar os textos escritos; e, por fim, analisá-los e discuti-los à luz dos conceitos da Teoria Dialógica do Discurso. Essas etapas metodológicas permitem compreender o processo formativo vivido pelos licenciandos e a relevância das experiências narrativas no desenvolvimento de sua identidade docente.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ENUNCIADOS

A análise dos enunciados que compõem esta seção tem como propósito compreender os efeitos do compartilhamento de histórias de vida, a partir da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, na formação inicial docente. Primeiramente, considera-se, à luz da Teoria Dialógica do Discurso, que as narrativas produzidas pelos licenciandos bolsistas do PRECE constituem enunciados concretos, situados em contextos específicos de interação e atravessados por múltiplas vozes.

No primeiro enunciado (EL1), o licenciando narra sua experiência ao escrever o memorial solicitado no processo seletivo para tornar-se bolsista do PRECE:

Poucas vezes paramos para refletir sobre nossa história, nossas atitudes passadas, e quando isso é feito, termina por ser algo revelador sobre nosso próprio jeito de ser. O memorial me proporcionou a resposta para entender porque estou no curso de Letras e como eu cheguei até aqui, por isso teve um significado completamente especial (EL1).

O enunciado evidencia o movimento reflexivo provocado pela escrita do memorial, configurando-se como um ato de retorno a si mesmo que mobiliza a consciência sobre o próprio percurso formativo. Identifica-se, logo no início, por meio do vocábulo “refletir”, o excedente de visão manifestado pelo licenciando ao reconhecer que o espaço para olhar para si é raro, mas, quando ocorre, auxilia na compreensão de si e de suas atitudes, como se observa nos trechos: “quando isso é feito, termina por ser algo revelador sobre nosso próprio jeito de ser” e “O memorial me proporcionou a resposta para entender porque estou no curso de Letras e como eu cheguei até aqui”.

Essas afirmações dialogam com o que defende Josso (2004), ao sustentar que narrar a própria trajetória contribui para o autoconhecimento e para a reconstrução do sentido atribuído à experiência vivida. Nesse processo, a escrita assume um papel formador, pois, como assinala ao escrever sobre si, o sujeito produz um discurso que o constitui e o desloca de um lugar meramente descritivo para um lugar de autoria e reflexão. Ribeiro (2016) também destaca o agir reflexivo próprio do gênero memorial. A autora dialoga com os pressupostos bakhtinianos ao dizer que essa “escrita reflexiva cumpre a função de levar o sujeito a tomar consciência das suas mudanças e das mudanças do grupo de pertença” (Ribeiro, 2016, p. 122).

De modo semelhante, Bakhtin (2011) explica que o excedente de visão é o ponto em que o sujeito pode compreender o outro e a si mesmo a partir de sua posição única no mundo. Essa consciência exotópica, ver-se de fora, é essencial à formação docente, uma vez que possibilita ao futuro professor perceber-se como sujeito em relação, responsável por suas ações e por sua palavra (Lima, 2021).

Em EL1, observa-se também a presença de uma voz coletiva no relato, ainda que, em narrativas pessoais, seja comum o uso da primeira pessoa do singular. Ao empregar formas verbais e pronominais no plural, como “paramos”, “nossa história”, “nosso próprio jeito”, o licenciando inscreve no texto a presença do outro, o que reforça o caráter dialógico da experiência narrada. Conforme Bakhtin (2003), o “eu”

é sempre atravessado pela alteridade e se constitui na interação com diferentes vozes sociais. Assim, o enunciado revela que a escrita de si, mediada pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, não se restringe à introspecção individual, mas se converte em espaço de voz coletiva, de partilha e de pertencimento, aspectos essenciais à constituição da identidade docente.

No próximo enunciado (EL2), o licenciando relata atividades de compartilhamento da história de vida nas formações presenciais, bem como a leitura dos memoriais e das dedicatórias escritas aos autores desses memoriais:

Um fator crucial para se trabalhar em grupo, é saber o histórico de cada pessoa, não no sentido de julgá-la ou para ter uma visão crítica negativa, mas para despertar em si o espírito de solidariedade e de empatia, tendo em vista que, quando se trabalha em grupo, temos que saber as limitações das pessoas [...] a partir disso, temos uma visão diferente da que, como seres humanos, criamos à primeira vista. Nas formações presenciais, ou quando líamos e dedicávamos algo para a pessoa, era muito promissor. A gente riu junto, sofreu junto, chorou junto, se alegrou junto (EL2).

