

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Marrine O. SOUSA
Universidade Federal de Goiás
Neuda Alves do LAGO
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, que buscou responder algumas indagações a respeito da aprendizagem colaborativa e da formação crítica dos professores de Inglês como língua estrangeira. É sabido que a aprendizagem colaborativa, por ser um termo utilizado em diferentes áreas do conhecimento, não tem uma definição certa, alguns autores arriscam dizer que a aprendizagem colaborativa é “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (Dillenbourg, 1999). E as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras preveem a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem (Conselho Nacional de Educação, 2001). Portanto o foco desse estudo foi compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir da interação entre a professora pesquisadora e seus alunos. Primeiramente, nos propusemos a fazer um estudo sobre a aprendizagem colaborativa e sobre a formação de professores, para que a partir das definições e do entendimento dos assuntos pudéssemos rever a preparação das aulas, e a forma como a interação era proposta durante as aulas, como os alunos reagiam e as reflexões da professora após as aulas. Como metodologia utilizamos diários, questionários e entrevistas. Através dessa pesquisa foi possível verificar questões importantes e que contribuem para o campo de pesquisa de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas; Aprendizagem colaborativa; Formação de professores.

ABSTRACT: *This paper is the result of a qualitative research which tried to answer some questions about collaborative learning and about critical education of teachers of English as a foreign language. Because this a term used in different areas of knowledge, there is not a right definition for collaborative learning, some authors say that collaborative learning is “a situation that two or more people learn or try learning something together” (Dillenbourg, 1999). The Curricular Guidelines for Letras graduation programs foreesses the education of a critical, reflexive and investigative professional, who is prepared to exert the daily practice of continuing education, considering the epistemological axis of the program: the language (Conselho Nacional de Educação, 2001). Therefore, the focus of this study was understand the teaching and learning process from the interaction between teacher researcher and her students. First, we proposed to do a study about collaborative learning and teachers’ education, then from the definitions and understanding of the topics we can retrace the classes preparation, and the way as interaction was propose during the classes, how were students’ reaction and teacher’s reflection after classes. As research instruments we used dairies, questionnaires, and interviews. Through this research was possible check important questions which contribute for the research field of teaching and learning of foreign language and teachers’ educaiton.*

KEYWORDS: *Language teaching; Collaborative Learning; Teachers' education.*

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou encontrar respostas a algumas indagações sobre o trabalho colaborativo, indagações essas que surgiram durante observações e reflexões sobre as aulas ministradas por mim como professora de um centro de ensino de idiomas.

]

O foco desse estudo foi compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir da interação entre a professora pesquisadora e alunos. O estudo está organizado da seguinte forma: na primeira parte é feita a revisão literária em que são feitas considerações breves sobre algumas teorias psicológicas e a influência das mesmas no campo educacional. Revisitamos os Parâmetros Curriculares Nacionais que ressaltam as três mais importantes teorias de aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo e interacionismo e ainda diversos estudiosos, (dando ênfase à Vigotsky), que vão dar sustentação para a realização desta pesquisa sobre o trabalho colaborativo e para a análise dos dados. Na parte dois o contexto é descrito, ressaltando os participantes e o local onde a pesquisa foi realizada. Na terceira é apresentada a metodologia utilizada durante a pesquisa. Na quarta os resultados são expostos e discutidos com base na análise feita a partir dos dados coletados. Na quinta parte há as considerações finais, ressaltando os pontos positivos e até as dificuldades para a realização da pesquisa.

