



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
FACULDADE DE LETRAS

LOHANA PEREIRA SEVERO

**As contribuições da Aprendizagem Cooperativa para o ensino de Línguas
Estrangeiras**

RIO DE JANEIRO

2022

LOHANA PEREIRA SEVERO

As contribuições da Aprendizagem Cooperativa para o ensino de Línguas Estrangeiras

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Alemão.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira.

RIO DE JANEIRO

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, antes de tudo, por ser meu sustento e força, pela mão que nunca me desamparou e pela graça de me permitir ter encontrado todos aqueles que, de algum modo, me ajudaram a realizar este sonho.

À Professora Doutora Mergenfel A. V. Ferreira que, mais do que uma orientadora, foi e é uma inspiração para mim. Serei sempre grata pelos ensinamentos regados de afeto, pela ajuda, pela disponibilidade e incentivos.

À Professora Doutora Maria Fernanda Alvito P. S. Oliveira por me mostrar que a sala de aula, além de um espaço de aprendizagem, pode ser um espaço de afeto e acolhimento. Obrigada por sua alegria e dedicação no ensinar.

Ao Matheus, meu namorado e melhor amigo, que nunca me negou amor, apoio e incentivo. Sou profundamente grata pelas inúmeras vezes que ouviu meus lamentos e me acolheu nos momentos de estresse e medo.

À minha avó Deuzeni que, do seu jeitinho doce e engraçado, direta e indiretamente, sempre torceu pelo meu sucesso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha amada e querida mãe Roseni, minha maior fonte de inspiração, pelo amor, exemplo e transmissão de valores que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Sou grata a Deus por sua vida, pelos incansáveis incentivos, apoio e investimentos. Sem suas orações e abraços tranquilizadores nada disso seria possível.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	4
1.1	Objetivos da monografia.....	5
2	Metodologia.....	6
2.1	Relato de experiência: contexto.....	7
3	Aprendizagem Cooperativa: conceitos na literatura e principais pressupostos.....	8
3.1	Organização de aprendizes em grupos tradicionais e grupos cooperativos.....	10
4	A abordagem cooperativa no ensino de LEs na prática: apresentação das propostas selecionadas.....	11
4.1	A AC em duas propostas para aulas de inglês como LE.....	12
4.2	A AC em aula de alemão como LE.....	18
4.3	A AC em aula de espanhol como LE.....	20
5	A implementação da AC em aula de LEs: discussão.....	22
6	Relato de experiência: “Was kostet das?” - Proposta para aula de alemão do CLAC	24
6.1	“Was kostet das?” - A atividade.....	24
6.2	Resultados e discussão.....	26
7	Considerações finais.....	27
	Referências.....	30

1 Introdução

Inseridos numa sociedade heterogênea em níveis sociais, econômicos e culturais, as instituições acadêmicas e os professores, do ensino básico ao superior, independentemente da disciplina, buscam formas de organizar e ampliar a aprendizagem de seus alunos e instruí-los a fim de que se tornem capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas (GOIKOETXEA; PASCUAL, 2002, apud PINHO et al, 2013, p.915). Tal busca também acontece no que se refere aos professores de Línguas Estrangeiras, que lidam com um aspecto imprescindível para a vida do ser humano: a comunicação. É importante destacar que a língua tem um papel fundamental na educação, pois é a partir dela que ocorrem a comunicação e a interação interpessoal, sendo utilizada nesse âmbito, principalmente como um instrumento para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (FEITOSA, 2016, n.p).

Ainda de acordo com Feitosa (2016, p.4), fazemos parte de um mundo que vivencia mudanças velozes com a globalização e o desenvolvimento das tecnologias. Mas apesar das rápidas mudanças pelas quais o mundo vem passando, nos ambientes de ensino da nossa sociedade ainda prevalece o que Freire (1987, p.33) chamou de educação bancária: “o educador faz [...] depósitos que os educandos [...] recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

Além disso, valores individualistas tendem a ter mais espaço do que valores cooperativos. No ambiente educacional tradicional, alunos, das primeiras séries da educação básica até o ensino superior, tentam alcançar seus objetivos de forma individualizada e competitiva (GUEDES; BARBOSA; JÓFILI, 2007).