Em EL2, observa-se o deslocamento do olhar do eu para o outro, movimento essencial à constituição da alteridade e ao fortalecimento das relações cooperativas. Destaca-se a relevância atribuída ao conhecimento das histórias de vida dos colegas, considerado “crucial para se trabalhar em grupo”, não como forma de julgamento, mas como possibilidade de compreender o outro em sua singularidade e reconhecer as diferenças como elemento formador. Esse aspecto revela o exercício da solidariedade, da empatia e do respeito, as habilidades sociais, que, conforme Johnson, Johnson e Holubec (1999) são importantes nas interações sociais e no trabalho em grupo. Nesse sentido, a experiência narrada demonstra como o ambiente cooperativo favorece não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento de atitudes éticas e relacionais fundamentais à docência.

O reconhecimento de que “temos que saber as limitações das pessoas” indica um movimento de abertura para o outro, em que a diferença deixa de ser obstáculo e passa a ser condição para o diálogo. Bakhtin (2011) explica que a alteridade é constitutiva do sujeito, e que é na interação com o outro que o “eu” se constitui responsivamente. Essa concepção dialoga com Ribeiro e Sobral (2021), ao enfatizar que o encontro com o outro implica responsabilidade e coautoria no processo formativo, segundo os autores, “Cada vez que entramos em cena no jogo comunicativo, as palavras alheias tornam-se nossas palavras, os sentidos alheios tornam-se nossos sentidos” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 13).

A expressão “era muito promissor”, seguida do relato das emoções compartilhadas “a gente riu junto, sofreu junto, chorou junto, se alegrou junto”, evidencia a criação de um cronotopo formativo (Bakhtin, 2018), no qual o tempo e o espaço da experiência se entrelaçam à vivência afetiva do grupo. Nesse contexto, o ato de narrar e escutar torna-se um exercício de empatia e reconhecimento, fortalecendo vínculos e ampliando o sentido de pertencimento entre os licenciandos que fazia parte do mesmo projeto. A alteridade, o encontro com esse outro diferente de mim, presente no reconhecimento que “temos que saber as limitações das pessoas”,

demonstra como o encontro com a história de vida dos colegas contribuiu de modo positivo “era muito promissor” e permitiu sentimentos que foram compartilhados “A gente riu junto, sofreu junto, chorou junto, se alegrou junto”. Tais aspectos relatados vão ao encontro do que enfatiza Bakhtin (2011) e Johnson, Johnson e Holubec (1999), ao reconhecerem que é na interação que ocorre o desenvolvimento dos sujeitos.

O próximo enunciado (EL3) aborda o contexto em que o licenciando relata duas atividades: as formações presenciais e a leitura de memoriais (atividade *on-line*), as quais possibilitaram conhecer novas pessoas e estreitar os laços com colegas com os quais já mantinha contato no curso de Letras:

Ao iniciarem as formações, conheci pessoas diferentes, alguns eu já conhecia de vista ou até já convivia desde o início do curso, mas não tinha noção das coisas que haviam passado. A leitura das histórias de vida chegou para mudar isso, e mais, para me tornar uma verdadeira admiradora de todos aqueles com os quais eu trabalharia. Descobri que as pessoas, mesmo não deixando transparecer, travam batalhas que para minha realidade seriam inimagináveis e outras, as quais achei que não possuía nenhuma semelhança, possuem dificuldades tão parecidas com as minhas e que nos tornam muito mais próximas. Hoje sou grata a essa iniciativa, pois ela me proporcionou a oportunidade de criar vínculos e laços com essas pessoas que convivo de uma maneira muito mais verdadeira. A História de vida mudou minha perspectiva, das pessoas e do mundo ao nosso redor. Não somente daquelas que tive a oportunidade de ler, mas a imaginar e respeitar todas as histórias de vida daqueles que um dia cruzaram ou cruzarão o meu caminho (EL3).

