



## Crenças de alunos sobre a aprendizagem colaborativa proposta através de atividades em língua portuguesa

Hélvio Frank de Oliveira<sup>1</sup>  
UEG/UFG

**Resumo:** Estudos que tratam da aprendizagem colaborativa têm demonstrado resultados satisfatórios e têm sido mais comuns no contexto de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, as atividades propostas com base nesse viés podem também alcançar as especificidades da língua portuguesa, conferindo, assim, suma importância para a co-construção do conhecimento e para o aprimoramento das mais variadas categorias e habilidades do idioma materno. Inclusive, ser desenvolvidas no ensino superior. Nesse sentido, o objetivo desta comunicação é refletir sobre a aprendizagem colaborativa em língua portuguesa e sobre as crenças de alunos acerca desse trabalho, a partir de cinco atividades propostas e executadas durante as aulas de língua portuguesa. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido com dez duplas de alunos do segundo ano do curso de Letras de uma universidade pública de Goiás. Os instrumentos utilizados foram o corpus com as propostas de atividades colaborativas, as gravações de áudio das interações, o questionário aplicado aos participantes após cada tarefa efetivada, e uma entrevista coletiva semiestruturada realizada no final da investigação. Os resultados indicam a relevância da mediação aluno/aluno para o progresso metalinguístico do idioma e ampliação do conhecimento de mundo dos participantes. Durante tais propostas de atividades, os pares especialistas ou não no assunto, através da interação, diálogo e colaboração, construíram e compartilharam conhecimentos interpessoais, culturais e, ainda, refletiram sobre o sistema e funcionamento da língua. A forma como foram conduzidas as atividades também motivou os discentes e promoveu-lhes indícios de autonomia durante a realização das tarefas.

**Palavras-chave:** aprendizagem colaborativa; crenças; língua portuguesa.

**Abstract:** Researches that explore the collaborative learning have showed good results and become more common in teaching and learning contexts. However, the activities proposed based on this line may also reach Portuguese language, delegating, in that way, valuable importance to the co-construction of knowledge and to the improvement of more categories and abilities in mother language. By the way, these activities may be developed in graduation. Thereby, the objective of this presentation is reflecting on collaborative learning in Portuguese language and on beliefs related to that work in which five collaborative activities proposals are carried out in mother language classes. This works is a case study developed with ten couple of students from Letras Course 2 at a public University in Goiás. The instruments used were corpus with proposed collaborative activities, audio recording of the student interactions, questionnaires applied after each finished activity and a collective interview. The results suggest the relevance of mediation student/student to the metalinguistics progress of idiom by itself and to the increase of world knowledge of that participants. During the activities, the specialist (or no) peers, through interaction, dialogue and collaboration, constructed and shared personal and cultural knowledges and they still reflected on functioning and structure of the language. The way they carried out those

---

<sup>1</sup> helviofrank@hotmail.com



activities caused them motivation and promoted them indications of autonomy during that work.

**Keywords:** collaborative learning; beliefs; Portuguese language.

## 1. Introdução

Após experienciar a arte de ser professor de língua materna em uma Universidade, devido à aprovação em um concurso para ocupação da vaga na área de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, cursando uma disciplina no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás, denominada *Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem sociocultural*, resolvi abarcar as teorias discutidas ao longo do curso à investigação de minha nova e real prática. Dessa forma, optei por trabalhar a aprendizagem colaborativa com meus alunos durante algumas aulas de língua portuguesa.

Para isso, recorri aos pressupostos da Teoria Sociocultural de Vygotsky e de seus colaboradores (1998, 1999), como forma de embasamento científico, tendo em vista a importância que a interação social exerce sobre o desenvolvimento cognitivo humano. Nela, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e, posteriormente, os de aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2002, 2003, 2006, 2008), sinalizam relevâncias ao ato social de aprender línguas. Esse autor, inclusive, afirma que a interação constitui o processo de aprendizagem, que é, conseqüentemente, configurado por sua natureza social e pode ser construído de forma cooperativa e colaborativa. Em suas pesquisas, o autor tem identificado que as atividades colaborativas, além de criar um ambiente favorável à aprendizagem da língua alvo, possibilitam a interação entre os aprendizes de maneira que um aprende com o outro (FIGUEIREDO, 2002, 2006).

Da mesma forma, Crandall (1999) valoriza o trabalho em conjunto por sua característica de encorajamento e fortalecimento dos fatores afetivos de aprendizes, reduzindo, assim, os aspectos negativos da aprendizagem. Na perspectiva de seus estudos, o trabalho envolvendo o Outro, cooperativo ou colaborativo, pode motivar os alunos e lhes conferir atitudes positivas mediante a tarefa de aprender.



Já havia investigado outros aspectos propostos pela Teoria Sociocultural em sala de aula de língua estrangeira (inglês) (OLIVEIRA, 2010) e, conseqüentemente, apontado os benefícios provenientes do trabalho em grupo na realização de tarefas instrucionais. Em relação à língua portuguesa, embora seja o meu primeiro trabalho, acredito que a aprendizagem colaborativa pode ser desenvolvida com bastante sucesso e ter, como resultado, o êxito na aprendizagem dos alunos, como acontece em língua estrangeira.