I. Fundamentação teórica

Algumas considerações sobre as concepções teóricas e o ensino de línguas estrangeiras

Ensinar é um processo complexo que envolve um trabalho árduo para atingir desenvolvimento profissional e se tornar um professor competente. Tradicionalmente, a educação era centrada na figura do professor, que ficava de pé e transmitia conhecimento, enquanto os alunos ficavam sentados tentando absorver o conteúdo de forma passiva e sem direito a questionamentos. Entretanto ensinar vai além: envolve decisões, diferenças de personalidade entre professores e alunos, diferenças culturais e muitas outras variáveis. Sendo assim, a psicologia educacional passa a ter um papel importante no ensino/aprendizagem, contribuindo para mudanças profundas no campo educacional. Em termos de teorias psicológicas pode-se dizer que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira foi influenciado por três visões: Behaviorista, Cognitiva e Sócio interacional.

Será feita, ainda, uma incursão nos estudos já realizados no Brasil e no exterior acerca da importância do trabalho colaborativo e da interação, autores como Vygotsky, Figueiredo, Dillenborg, se farão extremamente presentes nesta pesquisa.

Visão Behaviorista

O termo behaviorismo foi usado pela primeira vez em 1913 por John B. Watson em um artigo denominado “Psicologia: como os behavioristas a veem”. “Behavior” significa “comportamento” e Watson o definiu como um ramo experimental e objetivo da ciência natural, esse ramo tinha como meta a previsão e o controle do comportamento. Mas no tocante aos comportamentos humanos complexos como a aprendizagem escolar, é no trabalho de Skinner (1974) sobre o condicionamento operante que encontramos uma contribuição mais significativa para aprendizagem escolar.

Para Skinner (1974) os indivíduos aprendem através das consequências de suas ações, tendendo a repetir os comportamentos cujos resultados são satisfatórios e evitando os comportamentos que não trazem satisfação. Desta maneira, é o meio externo que controla os comportamentos do sujeito, constituindo o que Skinner chama de “contigências de reforço”, que são representadas pelo ambiente passado e presente e que determinam o comportamento atual: “O conhecimento do mundo se deve a algo mais do que ao contato com determinado cenário, deve-se às contigências de reforço das quais este cenário faz parte”. (SKINNER,1974, p. 121)

A Visão Cognitivista

A teoria cognitiva foi criada pelo suíço Jean Piaget para explicar o cognitivo humano. Na visão cognitivista entende-se que o ser humano não é uma tabula rasa, mas sim um indivíduo capaz de desenvolver técnicas de aprendizagem ao ser exposto a uma língua estrangeira. Enquanto na visão behaviorista o ensino estava centrado no professor, na visão cognitiva a aprendizagem está centrada na capacidade cognitiva do aprendiz em interação com o seu meio. Portanto, depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação dele, sujeito, com o objeto.

A visão Interacionista

O interacionismo explica a origem do conhecimento mediante a participação tanto do sujeito quanto do objeto do conhecimento, relação esta que é de reciprocidade dialética, ou seja, em sua relação com os objetos, o homem constrói a si mesmo ao mesmo tempo em que seu mundo físico e sócio-cultural é construído. Os principais representantes deste eixo epistemológico são Piaget (1896-1980), Vigotsky (1896-1934) e Wallon (1876-1962).

O interacionismo em Piaget

Piaget interessou-se mais pelo desenvolvimento cognitivo ou da inteligência, o que ele chamou de desenvolvimento espontâneo da criança, em detrimento do desenvolvimento escolar ou com questões de aprendizagem, conforme afirma no seguinte texto:

Vou considerar o desenvolvimento propriamente psicológico da criança em oposição ao seu desenvolvimento escolar ou ao seu desenvolvimento familiar, isto é, vou insistir principalmente no aspecto espontâneo deste desenvolvimento e, mesmo assim, vou limitá-lo ao desenvolvimento propriamente intelectual cognitivo! (PIAGET, 1983, p. 12)

Piaget enfatiza a importância da interação social como elemento colaborativo essencial ao processo de construção do raciocínio lógico, o que faz com que em seus trabalhos seja evidenciado o papel decisivo das condições e das intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas da criança.

