

Análise do processo de colaboração entre participantes durante a interação em sala de aula de língua estrangeira

Andrea Patricia Nogueira (NOGUEIRA, Andrea P.)

Doutoranda em LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Rede pública de Ensino do Estado de São Paulo

andreapnogueira@uol.com.br

Resumo

De acordo com Vygotsky, o aprendizado efetivo ocorre quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de conhecimentos e habilidades. O objetivo geral da análise apresentada neste artigo é verificar de que maneira se dá o processo de colaboração entre alunos durante a aplicação de uma unidade didática preparada pela própria professora-pesquisadora. Esse material foi produzido em um curso oferecido para professores da rede pública de São Paulo e elaborado de acordo com as abordagens de ensino-aprendizagem e de linguagem sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998). Os participantes deste estudo foram 10 alunos de uma escola pública na periferia de Guarulhos. Esta análise evidenciou que as atividades feitas em grupo possibilitaram a interação entre os alunos e entre os alunos e a professora. O aprendizado de uma língua através da interação possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam idéias e opiniões sobre as atividades propostas em grupos, podendo, pois, prepará-los para agir com autonomia no futuro, em situações semelhantes às aquelas enfrentadas nos momentos de aprendizagem.

Palavras-chave: interação, ensino-aprendizagem, Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

Abstract

According to Vygotsky, effective learning occurs when there is social interaction between/among two or more people with different levels of knowledge and abilities. The aim of this study was to investigate the collaborative process during the use of EFL material prepared by the teacher-researcher. This material was produced in a course offered to public school teachers in the state of São Paulo, Brazil, and was developed according to the language teaching/learning approaches suggested by the “Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira” (National Education Standards - Foreign Language) – 1998. The participants in this study were ten students in a public school on the outskirts of the City of Guarulhos, in the State of São Paulo. Results showed that the group activities facilitated interaction, between the pupils and between the pupils and the teacher, and possibly contributed to better learning. Group interaction can be very positive in learning a foreign language as it allows students to exchange knowledge and opinions, thus preparing them to act more autonomously in similar learning situations.

Keywords: interaction, teaching/learning, English as a Foreign Language (EFL).

Introdução

Na perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem, o aprendizado efetivo acontece quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de habilidades e conhecimentos. Para Vygotsky (1933/1978a, p. 88), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças podem penetrar na vida intelectual daqueles que as cercam. Posição semelhante é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras (doravante PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 57-58), onde se afirma que a própria aprendizagem é de natureza sócio-interacional, já que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é visto como um parceiro mais competente. Nessa visão, a interação entre as pessoas é fundamental para a construção de nosso aprendizado.

Parte de uma pesquisa mais ampla (NOGUEIRA, 2005), este artigo tem como objetivo geral analisar de que maneira se dá o processo de colaboração entre participantes durante a aplicação de uma unidade didática preparada pela professora-pesquisadora. O estudo realizado em Nogueira (2005) teve como objetivo investigar como um material didático para o ensino de inglês preparado pela professora-pesquisadora pôde contribuir para a aprendizagem de um grupo de alunos. Neste artigo, portanto, são apresentados alguns recortes desse estudo.

A seguir, exponho as bases teóricas utilizadas na condução da análise aqui apresentada.

Fundamentação teórica

Como o próprio nome sugere, o foco da abordagem sócio-interacionista está na interação que se dá entre as pessoas no momento do aprendizado. Nesta visão de ensino-aprendizagem, desde o momento em que nascemos, interagimos com os outros em nosso dia-a-dia e, através dessa interação, construímos nossos sentidos sobre o mundo. A interação entre as pessoas seria então fundamental para a construção de nosso aprendizado.