Em EL3, evidencia-se a dimensão relacional e afetiva da formação docente, ao revelar que o licenciando, ao conhecer as histórias de vida dos colegas, desloca-se de uma postura individualizada para uma escuta sensível e empática. O enunciado traz à tona uma problemática recorrente no ambiente acadêmico, o distanciamento entre colegas, como se observa na afirmação de que “alguns eu já conhecia de vista”. Esse dado reflete um contexto formativo em que prevalecem relações superficiais, restritas às demandas acadêmicas, o que pode limitar o desenvolvimento de uma consciência coletiva nas atividades do curso, além de fragilizar o apoio emocional e, por vezes, contribuir para a reprovação em disciplinas ou mesmo para a evasão, como identificado nas pesquisas de Vieira (2015, 2019).

Diante da problemática apresentada, a promoção de momentos em que os alunos possam se conhecer favorece uma compreensão profunda de si e do outro, pois, como relatado em EL3, muitos “travam batalhas que para minha realidade seriam inimagináveis”. Além disso, esses momentos de aproximação contribuem para o reconhecimento de afinidades e diferenças, que podem se tornar oportunidades de aprendizagem (Johnson; Johnson; Holubec, 1999). Tais vínculos fortalecem as relações interpessoais e possibilitam apoio mútuo diante das dificuldades, como se observa nos trechos: “achei que não possuía nenhuma semelhança, possuem dificuldades tão parecidas com as minhas e que nos tornam muito mais próximas” e “me proporcionou a oportunidade de criar vínculos e laços com essas pessoas que convivo de uma maneira muito mais verdadeira”.



Em EL3, depreende-se uma mudança de perspectiva do licenciando em relação não só aos colegas do curso, mas a todas as pessoas que venha a conhecer, como se revela no trecho: “A História de vida mudou minha perspectiva, das pessoas e do mundo ao nosso redor. Não somente daquelas que tive a oportunidade de ler, mas a imaginar e respeitar todas as histórias de vida daqueles que um dia cruzaram ou cruzarão o meu caminho”. Essa afirmação evidencia um deslocamento subjetivo provocado pela escuta e pela escrita das histórias de vida, revelando uma ampliação do olhar sobre o outro e sobre o mundo (Bakhtin, 2011).

Essa mudança citada por EL3, revela-se não ser apenas cognitiva, mas ética e afetiva, um movimento de abertura à alteridade, em que o outro deixa de ser apenas um dado da realidade para tornar-se alguém digno de ser escutado, compreendido e respeitado em sua singularidade. Josso (2004, 2020) explica que o ato de narrar e escutar histórias possibilita a emergência de novos significados sobre o vivido e a construção de vínculos entre os sujeitos da formação.

Percebe-se, assim, o sujeito em processo de constituição, atravessado por novos sentidos atribuídos à experiência vivida em coletivo. Do ponto de vista bakhtiniano, essa mudança pode ser compreendida a partir da ideia de cronotopo, que articula tempo e espaço na constituição do sujeito (Bakhtin, 2018). Os cronotopos antes e depois das atividades de história de vida evidenciam posições distintas ocupadas pelo licenciando: inicialmente, um olhar talvez mais centrado em si mesmo e em suas certezas; posteriormente, um sujeito mais sensível à multiplicidade de vozes e trajetórias.

Ao entrar em contato com as narrativas dos colegas e ao refletir sobre sua própria trajetória, o licenciando passa a enxergar o outro não como um estranho, mas como um sujeito de uma história que merece ser escutada, o que constitui, por si só, um potente gesto formativo. Nesse sentido, o trabalho com histórias de vida, orientado pelos princípios da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, além de promover a formação docente, atua diretamente na formação humana, ao estimular o reconhecimento do outro como parte fundamental da constituição de si. Ovejero (2018) salienta que a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa contribui para essas reflexões e mudanças de postura, que não se restringem ao âmbito acadêmico, mas se estendem à transformação positiva da sociedade, tornando-a mais democrática, cooperativa e solidária.