O interacionismo em Vigotsky

É com Vigotsky, contudo, que o interacionismo surge na forma de sócio-interacionismo. Vigotsky (1991) destaca que cada sujeito apresenta um nível de conhecimento real (aquilo que é capaz de fazer sozinho, que já domina) e um nível de conhecimento potencial (aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de outros indivíduos). A diferença entre esses níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com (VYGOTSKY, 1984 p. 97)

a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário,

ou seja, podemos considerar a ZDP como uma ferramenta essencial que nos possibilita compreender as potencialidades dos indivíduos, o que está em processo de amadurecimento. Portanto, os aprendizes, com a mediação do professor, interagem de diferentes maneiras, moldando o desenvolvimento cognitivo e adquirindo novos conhecimentos. É essencial ressaltar o processo “scaffolding” ou “andaime”. De acordo com Wood *et al* (1976), tal conceito sustenta que em contextos de interação social, um participante com maior conhecimento de um determinado assunto pode criar verbalmente condições de auxílio a um participante menos capacitado de modo que ele possa se desenvolver, atingindo níveis mais elevados de competência. (TRINTA, 2009 p. 150-173).

Estudiosos e Trabalhos sobre interacionismo

A abordagem sócio-interacionista de ensino ficou mais conhecida no Ocidente nos anos 80 e 90, como afirmam Barros e Cavalcante (1999):

Durante a década de 80, as novas ideias colocadas pela abordagem social-interacionista sugerem que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

Autores como Figueiredo (2006) e Coelho (1992) reforçam essa ideia quando dizem que a interação é algo fundamental para o ensino/aprendizagem de Língua

Estrangeira (LE). Segundo Figueiredo (2006), é através da interação que os alunos dão e recebem ideias, promovendo assim, uma assistência mútua para que o resultado da atividade seja obtido com êxito. Além disso, de acordo com Fabrício (1999), vários estudos sobre esse assunto têm sido produzidos para tentar mudar a forma de ensino nas escolas, fazendo com que alunos e professores interajam mais e de forma menos institucional. Isso porque Figueiredo (2001, p. 68) parafraseando Richards, diz que “o ensino não é estático, mas sim algo dinâmico, um processo que resulta da interação entre o professor, os aprendizes, as tarefas instrucionais e as atividades desenvolvidas em sala de aula.”

Como a língua é um objeto de conhecimento e um meio para a aprendizagem, Tsui (1995) afirma que, por isso, a interação é tão importante na sala de aula de línguas, não importando se é uma sala de L1 ou L2.

De acordo com os russos Lomov (1978) e Kol'tsova (1978) e os japoneses Inagaki e Hatano (Inagaki, 1981; Inagaki e Hatano, 1968, 1977), a interação entre pares pode ajudar os indivíduos a adquirir e integrar uma variedade de perspectivas em um problema; a interação em pares é capaz de garantir a atuação intelectual porque força os indivíduos a reconhecer e coordenar as perspectivas conflitantes em um problema.

O Trabalho Colaborativo

Segundo Lima e Costa (2007, p. 01), o mediador da aprendizagem de língua estrangeira (LE) é o diálogo colaborativo, que faz com que os alunos produzam na língua alvo e impulsiona as oportunidades de aprendizagem. Elas ainda reforçam a importância deste tipo de trabalho quando dizem que:

A interação cooperativa propicia o uso de estratégias comunicativas, facilitadoras do processo de refacção do insumo a fim de proporcionar compreensão mútua entre os interagentes das duplas. Ao perceber lacunas em sua língua de aprendiz, o estudante incita um processo promotor de sua autonomia, visto que as lacunas que o separam da língua alvo surgem nos momentos de negociação. Dessa forma o diálogo é um mediador do aprendizado, ao passo que a língua media a aprendizagem da própria língua durante a resolução de problemas que impeçam entendimento mútuo. (LIMA e COSTA, 2009,p. 01)

Vários autores sugerem que ainda não existe uma definição certa para o termo aprendizagem colaborativa. Isso se deve, segundo Dillenbourg (1999), ao uso frequente da expressão em diversas áreas do conhecimento. O autor até arrisca uma definição para o termo, “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (p. 01), mas em seguida diz que cada elemento da definição pode ser interpretado de diferentes formas.