Não podemos negar a recorrência de alguns indícios de trabalho colaborativo desenvolvidos com os alunos em nossas salas de aula. Por meio de tarefas e de inúmeros métodos e metodologias aplicados, estamos sempre propondo ações e tentativas, com a finalidade de que o aluno, ao final, aprenda ou alcance o alvo dialogando/trabalhando com o outro. Entretanto, ao mesmo tempo, fazemos isso sem a verdadeira compreensão e orientação sobre o que seja esse ato de aprender “uns com os outros” em sala de aula. E, por consequência, não há reflexão sobre essa prática efetivada. E, conforme afirmam alguns desses autores, a aprendizagem colaborativa, bem desenvolvida e mediada pelo professor, pode alcançar índices satisfatórios de sucesso na aprendizagem.

À luz de tais perspectivas, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as percepções acerca da aprendizagem colaborativa, identificadas após a realização de cinco atividades de língua portuguesa em uma turma de segundo ano do curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública estadual de Goiás.

## **2. Considerações sobre a teoria sociocultural**

A teoria de Vygotsky (1998, 1999) e de seus colaboradores, denominada Sociocultural, tem servido como referencial teórico para inúmeros trabalhos inerentes à educação e linguagem. Tais pressupostos fundamentam que a inserção do indivíduo em um determinado ambiente social e cultural é parte essencial de sua constituição enquanto pessoa. Isso porque a função psicológica superior desse sujeito é construída ao longo de sua história social e mediante sua relação com o mundo.



Para o autor, o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo é produzido a partir de seu contato com o Outro. Essa interação social, caracterizada pelas relações interpessoais, estabelecida através da linguagem, aliada a aspectos fornecidos pela cultura e pelo contexto, ativa a inteligência humana, a cognição. Converging com Figueiredo (2006), todo o entorno pelo qual o homem é cercado exerce um papel fundamental em sua forma de construir. De igual modo, sua maneira de agir também modifica o ambiente a seu redor.

Arelado à teoria sociocultural, está o conceito de zona de desenvolvido proximal (ZDP) que Vygotsky (1998) utilizou para explicar a aprendizagem de crianças. Segundo esse autor (1998, p. 111-112), a ZDP apresenta dois níveis de desenvolvimento: o “real”, que diz respeito àquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, com sucesso, e o “potencial” que, por sua vez, consiste naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sem a ajuda, orientação ou colaboração de alguém mais competente. Assim sendo, a ZDP é definida como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real [da criança], que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 111-112)

Embora esses conceitos sejam discutidos por Vygotsky (1998) com a tentativa de evidenciar o processo de aprendizagem infantil, considero-os também ideais para caracterizar a aprendizagem de língua materna por adultos, uma vez que esse conhecimento, tal como aquele, é construído, entre outros aspectos, através da linguagem. E, ainda, de acordo com Paiva (2010), porque a interação é imprescindível para a aprendizagem de uma língua, uma vez que esse fenômeno é naturalmente social.



### 3. Aprendizagem colaborativa de línguas

De acordo com Gokhale (1995), o termo “aprendizagem colaborativa” se refere à atividade de aprendizagem em que estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo. Essa forma de trabalhar permite aos alunos ensinar uns aos outros e fazer com que o sucesso de um seja o sucesso do grupo. Ao trocarem conhecimento durante as interações em grupos, os estudantes não apenas obtêm um interesse maior na tarefa, como também desenvolvem a autonomia na aprendizagem.

Crandall (1999) avalia que a aprendizagem colaborativa é uma atividade em grupo organizada, na tentativa de que a construção do conhecimento dependa da troca de informações entre os aprendizes. Nela, cada integrante é responsável por sua própria aprendizagem e também pela dos outros.

Figueiredo (2002, p. 106) postula que “a aprendizagem colaborativa tem se consolidado como um conceito importante no campo da aprendizagem em geral”. E pesquisas realizadas comprovam que a aprendizagem colaborativa tem demonstrado grandes “benefícios pedagógicos e psicológicos de sua implantação em salas de aulas”. Por esse motivo, é salutar compreender que o aprender corresponde a um ato social e, por consequência, o conhecimento produzido por essa ação também se configura como um elemento social que faz parte de um processo educativo, favorecido pela participação social em ambientes que propiciam a interação e, possivelmente, a colaboração.

Figueiredo (2002, p. 106) valoriza a interação em sala de aula de línguas, tendo em vista que a língua, nesse caso, é tanto objeto de estudo quanto o meio para aprendizagem.

Através da interação dialógica, os alunos negociam não apenas significados, eles negociam aprendizagem, pois o diálogo propicia aos aprendizes oportunidades de refletir sobre a língua que estão aprendendo. (FIGUEIREDO, 2002, p. 106)

Esse mesmo autor (2003) acrescenta que a aprendizagem colaborativa garante uma atmosfera de apoio entre os aprendizes, aumentando sua autoestima e os tornando mais motivados, na medida em que percebem e podem desenvolver suas reais potencialidades em atividades sobre as quais investem participação. Além disso, esse tipo de aprendizagem



oferece aos alunos grandes possibilidades de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, de valores interculturais em decorrência do contato com o Outro e sua cultura.