Ao falar sobre interação, Vygotsky (1933/1987b, p. 129) enfatiza que toda pessoa pode fazer mais do que faria sozinha se tiver o auxílio de outra pessoa. Nessa perspectiva, o que o aprendiz é capaz de fazer interagindo em cooperação com alguém hoje será capaz de fazer sozinho amanhã. Bruner (1985, p. 32), por sua vez, acredita que não há como uma pessoa dominar o mundo a sua volta sem a ajuda ou assistência de alguém. Na visão de Vygotsky (1933/1987b) e Bruner (1985), a aprendizagem efetiva acontece quando há interação social entre duas ou mais pessoas de diferentes níveis sociais de habilidades e conhecimentos, como já mencionado anteriormente.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 57-58), a própria aprendizagem é de natureza sócio-interacional, já que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é visto como um par mais competente, com o objetivo de resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

O papel daquele par mais competente, chamado por Vygotsky (1933/1987b, p. 129) de mediador, é encontrar meios de ensinar o outro a aprender. A função dessa pessoa que sabe mais pode ser ocupada pelo pai, pela mãe ou, no caso de uma sala de aula, pelo professor, ou até mesmo por um colega de classe.

Bruner (1985, p. 24), por sua vez, afirma que, nessas situações, o par mais competente representa para o aprendiz uma espécie de “andaime”, já que pode servi-lo de base até que ele possa ter domínio sobre uma nova função ou um conceito novo. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 57-58), os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construir o significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem da língua estrangeira.

O caráter interativo da língua também é enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (doravante PCN-EM, BRASIL, 1999, p. 125). Conforme afirma esse documento, não há linguagem no vazio, já que seu grande objetivo é a interação e a comunicação com o outro dentro de um espaço social. Assim, a linguagem é apresentada como “um produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística”.

A importância da linguagem na interação entre as pessoas também é enfatizada na perspectiva vygotskiana. Vygotsky (1933/1978a, p. 95) afirma que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento do aprendiz. Para isso, Vygotsky (1933/1978a, p. 95) determina dois níveis de desenvolvimento daquele que aprende:

- O primeiro nível é chamado de desenvolvimento real – determina aquilo que o aprendiz é capaz de fazer sozinho, sem a ajuda de outra pessoa. Esse nível define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento e da aprendizagem. Se um aprendiz pode fazer várias coisas independentemente, isso significa que as funções para essas coisas já amadureceram nele.
- O segundo nível, chamado de zona de desenvolvimento proximal, ou ZPD¹ – determina aquilo que o aprendiz não consegue fazer sozinho, precisando da ajuda de outra pessoa. Esse nível define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário. Na definição de Bruner (1985, p. 30), a ZPD é descrita como sendo a distância entre o estágio de desenvolvimento atual e o estágio de desenvolvimento superior do aprendiz.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (1933/1978a, p. 86) da seguinte maneira:

A zona de desenvolvimento proximal [...] é distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.²

¹ Sigla do mesmo termo em inglês – *zone of proximal development*.

² Tradução de minha autoria do texto original: *The zone of proximal development [...] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.*

Vygotsky (1933/1987b, p. 130) ainda afirma que por muito tempo as escolas, na crença de que favoreciam um sistema complexo de aprendizado e que estariam adaptadas às formas de pensamento dos aprendizes, propunham aos alunos somente problemas que eles pudessem resolver sozinhos. Para Vygotsky (1933/1987b, p. 130), esse método era ineficaz e encorajava os aprendizes a permanecer em seu estágio pré-escolar de desenvolvimento, uma vez que era incapaz de explorar a ZPD e de dirigi-los para aquilo que eles ainda não eram capazes de fazer, voltando-se para as suas deficiências, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 58), por sua vez, afirmam que é na ZPD que se dá o aprendizado, já que esse espaço caracteriza-se pelas interações entre os aprendizes e os parceiros mais competentes. Essa interação explora o nível real em que o aluno se encontra e o seu nível potencial para aprender com a orientação de um par mais capacitado.

Por fim, Vygotsky (1933/1978a, p. 89) completa o seu pensamento ao dizer que o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do aprendiz e que o “bom aprendizado” somente é aquele que está adiante do seu desenvolvimento. Assim, a ZPD propõe a idéia de que o aprendizado significativo é somente aquele que se apresenta como desafiador ao aprendiz e mais avançado em relação ao seu desenvolvimento atual.