Tendo em vista os desafios e o cenário supracitados, é fundamental que sejam abertos, segundo Feitosa (2016, p.4), espaços para novas perspectivas no âmbito educacional, incluindo o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (doravante LEs), pois este contexto requer dos aprendizes disposição para interagir com outras pessoas, culturas e informações. Faz-se, então, necessária a capacidade de valorizar a convivência para que o idioma alvo seja desenvolvido.

Sendo assim, esta pesquisa propõe a compreensão da Aprendizagem Cooperativa (doravante AC) como uma abordagem ou perspectiva para o ensino capaz de contribuir com propostas concretas a essas questões e desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem de LEs, uma vez que compreende a importância da participação ativa de professores e, principalmente, dos aprendizes durante o processo. A AC compreende, também, que o aprendizado pode acontecer através da cooperação entre os aprendizes e os

educadores, ou seja, a partir desta perspectiva, o aprendiz desenvolve sua proficiência na Língua Estrangeira através de ações cooperativas, em que predominam os esforços de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

1.1 Objetivos da monografia

A presente monografia parte da premissa de que grande parte das aulas de LEs tende a seguir um formato bastante similar em diferentes espaços e de que os métodos comumente utilizados tendem a não estimular os alunos na construção de uma aprendizagem autônoma, vide por exemplo a, ainda forte, centralização no papel do professor em sala de aula. Por isso, justifica-se a busca por novos conceitos e abordagens que possam representar uma alternativa ao modelo dominante.

Partindo do questionamento “*Como a aprendizagem cooperativa pode contribuir para o desenvolvimento de uma língua estrangeira?*”, este trabalho objetiva buscar na literatura diferentes conceituações e definições para a AC, através da revisão de estudos e pesquisas que investiguem o seu uso em aulas de línguas estrangeiras, com ênfase em propostas que destaquem as contribuições dessa abordagem para a área. Pretende-se, dessa forma, analisar as propostas selecionadas para essa revisão, expor os resultados verificados pelas autoras, bem como os desafios encontrados na implementação da AC nos contextos relatados. Além disso, será apresentado na monografia um relato de minha experiência como monitora no projeto de extensão CLAC (Cursos de Línguas para a Comunidade). O relato versa sobre uma proposta de atividade realizada com uma turma de língua alemã, que teve como foco o uso da abordagem cooperativa para o seu desenvolvimento.

2 Metodologia

A presente monografia foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica sistematizada acerca das contribuições da AC para o ensino de LEs. De acordo com Echer (2001, p.6), “a revisão da literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico. O pesquisador deve acreditar na sua importância para a qualidade do projeto e da pesquisa [...]”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram buscados e selecionados artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, que tenham em seu escopo o foco na aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, com o intuito de selecionar fontes

que fundamentassem o estudo, foi considerado como critério de inclusão referências que abordassem as características e contribuições da AC, atividades e experiências práticas em aulas de LEs baseadas na AC, artigos escritos em português, disponíveis em meio eletrônico, publicados a partir de 2010. Considerou-se, também, que os textos poderiam ter como contexto o ensino de diferentes línguas, uma vez que a busca abarcou as palavras-chave *ensino, língua estrangeira e aprendizagem cooperativa* no título e/ou no resumo.

Dos trabalhos encontrados, três foram selecionados para a investigação de propostas que destacavam a AC no ensino de LEs. O primeiro trabalho traz propostas de atividades para o ensino de inglês, o segundo traz propostas de atividades para o ensino de inglês e alemão, e o terceiro trabalho traz propostas para o ensino de espanhol.

O quadro a seguir apresenta o número de identificação sequencial dos trabalhos selecionados, o título, as autoras e siglas das respectivas instituições e o ano de publicação.

Relação dos trabalhos revisados, por ordem cronológica da publicação.

