



Texto Livre: Linguagem e Tecnologia  
E-ISSN: 1983-3652  
revista@textolivre.org  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Vidotti de Rezende, Mariana  
APRENDIZAGEM COLABORATIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSO DE  
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 68-82  
Universidade Federal de Minas Gerais

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163624007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## APRENDIZAGEM COLABORATIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mariana Vidotti de Rezende<sup>i</sup>/Universidade Estadual de Londrina

**RESUMO:** Nos últimos anos, demandas contemporâneas no campo da linguagem, capitaneadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) têm tensionado discussões tanto no ensino de Língua Portuguesa na educação básica quanto na formação de professores em Letras. Neste contexto, torna-se inevitável rediscutir concepções de aprendizagem e do papel do professor, a partir de uma série de modificações constatadas nas práticas sociais de linguagem e nas instâncias formativas emergentes. O presente trabalho busca investigar, sob a ótica das teorias de aprendizagem colaborativa e dos papéis sociais do professor de língua portuguesa, a minha prática docente em curso de extensão universitária ofertado em 2013 aos alunos dos últimos anos do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina. Essa investigação foi proposta tendo em vista que as práticas docentes, tanto no ensino universitário quanto no básico, nem sempre acompanham as concepções de aprendizagem que as subjazem. Este estudo tem como principais referências teóricas estudos de Moran (2013), Behrens (2013), Pereira (2000) e Tardif (2002), sobre ensino e aprendizagem e discussões de Kleiman (2006), Santos (2006) e Silva (2004), a respeito dos papéis sociais assumidos e/ou almejados pelo professor em sua prática de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem Colaborativa. Mediação Pedagógica. Língua Portuguesa.

**RÉSUMÉ:** Au cours des dernières années, des demandes contemporaines dans le domaine du langage, menées par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), ont entraîné des discussions portant sur l'enseignement de Langue Portugaise dans l'éducation de base aussi que sur la formation des professeurs de Lettres. Dans ce contexte, il est inévitable de rediscuter les conceptions d'apprentissage et le rôle du professeur à partir d'une série de modifications aperçues dans les pratiques sociales de langage et dans les instances formatives émergentes. Dans la perspective des théories de l'apprentissage collaboratif et des rôles sociaux du professeur de langue portugaise, ce travail cherche à analyser ma pratique en tant qu'enseignante dans un cours universitaire d'application offert en 2013 auprès des étudiants des dernières années du cours de Lettres de l'Université d'état de Londrina. Cette investigation a été proposée tenant compte du fait que les pratiques d'enseignement ne sont pas toujours accompagnées des conceptions d'apprentissage auxquelles elles sont subordonnées, soit dans l'enseignement universitaire ou dans l'enseignement de base. Pour les principales références théoriques, cette recherche s'inspire des études sur l'enseignement et l'apprentissage, et également sur des discussions à propos des rôles sociaux entrepris et/ou attendus par le professeur dans sa pratique d'enseignement.

**MOTS-CLÉS:** Apprentissage Collaboratif. Médiation Pédagogique. Langue Portugaise.

## INTRODUÇÃO

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de

professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas. (BRASIL, 1997, p. 30).

As concepções de ensino e aprendizagem intrínsecas às ações pedagógicas de forma inconsciente, na maioria das vezes, são aquelas vivenciadas pelo professor na educação formal (escola, universidade) e informal (família, igreja etc). Essas concepções e práticas, no entanto, podem não ir ao encontro daquilo que a geração dos alunos espera e precisa, pois são constantes as transformações econômicas, políticas e sociais no mundo. Por isso, é importante olhar crítica e conscientemente para elas, para que haja “coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz” (BRASIL, 1997, p. 30). Desse modo, é preciso entender a nova geração e o papel que ela deve assumir dentro e fora das instituições de ensino para a elaboração de políticas públicas e educacionais. Nessa perspectiva, é imprescindível que se reveja o papel do professor. Não pretendo, contudo, propor discussões em torno do papel das instituições e das políticas públicas, embora considere-as importantes.

Seguindo a citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, acima exposta, entendo que a aprendizagem pode ser mais efetiva e o ensino pode ser mais relevante a partir do momento em que o professor tiver em vista o seu papel na educação e, com base nisso, passar a repensar sua prática e em que o aluno puder reconhecer-se naquilo que estuda, ou seja, a partir do momento em que o ensino estiver próximo da sua realidade.

No contexto atual, entretanto, a presença das tecnologias digitais tem se intensificado cada vez mais. Elas invadem rapidamente as práticas sociais e possibilitam novas formas de expressão e comunicação. Ora, elas permitem e facilitam a criação e o uso de imagens, de som, de animações e a combinação dessas modalidades, além de viabilizarem a rápida circulação de informações. Esses procedimentos modificam a forma de acesso e de construção do conhecimento e, conseqüentemente, as perspectivas de ensino e aprendizagem.

De acordo com Moran (2013), a era digital demanda e viabiliza uma aprendizagem mais colaborativa que exige metodologias mais participativas e adaptadas a cada aluno; uma aprendizagem integradora que aproxime o pensar do viver; uma aprendizagem de apoio, de ajuda, por meio da qual os alunos consigam estabelecer pontes entre o que aprendem e as situações reais.