Conhecendo um pouco mais o processo de aprendizagem colaborativa, e o valor da interação durante esse processo, esta pesquisa faz-se relevante para a área de Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Aprendizagem Colaborativa/ Aprendizagem Cooperativa

Vilela, Pennino e Maia (2005, p.01) parafraseando Carrara (2004) dizem que “o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende”. Essa afirmação reforça a opinião de Dillenbourg (1999), que define o termo aprendizagem colaborativa como “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (p. 01).

Para entender melhor o significado da aprendizagem colaborativa é preciso saber que esse processo se dá através da interação. Segundo Maçada e Tijiboy (1998, p.03), “o processo de interação entre indivíduos possibilita intercambiar pontos de vistas, conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos, refletir sobre seu próprio pensar, ampliar com autonomia sua tomada de consciência para buscar novos rumos”. Figueiredo (2006) confirma o pensamento de Maçada e Tijiboy (1998,p.03) e defende a interação como um papel de importância indiscutível em sala de aula, e isso acontece porque “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa”, Figueiredo (2006, p.16-17) citando Nyikos e Hashimoto (1997).

Figueiredo (2006) ainda reforça que é através da interação em sala de aula, que os alunos encontram oportunidades de troca de conhecimento e de estratégias de aprendizagem, e, além disso, interagir é a chance de verificar o que se sabe e o que ainda é preciso aprender para se expressar na língua alvo.

É comum vermos os trabalhos em grupos, que envolvem interação, sendo nomeados de duas formas: aprendizagem colaborativa e cooperativa. Haveria diferença entre os tipos de aprendizagem? O quadro de Figueiredo (2006, p.19) aponta diferenças e semelhanças entre os processos:

Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
Diferenças	
O foco é o processo.	O foco é o processo.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os papéis são definidos <i>a priori</i> , sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.	O professor dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.
Semelhanças	

Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.

Tabela 1: Aprendizagem Colaborativa X Aprendizagem Cooperativa, Figueiredo (2006, p.19)

De acordo com Damiani (2008, p.214):

embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra operare – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de laborare – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Para Figueiredo (2006), mesmo com as poucas diferenças, os dois processos têm grande importância, já que favorecem a interação e proporcionam aos alunos um papel mais ativo durante o processo de aprendizagem. Essas contribuições ocorrem porque os dois termos, de acordo com Torres, Alcântara e Ilara (2004) apud Damiani (2008, p.215),

... derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a *colaboração* pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a *cooperação* seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Figueiredo (2006) cita Tinzmann (1990), High (1993), Aoki (1999) e Ghaith (2002) para se referir aos benefícios das aprendizagens colaborativas e cooperativas, como: maximizam o output¹ do aprendiz, promovem interações, favorecem o compartilhamento do conhecimento entre os alunos e professor – na sala de aula tradicional, o professor é geralmente o transmissor do conhecimento. Na sala de aula colaborativa ou cooperativa o professor valoriza as experiências pessoais dos alunos e também aprende por meio dessas experiências. (Figueiredo,2006, p.21-22)

¹ De acordo com Figueiredo (2006, p.31), “o output é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita”.

Figueiredo (2006) afirma que para ele, ao contrário do que alguns autores pensam, existe sim uma diferença marcante entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa

“na aprendizagem colaborativa, o objetivo é a co-construção da aprendizagem e não somente a realização da tarefa... Nesse tipo de abordagem, o professor não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Ao contrário, ele tem um papel mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos tornem-se responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma atividade”.