Nº de Identif.	Título	Autores/ Instituição	Ano de publicação
1	Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino do inglês como língua estrangeira	Diana Vasconcelos Lopes (UFPE)	2010
2	A aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e Alemão	Anabela Cordeiro Jordão (UC)	2013
3	A Aprendizagem Cooperativa no ensino de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira): uma aposta motivadora de dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula	Mafalda Sofia Palaio Benavente (UNL)	2015

Fonte: dados da pesquisa

Como critério de escolha dos artigos, foi verificado se as palavras-chave usadas como busca estavam inseridas nos títulos/resumos e se a data de publicação estava dentro do período selecionado. Após essa etapa, foi realizada a leitura da introdução de cada trabalho, a fim de verificar se as informações básicas, a justificativa da pesquisa e se as questões problematizadas nos artigos seriam relevantes para esta monografia. O terceiro momento consistiu na análise dos resultados. Outro aspecto importante para a seleção dos artigos foi a identificação, no corpo de seu texto, das características da AC e a presença de propostas de atividades práticas para o ensino de LEs.

À apresentação dos artigos selecionados, segue-se a exposição de um relato de experiência, a partir do planejamento, desenvolvimento e resultados de uma atividade realizada por mim com uso de preceitos da aprendizagem cooperativa em uma turma de alemão do Projeto de extensão CLAC durante o 2º semestre de 2018.

2.1 Relato de experiência: contexto

A experiência que será relatada ocorreu numa turma de nível inicial, alemão A1.1. O grupo era composto por 18 alunos, de 17 a 40 anos, cursando entre o Ensino Médio e o Doutorado. De todo o grupo, apenas dois alunos haviam tido algum tipo de contato com o alemão: um por ter família de origem alemã e uma por ter realizado uma viagem à Alemanha. A procura pelo aprendizado em língua alemã se deu por diversos motivos - de curiosidade à tentativa de trabalho e estudo em países germanófonos.

É comum numa turma de alemão observarmos pessoas com perfis variados, e não foi diferente nesse contexto. A turma era composta por alunos tímidos, alunos comunicativos, alunos que chegavam pontualmente nas aulas e outros que se atrasavam. Alguns alunos demonstravam uma maior dificuldade com a língua, outros tinham um pouco mais de facilidade; ao realizar alguma atividade, uns pediam ajuda tanto para a professora quanto para os colegas, e outros preferiam trabalhar sozinhos. Apesar dos diferentes perfis, a turma, de uma forma geral, era bem participativa e unida.

Para a atividade, a turma foi dividida em grupos, nos quais havia atribuição de funções definidas, nos moldes dos pressupostos da AC, isto é, cada membro do grupo recebeu uma função com o objetivo de cooperar para a realização da tarefa conjunta. Apesar de ser uma atividade com foco no tema “compra e venda”, estando os alunos divididos entre “vendedores” e “compradores” (portanto, dois papéis diferentes em dois grandes grupos), foi necessário separar a turma em quatro grupos pequenos (também de acordo com a AC). Sendo assim, para o papel A (vendedores) tivemos um grupo com quatro e outro com cinco integrantes e para o papel B tivemos (compradores), também, um grupo com quatro e outro com cinco integrantes. Tanto nos grupos de quatro membros quanto nos grupos de cinco, as funções denominadas “facilitador”, “intermediário”, “capitão do silêncio” e “controlador do tempo”, que serão apresentadas e descritas mais detalhadamente nos tópicos 4.3 e 6.1 desta monografia, foram distribuídas através de sorteio, porém, para os grupos de cinco integrantes, uma das funções foi repetida.

Durante a atividade, eu circulei entre os grupos, observando a participação dos membros e se havia o cumprimento das funções por parte dos alunos. Para que no final da aula eu pudesse dar à turma um feedback, fiz, ao longo da atividade, anotações sobre as observações que fazia. Além disso, fiz intervenções quando necessário.

A atividade realizada com base na perspectiva da AC foi uma adaptação de uma atividade que estava proposta no livro *Menschen A1.1 Kursbuch* - livro didático que era utilizado no curso de Alemão 1 do CLAC. O tema da atividade, e também o conteúdo da lição em questão, era compra e venda de mobiliário. Nas últimas aulas sobre este tema, foi realizada a atividade que será relatada no tópico 6.1.

3. Aprendizagem Cooperativa: conceitos na literatura e principais pressupostos

Por ser uma abordagem e perspectiva de ensino e aprendizagem pesquisada por diversos autores em diferentes partes do mundo e contextos, é comum que haja formas diferenciadas de expor a definição da AC. Para apresentar, então, o que podemos compreender como conceito da AC na literatura, veremos a seguir contribuições importantes formuladas por alguns autores.