A fim de que o processo de construção de significados de natureza sócio-interacional seja possível, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 29-31) afirmam que três tipos de conhecimentos são utilizados:

- Conhecimento de mundo – relaciona-se a tudo aquilo que as pessoas conhecem, isto é, seu pré-conhecimento de mundo. Esses conhecimentos ficam armazenados na memória das pessoas e são construídos ao longo das suas experiências de vida. Esse tipo de conhecimento refere-se a várias lembranças e ações sobre festas, casamentos e concertos, entre muitas outras e, obviamente, varia de pessoa para pessoa, pois reflete as experiências individuais de cada um.
- Conhecimento textual – refere-se ao conhecimento que os usuários utilizam para organizar a informação em textos escritos e orais. Para organizar uma aula expositiva e facilitar a compreensão dos alunos, por exemplo, um professor precisa ter o conhecimento de como organizar a fala para introduzir o assunto, desenvolvê-lo e, por fim, apresentar sua conclusão. Já em uma conversa informal entre colegas, essa mesma preocupação não se torna necessária.
- Conhecimento sistêmico – do acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 29-31), esse conhecimento envolve os vários níveis de organização lingüística que as pessoas têm, ou seja, os aspectos léxico-semânticos, morfológicos, fonético-fonológicos e sintáticos. Esse terceiro tipo de conhecimento possibilita que as pessoas, no momento da produção de seus enunciados, apóiem-se no nível sistêmico da língua para fazer escolhas gramaticalmente adequadas ou compreender outros enunciados.

Na visão dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 29), esses três tipos de conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno. De acordo com o documento, um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizado de uma língua estrangeira é baseado na exploração dos conhecimentos que o aluno já tem, ou seja, a projeção, no

conhecimento novo, daqueles conhecimentos que ele já possui, na tentativa de se aproximar daquilo que ele vai aprender. Para os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 97), documento que fornece orientações complementares aos PCN-EM (BRASIL, 1999), há elementos textuais em língua estrangeira que podem ser relacionados aos seus equivalentes na língua materna tanto no âmbito morfológico como no sintático ou semântico, e a correlação entre ambas as línguas possibilita a compreensão desses elementos.

Em uma sala de aula, o papel de quem sabe mais geralmente é desempenhado pelo professor, mas também pode ser desempenhado por um colega de classe, no caso de atividades feitas em grupos ou em duplas. Pode-se perceber aqui a importância de atividades realizadas em grupos na sala de aula, que possibilitam ao aluno aprender com o parceiro mais competente.

Acredito que este deve ser o papel do professor que adota uma postura sócio-interacionista em suas aulas: criar situações que promovam interação entre os alunos, levando-os a uma atitude colaborativa e possibilitando a resolução conjunta de problemas, através de uma troca mútua de habilidades e conhecimentos.

Após ter apresentado as bases teóricas desta análise, apresento os participantes deste estudo e o material didático. Em seguida, comento sobre a coleta de dados.

Metodologia de pesquisa

Sujeitos de pesquisa

Como parte de uma pesquisa interpretativista mais ampla (ERICKSON, 1986, p. 119), foi selecionada como enfoque neste estudo uma turma de 1º ano do Ensino Médio do período matutino de uma escola estadual na qual trabalho. Esse estudo de caso (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; COHEN; MANION, 1994; YIN, 1994; STAKE, 1998) foi conduzido em uma escola da periferia de Guarulhos e teve como objetivo investigar como uma unidade preparada pela professora-pesquisadora pôde contribuir para a aprendizagem de um grupo de alunos. Nesta análise, apresento um recorte desse estudo e investigo de que maneira se deu o processo de colaboração entre os participantes na interação em sala de aula durante a aplicação desse material didático.

A turma participante deste estudo contou com 45 alunos frequentes e foi escolhida porque suas duas aulas semanais de inglês, de 50 minutos cada, eram ministradas por mim no mesmo dia da semana, facilitando, assim, a coleta de dados.

De todos os alunos da turma escolhida para a pesquisa, 10 alunos, que haviam participado de todo o processo de aplicação do material e coleta dos dados, foram selecionados como participantes focais. A fim de garantir sigilo e preservar as identidades dos participantes, todos os nomes dos alunos são fictícios.

O material didático

A unidade didática utilizada para a coleta de dados deste estudo aborda o gênero “anúncio de emprego”, tendo como base a perspectiva de Swales (1990, p. 58), e é composta de 20 atividades, distribuídas em 10 páginas. Para sua elaboração, foram utilizados anúncios em inglês e português, retirados de jornais e revistas.