Mesmo existindo algumas diferenças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, Figueiredo (2006) afirma que as atividades colaborativas são muito importantes para a aprendizagem de línguas, isso porque elas tornam os alunos mais reflexivos, desenvolvem as habilidades intelectuais e afetivas e promovem a interação e a autonomia. E por toda essa importância o autor acredita que ainda é necessário discutir e refletir a formação de professores para que eles saibam utilizar os benefícios desses tipos de aprendizagens que têm como foco a interação.

Metodologia

Escolha da Metodologia

A metodologia escolhida para a condução deste trabalho foi a pesquisa qualitativa interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo (2009), a pesquisa realizada em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser derivada do positivismo ou do interpretativismo. Bortoni-Ricardo (2009, p. 13), parafraseando J. Hughes diz que “paradigma interpretativista pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos signos culturais.”

As escolas e principalmente a sala de aula são lugares perfeitos para a realização de pesquisa interpretativista ou pesquisa qualitativa, isso porque, ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p.32):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisador a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Neves (1996, p.1), “estudos quantitativos, geralmente, procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, já a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir

eventos”. Ainda a respeito dos tipos de estudos, Larsen-Freeman e Long (1991) e Nunan (1992) sugerem que a pesquisa qualitativa se preocupa, principalmente, em entender o comportamento humano, a partir de referência do próprio indivíduo.

Contexto da Pesquisa

As principais funções do Centro de Ensino de Idiomas onde a pesquisa foi realizada são: suprir as necessidades da comunidade; oferece estágio para os acadêmicos de Letras inglês e português; proporcionar às áreas envolvidas do curso de Letras oportunidade de observação, análise e avaliação de propostas e metodologias de ensino e aprendizagem de primeira e segunda língua.

Este Centro de Ensino tem como metodologia desenvolver a competência comunicativa, que é a capacidade de se comunicar em língua estrangeira de acordo com a necessidade. As aulas, nele ministradas, pretendem desenvolver as quatro habilidades dos alunos: fala leitura, escrita e audição. O projeto não possui um material próprio, a coordenação pedagógica seleciona uma coleção de livros para cada idioma, os livros são separados para cada nível e os professores-estagiários os utilizam até que a coordenação designe uma nova mudança.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram cinco alunos do Inglês I, esses alunos tinham entre 15 e 20 anos. A turma era bastante heterogênea, alguns alunos ainda estavam no ensino médio e outros no ensino superior. Como professora que reflete sobre minhas estratégias de ensino também me considerei participante da pesquisa.

Instrumento de Pesquisa: Diários

Diário é uma narrativa que possibilita não só registro imediato da experiência, mas também uma forma de estruturar, formular e reagir àquela experiência, analisando e refletindo sobre ela. (MCDonough, 1997, p. 123).

Passos da pesquisa:

Segue abaixo os passos realizados para a coleta de dados:

Instrumento de Produção de Dados	Ocorrências	Objetivo
Reunião Inicial	1	Discutir o projeto de pesquisa, verificar sua relevância e viabilidade
Planejamento e Produção do Diário	4	Planejamento das aulas e produção de diário ao final de cada aula ministrada.

Sessões Reflexivas	4	Confrontar teoria e prática. Colaborar na reflexão e na transformação da ação em sala de aula através da interação com a professora supervisora.
---------------------------	----------	--

Tabela 2: Realização de coleta de dados

Coleta de dados

Os dados foram coletados durante 15 dias. Os conteúdos das aulas eram variados, foram desde o uso das preposições de tempos, datas até adjetivos e opostos. Segue abaixo a lista dos conteúdos ministrados:

- ✓ Preposition of time, dates;
- ✓ Jobs and Family;
- ✓ Adjectives and opposites;
- ✓ Adverbs of frequency.

Aula 1 - Diário

Primeiro relembrei com os alunos o que havíamos visto na aula anterior, pedi que eles fizessem frases usando os adverbs of frequency. Como warm up, pedi que eles abrissem o livro na página 33 e in pairs respondessem ao questionnaire sobre a frequência com que faziam certos tipos de atividade, como exercícios físicos, se tinham uma alimentação saudável e etc. No fim vimos o quanto cada um tinha ou não uma vida saudável.