A aprendizagem cooperativa pode ser concebida como resultado de incansáveis investigações fundamentadas em teorias, pesquisas e práticas que envolvem questões acerca dos processos de ensino-aprendizagem que buscam aprimorar os benefícios da relação entre alunos, quando comprometidos com os mesmos objetivos de aprendizagem (Lopes, 2010, p.85).

Johnson et al. (1999) apontam que:

A cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o uso didático de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para maximizar sua própria aprendizagem e a dos demais (Johnson et al. 1999, p.5, tradução nossa).

Cabe acrescentar que, em alguns casos, a AC também pode ser utilizada em trabalhos realizados em duplas. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p.17) apontam que os grupos cooperativos devem, preferencialmente, ter entre dois e quatro alunos e afirmam que quanto menor for o grupo, melhor.

Segundo Lopes e Silva (2009, p.4, apud BENAVENTE, 2015, p.7), a AC pode ser definida como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir

conhecimento sobre um dado objeto". Para Benavente (2015, p.7), o termo "metodologia" evidencia que há princípios e procedimentos a serem seguidos para a conquista de determinados propósitos.

A AC é, portanto, uma metodologia ou abordagem que confronta o tradicional contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que os alunos, muitas vezes, restringem o aprendizado à memorização e reprodução automática de conteúdos gramaticais e itens lexicais. Ainda nesse contexto, o professor é comumente visto como o centro das ações na sala de aula; é compreendido como o único detentor do conhecimento e, conseqüentemente, o único capaz de “transmiti-lo” (entendendo novamente o verbo “transmitir” como a caracterização do processo denominado por Freire como educação bancária). Esse contexto induz o aluno a sempre depender das escolhas feitas pelo professor para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, dificultando sua busca por maior autonomia na aprendizagem (LOPES, 2010, n.p).

Na AC, no entanto, o professor, afastando-se do papel de protagonismo, desempenha três funções importantes: **mediar** as atividades a serem desenvolvidas; **observar** se há dificuldade na execução de alguma tarefa, estimulando a cooperação dos alunos para que superem essa dificuldade; e **facilitar a autonomia** na aprendizagem, incentivando que os alunos tenham um maior controle sobre as atividades que desempenham (BIDEGÁIN, 1999, p.37).

É importante salientar que a implementação da AC vai além da simples divisão da turma em pequenos grupos. Para que um grupo seja considerado de fato cooperativo, as seguintes características devem ser observadas (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p.9):

a) Interdependência positiva: consiste na percepção que cada integrante do grupo tem sobre a importância do trabalho de cada participante, isto é, de que o trabalho de cada um beneficia a todos e o trabalho de todos beneficia cada um;

b) Responsabilidade individual e de grupo: cada integrante do grupo é responsável por uma parte do trabalho, que é decidida pelo próprio grupo. Nesse caso, o professor avalia o esforço de cada integrante, dando *feedback* a cada um e ao grupo.

c) Competências sociais: Conflitos podem aparecer sempre que um grupo se forma. Por isso, as competências sociais – como escuta ativa, liderança, comunicação e disposição para a resolução de conflitos – são indispensáveis no trabalho de um grupo cooperativo;

d) Interação estimuladora: quando se tem um objetivo comum, cada integrante precisa se preocupar com o sucesso dos outros integrantes do grupo, ajudar os colegas, caso seja preciso, e partilhar os recursos. Possibilitado pela interação estimuladora, o conhecimento mútuo melhora;

e) Avaliação do grupo: os integrantes do grupo avaliam o cumprimento dos objetivos estabelecidos, tendo como base as regras definidas. Essa tarefa é importante, pois o grupo analisa os pontos positivos e negativos e as condutas que devem ser mantidas ou modificadas.