Carvalho (2002) também concorda que a interação é peça chave para o desencadeamento da aprendizagem, pois ela propicia aos aprendizes a oportunidade de confiar uns nos outros, possibilitando, assim, a troca de ideias em grupo, ações que levam ao desenvolvimento do espírito social e à superação dos problemas em tarefas diversas.

A proposta colaborativa como estratégia de ensino-aprendizagem, baseada nas teorias sociais, de fato, encara o aluno como um agente ativo no processo de aprendizagem, onde esse se socializa e se interage com o grupo, assimilando conceitos e informações e construindo conhecimento (PINO *et al.*, 1999). Esses espaços compartilhados de convivência, quando estabelecidos em ambientes propícios, dão suporte à construção, à inserção e à troca de informações dos participantes, visando, sobretudo, à construção social do conhecimento por meio da linguagem.

Assis (2008), que também desenvolveu um trabalho envolvendo o que os alunos pensavam sobre as atividades colaborativas em língua estrangeira no ensino médio, destaca, assim como os referidos autores, que um ambiente de aprendizagem aberto à interação e ao diálogo pressupõe que o aluno se envolva a fazer coisas e refletir sobre o que faz, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, em muitos casos, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

#### **4. Metodologia**

Este estudo foi fundamentado no paradigma qualitativo e teve como método de pesquisa o estudo de caso interpretativo (STAKE, 1994). Conforme o autor, essa modalidade configura-se como uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e com utilização de múltiplas fontes de dados, podendo se representar por meio de um grupo de alunos, uma sala de aula etc. Também, a esse método, é facultada a utilização de dados quantitativos, a fim de propor uma análise numérica que contribua para a compreensão dos dados apurados.





A pesquisa ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2010 e foi desenvolvida a partir de cinco atividades propostas e executadas durante algumas aulas de língua portuguesa com dez duplas de alunos, sendo seis homens e quatorze mulheres, com idades entre 18 e 29 anos, do segundo ano do curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública estadual de Goiás. Os participantes tiveram sua privacidade resguardada com a utilização da convenção P1, indicando “Participante 1”, até completar o último participante, P20.

Os instrumentos utilizados foram o questionário aberto, com prévia validação semântica, aplicado aos participantes após cada tarefa efetivada, e uma entrevista coletiva semiestruturada realizada no final da investigação e transcrita, conforme as convenções apresentadas por Marcuschi (1991).

O fato de ser o professor e, ao mesmo tempo, o pesquisador da turma investigada facilitou no desenvolvimento e na produção da coleta de dados, uma vez que os alunos se interessaram em participar das propostas de atividades por mim apresentadas. Todavia, a análise se centrou exclusivamente nos alunos, conferindo suas opiniões e caracterizações acerca de seu (des)envolvimento mediante as tarefas instruídas, e também foi pautada na triangulação dos diferentes instrumentos de coleta utilizados.

Foram cinco as atividades propostas em língua portuguesa. A primeira proposta de atividade colaborativa (doravante AC1) desenvolvida consistiu na discussão oral e coletiva entre os alunos, em sala de aula, após prévia leitura de um texto sobre a reforma ortográfica sugerida como exercício de casa. A tarefa foi configurada pela colaboração mútua que os alunos produziram com seus pares, a fim de compreender e discutir as temáticas envolvidas naquela proposta textual. A AC2 foi configurada pela colaboração mútua, em que quatro grupos de alunos, juntos, criaram e produziram textualmente uma história e, em seguida, a encenaram.

AC3 caracterizou-se pela construção conjunta em par do conhecimento de estruturas gramaticais da língua portuguesa, através de um pequeno *quiz* em que eles respondiam objetivamente a 100 perguntas sobre a norma culta da língua portuguesa.

A AC4 envolveu a construção coletiva de uma anedota no quadro-negro, em que, após, sem conhecimento dos colegas, foram escolhidas por eles próprios palavras que



deveriam estar presentes na anedota. Foi um momento muito engraçado em que a linearidade e semântica do texto escrito deviam ser seguidas, incorporando as palavras escolhidas sem contexto e, ao mesmo tempo, com a opinião individual sobre cada um que ia ao quadro escrever uma frase ou um período da trama sequencial da história.

A AC5, mais uma vez, buscou a resolução de algumas atividades escritas sobre interpretação de textos, gramática e a forma correta de escrever (conforme a reforma ortográfica) palavras não muito usadas. Eles tiveram, durante esse momento, que fazer várias atividades, tais como, dialogar sobre e preencher juntos palavras cruzadas e outras atividades envolvendo metalinguagem.

As cinco tarefas propostas a que faço referência nesta pesquisa foram realizadas respeitando a possibilidade que o próprio planejamento de atividade desenvolvido por mim estabelecia em se tratando de número de alunos participantes envolvidos. Por isso, foram comuns nos relatos dos alunos as alusões ao trabalho em par ou em grupo, já que a aprendizagem colaborativa cobre os dois âmbitos por estar ligada ao componente social, configurado pela relação e interação com o(s) outro(s).