Tendo em vista esta perspectiva para a educação atual, emergem alguns debates a respeito das relações estabelecidas entre teoria e prática nos contextos educacionais. De acordo com os estudos de Pereira (2000), a separação entre a teoria e prática deve-se à vinculação dos currículos da educação profissional aos referenciais funcionalistas norte-americanos que atribuem ao professor um papel de técnico e não de colaborador, como defende Moran (2013).

Esse panorama dos cursos de formação de professores rendeu diversos trabalhos na área de linguística aplicada desde o final da década de 90 e início dos anos 2000. Celani (1998) defende que o profissional deve refletir em ação para tornar-se um pesquisador no contexto prático. Dessa forma, teoria e prática, para ela, são indissociáveis. Somando-se a isso temos as considerações de Tardif (2002) para quem não há como pensar em um saber produzido fora da prática. Além disso, ele destaca (p. 237) que a prática dos professores não é ou não deve ser um lugar de aplicação de

saberes produzidos por outros, mas sim “um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.”

Nesse contexto, há uma defesa da formação do professor investigador, aquele que articula a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino, a reflexão e a ação didática e, além disso, aquele que produz suas próprias teorias a partir de sua vivência. No entanto, o que se pode ser percebido na atualidade é o apego a uma “cultura de educação” que está muitas vezes enraizada no formador e até mesmo nos alunos. São poucos os modelos vivos de aprendizagem colaborativa que discutem e experimentam práticas reflexivas de ensino.

Verifica-se, então, a necessidade de se reverem os currículos de formação profissional tendo em vista as demandas da sociedade e da educação atual. Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 1) assinala ser fundamental a

[...] valorização da orientação para estudos que discutem a prática reflexiva dos docentes “em ação”, privilegiando os “saberes oriundos dessa prática” como essenciais para a construção da profissão docente, em uma crítica explícita ao papel emancipador do saber elaborado, conforme postulado pela modernidade “iluminista” e que teria resultado em um superdimensionamento dos conhecimentos teóricos sobre aqueles originados no senso comum.

No âmbito da discussão em torno das concepções e práticas de ensino e aprendizagem que permeiam as práticas docentes, nos tempos em que a tecnologia digital instaura-se com grande ênfase, modificando e possibilitando novas formas de construir o conhecimento, de acessar a informação, de comunicar, de ler, de agir em grupo etc, apresento algumas reflexões a respeito do curso de extensão “Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras” que propus e ministrei aos alunos dos cursos de Letras, da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2013<sup>ii</sup>.

Por meio deste estudo, pretendo investigar se minha prática docente foi ao encontro das perspectivas atuais de ensino e aprendizagem ou se tive dificuldades em adotar uma postura cooperativa, menos impositiva. Caso esta dificuldade seja encontrada, buscarei verificar em que medida ela comprometeu a aprendizagem dos alunos e os objetivos da minha ação docente.

Os objetivos deste trabalho, anteriormente apresentados, justificam-se pelo fato de os professores, em geral, mesmo aqueles que conhecem as teorias e reconhecem a necessidade de adequar suas práticas ao contexto de ensino (como eu), muitas vezes, ficam presos a modelos tradicionais e têm dificuldades em aplicar as teorias em suas práticas docentes.

É importante destacar que não pretendo assumir um partidarismo teórico e conceitual, tampouco aprofundar a discussão a respeito das concepções de ensino e aprendizagem. O que busco é apresentar considerações que, na minha visão, contribuem para se discutir a educação atual.

Para alcançar os objetivos propostos, apresentarei, primeiramente, uma discussão em torno da aprendizagem colaborativa e dos papéis assumidos e/ou almejados pelos professores, mais especificamente, dos professores de Língua Portuguesa. Em seguida, explicitarei os objetivos do curso, bem como os encaminhamentos metodológicos para sua análise. Por fim, farei a análise do curso tendo em vista os objetivos desta proposta e, conseqüentemente, seus fundamentos teórico-metodológicos.

## 1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Aprendizagem colaborativa é uma proposta de aprendizagem que visa processos de educação mais participativos, interativos e libertadores, com maior foco na aprendizagem do aluno e não no ensino de conteúdos tradicionais. A defesa de um trabalho de formação básica e superior nesta perspectiva justifica-se pelo fato de as práticas cotidianas caracterizarem-se pela colaboração, cooperação e negociação de saberes (KLEIMAN, 2006). Por esse motivo, parece-me essencial que a escola considere na proposição de suas práticas pedagógicas o novo perfil das relações sociais que se estabelecem.

A discussão a respeito da necessidade de a escola adotar uma perspectiva colaborativa, todavia, não é recente. Ela teve início nos estudos de Piaget e Vigotsky sobre a aprendizagem. Contrapondo-se ao *behaviorismo*, que centra sua atenção no comportamento humano, os estudos teóricos da Psicologia Cognitiva dos autores supracitados, de maneira geral, consideram que o conhecimento se dá pela experiência, pela interação e pelo compartilhar de ideias. Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem ocorre na interação do sujeito com outros indivíduos, ou seja, no contexto coletivo. Na teoria de Piaget, a troca entre indivíduos e a interação social estimulam o processo de aquisição do conhecimento. Essa teoria reconhece que os sujeitos são agentes ativos na construção do conhecimento de maneira que, trabalhando em grupo, podem trazer suas próprias contribuições, podem analisar as questões de diferentes formas e também produzir significados com base na compreensão entre os sujeitos.