Esse material didático foi produzido no primeiro semestre de 2002, enquanto eu cursava o último módulo do programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês:

um Contexto para a Reconstrução da Prática”,³ na PUC-SP. Nesse módulo, os professores-alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, como teorias de ensino-aprendizagem e teorias de linguagem, e elaboram uma unidade didática baseada nas propostas sugeridas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Em um levantamento informal de necessidades feito no início daquele ano com meus alunos do Ensino Médio, perguntei-lhes de que modo o inglês seria necessário a eles futuramente. Praticamente a metade dos alunos disse que o inglês seria necessário para que eles pudessem conseguir um emprego melhor no futuro.

Diante das respostas de muitos de meus alunos, propus então a duas colegas de grupo do curso que elaborássemos uma unidade de ensino utilizando anúncios de emprego, pois acreditei que esse seria um tema relevante para alunos que sentem a necessidade de uso da língua inglesa em sua vida cotidiana, mesmo que tal necessidade venha a se manifestar a longo prazo. Além disso, muitos alunos de Ensino Médio já trabalham ou já procuraram um emprego, e pensei que esse assunto poderia ser de grande interesse para eles.

Embora os PCN-LE (BRASIL, 1998) não sugiram que a familiarização de textos deva ser feita em língua materna, as atividades iniciais em português da unidade têm como objetivo principal familiarizar o aluno com o gênero “anúncio de emprego”, a fim de explorar o seu conhecimento de mundo sobre o assunto. O uso do português nos enunciados das atividades permeia toda a unidade, entremeadado com o uso do inglês.

Seguindo a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998), a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” procura construir o conhecimento do aluno em língua estrangeira tendo como base a exploração dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico. Dessa maneira, a unidade começa com a progressão de conhecimento, partindo do conhecimento de mundo do aluno e da exploração do gênero⁴ “anúncio de emprego” através da apresentação de atividades em português. Nas atividades seguintes, o material procura explorar o conhecimento sistêmico dos anúncios em português e inglês, passando pela exploração da organização textual desses textos.

Coleta de dados

A coleta de dados para o estudo realizado em Nogueira (2005) deu-se no prazo de 16 semanas, durante a aplicação da unidade didática, em 2003. Os questionários coletados para essa análise continham, além de perguntas sobre a interação durante a realização das atividades propostas na unidade, questões sobre as dificuldades dos alunos em fazer as atividades e sobre sua aprendizagem. Para esta análise, no entanto, são apresentados somente os dados referentes à interação e a colaboração entre os participantes em sala de aula durante a aplicação do material.

³ O programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática” é financiado pela Associação Cultura Inglesa – São Paulo e oferecido gratuitamente pela instituição a qualquer professor de inglês da rede pública de ensino do Estado ou do Município de São Paulo, em convênio com o programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e Ensinos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL – PUC-SP). Para maiores detalhes do programa, veja Celani (2003).

⁴ Embora os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 31) adotem o termo “tipos de texto”, prefiro empregar nesta análise a terminologia “gênero”, já que a proposta do documento é aquela que, na literatura, normalmente está associada à questão do gênero.

Do total de três questionários coletados para este estudo (veja anexo), o da 6ª semana foi respondido coletivamente por todos os alunos do grupo, e aqueles respondidos nas 8ª e 11ª semanas foram preenchidos individualmente.

Além dos questionários respondidos pelos alunos, diários reflexivos foram escritos por mim ao término de cada aula dada na turma pesquisada. Nesses diários, foram registradas minhas impressões sobre a aplicação do material didático em sala de aula, como por exemplo, o nível de dificuldade apresentado pelos alunos ao fazer as atividades, como se dera a interação em sala de aula durante a realização das atividades e minhas opiniões sobre o aprendizado dos alunos. Nesta análise, entretanto, utilizo somente um fragmento desses diários, que continha trechos que registravam minhas impressões sobre o processo de colaboração entre os participantes durante a interação em sala de aula.

O quadro a seguir resume o processo de coleta de dados para esta análise:

Quadro 1. Resumo do processo de coleta de dados para este estudo.