## **5. Análise dos dados**

### **5.1 Percepções dos alunos sobre a aprendizagem colaborativa**

Os alunos de graduação pesquisados demonstraram bastante concentração e satisfação em trabalhar/dialogar com seu par e/ou com o grupo durante a realização das atividades de língua portuguesa propostas. O nível superior de ensino, talvez pela maturidade que possui a maioria de seus discentes, parece ser caracterizado pela autonomia nos processos de aprendizagem de língua. Os alunos dessa fase aparentam gostar de trabalhar em conjunto e suas mútuas contribuições efetivadas durante as interações, moldadas por ressalvas, correções, explicações, informações, entre outras, de modo geral, pareceram não lhes causar constrangimento quando expostos a um saber novo. Pelo contrário, a maioria deles driblava, naturalmente, tais impasses, com instantâneos discursos que suavizavam a situação embaraçosa.





A primeira das duas perguntas do questionário, cujas questões eram sempre idênticas e aplicadas ao final de cada atividade colaborativa, consistia em observar como o aluno avaliava a atividade recém-desenvolvida, se positiva ou negativa. Assim, foi possível perceber, no quadro a seguir, que boa parte dos participantes avaliou como positivo o desenvolvimento das atividades colaborativas (AC) de língua portuguesa.

Atividade Colaborativa (AC)	Participantes presentes no dia	Quantidade de Alunos	
		Avaliação Positiva	Avaliação Negativa
AC 1	20	19	1
AC 2	19	19	-
AC 3	20	20	-
AC 4	20	19	1
AC 5	20	20	-

**Quadro 1. Índícios de percepções de alunos sobre as atividades colaborativas realizadas**

Na sequência, algumas justificativas recolhidas com a aplicação do questionário elencam, através da disposição por tópicos, as vantagens e desvantagens da aprendizagem colaborativa identificadas pelos participantes.

## **5. 2 As vantagens da aprendizagem colaborativa em língua portuguesa**

Antes de indicar e relatar sobre as vantagens da aprendizagem colaborativa apontadas, convém mencionar que os participantes desta pesquisa já possuem experiências –



práticas e teóricas – com a aprendizagem colaborativa no que se refere às experiências escolares em outras disciplinas estudadas durante a Licenciatura, por exemplo, em aulas de língua estrangeira (inglês). Dessa forma, o conceito é bem divulgado naquele contexto, inclusive, com a leitura das respectivas teorias. Por isso, as considerações desses futuros professores de línguas poderão estar associadas a outras vivências e/ou às próprias vertentes científicas sobre o assunto.

Diante disso, através dos relatos dos alunos, ao se referirem aos pontos positivos da aprendizagem colaborativa, foi possível a identificação de seis indícios de percepções nesse sentido, os quais passam a ser listados na sequência, com a utilização do quadro 2, e seguidos dos excertos com as considerações que os próprios participantes mencionaram.

<i>A aprendizagem colaborativa...</i>	1 – Produz interação e conhecimento entre os envolvidos através de:  a) Diálogo e informação;  b) Troca de experiências pessoais;  c) Colaboração mútua.
	2 – Promove a reflexão do/s envolvido/s sobre:  a) Seu próprio desempenho;  b) A tarefa realizada.
	3 – Divide o peso de responsabilidade na realização da tarefa;
	4 – Desenvolve a capacidade de convivência com o/s outro/s;
	5 – Aumenta a autoconfiança do/s aluno/s;
	6 – Desperta o interesse do/s aluno/s pela tarefa;

**Quadro 2. Vantagens da aprendizagem colaborativa em língua portuguesa**



O primeiro indício mapeado, referindo-se às vantagens da aprendizagem colaborativa em língua portuguesa, consistiu na percepção dos alunos de que esse tipo de trabalho *produz interação e conhecimento*. Pautados pelos mais diferentes aspectos vivenciados, os participantes ressaltaram que a interação e o conhecimento são obtidos por meio do diálogo e da troca de informação, os quais, por sua vez, podem ser configurados pela discussão, partilha de conhecimentos. E, ainda, a interação e o conhecimento são construídos tendo como movimento as experiências pessoais e o auxílio mútuo.

[1]

“Esse tipo de trabalho é bom porque nele há sempre muito diálogo, comentário e crescimento. E, com isso, a gente acaba auxiliando o colega ou é auxiliado por ele. Às vezes, o que meu colega sabe, eu não sei, e vice-versa. Então, um ajuda o outro.” (P6 – Questionário – 2ª aplicação – Pergunta 1)

[2]

“[...] Com atividades assim (+), eu acho que::: a gente vai sempre discutir, analisar e::: juntos nos sensibilizar é::: pela melhor resposta, né?! [...]”