Ressalto que Piaget e Vigotsky não propuseram teorias de ensino e aprendizagem, mas seus estudos a respeito da construção do conhecimento embasam discussões e concepções de aprendizagem porque despertam um novo olhar para as práticas educativas de repetição que se baseiam no entendimento de que o conhecimento é transmitido e que desconsideram a capacidade cognitiva daquele que aprende nem a interferência do ambiente e da interação com o outro.

Além de tomar como base a concepção de que o conhecimento se dá pela experiência, pela interação e pelo compartilhar de ideias, o cognitivismo defende que, para que a aprendizagem do sujeito seja integral, o aluno deve, em primeiro lugar, ser compreendido pelo professor como sujeito que apresenta um potencial para a aprendizagem e esta, para que tenha significado, deve envolver a pessoa do aluno. Esse olhar para o aluno foi discutido e defendido pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers<sup>iii</sup>, um dos principais teóricos da abordagem humanista relacionada às Teorias da Aprendizagem (SANTOS, 2006).

De acordo com Santos (2006, p. 107), na concepção de Carl Rogers, o aluno só estará motivado à aprendizagem se os conteúdos coincidirem com suas expectativas. Dessa forma, o ambiente educacional não deve ser ameaçador ao aprendiz, pois a aceitação do novo pelo aluno não se dá por meio de imposições, ela só ocorre quando há espontaneidade e valorização da auto-estima do aluno. “Outro aspecto enfatizado por Rogers é a necessidade de se colocar o sujeito da aprendizagem em contato com situações experimentais para que, na prática, este consiga promover sua aprendizagem, participando ativamente de sua formação cultural” (SANTOS, 2006, p. 108).

Moran (2013, p. 25) estabelece reflexões que vão ao encontro das concepções rogerianas. O autor enfatiza em sua obra a necessidade de se estabelecer a pedagogia da compreensão, de se criar um ambiente onde o poder é compartilhado e de se integrar o ensino à vida. Nesse sentido, Silva (2004, p. 11), ao discutir a possibilidade e a viabilidade de o professor adotar uma postura interativa, afirma que:

O professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem, disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais e intuitivas.

Moran (2013, p. 28) acrescenta que “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.”

Para que isso aconteça, no entanto, Moran entende ser necessário que o educador, tanto no ensino básico quanto no superior, investigue as informações significativas ao aluno, ajude-os a compreendê-las para que elas efetivamente se tornem parte de seu referencial. Para tanto, o professor precisa conhecer o seu aluno, suas necessidades, suas práticas sociais dentro e fora da escola.

Além disso, o autor destaca que é preciso que o professor se desapegue da prática tradicional de passar conteúdos, aquela que entende o professor enquanto o centro do conhecimento e que atribui a ele um papel autoritário para que os conteúdos tornem-se significativos. “Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses, é fruto de descobertas” (MORAN, 2013, p. 34).

Em torno da discussão a respeito da necessidade de se conhecer melhor o aluno dentro e fora da escola, incluindo suas práticas sociais, a realidade política, social e econômica da época em que se ensina, de atender às suas expectativas em relação às práticas pedagógicas e aos conteúdos escolares, da necessidade de se propor mais atividades experimentais, é fundamental que se estabeleça uma discussão a respeito das tecnologias digitais.

A presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano tem se intensificado cada vez mais. Elas invadem rapidamente nossas práticas sociais e possibilitam novas formas de expressão, de comunicação e de acesso ao conhecimento e, por isso, exigem o desenvolvimento de novas habilidades. De acordo com Behrens (2013), a era digital, das relações, da globalização, exige conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, sistemas integrados, ao mesmo tempo em que potencializaram o trabalho colaborativo, a autoria e o acesso à informação, facilitam a comunicação, estabelecem uma nova relação com a memória, pois a informação não precisa mais ser memorizada, ela está disponível online, e com o conhecimento.

Todas essas práticas viabilizadas e exigidas pela tecnologia têm desafiado as instituições de ensino básico e superior a sair do ensino tradicional, pois o aluno já não tem o mesmo perfil. Ele tem acesso à informação fora da escola, participa de atividades colaborativas, comunica-se em diversas modalidades, produz e divulga textos não escolares.

Nessa perspectiva, o professor deve

conscientizar-se de que não pode absorver todo o universo de informações e passar essas informações para seus alunos. Um dos maiores impasses sofridos pelos docentes é justamente a dificuldade de ultrapassar a visão de que podia ensinar tudo aos estudantes. O universo de informação ampliou-se de maneira assustadora nestas últimas décadas, portanto o eixo da ação docente precisa *passar do ensinar para enfocar o aprender* e, principalmente, *o aprender a aprender*. (BEHRENS, 2013, p. 76).

Moran (2013, p. 50) destaca ainda que “a relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa.” Verifica-se, então, porque muitas vezes os alunos não têm interesse pelas aulas. O mundo “lá fora” parece diferente e mais interessante, menos ameaçador.

Instiga-me investigar e discutir o que se deve fazer para que a escola se torne mais interessante.

Em primeiro lugar, tendo em vista as teorias expostas, entendo que se deva rever o papel do professor, bem como sua formação frente à dinâmica colaborativa das práticas sociais. Em segundo lugar, acredito que essa nova dinâmica deva fazer parte da dinâmica escolar. Ora, com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais capazes de motivar o aluno a aprender efetivamente, a pesquisar o tempo todo, a sere proativo, a saber tomar iniciativas e interagir.