Dia de coleta⁵	Semana de coleta	Questionários respondidos pelos alunos	Diários reflexivos feitos pela professora
09/06/2003	6ª semana	X	X
23/06/2003	8ª semana	X	
11/08/2003	11ª semana	X	

Após ter descrito a metodologia adotada na condução deste estudo, parto para a apresentação e discussão dos resultados da análise aqui proposta.

Apresentação e discussão dos resultados

Na 6ª semana de aplicação da unidade, oito grupos, que tinham como membros os alunos focais, tiveram suas respostas analisadas. Nessa ocasião, as atividades em grupo parecem ter contribuído para que houvesse interação entre os alunos, como se pode perceber neste trecho de meu diário:

Pedi que formassem grupos de 4 alunos. Acho que por esse motivo a aula de hoje foi tumultuada, porque os alunos não estão acostumados a trabalhar em grupos. [...] Mais importante do que fazer os exercícios de hoje era ver como a atividade em grupo ajuda na resolução dos exercícios. [...] Os alunos apresentaram, aparentemente, poucas dificuldades. Em todos os grupos eles relatavam que a atividade assim era mais fácil porque “um ajudava o outro”. Acho que depois do tumulto da organização dos grupos consegui uma boa resolução dos exercícios. [...] Apesar do tumulto inicial, a aula de hoje foi muito produtiva. Os alunos interagiram bastante e, pelo que pude perceber, houve colaboração entre eles para resolver as questões propostas na unidade.

Durante a realização das atividades que pediam trabalhos em grupos, três alunos focais e seus colegas de grupo afirmaram, na 6ª semana, que tinham tido a

⁵ Embora os dados para esta análise tenham sido coletados em 2003 e apresentados anteriormente em Nogueira (2005), seus resultados são agora apresentados em artigo devido ao fato de suas bases teóricas terem sido ampliadas.

presença de alguém mais competente que os ajudasse no momento da realização das atividades:

Daniel e grupo: O grupo dialogou e a professora explicou muito bem a matéria. O diálogo usado pela professora facilita na hora de fazer os exercícios. [...] Alessandra [uma aluna não-focal] ajudou no que ela sabia fazer e os outros não sabiam.

Denise e grupo: A Nádia [uma aluna não focal] [...] tem noção em traduzir as palavras e compreender texto. Nós tínhamos a ajuda da Nádia, que já tinha feito um cursinho antes e ela tem uma noção e ajuda a gente. Com a ajuda da Nádia conseguimos fazer todos os exercícios. A prof^a. Andrea ajuda e explica muito bem, por isso não temos dificuldade em realizar os exercícios passados por ela.

Vânia e grupo: Joana [uma aluna não focal] e Vânia. Explicamos e traduzimos algumas palavras difíceis. [...] A explicação da professora foi clara.

Ao se observar os comentários de Daniel, Denise e dos seus colegas de grupo, percebe-se que eles não deixam claro que tipo de ajuda foi dado por mim e pelos colegas no momento de fazer as atividades e não se sabe ao certo o que esse par mais competente está fazendo. No grupo de Vânia, também não se sabe de que modo ela e Joana explicaram aos colegas como fazer as atividades. No entanto, percebe-se que houve mediadores nesses três grupos. Além disso, a interação entre mim e os alunos parece ter sido fundamental para que os alunos fizessem as atividades sem dificuldades.

Cinco outros alunos focais e seus colegas de grupo afirmaram que não haviam tido a presença de alguém mais competente que os ajudasse a fazer as atividades. No entanto, a interação parece ter ocorrido entre todos no grupo, já que os alunos afirmaram que todos os colegas do grupo tinham colaborado, como se pode notar nos exemplos abaixo:

Ângela, Livia e grupo: Todos colaboraram.

Marcelo, Roberta e grupo: Não houve [a presença de um par mais competente], somos todos amigos e todos ajudaram.

Adriana e grupo: Todo mundo ajudou todo mundo.

Esses dados sugerem que a interação nesse dia se deu em seis grupos, embora a presença de um mediador só tenha sido sugerida em três deles. Nos dois grupos que tinham Luciano e Nívea como focais, a interação provavelmente não se deu entre os alunos, já que eles não justificaram suas respostas.

Na 8ª semana, outra ocasião em que as atividades foram feitas em grupos, o papel de mediador parece não ter sido ocupado por Daniel, Luciano, Marcelo, Nívea e Vânia, como se pode observar em algumas de suas respostas:

Daniel: Eu só fiz as atividades.