(P9 – Entrevista)

Os excertos anteriores evidenciam percepções positivas que os alunos possuem sobre a aprendizagem colaborativa. P6 acredita na importância que o diálogo com o/s outro/s exerce sobre a cognição. O participante avalia que, através desse tipo de interação, é possível trocar conhecimentos com o/s colega/s, auxiliá-lo/s e por ele/s ser auxiliado nessa construção, tendo o progresso (crescimento) como resultado positivo.

A aprendizagem colaborativa, como podemos ver, concede inúmeros benefícios àquele disposto a investir na tarefa. Dentre os principais, está a troca de informações que, segundo Batistella (2002), além de fazer com que os alunos ensinem uns aos outros e desenvolvam a criticidade, propicia a aquisição de um nível maior de conhecimento. Também a esse respeito, vale lembrar que as teorias vygotskianas relatam que é normal o fato de o companheiro mais capaz oferecer auxílio ao menos experiente.



A participante P18 avalia que qualquer aprendizagem envolve língua(gem). Por esse motivo, aprender de forma colaborativa, além de garantir benefícios cognitivos, favorece o aprimoramento de habilidades linguísticas em diferentes níveis (lexical, semântico, pragmático, entre outros), uma vez que diálogo e troca de informações são permeados de ações que envolvem língua(gem).

[3]

“[...] A linguagem ultrapassa qualquer tipo de aprendizagem construída. Se aprendemos colaborativamente, além de conhecimento, estamos consequentemente ganhando em linguagem.”

(P18 – Questionário – 2ª aplicação - Pergunta 2)

Para Vygotsky (1998), o conhecimento é favorecido pela interação social e, a essa dimensão, Figueiredo (2002) inclui o trabalho colaborativo, observando a possibilidade de algumas dessas habilidades sociais serem desenvolvidas por intermédio desse trabalho. Inclusive, esse autor avalia que a aprendizagem colaborativa permite aos alunos negociar a sua própria aprendizagem.

Como segundo indício de percepções, levantado por esta pesquisa, os alunos caracterizaram a aprendizagem colaborativa como sendo relevante para *promover a reflexão do/s envolvidos*. Nesse bojo, os argumentos de oito participantes permearam informações sobre a possibilidade dessa reflexão se dirigir a uma autoavaliação do indivíduo ou, ainda, à avaliação acerca da atividade desenvolvida.

[4]

“Hoje, minha colega e eu, na hora da atividade, refletimos bastante para resolvê-las. Naquele momento, houve muita concentração e diálogo para decidir o que a gente, no final, responderia. Trabalhar juntas nos fez refletir sobre cada detalhe e ainda consegui ver quantas dificuldades eu tenho.”

(P7 – Questionário – 3ª aplicação – Pergunta 2)

[5]



“[...] No trabalho conjunto, eu, eu consigo equiparar o que eu sei e o que eu ainda não sei (+), e fazer uma média com base nos meus colegas, tipo, me autoavaliar, sabe?!”.  
(P10 – Entrevista)

Como é possível perceber, para P7, o momento colaborativo serve de reflexão entre a participante e sua colega, perante a tarefa e perante seu próprio desempenho sobre a situação. Em suas considerações, a participante destaca que a aprendizagem colaborativa envolve concentração, diálogo e reflexão. Sobre esses aspectos, Figueiredo (2003) sinaliza que a resolução de atividades em pares é muito relevante, por proporcionar aos alunos a oportunidade de reflexão metalinguística do idioma que está sendo aprendido.

P10, por seu turno, acredita que a aprendizagem colaborativa surge como forma de reflexão sobre suas reais potencialidades acerca das tarefas realizadas. Ele, inclusive, relata estar acostumado a comparar seu conhecimento com o de seus colegas durante tais procedimentos. De fato, testar conhecimentos e obter resultados positivos, de acordo com Crandall (1999), eleva a autoestima do aluno e promove a aprendizagem. Isso porque, à medida que o aprendiz percebe esse ganho, ele se dispõe ainda mais a aprender.

Ainda sobre reflexão, P11, dotada de uma sensibilidade pedagógica, acredita que a aprendizagem colaborativa lhe sirva como forma de construir habilidades que futuramente lhe trarão oportunidades para a tarefa de ensinar. Assim, a futura professora, refletindo sobre suas experiências com esse tipo de aprendizagem, sinaliza que, embora exerça mais a função de esclarecedora em relação a seu par durante a colaboração, o diálogo e a troca de informações, esse tipo de trabalho é imprescindível para ampliar seus conhecimentos linguísticos e técnicos.

[6]

“A aprendizagem colaborativa, para mim, serve para “ensinar” meu colega que tem mais dificuldade do que eu. Mas, no final, eu aprendo muito mais: eu aprendo a transformar a explicação que o professor fez ou não sobre um determinado assunto transpondo a uma forma mais simples para que meu colega entenda. Se ele não entende, há outra reexplicação. Essa troca é muito construtiva. Daí eu aprendo muito vocabulário, a ensinar mesmo, já que vou ser professora.”