Em EL4, o licenciando, bolsista veterano, relata sua atuação como facilitador de oficinas para estudantes da Educação Básica, destacando a demanda de tempo que essa atividade exigia e que, consequentemente, dificultava sua aproximação com os colegas do projeto. Os licenciandos que atuavam na condução de oficinas de produção ou revisão textual tinham menos oportunidades de socialização com os demais integrantes, pois dedicavam a maior parte da carga horária de bolsista às atividades nas escolas. Nesse contexto, algumas ações que favoreciam o conhecimento entre os membros do projeto eram as leituras dos memoriais e a elaboração de dedicatórias (realizadas *on-line*), destacadas em EL4:

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 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. (EL4)

Percebe-se, em EL4, o descontentamento do licenciando por não ter convivido com os colegas do projeto como esperava. Há diversas marcas linguísticas que indicam essa insatisfação, como, por exemplo, logo no início do enunciado, na escolha do advérbio de modo “infelizmente”, no uso do advérbio de intensidade “mais”, que intensifica o sentido de “aprofundado”, indicando o desejo de um convívio mais próximo com os colegas, e no emprego do substantivo “lacuna”, que denota a falta, a necessidade de algo.

O licenciando também deixa transparecer que essa insatisfação não é apenas sua, pois evoca que foi um problema compartilhado com outros facilitadores ao enunciar o pronome “nos”: “não nos foi possível ter contato mais aprofundado”. Essa voz coletiva pode revelar uma preocupação com o outro, a exemplo de trechos como “nossa história”, “percebemos” e “nossas atitudes”, demonstrando também o impacto positivo dos colegas na vida uns dos outros, o que é expresso em enunciados como: “o carinho dos colegas”, “atenção quanto à nossa história” e “experiência incrível”. Dessa forma, percebe-se o que Bakhtin (1997) denomina ato responsivo e responsável, uma vez que os sujeitos envolvidos nesse processo de formação respondem ao percurso formativo e aos outros com quem se relacionam.

Dito isso, participar de um coletivo no qual há escuta, reconhecimento e partilha de experiências permite que o indivíduo se reconheça como parte de algo maior, fortalecendo sua posição no mundo e na profissão. O diálogo com o outro, com seus valores, histórias e práticas, possibilita a (re)significação das vivências profissionais, contribuindo para uma identidade que se constrói em movimento, entre tensões, concordâncias e negociações (Bakhtin, 2011; Ribeiro; Sobral, 2021). Assim, o coletivo não apenas acolhe, mas também provoca, instiga e dá forma à identidade profissional, num processo contínuo de construção de si com o outro.

Em EL4, ressalta-se o princípio base do projeto, a cooperação, que é percebido de forma clara quando os licenciandos se sentem acolhidos uns pelos outros, o que se expressa no trecho: “a cooperação realmente tem estado presente nas nossas atitudes”. Portanto, compreende-se que há uma necessidade de conhecer esse outro com o qual se trabalha, mesmo que não haja contato presencial, pois o sentimento de pertencimento a um grupo e o de caminhar junto com os mesmos objetivos se mostram mais fortes. O princípio da interdependência positiva reforça que um grupo precisa ter objetivos comuns para alcançar bons resultados e concretizar suas metas (Johnson; Johnson; Holubec, 1999). Isto posto, conclui-se que as pessoas precisam se conhecer, dialogar e compreender-se para que esses objetivos sejam definidos e colocados em prática. Em “EL4”, fica clara a satisfação em perceber que os colegas estão colocando em prática um objetivo em comum, a cooperação.

O último enunciado, EL5, expressa dois momentos distintos da contação de história de vida. O primeiro momento é quando o licenciando vivencia as atividades de história de vida no PRECE e no projeto Letras Solidárias; e o segundo é quando assume a função de facilitador de oficinas de revisão textual para estudantes da escola básica:

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 de 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. (EL5)

Em EL5, percebe-se que o licenciando reflete sobre os dois momentos vivenciados como bolsista, ou seja, sobre dois cronotopos distintos, buscando relacioná-los de maneira responsiva ao enfatizar que, assim como participou das atividades de contação de história de vida, também as proporcionaria aos seus alunos, como expresso no trecho: “a dinâmica não poderia ser outra”.