Voltando ao questionamento de por que se deve propor uma aprendizagem colaborativa, com base nas discussões estabelecidas, respondo:

- ✓ Porque se entende que o conhecimento se constrói por meio de práticas sociais, pela interação; ele não pode ser transmitido;
- ✓ Porque o autoritarismo não viabiliza a valorização e não favorece a autonomia do aluno;
- ✓ Porque o ensino deve estar mais próximo da realidade do aluno;
- ✓ Porque a era digital exige metodologias mais participativas.

Conclui-se, então, que a aprendizagem colaborativa prevê:

- ✓ Que o foco da educação esteja na aprendizagem do aluno e não no ensino de conteúdos tradicionais;
- ✓ Que haja coerência entre os conteúdos e as expectativas e necessidades dos alunos;
- ✓ Que o conhecimento se construa na interação;
- ✓ Que o professor assuma uma postura mais flexível, de cooperativismo e não de autoritarismo;
- ✓ Que se proponham mais atividades experimentais, menos teóricas;
- ✓ Que as tecnologias e suas dinâmicas de uso sejam levadas para a sala de aula.

Vale ressaltar que as tecnologias digitais abrem espaço para que se trabalhe de maneira interativa e cooperativa e viabilizam a simulação e a experimentação. Nesse sentido, não há como negar a validade das tecnologias digitais para que se promova uma aprendizagem colaborativa. Ora, a educação inovadora está intrinsecamente ligada à cultura digital.

## **2 A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E O PAPEL DO PROFESSOR (DE LÍNGUA PORTUGUESA)**

Discuti no item anterior que o ensino colaborativo, que tem em vista perfil da sociedade e do aluno e suas reais necessidades, prevê que o professor assuma uma postura menos autoritária e



que a construção do conhecimento não ocorra por meio de transmissão de conteúdos alheios à realidade.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, verifica-se ao longo da história uma preocupação em se adquirir e em se dominar as tecnologias da escrita, exigência importante para que o indivíduo pudesse participar de diferentes práticas sociais de uso da linguagem. Contudo, antes do advento das tecnologias digitais, os textos que circulavam eram impressos e a relação que o leitor mantinha com eles era solitária, individual.

Nesse sentido, Kleiman (2006, p. 80) afirma que as atividades solitárias que exigem competência individual do aluno, onde a escrita é entendida somente como prática autônoma, são incompatíveis com a noção de colaboração, cooperação e negociação de saberes, objetivos, estratégias que caracteristicamente acontecem nos eventos de letramento menos ritualizados (fora da escola), em locais como a casa, a rua, e até certo ponto, o local de trabalho. Essa fala da autora leva-me a duas reflexões:

Primeira: o trabalho colaborativo, já discutido, exige do professor uma postura menos autoritária, mais próxima daquela que se costuma adotar em eventos não escolares e naqueles mediados pela tecnologia. Ora, a colaboração, dentro da perspectiva da aprendizagem colaborativa, não deve ocorrer somente entre os alunos, ela se estende aos professores, coordenadores etc. Deve haver uma troca de experiências para que haja uma construção coletiva.

Segunda: o trabalho com a Língua Portuguesa deve englobar mais atividades de escrita colaborativa e mais atividades com hipertextos e com textos multimodais, não só escritos. Ora, as tecnologias digitais permitem e facilitam a criação e o uso de imagens, de som, de animações e a combinação dessas modalidades, além de viabilizarem a rápida circulação de informações. Esses procedimentos modificam as relações sociais, as práticas de leitura e escrita e, por isso, exigem o desenvolvimento de novas habilidades.

Esses dois pontos, no meu entendimento, viabilizam uma aproximação daquilo que se aprende na escola, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, com a realidade do aluno, tanto em relação ao uso da linguagem quanto em relação ao seu papel na educação, que não deve ser de submissão.

Kleiman (2006, p. 82-83) entende que o professor deve ser “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

O que se tem visto nas instituições de ensino, no entanto, é a manutenção de uma educação voltada ao ensino por transmissão de conteúdos, de base behaviorista, focado somente na escrita, na gramática e em atividades individuais e de memorização, que não têm sentido e função fora da sala de aula, e a manutenção do autoritarismo por parte do professor.

Para Behrens (2013, p. 79), isso acontece porque o professor, muitas vezes ingenuamente, julga que o ensino se consolida pela quantidade de informações que são explicadas para serem decoradas. Por sua vez, os alunos reclamam que, mesmo dominando as informações, não conseguem aplicá-las a uma situação concreta.

Kleiman (2007, p. 275) e Behrens (2013, p. 76) ressaltam, no entanto, que essa postura tradicional, muitas vezes assumida pelo professor, não é estritamente de sua responsabilidade. Em parte, é resultado dos processos de formação aos quais é submetido. Além deste fator, como apontado na introdução deste trabalho, é fruto de suas vivências no papel professor e de cidadão.



“Entretanto, o modelo de formação de professores continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado –, apesar da existência de novas propostas e de percepção de novas necessidades” (KLEIMAN, 2006, p. 88).

Nota-se a necessidade de se rever a formação dos professores dentro de uma perspectiva colaborativa que tenha em vista a necessidade de se aliar a teoria à prática, para que os docentes tenham base para atuar nessa perspectiva. Esse entendimento pode ser justificado pelo fato de que muitas vezes os profissionais da educação assumem suas posturas docentes espelhados naquelas adotadas por seus professores. Tendo isso em vista, considera-se necessário que se discutam nos cursos de formação teorias atuais e relevantes para a formação do aluno, que se proponham atividades práticas e que os professores assumam uma postura articuladora, não autoritária.