(P11 – Questionário – 5ª aplicação - Pergunta 1)



Visualizamos, nesse caso, que o papel de par mais competente assumido pela aluna P11 não lhe causa desinteresse naquele processo, diferentemente do que é bem comum observar em algumas pesquisas (CARVALHO, 2002). P11 é consciente de que sua presença na realização da atividade compartilhada é de fundamental importância, inclusive, para sua própria aprendizagem. Também, do contrário como se pensa, a pesquisa de Oliveira (2010) identificou que o par menos competente pode e muito colabora, por meio do andaimeito (*scaffolding*), durante a construção do conhecimento.

No que tange ao terceiro indício de percepções a favor da aprendizagem colaborativa – *a aprendizagem colaborativa divide o peso de responsabilidade para com a tarefa*, foi possível notar que seis alunos mencionaram considerá-la vantajosa devido ao fato de que quanto maior for o número de envolvidos, maior a facilidade na execução das tarefas. Na opinião de P15, por exemplo, trabalhar em par ou em grupo faz com que o trabalho diminua e, inclusive, a resolução das próprias atividades aconteça mais rapidamente, por conta da quantidade de mentes envolvidas.

[7]

“Foi bem positiva, porque quanto mais mente envolvida, melhor! Diminui o trabalho! Parece até que as atividades também diminuam.”

(P15 – Questionário – 4ª aplicação – Pergunta 1)

No próximo excerto, é interessante observar que P4 também valoriza a aprendizagem colaborativa. Segundo o participante, ao trabalhar em conjunto com outro colega, o desenvolvimento de qualquer atividade se torna mais fácil, uma vez que aquele seu par, naquele momento, desempenha o papel de esclarecedor e solucionador de questões através do diálogo.





[8]

“Ela [a aprendizagem colaborativa], por meio do trabalho com o colega, torna o desenvolver de qualquer atividade mais fácil. Algumas coisas que eu não sei, por exemplo, meu colega me ajuda a compreender através da conversa.”

(P4 – Questionário – 2ª aplicação – Pergunta 1)

Em se tratando de a *aprendizagem colaborativa desenvolver a capacidade de convivência com o/s outro/s*, quarto indício apurado, observei que houve doze menções a esse respeito nos relatos coletados. P2, por exemplo, declarou inicialmente não se simpatizar pela forma colaborativa de aprender. Contudo, à medida que os reais objetivos propostos pela aprendizagem colaborativa foram absorvidos, o participante analisou o benefício que as atividades lhe proporcionavam. Dentre eles, saber ouvir, respeitar o direito de opinião e conviver bem com o outro. P7, que diz ser tímida e ter medo de errar, por sua vez, emite que a atividade colaborativa diminuiu sua ansiedade ao trabalhar/aprender com o colega.

[9]

“[...] No começo assim::: foi chato! (+), mas, depois, a o trabalho assim (+), é:::, me ajudou a perceber que, se eu não aceito, eu (+), pelo menos, tenho que ouvir a opinião do outro [...] a atividade foi muito positiva por isso (+), porque sinto que fortaleceu o relacionamento meu com meus colegas e da própria sala mesmo, a convivência assim::: é(+), o respeito e o direito de opinião de cada um [...].”

(P2 – Entrevista)

[10]

“Aprender colaborativamente me fez crescer. Sou tímida, então a questão de tirar dúvidas com o meu colega foi mais fácil, do que se fosse com o professor. Eu tenho um certo receio de errar.”

(P7 – Questionário – 5ª aplicação – Pergunta 2)

Para alguns alunos, a aprendizagem colaborativa *aumenta a autoconfiança*. Carvalho (2002) e Oliveira (2010) também elencaram o aspecto em suas pesquisas e observaram que a colaboração cria esse ambiente positivo e encoraja o aluno a assumir riscos e a esclarecer seus



pontos de vista. Neste estudo, de forma semelhante, P19 esclarece que trabalhar de forma colaborativa faz com que a facilidade em ensinar o colega lhe renda autoconfiança. Nesses momentos, ele percebe o quanto sabe e isso o motiva a continuar aprendendo.

[11]

“[as atividades colaborativas] São necessárias, porque, com elas, o aluno fica mais confiante em si mesmo. Por exemplo, toda vez que estou fazendo tarefa com o meu colega, a sensação que tenho é a vontade de continuar. Mas é porque eu percebo quanta coisa eu sei, em quanta coisa posso contribuir, e com isso me torno mais confiante em mim. Se eu faço sozinho, isso não acontece.”

(P19 – Questionário – 3ª aplicação – Pergunta 2)

O sexto e último aspecto levantado pelos participantes acerca da aprendizagem colaborativa diz respeito ao envolvimento e *interesse à tarefa*. Para a maioria dos participantes, a resolução de tarefas com a ajuda do outro permite uma novidade na aprendizagem. Para P10 e P17, permite “fugir da rotina” e “sair do óbvio das aulas”.

[12]

“A atividade foi inovadora, nos fez sair da rotina com as boas propostas que tem. Sem contar que ela nos desperta mais conhecimento e nos faz concentrar mais naquele propósito de aprender.”

(P10 – Questionário – 4ª aplicação – Pergunta 1)

[13]

“[...] além do que aprender dessa forma [colaborativa] faz a gente sair do óbvio e ficar com mais vontade de resolver a tarefa.”