Ainda segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999, p.20), a AC apresenta três tipos de grupos: **os informais**, grupos que podem durar por alguns poucos minutos ou até um tempo inteiro de uma aula; **os formais**, que podem variar entre uma hora e algumas semanas; e **os grupos de base**, que, normalmente, correspondem a um ano letivo ou mais. O objetivo final do trabalho com esses grupos é possibilitar a ajuda e o apoio mútuo entre os integrantes, para que o rendimento de cada um melhore. Os autores sugerem que os grupos trabalhem juntos até que se tenha um bom resultado, sem que os grupos sejam desfeitos quando surgirem dificuldades. Ainda de acordo com Johnson et al. (1999), permitir que os alunos trabalhem em grupos cooperativos, mesmo quando apresentam dificuldades, é dar a eles a chance de desenvolverem responsabilidades e competências sociais que os ajudarão na realização das tarefas, além de problemas e conflitos inclusive em outras situações e contextos.

3.1 Organização de aprendizes em grupos tradicionais e cooperativos

Quando observamos aprendizes trabalhando no que podemos chamar de “grupos tradicionais”, nos deparamos comumente com alunos trabalhando numa mesma tarefa, porém, muitas vezes, agindo de forma individualizada. É comum que as tarefas não exijam um autêntico trabalho em equipe. Numa tentativa de dinamizar a aula, professores optam por propor no formato de grupos tarefas que poderiam ser feitas individualmente. Com isso, não há, necessariamente, a compreensão de que o esforço de cada integrante pode ser importante para a realização daquela tarefa. Como consequência temos, via de regra, duas situações: por um lado, alunos esperando que outros integrantes do grupo resolvam a tarefa – seja por desinteresse ou por se sentirem inseguros com relação à tarefa proposta - por outro lado, também é comum a situação em que alguns alunos, geralmente mais comprometidos com o estudo, para não fazerem sozinhos um trabalho que era do grupo, não se esforcem como de

costume, além de poderem se sentir prejudicados por terem que realizar a tarefa com os alunos considerados menos comprometidos ou com menor rendimento (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p.7).

Os autores Monereo e Gisbert (2005, p. 16, apud BENAVENTE, 2015, p.8) propõem um quadro comparativo, apresentando as diferenças entre grupos cooperativos e grupos tradicionais:

Quadro 1: grupos cooperativos vs. grupos tradicionais

Grupo cooperativo	Grupo tradicional
Interdependência positiva	Interdependência inexistente
Responsabilidade individual	Falta de responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança partilhada	Liderança individual
Responsabilidade de grupo	Responsabilidade individual
Tarefa e processo	Importância da tarefa
Aprendizagem de competências sociais	As competências sociais são ignoradas
Observação/intervenção docente	O professor ignora os grupos
Autoavaliação de grupo	Não há autoavaliação

Fonte: Adaptado de Benavente (2015, p.8)

Analisando o quadro acima, observamos que os grupos tradicionais são, normalmente, formados por integrantes com fatores em comum – geralmente, a capacidade de solucionar a tarefa -; cada integrante se sente responsável apenas por si e pela tarefa, porém não por seus companheiros; o processo para a realização da tarefa é ignorado, ou seja, não importa como foi realizada, o importante é a conclusão da tarefa; as possibilidades de desavenças no grupo são maiores, pois as competências sociais nem sempre são levadas em conta; o grupo, geralmente, não é convidado a realizar uma avaliação de seu desempenho.

4. A abordagem cooperativa no ensino de LEs na prática: apresentação das propostas selecionadas

Partindo do pressuposto de que a AC é uma metodologia e que, na literatura, metodologia significa “conjunto de métodos e regras aplicados a domínio particular da ciência

e da pesquisa [...]” (FERREIRA, 2011, p.592), as práticas dispostas abaixo foram realizadas sob diferentes métodos e contextos, contribuindo para o enriquecimento desta pesquisa.

Para além dos diferentes métodos, buscou-se apresentar propostas de atividades realizadas em aulas de diferentes línguas estrangeiras. Essas propostas foram desenvolvidas por professoras de inglês, alemão e espanhol e foram descritas nos trabalhos revisados nessa pesquisa (conforme exposto no tópico 2. Metodologia). Temos, assim, uma proposta de língua inglesa, de autoria de Lopes (2010), uma de língua alemã e uma de língua inglesa, do trabalho de Jordão (2013), e uma de língua espanhola, de autoria de Benavente (2015). Nos próximos tópicos serão descritas brevemente cada uma dessas propostas, a fim de que possamos refletir e discutir sobre suas contribuições para aulas de línguas estrangeiras que visem o fomento da cooperação entre seus aprendentes.