Dito isso, o licenciando se posiciona de modo enfático quanto à importância de conhecer o outro, como se pode observar na expressão “Acredito fortemente”. Ele apresenta argumentos que sustentam seu posicionamento, como o fato de que conhecer o outro propicia abertura para novas experiências, expresso em “abrir o coração dos estudantes para o que eles iriam vivenciar”; possibilita compreender as individualidades de cada aluno, como em “me ajudou também a entendê-los, mesmo que minimamente, de forma particular”, o que, por sua vez, contribui para sua formação docente, conforme demonstra “me ajudou a entender meu próprio papel de professor e de facilitador”. O licenciando também manifesta outros impactos desse processo, como a ruptura de julgamentos, rejeições e preconceitos, ao perceber que conhecer o outro favorece relações mais simétricas com os alunos: “pois todos estávamos tratando de igual para igual, ser humano para ser humano” e promove uma conscientização acerca da diversidade social presente no ambiente escolar: “pessoas iguais com suas naturezas diversas”.

Sendo assim, compreende-se que os argumentos apresentados sobre a importância de os estudantes se conhecerem partem do cronotopo da vivência enquanto aluno bolsista de um projeto que valoriza as experiências e os saberes partilhados, especialmente por meio da contação, escuta e leitura de histórias de vida, e se projetam para o cronotopo da experiência como professor facilitador, que passa a propiciar essas mesmas vivências aos seus próprios alunos. Nesse sentido, o deslocamento do aluno para o professor revela não apenas uma mudança de papel,

mas uma reorganização subjetiva que associa o passado vivido à responsabilidade do presente formativo.

Conforme destaca Amorim (2006), ao se realizar um trabalho de análise discursiva e identificar o cronotopo de uma produção, é possível compreender determinadas visões de homem e de mundo que atravessam o discurso. Assim, o tempo, na perspectiva bakhtiniana retomada pela autora, expressa a condição de inacabamento e de transformação contínua do sujeito na história, o que se manifesta, neste caso, na passagem formativa do licenciando que atribui um novo sentido a sua própria trajetória ao tornar-se professor.

Essa transição de cronotopos só se torna possível porque, ao revisitar e narrar sua própria história, o sujeito se vê de fora (movimento exotópico), que lhe permite compreender sua trajetória de maneira mais crítica e integrada (Bakhtin, 2011). Quando o bolsista se desloca do lugar de vivência para o lugar de observação, e, posteriormente, para o lugar de proposição pedagógica, ele passa a atuar não apenas sobre sua própria formação, mas também na formação dos outros, movido por uma consciência responsiva e ético-estética.

Assim, os conceitos bakhtinianos de cronotopo, exotopia, responsividade e alteridade ajudam a compreender como a escuta, a narrativa e a reflexão sobre histórias de vida operam como dispositivos formativos potentes na constituição do sujeito docente. Esse processo se intensifica quando articulado à Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que se baseia na interação entre pares, na responsabilidade compartilhada e na valorização dos saberes individuais e coletivos. Ao promover situações de cooperação, escuta ativa e diálogo horizontal, essa metodologia cria um ambiente propício à emergência de múltiplos cronotopos, nos quais os sujeitos compartilham suas trajetórias e se colocam em movimento, deslocando-se de posições fixas.

Nesse contexto, o princípio da interdependência positiva, central na aprendizagem cooperativa, favorece a exotopia, pois exige que cada participante reconheça o outro como sujeito do processo, com uma história e uma visão de mundo que não se anulam, mas se completam. Dessa forma, ao integrar as dimensões dialógicas da história de vida com a prática cooperativa, o processo formativo torna-se mais reflexivo, ético e transformador, como defendem Clandinin e Connelly (2000), ao afirmarem que a reflexão sobre práticas e vivências pode atuar como elemento transformador das experiências de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, observa-se que o trabalho com história de vida, articulado à Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, transforma a narrativa das experiências em um dispositivo que potencializa a formação docente, promovendo a produção coletiva de saberes e aprendizados sustentados no diálogo e na cooperação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar os efeitos do compartilhamento de histórias de vida, mediadas pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa,

na formação inicial docente. Para alcançar esse propósito, discutiu-se experiências vivenciadas por licenciandos do curso de Letras da UFC, bolsistas do Programa PRECE, que utiliza a história de vida como instrumento formativo mediado por uma metodologia centrada na cooperação.

Apresentaram-se os fundamentos da aprendizagem cooperativa e sua implementação na UFC, além de se refletir sobre a história de vida como estratégia formativa no contexto dessa abordagem metodológica. Também foram expostos conceitos da Teoria Dialógica do Discurso, com o intuito de sustentar a análise dos enunciados escritos pelos licenciandos.