### **3 O CURSO “LETRAMENTO DIGITAL E REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS”**

#### **3.1 Perspectivas para análise**

Iniciei o texto com uma passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e com algumas reflexões em relação a ela que apontam para a necessidade de o professor olhar conscientemente para as concepções de ensino e aprendizagem que estão intrínsecas em suas práticas pedagógicas e para a necessidade de adequá-las ao contexto de ensino e aprendizagem. Para tanto, discuti algumas expectativas em relação ao ensino e aprendizagem à luz da teoria de aprendizagem colaborativa. Essas são as perspectivas que embasaram a minha ação pedagógica no curso de extensão e que são adotadas para análise dos dados obtidos. Buscarei verificar, no entanto, se houve coerência entre o que me propus a fazer e o que fiz.

A reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem levaram-me a (re)construir um entendimento daquilo que espero da educação. No entanto, mesmo tendo um objetivo inovador, nem sempre os professores conseguem pôr em prática as teorias que estudam. Muitas vezes isso acontece, como visto, pela falta de atividades experimentais, pelo fato do o professor espelhar-se na postura de seus professores (muitas vezes tradicionais), ou seja, por causa de uma formação inadequada, insuficiente. É preciso destacar que há muitas formas de se ensinar e aprender. Defende-se, no entanto, uma prática colaborativa com vistas para a era digital.

Nesta perspectiva, a formação para a aprendizagem colaborativa só vai existir dentro de uma prática social na qual os conhecimentos são compartilhados e reconstruídos. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessária a imersão do sujeito em práticas nas quais o texto é tratado de certas maneiras, a partir de certos valores, atitudes, papéis, relações e atividades interativas: imersões em contextos/práticas letradas diferentes produzem efeitos cognitivos e sociais diferentes.

Tendo em vista essas questões, propus em 2013 aos alunos dos últimos anos do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, possíveis candidatos à docência, um curso (de extensão) de formação de professores “Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras”. O curso pretendeu discutir teorias e práticas de ensino de Língua Portuguesa no âmbito do letramento digital e das redes sociais que trazem intrínsecas a concepção de aprendizagem colaborativa. Não pretendo neste trabalho, no entanto, justificar a escolha da

temática nem a escolha dos conteúdos do curso, mas verificar em que medida a minha prática docente acompanhou as teorias que a embasou (aqui apresentadas), ou seja, em que medida a teoria aliou-se à prática.

A seguir, apresento um quadro síntese para análise dos dados.

Referencial teórico/prático	Perspectivas
Aprendizagem colaborativa	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ O foco da educação deve estar na aprendizagem do aluno e não no ensino de conteúdos;</li><li>✓ Deve haver coerência entre os conteúdos e as expectativas e necessidades dos alunos;</li><li>✓ O conhecimento deve ser construído na interação, por meio de práticas colaborativas;</li><li>✓ Devem ser propostas mais atividades experimentais. A teoria deve ser discutida na prática;</li></ul>
Práticas do Professor de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Deve propor mais atividades de escrita colaborativa e mais atividades com hipertextos e com textos multimodais, não só escritos;</li><li>✓ As práticas de produção textual devem ser situadas;</li><li>✓ Os textos que circulam no meio digital também devem ser estudados e a dinâmica de leitura e escrita deve ser considerada.</li></ul>

### 3.2 Dados gerais

O curso teve duração de onze semanas e uma carga horária de trinta horas, sendo vinte horas presenciais e dez a distância. As atividades a distância foram de leitura de textos teóricos e teórico-práticos, produções textuais, pesquisas, atividades experimentais e análises que complementaram as atividades e discussões estabelecidas nas aulas presenciais. As atividades a distância, bem como algumas presenciais, foram mediadas por um grupo aberto no Facebook ao qual somente os alunos, eu (professora ministrante) e coordenador tivemos acesso.

O curso foi divulgado na página de eventos da UEL, por meio de cartazes escritos e impressos anexados no edital de eventos de Letras e por meio de divulgação oral, nas salas de aula. Foram ofertadas vinte vagas. Doze alunos inscreveram-se e quatro iniciaram o curso. Apenas dois cursistas concluíram as atividades. Uma aluna, participou de duas aulas apenas, por isso, suas intervenções não serão consideradas para análise do curso.

Dos três alunos participantes, um era aluno do terceiro ano de Letras e dois, do quarto ano. Dois deles tiveram experiências docentes apenas nos estágios. Apenas uma aluna atuava como professora. No entanto, essa aluna, teve muitas faltas e acabou desistindo do curso, justamente porque, segundo ela, a sobrecarga de atividades docentes não permitiu a realização das leituras e das atividades solicitadas no curso.

As aulas foram ministradas no laboratório de informática do Centro de Ciências Humanas da UEL, o que viabilizou o acesso ao computador durante as aulas presenciais. Para coleta dos dados, as aulas foram filmadas, fiz um diário de cada aula e as intervenções feitas no grupo do Facebook foram consideradas.

Não pretendo neste trabalho, no entanto, analisar todo o material, pois este é muito amplo para ser apresentado em um artigo. Fiz um recorte dos dados para que pudesse refletir as questões em análise. Cabe ainda destacar que o cronograma inicial do curso previu aulas teóricas e práticas e de orientação para elaboração de uma proposta didática, atividade final do curso.