4.1 AAC em duas propostas para aulas de inglês como LE

Na primeira proposta de inglês, Lopes (2010), ao defender tese de Doutorado sobre a AC e o ensino de inglês como língua estrangeira, utilizou, durante o período de um semestre, **as sequências didáticas (Figura 1)** de Dolz, Noverraz e Schneuwly (s.d., p.97) numa das propostas realizadas. De acordo com os teóricos, as chances de o aprendiz tornar-se competente e fluente em um dado gênero textual são maiores se o aprendiz for submetido a várias práticas de linguagem, em que o gênero alvo seja o instrumento que possibilita a comunicação entre os sujeitos.

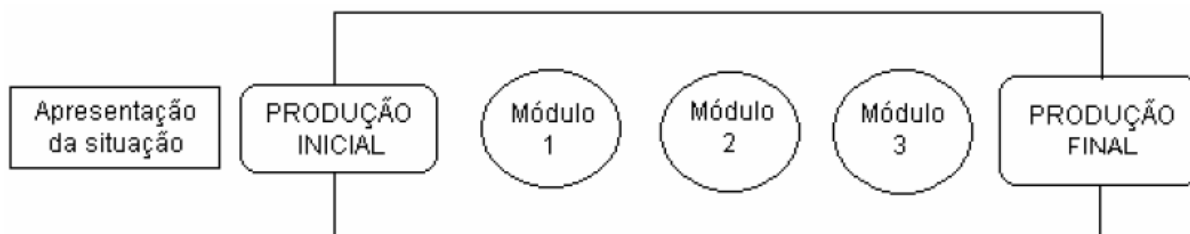
Na pesquisa de Lopes, a turma, composta por oito integrantes – cinco homens e três mulheres, alunos do curso Cultura Inglesa em Setúbal, Recife, com idade entre 16 e 45 anos (LOPES, 2010, p.127) – foi organizada em pequenos grupos de trabalho, participando de diversas atividades de linguagem programadas pela professora-pesquisadora. Com esta proposta, os aprendizes puderam trabalhar o mesmo gênero textual em diferentes níveis de dificuldade, conforme o avanço das tarefas, através de várias atividades e exercícios práticos.

Segundo a autora, os alunos cursavam o nível *Upper-Intermediate 2*, correspondente ao oitavo e último semestre do programa curricular regular de aprendizagem de língua inglesa, sendo oferecido aos alunos que haviam concluído o nível intermediário. Ou seja, tratava-se de um grupo com proficiência intermediária em busca do certificado de conclusão do curso oferecido pela escola.

A proposta exposta foi uma carta formal de solicitação. A escolha foi feita pela turma, após uma série de elucidações da professora-pesquisadora quanto à importância do referido

gênero textual nos exames de escrita dos candidatos à aprovação no *Cambridge First Certificate Examination in English* (FCE), uma vez que todos os alunos pretendiam se submeter à realização do citado exame.

Figura 1 – A sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (s.d.)



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (s.d., p.97)

Nesse esquema, os autores consideram a importância de se saber distinguir qual comunicação usar numa situação real. Em outras palavras, é fundamental compreender que uma mensagem de texto a um amigo não é o mesmo que escrever uma dissertação em um concurso. Assim, entender os gêneros em suas situações sociocomunicativas, tanto na língua oral quanto na escrita é fundamental para que haja compreensão da funcionalidade social do gênero textual (LÍNGUA DINÂMICA, [s.d.]). É importante ressaltar que a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly é um esquema que pode ser adaptado a diferentes temas de ensino.

Para que entendamos sobre as etapas da proposta em questão, passaremos a apresentar o passo a passo da sequência didática seguido por Lopes.

Nessa proposta, durante a **apresentação da situação**, a professora explicou que o trabalho seria concebido em grupos e pares cooperativos a partir dos papéis presentes nos moldes dos pressupostos da AC, ou seja, cada membro do grupo assumiria um papel definido com o intuito de contribuir para a realização da tarefa coletiva. Além disso, esclareceu as principais características dessa prática da AC, a fim de preparar os alunos para as futuras interações e conscientizá-los de suas responsabilidades durante o aprendizado. Para tal, separou a turma em dois grupos de 4 componentes e entregou um texto com resumo das principais ideias sobre um projeto desenvolvido sob a AC. Após leitura aprofundada e discussão do texto, os grupos elaboraram uma síntese, explicando o que compreenderam por AC. Podemos perceber que a atividade em si já se tratava de uma atividade cooperativa, e a expectativa da professora era de que os alunos já fossem se familiarizando com a prática.