Ao longo do estudo, identificaram-se movimentos reflexivos e alteritários, como o ato de narrar a própria história, o de escutar a história do outro e o de refletir sobre essas experiências por meio da escrita dos relatos. Tais práticas revelaram o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais para a convivência coletiva, como empatia, respeito, gratidão, fraternidade, cooperação e escuta ativa.

Os licenciandos que expressaram essas habilidades em seus relatos demonstraram transformações em suas atitudes e perspectivas (no modo com que eles olhavam para os colegas e para si mesmos), superando pré-julgamentos e ressignificando suas relações interpessoais. Essa confirmação dialoga com Vieira (2019), ao destacar que atividades baseadas em histórias de vida, no contexto da aprendizagem cooperativa, favorecem um ambiente propício ao compartilhamento respeitoso e empático. Isso implica que, os princípios da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa mostram-se potentes para promover o autoconhecimento e a aproximação com o outro, uma vez que sustentam a ideia de interdependência, pertencimento, responsabilidade mútua, prática reflexiva e avaliação constante dos processos grupais e individuais.

A análise realizada evidenciou ainda o desejo dos licenciandos por estabelecer vínculos mais fortes com seus colegas de curso, algo pouco vivenciado no ambiente acadêmico. De modo responsivo, os participantes relataram que a escuta do outro extrapolou os limites do projeto e passou a fazer parte de suas interações em outros contextos: com familiares, amigos, futuros colegas de profissão e com seus próprios alunos.

Com isso, compreende-se que o trabalho com histórias de vida pode contribuir significativamente para a formação docente, sobretudo quando articulado a práticas cooperativas, por favorecer processos exotópicos de compreensão de si e do outro, especialmente no ambiente escolar, entre alunos e colegas de trabalho. O educador, além de refletir continuamente sobre sua prática, precisa ser capaz de dialogar com as múltiplas realidades escolares e promover uma escuta sensível e respeitosa.

Considera-se, portanto, que a inserção de práticas baseadas em histórias de vida, mediadas pela Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, pode fortalecer uma formação docente mais humana, ética e comprometida com a construção de relações interpessoais saudáveis. As reflexões aqui apresentadas também indicam a necessidade de repensar o currículo da formação de professores, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades sociais e a valorização das experiências subjetivas dos futuros docentes.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- ANDRADE, Ana Maria 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: 24 mai. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. 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, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 1997.
- BASTOS, Rafael Lira. **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 mai. 2025.
- CARVALHO, Frank V.; ANDRADE NETO, Manoel. **Metodologias ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de projetos**. São Paulo: República do Livro, 2019.
- CLANDININ, Dorothy J.; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CORRÊA, Nayara C. B.; FERREIRA, Jacques L.; LIECHOCKI, Brígida K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Educ. Perspectiva**, Minas Gerais, v. 11 p. 1-16, 2020. DOI:10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8513. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8513/6008>. Acesso em: 24 mai. 2025.
- JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T; HOLUBEC, Edythe. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de Vida e Formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525->

426X.2020.v5.n13.p40-5. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 24 mai. 2025.

LIMA, Maria E. C. de C.; GERALDI, Corina M. G.; GERALDI, João W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan.-mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

LIMA, Alverbênia Maria Alves de. **Aprendizagem Cooperativa: construção e reconstrução da identidade docente a partir da Teoria Dialógica do Discurso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60439>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, Ana C. C.; MELO, Dilma. Aprendizagem Cooperativa no Ensino Médio: histórias de vida, aprendizagem e cooperação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.1.533-549>. Disponível em: <https://ojs.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/763>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OVEJERO, Anastasio. **Aprendizaje Cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

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

RIBEIRO, Pollyanne B; SOBRAL, Adail. Eu, o outro (Outro)e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA**, São Paulo, v.37, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/54433>. Acesso em: 12 dez. 2025.

RIBEIRO, Pollyanne B. O gênero memorial na construção identitária docente. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina (PR), v. 19, n. 1, p. 119-137, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p119. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23002>. Acesso em: 13 out. 2025.

SIGNORINI, Inês. 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.

VIEIRA, Hermany 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: 24 mai. 2025.



VIEIRA, Hermany 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: 24 mai. 2025.

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