Em seguida, os alunos me contaram o que viam nas figuras da página 34 que continha atividades sobre alguns festivais e celebrações importantes de certos países e cidades. Pedi que eles fizessem o exercício, marcando o texto com a figura correspondente. A partir dessa atividade os alunos começaram a conversar muito, o que foi me deixando nervosa, pois eles não prestavam atenção. Os que não prestavam atenção e conversavam muito eram os alunos que, acredito eu, tinham mais facilidade. Talvez eles também acreditavam nisso, que não era necessário prestarem atenção, pois o que estava sendo ensinado não fazia diferença na aprendizagem deles. Mesmo com o nervosismo, tentei me manter firme e até chamei a atenção dos alunos algumas vezes.

Continuei com as atividades do livro, e os alunos continuaram conversando. Até que chegou a hora do intervalo.

Logo que voltamos fomos interrompidos pela secretária do Centro de Línguas para que eles fizessem a avaliação do professor. Depois disso os meninos conversaram ainda mais. Aí que me senti incapaz e sem experiência o suficiente para lidar com aquela situação, foi extremamente frustrante. Ao final da aula os meninos ainda conversavam, mas como acho que eles perceberam meu nervosismo e diminuíram um pouco. Me senti uma péssima profissional, incapaz de manter a ordem dentro de sala.

Feedback da professora

A professora tentou me fazer refletir sobre minha aula e sobre as minhas ações durante a aula e sobre a aula. Ela me fez as seguintes perguntas:

“Você tentou encontrar a causa de tanta conversa por parte dos alunos e o porquê de não prestarem atenção? Como você continuou as atividades do livro com os alunos conversando paralelamente? Conversar muito na sala te incomoda? Será que é só indisciplina? Você se sentiu aliviada porque chegou a hora do intervalo? Será que falta estratégia para manter a motivação dos alunos durante a aula toda?”

Reflexão

Eu acredito que por serem do mesmo curso (Agronomia) os meninos tinham muito assunto, e reconheço também que minhas estratégias de ensino não foram as melhores. A aula não prendia a atenção dos alunos, só os que tinham mais dificuldade prestavam atenção, ainda assim não estavam muito empolgados.

Continuei a aula como se os alunos não estivessem conversando, hora ou outra eu chamava a atenção de algum ou olhava feio para todos. Um intervalo nunca tinha demorado tanto para chegar.

Na conversa com a orientadora percebi minha falta de estratégia. Deveria ter levado para aula algo que prendesse a atenção dos alunos, uma foto ou imagem, tínhamos que ter conversado mais sobre as comemorações, antes de entrarmos no conteúdo.

Com isso percebi que preciso ser mais cuidadosa com o preparo das aulas, para que haja uma interação correta, colaborativa entre os alunos.

Aula 2 - Diário

Como era aula de revisão, tivemos que voltar um pouco no conteúdo, então começamos a aula com um game que exigia boa coordenação motora e conhecimento sobre o tema. Os alunos se divertiram muito. Revisamos os Jobs, daily routine e toda a aula foi feita utilizando o data-show, os alunos se mantiveram prestando total atenção, até comentavam sobre as pictures que eram mostradas. Eles trabalharam em grupo para realizar algumas atividades. Como a maioria dos alunos se conhece não foi fácil controlar a conversa, mas pelo menos eles estavam atentos à aula.

Feedback da professora

“Pelo que percebo os alunos trabalharam em grupo para realizar algumas atividades. As atividades colaborativas e cooperativas funcionaram? Por que eles conversam tanto?”

Reflexão

Percebi que com as atividades colaborativas e cooperativas funcionam sim. Além de aproximar mais os alunos, essas atividades fazem com que os alunos compartilhem conhecimentos, ainda mais em uma aula de revisão, uma aula em que os alunos relembram e tiram as dúvidas, ter um colega do lado ajuda muito. Continuo com a quase certeza que os alunos conversam por se conhecerem muito, porque sempre são os mesmos alunos, os outros até conversam, mas não tanto quanto esses meninos da Agronomia.