Nívea: Eu não fiz as atividades e não ajudei meus colegas.

Mesmo que esses alunos não tenham interagido com os colegas, a interação ainda pode ter ocorrido em seus grupos e o papel de mediador pode ter sido ocupado por outro colega.

Já Adriana, Ângela, Denise, Livia e Roberta aparentemente serviram de par mais competente em seus grupos:

Adriana: [Ajudei meus colegas] debatendo as opiniões de todos do grupo.

Ângela: [Ajudei meus colegas] dando a minha opinião e respondendo as atividades.

Denise: [Ajudei meus colegas] explicando para os outros e tirando as dificuldades.

Livia: Dei minha opinião sobre o que eu entendi do texto.

Roberta: Eu expliquei para o Marcelo como se fazia a atividade e ele entendeu.

As respostas dadas por esses alunos na 8ª semana sugerem que a interação não se deu entre todos os alunos, já que somente cinco alunas focais afirmaram que tinham feito as atividades propostas e ajudado os colegas.

Na 11ª semana, ocasião em que as atividades deveriam ser feitas individualmente, oito alunos focais afirmaram que as atividades feitas em grupos parecem ter sido mais fáceis do que aquelas feitas individualmente. Alguns desses exemplos encontram-se a seguir:

Ângela: Duas cabeças pensam melhor, e cada uma dá sua opinião.

Livia: Eu acho que duas cabeças pensam melhor que uma, e ouvir a opinião dos outros ajuda.

Nívea: Duas ou mais cabeças pensam melhor do que uma.

Roberta: Eu estou acostumada a fazer atividades em grupo e um ajuda o outro.

Vânia: Não tinha ninguém para dar opiniões.

Ao que parece, essas alunas vêm no trabalho em grupo oportunidades de trocar opiniões a respeito das atividades. Pode-se supor que elas são conscientes de que as atividades feitas em grupos se tornam mais fáceis, pois desse modo cada um dos colegas pode dar sua opinião sobre a maneira como a atividade está sendo feita. Assim, os alunos podem desempenhar alternadamente o papel de mediador, já que cada um pode dar sua opinião sobre o modo de se fazer as atividades e até mesmo ajudar os colegas na solução de dúvidas, tornando o aprendizado mais produtivo.

Na resposta dada por Adriana, ela sugere que se sente mais segura em trabalhar com colegas, o que nos poderia levar a pensar que as atividades feitas em grupo dão mais segurança aos alunos e são mais fáceis de fazer:

Adriana: Com mais pessoas as respostas são mais concretas.

Dois alunos, por outro lado, parecem ter encontrado poucas dificuldades, já que

eles fizeram as seguintes colocações:

Denise: Não foi difícil nem fácil, foi mais ou menos.

Daniel: Não foi mais fácil nem mais difícil, as dificuldades que eu tenho é não entender algumas palavras.

A resposta de Denise talvez se justifique pelo fato de que ela não costuma fazer as atividades em grupos e talvez já esteja habituada a fazê-las individualmente.

Esses dados sugerem que a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” promoveu a interação entre os alunos na maioria das atividades, embora a presença de um par mais competente não tenha sido sugerida em todos os dados. Ao que parece, em algumas ocasiões, o papel de mediadora parece ter sido ocupado por mim.

Essa análise evidencia que as atividades feitas em grupo possibilitaram a interação entre os alunos e entre os alunos e a professora e, possivelmente, um melhor aprendizado. Embora não tenha sido possível, em alguns casos, determinar o tipo de ajuda oferecida pelo mediador aos colegas, é provável que a realização das atividades em grupos tenha permitido que os alunos trocassem conhecimentos entre si e debatesses idéias e opiniões sobre as atividades propostas.

Como sugere Vygotsky (1933/1987b, p. 129), a interação – seja entre os alunos ou entre os alunos e o professor – também possibilita aos aprendizes a criação da ZPD, preparando-os para agir com autonomia no futuro. Segundo o autor, o que somos capazes de fazer interagindo em cooperação com alguém hoje seremos capazes de fazer sozinhos no futuro. Desse modo, a aprendizagem através da interação entre os alunos e entre os alunos e a professora talvez tenha possibilitado os alunos a estarem mais preparados a utilizar futuramente o conhecimento adquirido, em uma situação semelhante àquela enfrentada no momento da aprendizagem.