### 3.3 Análise dos dados

Miller (2013, p. 103) afirma que “em sintonia com a crescente preocupação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico reflexivo e ético, bem como investigar sua formação”. Nessa perspectiva, a autora aponta para a necessidade de o formador se inserir na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética. Tendo em vista essa necessidade, o objetivo principal da discussão que aqui proponho é analisar em que medida minha prática pedagógica aliou-se à teoria da aprendizagem colaborativa na qual me embasei. Para, além disso, pretendo investigar possíveis dificuldades enfrentadas e discuti-las com base nas teorias estudadas e apresentadas.

Como apontado, um dos pressupostos da aprendizagem colaborativa é que o ensino deve estar mais próximo da realidade dos alunos, das necessidades e das vivências deles. Por esse motivo, investiguei, primeiramente, as vivências dos alunos do curso de graduação em Letras da UEL em relação ao uso de tecnologias, às experiências discentes e docentes deles e em relação ao conceito e à aplicação prática das teorias de letramento digital.

Essa investigação foi feita por meio de um questionário respondido pelos alunos inscritos no curso, antes de seu início. Além disso, foram consideradas as falas dos alunos durante as aulas. Esta análise inicial confirmou minha pressuposição de que os alunos do curso de Letras da UEL não têm participado de discussões teóricas e práticas a respeito de letramento digital e que os professores formadores, em sua maioria, não têm assumido uma postura colaborativa.

Quanto ao questionário, ao perguntar aos sete alunos inscritos se os professores do curso de graduação em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) naquele ano (2013) ou em anos anteriores propuseram aulas no Laboratório de Informática, 100% responderam “nunca”. Perguntei também se os professores do curso de Letras têm proposto discussões a respeito de letramento digital e/ou uso de tecnologias no ensino de línguas. 86% dos alunos responderam que “raramente” e 14% responderam “nunca”. Nenhum aluno assinalou a opção “Sim, com frequência”. Ainda em relação a esta questão, todos os alunos responderam que as discussões a respeito de letramento digital e tecnologias no ensino de línguas nunca acontecem vinculadas a atividades práticas.

Um dos alunos complementou que o que tem sido feito são “apenas comentários, nada concreto”. Esse último dado mostra que, neste caso, a teoria não se aliou à prática, como defendem Celani (1998), Pereira (2000), Tardif (2002) e Oliveira (2006). Além disso, revela que apesar de haver uma certa preocupação por parte dos professores, ou de alguns professores, em discutir questões no âmbito do letramento digital, parece que não há um trabalho mais amplo nesta perspectiva. Por meio destes dados, pude concluir que o curso ofertado foi ao encontro necessidades dos alunos.

Sobre a relação teoria e prática, cabe ressaltar que as atividades experimentais de prática docente nos cursos de Letras da UEL só acontecem nos últimos anos o que confirma, mais uma vez, que as discussões teóricas nem sempre ocorrem conjuntamente com as práticas. Ampliando a

discussão a respeito das vivências desses alunos enquanto futuros professores, percebi a necessidade não só de discutir as questões atuais sobre o ensino de Língua Portuguesa, mas também de expô-los a mais situações práticas.

Para tanto, selecionei textos teóricos sobre letramento digital que discutiam práticas de ensino. Assim, a teoria em torno de letramento digital adentrou a reflexão a respeito de práticas já propostas por outros pesquisadores na área de ensino de línguas. Houve dificuldades, no entanto, em analisar propostas de ensino de línguas com redes sociais dentro da perspectiva de letramento digital, pois existem poucos trabalhos nesta área. Por esse motivo e, tendo em vista a pretensão de propor atividades experimentais, apliquei no curso uma proposta de ensino de língua portuguesa, no âmbito do letramento digital e do uso de redes sociais no ensino.

Como se trata de um curso de formação de professores, após aplicação da proposta, discuti com os alunos os letramentos necessários para realizar as atividades; os letramentos necessários para elaboração do material; a possibilidade e relevância de aplicação de tal proposta no ensino básico; as alterações que poderiam e/ou deveriam ser feitas; se a proposta foi ao encontro das perspectivas teóricas e metodológicas discutidas no curso.

Nas aulas posteriores a esta discussão, solicitei aos alunos que simulassem uma situação de ensino e pensassem em uma temática para elaboração de uma proposta didática, considerando as teorias e as práticas de ensino de Língua Portuguesa discutidas. Na medida em que os alunos, por meio das atividades, conseguiram fazer pontes entre o que aprendiam intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas aos seus estudos, segundo Moran (2013, p. 13-14), a aprendizagem tornou-se mais significativa, viva e enriquecedora para eles.

Desta etapa do curso, participaram apenas dois alunos: um, do terceiro ano e uma, do quarto. Durante a elaboração das propostas, percebi que a aluna do quarto ano teve mais facilidade em discutir teorias e de relacioná-las com a proposição de uma prática pedagógica. O aluno do terceiro ano apresentou dificuldades em propor uma aplicação dos conteúdos em uma situação concreta. Por meio das orientações para elaboração das propostas, nas aulas finais do curso, essa questão foi revista e discutida com o aluno. Essa postura de apoio, de respeito às diferenças e de incentivo, segundo Moran (2013), vai ao encontro do papel do professor nas teorias de aprendizagem colaborativa.