Aula 3 - Diário

Novamente, utilizando o data-show como recurso tecnológico, mostrei pictures de alguns famosos usando alguns objetos, pedi que eles prestassem atenção, pois, a próxima atividade seria baseada nas pictures. Os famosos eram conhecidos dos alunos, por isso não houve muita dificuldade quando fomos revisar o possessive case. Perguntei aos alunos Whose's it? E eles responderam de acordo com a picture. Ainda nessa aula revisamos os adjectives e os opposites através de muitas pictures. Os alunos se sentiram a vontade para responderem as perguntas e tirarem as dúvidas. Eles quase não atrapalharam a aula com conversas sobre outras coisas, o que me deixou muito satisfeita.

Feedback da professora

“Por que os alunos começaram interessar pela aula? Por que eles têm tantas conversas paralelas? Por que você conseguiu dar uma aula melhor?”

Reflexão

Acredito que utilizar diferentes recursos faz com que os alunos prestem mais atenção, prestando mais atenção eles conversam menos. Mas outra possibilidade, é que pode ser os alunos tenham ficado com dúvidas durante a primeira aula sobre o conteúdo e então resolveram prestar atenção para fazerem uma boa prova.

Saí dessa aula satisfeita, os alunos conversaram menos, prestaram mais atenção, perguntaram e o mais importante trabalharam em conjunto, um aprendeu com o outro no final.

Aula 4 - Diário

Na última aula, revisamos os adverbs of frequency, encerrei a utilização do data-show e voltamos a trabalhar em grupos, os alunos deveriam fazer um levantamento em sala de aula sobre a frequência com que os colegas faziam determinadas atividades. Os alunos riam muito e trabalhavam com a participação de todos os colegas. Ao final do levantamento, ainda em grupos, os alunos fizeram um gráfico que demonstrou a frequência das atividades realizadas pelos colegas.

Fiquei muito satisfeita ao final de cada aula, percebi que os alunos prestaram atenção e revisaram juntos o conteúdo. E isso aconteceu, acredito eu, porque a aula foi melhor elaborada com mais estratégias que prendiam a atenção dos alunos e que, finalmente, obtive respostas para as minhas inquietações: a aprendizagem colaborativa e cooperativa são de extrema relevância no ensino e aprendizagem de línguas.

Feedback da professora

“Congratulations! Você aprendeu o caminho das pedras! Portanto qual é a sua reflexão final?”

Reflexão

Com essas aulas e com a preparação delas aprendi que cada turma é diferente, um game ou um assunto que empolga uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante termos estratégias antes, durante e depois da preparação das aulas, só assim

conseguimos manter a calma, não dar espaço para conversas paralelas durante a aula e promover a colaboração entre os alunos.

Resultados

Análise e discussão dos dados

A partir dos diários escritos, dos feedbacks dados pela professora, da minha reflexão e da preparação das aulas, pude perceber o quanto as atividades colaborativas contribuem não só para a aprendizagem dos alunos, como podemos ver nos trechos abaixo, retirados dos diários feitos ao final das aulas:

“Foi bom quando trabalhei em dupla!” – Aluno L

“Aprendemos coisas diferentes trabalhando com os colegas” – Aluno C

“A aula fica interessante quando podemos interagir com o colega falando sobre o conteúdo da aula” – Aluno I

Dados retirados dos diários recolhidos no dia 02/12/2011.

Mas também com a formação do professor, que se sente mais à vontade para trabalhar da forma que deseja a colaboração.

Acredito que as percepções dos participantes, ao longo da pesquisa, foram as melhores possíveis no que diz respeito ao trabalho em grupos, essa colaboração facilita a apreensão do conteúdo, já que às vezes os alunos não tem coragem de questionar a professora sobre algo que ele não entendeu, sendo assim ele pergunta ao colega.