A fase da **produção inicial** foi dedicada às atividades coletivas. A turma já havia sido dividida em dois grupos cooperativos na fase anterior, e manteve-se assim. Nessa fase, a professora-pesquisadora delegou as funções que cada integrante teria dentro do seu grupo, conforme explicação abaixo.

- Aluno 1 - Apresentador (responsável por apresentar à turma as conclusões do grupo);
- Aluno 2 - Incentivador (responsável por incentivar a participação de cada membro) e observador (responsável por verificar como o grupo coopera);
- Aluno 3 - Registrador (responsável por anotar as conclusões e respostas do grupo); e
- Aluno 4 - Verificador (responsável por verificar a compreensão de cada integrante).

Na primeira etapa, os alunos, nos grupos de AC, expuseram seus conhecimentos prévios sobre uma boa produção textual escrita. Depois, os grupos separaram frases contendo pontos positivos e negativos de um texto escrito. Como verificação, receberam da professora um guia dentro das exigências dos exames da Universidade de Cambridge.

Na segunda etapa, os grupos discutiram o que já conheciam sobre as características de uma carta formal. Após a troca, os alunos registradores expuseram o pensamento de seus grupos com relação às características do gênero. Depois disso, os grupos realizaram duas atividades: elucidar quais sentenças referiam-se a cartas formais, informais ou ambas, e definir, a partir de um folheto, quais orientações para a produção de uma carta formal de solicitação em inglês seguir ou evitar, segundo os parâmetros da Universidade de Cambridge.

Na etapa seguinte, os integrantes dos grupos receberam uma carta formal de solicitação dividida em três partes. Eles leram, individualmente, uma das partes do texto e destacaram linguagens usadas nesse gênero. Após a leitura individual, voltaram-se ao grupo e mostraram aos parceiros as observações feitas, além de justificarem as escolhas, com base nos requisitos da escrita de uma carta formal em inglês.

Depois, os dois grupos se uniram para compartilhar as observações feitas até o momento, ampliando, assim, os conhecimentos sobre o assunto. A professora conduziu as discussões de forma que todos fossem beneficiados com as descobertas dos demais, construindo uma base sólida para a aprendizagem da escrita de cartas formais de solicitação.

Em outro momento, os alunos fizeram mais duas atividades: agora, separados em pares, dentro dos respectivos grupos, receberam dois exemplos de carta formal de solicitação, com pontos positivos e negativos, para ler e fazer as correções necessárias. Depois, voltaram à formação de grupo para mostrar aos colegas as observações feitas e justificá-las. Novamente

em pares, cada par recebeu um folheto de conectivos em inglês dividido em duas partes. Cada um estudou uma parte do uso dos conectivos, e depois, ensinou ao parceiro o que aprendeu.

Encerrando essa etapa, os aprendizes fizeram, individualmente, um teste sobre o uso dos conectivos. Com o teste, a professora avaliou a compreensão do assunto por parte dos alunos. Após a correção do exercício, a professora esclareceu as dúvidas restantes e solicitou aos alunos que verificassem o percentual de próprio acerto, assim como o do parceiro. A autora cita que todos se parabenizaram pelo sucesso obtido e compartilharam com toda a turma a aprendizagem adquirida.

O **módulo 1** referiu-se ao momento em que os alunos realizaram a primeira produção escrita do gênero estudado, com base nas explicações da professora. Nessa etapa, os alunos foram submetidos a uma avaliação individual, a produção escrita de uma carta formal de solicitação em inglês, sendo as exigências semelhantes às quais eles foram submetidos nos exercícios anteriores. Ao finalizar a avaliação, a professora informou aos alunos que eles seriam responsáveis por revisar e corrigir o trabalho do parceiro com quem fez dupla na atividade anterior. Para isso, receberam uma folha-guia, que serviu como apoio para realizarem as correções e desenvolverem comentários de forma mais segura e criteriosa.