Vale dizer que os alunos ficaram interessados em ampliar seus estudos em relação ao letramento digital e ao uso de tecnologias na educação e sentiram a necessidade de aplicar suas propostas didáticas, mais um dado que revela a motivação deles.

Buscando ainda analisar minha postura docente que poderá, ou não, influenciar as práticas docentes dos alunos em formação. Percebi que, apesar de ter mantido durante grande parte do curso uma posição mediadora, a análise dos dados revelou que em alguns momentos me preocupei mais com o cumprimento do planejamento do que com a aprendizagem do aluno, o que pressupostamente me levou a conduzir as aulas de forma mais centralizada. Essa postura foi adotada, especialmente, nas atividades de leitura e discussão de textos teóricos.

A maior parte de dessas atividades (de leitura) foram realizadas a distância. No entanto, nas aulas posteriores a essas atividades, nas quais eu pretendia debater colaborativamente e coletivamente os textos lidos com os alunos, verifiquei que eles, na maioria das vezes, não haviam feito a leitura do(s) texto(s). Essa prática inviabilizou uma mediação colaborativa. Ora, o que seria uma atividade de discussão coletiva, acabou sendo uma transmissão de conteúdo. Além disso, como os alunos não têm conhecimento prévio da teoria, mesmo fazendo a leitura dos textos sugeridos,

muitas vezes, eles não conseguiram estabelecer uma visão crítica em relação a ela, por isso silenciaram.

Nos casos acima apresentados verifica-se que, no eixo da ação docente, enfoquei o *ensinar* e não o *aprender* nem o *aprender a aprender*, como defende Behrens (2013, p. 76). Essa dificuldade pode confirmar uma opinião dominante entre os teóricos de que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente (MOREIRA, 1999, p. 13). Considero importante destacar, todavia, que a análise da minha prática que aqui apresento ampliou a discussão teórica para uma análise prática, o que viabilizou um olhar mais atento e crítico para minhas ações. Espero, portanto, que essa análise crítica traga resultados positivos para minhas práticas futuras e daqueles que lêem este artigo.

Apesar de ter consequências positivas para a minha prática docente e de outros estudiosos do assunto, entendo que essa postura centralizadora adotada por mim no papel de professora possa ter comprometido a aprendizagem dos alunos. Ora, acredita-se que a transmissão do conhecimento não garante a sua assimilação. Além disso, isto pode ter ocasionado a dificuldade encontrada, em especial por um aluno, de propor uma prática aliada à teoria.

Voltando-me para análise da minha ação (docente) e dos alunos nas atividades mediadas pelo grupo criado no Facebook, verifiquei que o uso da ferramenta por parte dos alunos restringiu-se à postagem de atividades solicitadas e leitura daquilo que eu escrevi. Houve apenas duas intervenções dos alunos feitas espontaneamente e que não tinham por objetivo cumprir alguma tarefa solicitada. O professor ministrante, por sua vez, fez algumas postagens no grupo que não caracterizavam “tarefas a serem cumpridas”.

Apesar de os alunos não terem se mostrado participativos e interativos (como defendem os estudos sobre aprendizagem colaborativa de Moran), a viabilidade do uso da rede social se confirma na medida em que potencializou a atuação do professor. Leffa e Vetromille-Castro (2008) afirmam que a tecnologia digital com *internet* pode ampliar a ação do professor e viabilizar a colaboração. No caso deste curso, por exemplo, o grupo criado no Facebook permitiu finalizar e ampliar discussões iniciadas nas aulas presenciais.

Cabe destacar ainda que o uso dessa ferramenta para mediação do curso deve-se ao fato de que as redes sociais permitem que materiais sejam compartilhados o que abrange o leque de leituras e torna mais acessível. Ampliam também as possibilidades de ajuda mútua, cooperação e colaboração entre profissionais e leigos e também entre indivíduos que juntos podem construir visões mais complexas e abrangentes. Além disso, o meio virtual permite que o aluno seja exposto a mais materiais de apoio do que seria possível em sala de aula e permite uma participação mais ampla dos alunos (BRAGA, 2013).

No âmbito da discussão a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa enfatizei neste estudo que o professor, tanto do ensino superior quanto do básico, deve englobar mais atividades de escrita colaborativa e mais atividades com hipertextos e com textos multimodais, não só escritos. Nessa perspectiva, a expectativa do curso de formação em análise era que o professor ministrante discutisse essas questões com os alunos, bem como propusesse atividades que fossem ao encontro desta perspectiva.

Quanto à proposição de atividades de escrita colaborativa, verifiquei, em uma atividade em grupo, que os alunos dividiram as tarefas. Essa prática não viabilizou a eles ter uma visão geral daquilo que discutiam, nem propiciou uma construção coletiva do conhecimento, base da aprendizagem colaborativa. Enfatizo ainda que sendo a aprendizagem colaborativa a base das

discussões a respeito de letramento digital, os alunos debateram na teoria e tiveram acesso a práticas colaborativas. No entanto, em suas ações, adotaram outra postura.

Na esteira deste debate, outras atividades podem ser analisadas. Em uma delas, por exemplo, propus aos alunos que elaborassem um texto (na modalidade que eles quisessem) que discutisse o uso das redes sociais para conseguir um emprego e/ou para manter-se em um emprego (essa atividade foi parte da proposta didática aplicada aos alunos). Atendendo a minha solicitação, eles elaboraram um vídeo<sup>iv</sup> com dicas de como as redes sociais podem afetar a vida profissional. O vídeo foi veiculado ao *youtube*.