(P17 – Questionário – 4ª aplicação – Pergunta 2)



### 5.3 As desvantagens da aprendizagem colaborativa em língua portuguesa

Em relação aos pontos negativos, surgidos a partir da efetivação das atividades colaborativas em língua portuguesa, destacados pelos alunos, listamos três indícios de percepções, discutidos após o quadro, a seguir.

A aprendizagem colaborativa...	1 – Possibilita a exploração entre colegas;
	2 – Afeta o/s aluno/s que têm dificuldade de relacionamento;
	3 – Não integra todo/s o/s aluno/s.

**Quadro 3. Desvantagens da aprendizagem colaborativa em língua portuguesa**

Foi possível evidenciar a dificuldade que alguns dos alunos demonstraram ter em relação ao colega tirar proveito da situação e não assumir o seu papel perante o trabalho em conjunto, caracterizando a *exploração do colega* durante a aprendizagem. P1, ao responder ao questionário, por algumas vezes, na mesma questão, afirmou que seu par sempre a escolhia pela habilidade que julgava possuir na língua. Em duas dessas declarações, a participante mencionou que faltava iniciativa de seu colega em auxiliá-la nas tarefas. Por isso, algumas vezes, ele a explorava e ela se sentia “usada” ao fazer toda a atividade.

[14]

“[...] [As atividades colaborativas] Não [contribuem] muito. Aquele com quem fiz a atividade, não ajudou em nada, nem sequer deu importância. Me senti um pouco usada.”

(P1 – Questionário – 1ª aplicação – Pergunta 2)



[15]

“Hoje eu encontrei um ponto negativo na atividade [colaborativa]: achei que meu colega me explorou muito e me deixou fazendo sozinha o exercício.”

(P1 – Questionário – 5ª aplicação – Pergunta 1)

Também foi mencionada a *difficuldade de convivência com o outro*. A esse respeito, P12 avaliou como negativa a aprendizagem colaborativa por não ter afinidade com todos na turma e, por essa razão, às vezes, preferia desenvolver as atividades individualmente, demonstrando certa resistência, de modo que a aprendizagem individual, sobretudo, lhe rendia maior interesse.

[16]

“[...] Às vezes, prefiro fazer sozinho, porque não me dou bem com todos. Porque sozinho, eu me interessar mais.”

(P12 – Questionário – 2ª aplicação – Pergunta 2)

Igualmente, P2 e P5 parecem concordar com o fato de que alguns colegas em sala não se relacionam socialmente. Durante a entrevista, eles comentam que o problema de relacionamento é um fator decisivo que afeta diretamente na hora de desenvolver o trabalho colaborativo. Se os pares não combinarem, ambos consentem, torna-se difícil instaurar a colaboração na atividade.

[17]

P2 – [...] Comigo não aconteceu (+), mas acho que teve colegas, que aconteceu de:::

P5 – [De ter problemas de relacionamento, de não se falarem, você fala?!]

P2 – [Sim,

P5 – É:::, mas, na sala, a gente sabe que isso aconteceu muitas vezes (+), tem colega que não se dá bem com o outro, e aí fica difícil mesmo. [...]

(P2 e P5 – Entrevista)



Por fim, alguns alunos consideraram como desvantagem o fato de a *aprendizagem colaborativa não integrar todo/s o/s aluno/s*. Suas explicações sobre esse fato indicaram que isso se deve: *a) à inibição* que alguns alunos possuem, nos mais variados aspectos. E, por outro lado, *b) à extroversão* demasiada de outros discentes que, em alguns casos, bloqueiam a ação dos menos sociáveis.

É possível ilustrar essa referência, a partir dos comentários de P7, que diz ser inibida e, por isso, não consegue se expressar perante o outro durante a tarefa. E, também, com base em P3, que cita conseguir, por algumas vezes, desenvolver o trabalho com o parceiro. Em outras, no entanto, a ação se torna impossível, uma vez que o parceiro de atividade não lhe concede espaço para mostrar o que a respondente sabe.

[18]

“[...] Eu não consigo expressar o que eu sei durante as atividades, alguns colegas me sufocam. É como se eles bloqueassem as minhas ações.”

(P7 – Questionário – 4ª aplicação – Pergunta 2)

[19]

“[...] Eu até consigo às vezes, mas muitas vezes, o meu par não me dá espaço para que eu mostre o que eu sei.”

(P3 – Questionário – 5ª aplicação – Pergunta 1)

Assis (2008) avalia que as atividades colaborativas podem apresentar vantagens e desvantagens, entretanto, os benefícios proporcionados pelo trabalho colaborativo sempre serão maiores. Durante entrevista, através da discussão entre P12 e P4, é possível mapear momentos em que os participantes discutem posturas a favor e contra o trabalho colaborativo.



[20]

P12 “[...] Às vezes, é negativo [o trabalho colaborativo] porque sempre vai ter um que vai bancar o engraçadinho e participar mais do que os outros (+), que são mais calados [...]”

P4 [Mas tem outros que vão aproveitar da situação para explorar também, né!?