Trabalhar usando como estratégia de aprendizagem a colaboração pode trazer transformações importantes principalmente em relação ao desempenho do aluno, nem sempre o que fazemos sozinhos conseguimos apreender, mas o que fazemos com um colega lembramos para a vida inteira.

O trabalho colaborativo além de ajudar o aluno na aprendizagem contribui para a formação do professor, influi de forma positiva na sua prática. Perceber que os alunos se entendem e conseguem dividir conhecimento não tem preço. Uma aula bem preparada que envolva os alunos é parte importante do trabalho colaborativo, você pedir para que o aluno trabalhe com um colega sem ter um objetivo não proporcionará ao aluno aquisição de conhecimento.

Considerações finais

Esse trabalho, que tinha como objetivo principal entender a relevância do trabalho colaborativo para alunos e professores durante a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira, mostra a importância da reflexão durante a prática em sala de aula sobre os métodos de ensino, sobre a forma como a língua está sendo ensinada.

O trabalho colaborativo é mais uma estratégia para que os alunos aprendam uma nova língua sem ficar constrangido em perguntar algo que não sabe, já que ele não precisa perguntar diretamente para o professor, ele pode perguntar para um colega mais experiente.

Acredito que esse tipo de trabalho em sala tende a aumentar à medida que os professores perceberem a importância da interação entre alunos e alunos, a importância da reflexão crítica ao final de cada aula.

Referências Bibliográficas

BARROS, S. & CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino e aprendizagem. **Anais do Workshop Internacional Sobre Educação Virtual: Realidade e desafios para o próximo Milênio**. FORTALEZA, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª Edição, Editora Parábola: São Paulo, 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e revelando seus benefícios. **Educar**, nº31, p.213 – 230, Editora UFPR, Curitiba, 2008.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier. (p.1-19), 1999.

FABRÍCIO, B. F. Interação e Construção do Conhecimento na Sala de Aula de língua Estrangeira. **Intercâmbio**, vol. III, seção VI, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em Língua Inglesa**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras: Lingüística Aplicada. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de Línguas**. Editora UFG, Goiânia, 2006.

INAGAKI, K. Facilitation of knowledge integration through classroom discussion. **Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**. 3/3: p. 26-28, 1981.

INAGAKI, K. and G. HATANO. **Motivational influences on epistemic observation**. **Japanese Journal of Educational Psychology**. 6: p.191- 202, 1968.

_____. Amplification of cognitive motivation and its effects on epistemic observation. **American Educational Research Journal**.14: p.485- 491, 1977.

KOLTSOVA, V. A. **Experimental study of cognitive activity in communication (with specific reference to concept formation)**. **Soviet Psychology**. 17: p.23-38, 1978.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LIMA, M. S. & COSTA, P. da S. C. A tarefa colaborativa como estímulo à negociação, correção e aprendizagem de línguas. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), 2007, Ingleses- Florianópolis. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)**, 2007. p. 598-606.

LOMOV, B. F. **Psychological processes and communication**. Soviet Psychology. 17: p.3-22, 1978.

MAÇADA, D. L. & TIJIBOY, A. V. Aprendizagem Cooperativa em ambientes telemáticos. **IV Congresso RIBIE**, Brasília, 1998.

MENEZES, V. **Teoria Behaviorista Estrutural**. <http://www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf> Acesso em: 21/11/2011 às 10h30.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, Vol.1, nº3, 1996.

TSUI, A. B. M. **Introduction Classroom Interaction**. New York: Penguin, 1995.

VILELA, F. M., PENNINO, G. C. & MAIA, M. C. Interação e o processo de aprendizagem compartilhado e colaborativo. **Projeto de Pesquisa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas**, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 1984.

TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. **Revista Intercâmbio**, volume XX: 150-173, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x