As pesquisas para elaboração desta atividade foram realizadas nas aulas presenciais. Por meio das filmagens, verifiquei que os alunos pesquisaram conjuntamente, discutiram as etapas para realização das atividades e fizeram um rascunho de elaboração conjuntamente. Notei, contudo, que na elaboração do vídeo, que se deu fora da sala de aula, uma das alunas não contribuiu muito. Este dado me levou a repensar a proposição de atividades em grupo a distância.

Destaco que todas as leituras teóricas propostas aos alunos vinculavam teorias e práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento digital. Além daquelas indicadas aos alunos, foi sugerido a eles pesquisar trabalhos nesse âmbito. As pesquisas foram acompanhadas e tiveram o auxílio do professor.

Além de os alunos terem discutido, pesquisado e experienciado atividades didáticas multimodais e articuladas com as tecnologias digitais, verifiquei que as propostas didáticas deles contemplaram trabalhos de leitura e escrita colaborativas e multimodais.

Além disso, percebi que, como as aulas foram realizadas no laboratório de informática, os alunos puderam fazer suas pesquisas em outros materiais, não só naqueles sugeridos, puderam acessar textos de outras modalidades, não só a escrita. Esses dados revelam de que os recursos digitais permitem ao aluno e ao professor ampliarem suas ações. Viabilizam ainda a troca de muitos materiais de diversas modalidades, não só escrita. Portanto, as tecnologias permitiram aproximação do professor com os alunos, nativos digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi com este estudo verificar em que medida a prática minha prática docente no curso de extensão “Letramento Digital e Redes Sociais na Formação de Professores em Letras” aliou-se aos pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa e às discussões atuais a respeito do papel do professor de Língua Portuguesa.

Verifiquei ao longo das reflexões aqui propostas que, apesar do conhecimento teórico das discussões atuais em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, a análise da minha prática me permitiu concluir que nem tudo o que pretendi e discuti na teoria aliou-se à minha ação docente. Reconheço que, em alguns momentos, mesmo conhecendo as teorias, adotei posturas tradicionais e autoritárias. Além disso, percebi que, em alguns casos, a distância entre a teoria e a prática comprometeu a aprendizagem dos alunos, a formação deles enquanto docentes que se espelham em seus professores e os objetivos da minha prática docente.

Esses dados confirmam a importância de se refletir a prática em ação (OLIVEIRA, 2006), uma vez que, mesmo conhecendo as teorias de aprendizagem, confirmou-se que nem sempre há coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que se faz (BRASIL, 1997).



Cabe ressaltar, no entanto, que não pretendi com esta análise criticar o professor, tampouco responsabilizá-lo pelos problemas educacionais. Pelo contrário, tive como intenção enfatizar a necessidade de proporcionar a ele uma formação voltada para demandas atuais. Ora, muitas condutas adotadas por mim e por muitos professores são fruto da formação tanto no ensino básico quanto no superior. No caso deste trabalho, é possível constatar que mesmo estando em nível de doutorado e pesquisando o assunto, apresentei dificuldades em adaptar minhas práticas às teorias e demandas atuais e por mim mesma defendidas. Por outro lado, as dificuldades encontradas viabilizaram tecer olhares mais críticos sobre minha ação docente.

Oliveira (2006) destaca que são poucos os “modelos vivos” de aprendizagem que integram concepções de aprendizagem colaborativa às práticas docentes. Este dado aponta para a relevância deste estudo. Além disso, os dados obtidos podem viabilizar a adoção de uma postura consciente em relação a minha prática docente. Nesse sentido, este trabalho poderá embasar outros trabalhos meus e de outros profissionais na área de ensino e aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa. Inclusive, os dados obtidos foram utilizados para a reelaboração do mesmo curso que foi ofertado em 2014.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 73-140.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: I. SIGNORINI & M. C. CAVALCANTI (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional- o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 79-91.

\_\_\_\_\_. ; MARTINS, M. S. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 273-298.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99- 121.



MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 12-36.

OLIVEIRA, M. B. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006.

PEREIRA, J. E. *Formação de professores - pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, J. A. Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *Revista Sigma*. v.2. Macapá: IESAP, 2006, p. 97-111.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109. 2004. Disponível em: <<http://www.miniwebcursos.com.br/artigos/PDF/DIALOGO.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

TARDIF, M. O saber dos professores e sua formação. In: \_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ES. Petrópolis: Vozes, 2002. Parte II, p. 225-303.

- i Aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina em nível de doutoramento.
- ii O curso de extensão em análise foi proposto aos alunos dos últimos anos do curso de Letras da UEL e é parte da proposta de pesquisa apresentada ao Programa de Estudos da Linguagem da UEL- Doutorado, sob coordenação do professor e orientador de Doutorado, Núbio Delanne Ferraz Mafra. É parte do Projeto de pesquisa da própria ministrante e autora deste trabalho.
- iii Carl Rogers nasceu em 1902 e dedicou grande parte de sua vida profissional na aplicação de uma Psicologia clínica centrada na pessoa. Esta experiência foi transposta por Rogers para situações de ensino e aprendizagem.
- iv O vídeo está disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=wlU5jK\\_QXFo](http://www.youtube.com/watch?v=wlU5jK_QXFo)>. Último acesso em: 28 jan. 2014.