(P12 e P4 – Entrevista)

De fato, ecoando os pensamentos de Batistella (2002), nem todas as tentativas de aprender em conjunto serão bem-sucedidas, considerando que alguns alunos não possuem iniciativas e/ou tampouco sabem lidar com mal-entendidos e conflitos existentes em sala de aula. Acredito, por essa razão, que algo nesse sentido pode ter levado poucos desses participantes a avaliar negativamente o trabalho colaborativo.

#### **5.4 As atividades colaborativas contribuem para a aprendizagem de língua portuguesa?**

Tendo por base as considerações de que os efeitos da aprendizagem colaborativa variam conforme a tarefa a ser realizada (BATISTELLA, 2002, ASSIS, 2008), a primeira parte da segunda pergunta dos questionários, caracterizada pela questão fechada: “As atividades colaborativas contribuem ou não para o processo de aprendizagem de língua portuguesa?” possibilitou a apuração de dados quantitativos distribuídos com a seguinte classificação no quadro a seguir:





Descrições	Contribuem?	
	Sim	Não
AC1 – alunos presentes: 20	18	2
AC2 – alunos presentes: 19	19	0
AC3 – alunos presentes: 20	19	1
AC4 – alunos presentes: 20	18	2
AC5 – alunos presentes: 20	20	0
Média final em porcentagem	94,95%	5,05%

**Quadro 4. As atividades colaborativas contribuem ou não para a aprendizagem de língua portuguesa?**

Como podemos notar, quase 95% dos participantes gostaram das atividades colaborativas propostas através de atividades em língua portuguesa. E, quando perguntados, durante a entrevista, se utilizariam, enquanto professores, atividades colaborativas com seus futuros alunos, houve unanimidade em respostas positivas, confirmando essa apreciação ao trabalho colaborativo. A seguir, uma consideração pertinente, relatada por um participante acerca dessa última pergunta da entrevista. P19 assegura a relevância da atividade colaborativa ao perceber que o conhecimento de cada colega (que se configura em níveis diferentes) pode ser dividido/compartilhado com outros.

“Como futura professora, eu vou é:::, claro que vou usar atividades colaborativas com meus alunos, acho muito importante, porque entendo que sempre tem alguém que sabe mais do que eu, e isso pode ser dividido na sala, e proporcionar maior conhecimento para mim mesma e para todos.”

(P19 – Entrevista)



## 6. Considerações finais

A aprendizagem colaborativa desenvolvida por meio de atividades de língua portuguesa, no contexto investigado, promoveu a interação entre alunos e, com isso, o processo de aprendizagem tornou-se menos árduo e mais inovador. Em razão disso, há sempre a importância de o professor de língua portuguesa explorar metodologias que explorem a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998, 1999) relatada neste trabalho.

Convirjo com Figueiredo (2008) que, no âmbito de suas pesquisas envolvendo atividades colaborativas, tem provado os benefícios pedagógicos do trabalho colaborativo em salas de aulas de língua. Sem dúvida, essa vertente abranda a abordagem tradicional de ensino, em que a transmissão de saberes é verticalmente distribuída: de professor para alunos, e a estende horizontalmente: de aluno para aluno. Para tanto, faz-se necessária, também, a reflexão por parte do professor sobre sua atuação como mediador nesse tipo de tarefa.

Através da aprendizagem colaborativa instaurada em ambiente favorável, o aluno pode se tornar mais ativo e mais responsável por sua própria aprendizagem ao perceber e, a partir disso, saber lidar com as diversas questões que circundam o processo de aprendizagem, incluindo, crenças, fatores afetivos, traços de personalidade, estratégias, entre outros. Vale a pena tentar!

## Referências

ASSIS, E. F. A Atividade colaborativa no ensino médio. *Revista Temporis(ação)*, v. 9, p. 164-178, 2008.

BATISTELLA, J. P. G. Aprendizagem Colaborativa. Disponível em:<  
<http://www.lumni.com.br/IA010/artigos-html/joaopaulo.htm>> Acesso em:08 nov de 2010.

CARVALHO, G. O. *Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2002.



CRANDALL, J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas - UNICAMP, v. 39, p. 105-129, 2002.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 125-157.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 1 ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. 277 p.

\_\_\_\_\_. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *Revista MOARA*, v. 30, p. 117-134, 2008.

GOKHALE, A. A. *Collaborative learning enhances critical thinking*. 1995. Disponível em: < <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>>. Acesso em 08 dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, H. F. A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes durante uma aula de LE (inglês). *Revista Via Litterae*, v. 2, p. 88-101, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 1 ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras-UFMG, 2010, v. 2, p. 319-358.

PINO, A.; BRAGA, D.; LIESENBERG, H; PINO, I.; DE SORDI, M.; DIAS, M. H. P. 1999. *Bases preliminares para um ambiente colaborativo de aprendizagem*. LITE/FAE/UNICAMP, abril, 1999. Disponível em < <http://www.lite.fae.unicamp.br/sapiens/> >. Acesso em 02 dez. 2010.

STAKE, R. E. Identification of the case. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 236-247.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos*

psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.