Após ter apresentado e analisado os resultados deste estudo, parto para a apresentação das considerações finais.

Considerações finais

Tendo como base os resultados obtidos neste estudo, apoio-me em Vygotsky (1933/1987b, p. 129) para afirmar que a realização das atividades em grupos parece ter promovido interação entre a maioria dos alunos e colaborado para a aprendizagem. Assim, acredito que a organização em grupos permitiu que os alunos interagissem com os colegas de sala e utilizassem seu conhecimento de mundo, seu conhecimento de organização textual e seu conhecimento sistêmico para a construção de conhecimento em língua estrangeira, tanto através da utilização de textos em português como em inglês. Além disso, acredito que essas interações tenham se mostrado adequadas para a construção do sentido e reconhecimento do gênero como um evento social e comunicativo.

A interação entre os alunos e a professora também parece ter sido fundamental para a aprendizagem. Embora o papel do par mais competente (VYGOTSKY, 1933/1987b, p. 129) aparentemente tenha sido ocupado por alguns alunos durante a aplicação da unidade, na maioria das vezes esse papel parece ter sido ocupado por mim. Talvez essa seja uma evidência de que o professor ainda é visto por muitos alunos como o principal detentor do saber, aquele que sabe mais. A fim de proporcionar maior

participação dos alunos, no entanto, acredito que a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” poderia explorar mais a interação e apresentar mais atividades cujos enunciados exigissem explicitamente a realização em grupos ou duplas.

Como ainda foi evidenciado nesta análise, o aprendizado de uma língua estrangeira através da interação mostrou-se de extrema importância, pois possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam idéias e opiniões sobre as atividades propostas em grupos, proporcionando a eles a criação da ZPD, como sugere Vygotsky (1933/1987b, p. 129), e preparando-os para agir com autonomia no futuro, em uma situação semelhante àquela enfrentada no momento da aprendizagem.

Por fim, este estudo mostrou que aspectos relacionados à interação devem ser considerados pelo professor-*designer*, tanto durante a elaboração do material como na sua posterior aplicação. Esta análise, por exemplo, aponta para a necessidade de reconstrução da unidade didática “Anúncios de emprego em inglês”, onde seriam levadas em conta as questões aqui apresentadas. Dessa maneira, as atividades poderiam promover ainda mais interação entre os alunos e entre os alunos e a professora e, possivelmente, um melhor aprendizado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. *PCN + Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acesso em: 01 abr. 2007.

BRUNER, Jerome. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, James V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CELANI, Maria A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4th ed. London/New York: Routledge, 1994.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Marlin C. *Handbook of research on teaching*. New York/London: MacMillan Publishing, 1986.

JOHNSON, Donna. M. *Approaches to research in second language learning*. New York/ London: Longman, 1992.

NOGUEIRA, Andrea P. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. 2005. Dissertação de mestrado. Pontifício Universidade Católica, São Paulo, 2005.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, London/New Delhi: Sage Publications, 1998.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1933/1978a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1933/1987b.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman, 1994.

Anexo

Questionários de pesquisa

Questionário respondido em 09/06/2003, 6ª semana

1. Houve algum “líder” no grupo, que ajudou na realização dos exercícios e serviu de “professor” para os outros colegas? () sim () não

2. Quem foi? Como ele(a) ajudou na realização dos exercícios?

Questionário respondido em 23/06/2003, 8ª semana

1. Qual foi o seu papel na realização das atividades em grupo de hoje?

() eu só fiz as atividades

() eu fiz as atividades e ajudei um pouco meus colegas

() eu fiz as atividades e ajudei bastante meus colegas

() eu não fiz as atividades e não ajudei meus colegas

() eu não fiz as atividades mas ajudei meus colegas

2. Caso você tenha ajudado seus colegas a fazer as atividades, como você os ajudou? Dê exemplos:

Questionário respondido em 11/08/2003, 11ª semana

1. Hoje as atividades foram feitas individualmente. Na sua opinião, foi...

() mais fácil () mais difícil

Por quê?