No **módulo 2**, as duplas dialogaram na língua-alvo. Os alunos explicaram a seus pares as correções feitas, além de justificá-las e sugerir alternativas de formas linguísticas para a elaboração de uma segunda carta. Devolvidas as avaliações, os alunos puderam reescrever a carta, levando em conta as considerações feitas por seus pares.

No **módulo 3**, a professora-orientadora retomou uma postura mais atuante nas práticas pedagógicas. Após a leitura da segunda carta produzida, a professora corrigiu todas as produções para que os participantes tivessem suas cartas avaliadas, também, por ela. É importante salientar que a professora não fez correção explícita, com respostas prontas, mas deixou observações e questionamentos, a fim de proporcionar que cada aluno, a partir de uma busca própria, fizesse as correções devidas, com base em suas próprias conclusões. Depois de corrigir as cartas, a professora expôs a cada um as observações realizadas. Depois disso, solicitou que os pares se juntassem novamente, de modo a colaborar nas alterações necessárias para a produção da terceira e última carta.

A **produção final** correspondeu ao momento da produção da terceira e última versão escrita do gênero textual em questão. A professora orientou aos alunos que redigissem a última versão da carta formal de solicitação, fazendo as modificações necessárias, embasados em seus esclarecimentos (apresentação da situação); no aprendizado alcançado nos trabalhos

de grupos de AC e em pares (produção inicial); nas descobertas resultantes da interação em pares (módulos 1 e 2) e pelas orientações finais da professora.

Cabe ressaltar que, durante todo o processo, a professora-pesquisadora esteve atenta, observando a cooperação dos grupos e disponível para ajudar os alunos, tirar dúvidas e intervir quando necessário.

Os resultados observados pela professora-pesquisadora Lopes (2010, p. 156) apontam para um relevante progresso de cada aluno. Segundo a professora-pesquisadora, que analisou todos os textos produzidos, cada aprendiz apresentou cartas gradativamente mais aprimoradas. Para além das percepções da professora, os alunos responderam a um questionário individualmente, onde puderam refletir acerca de sua própria atuação no processo de aprendizagem, acerca da situação do parceiro com quem formou dupla e dos colegas do grupo. Outrossim, os aprendizes tiveram a oportunidade de avaliar quais práticas planejadas foram eficazes para o sucesso na aprendizagem de todos e o que poderia ser melhorado. Um número significativo de alunos respondeu de forma positiva ao questionário, assegurando que fizeram grande progresso de uma carta para outra e que as contribuições dos pares e dos grupos agregaram e foram importantes e satisfatórias. Outros mencionaram que aprender para ensinar a outra pessoa ou avaliar o trabalho de outra pessoa tem um peso maior, requer mais responsabilidade e ainda mais estudo, para não atrapalhar o aprendizado do outro. Foram poucos os casos de alunos que não sentiram progresso e mudanças efetivas entre as três produções, porém alguns desses alunos afirmaram que não estudaram o suficiente fora da sala de aula.

A segunda proposta de atividade de inglês foi realizada por Jordão (2013, p.4) numa turma de 7º ano, formada por 28 alunos (18 meninas e 10 meninos), com idade média de 12 anos. A atividade foi nomeada por Jordão (2013, p.39) como “**Puzzle de grupo / Grupo de peritos**”. Esta designação, segundo a autora, é apropriada, pois esclarece os passos da técnica, que será explicada abaixo.

A turma deve, primeiramente, ser dividida em pequenos grupos cooperativos denominados grupos de base. Após a divisão dos grupos de base, o tema da aula deve ser dividido em subtópicos, a serem distribuídos para cada aluno dos grupos de base. Cada aluno deve estudar individualmente o subtópico recebido. Após o tempo de estudo e com os subtópicos em mãos, os alunos formam outro grupo, o grupo de peritos, com os colegas dos outros grupos de base que possuem o mesmo subtópico.

Nos grupos de peritos, os alunos trocam informações sobre o mesmo subtópico com os outros colegas e cooperam numa apresentação para seus respectivos grupos de base. Segundo

a autora, nos grupos de peritos os alunos tornam-se *experts* em seus subtópicos. Finalizado o tempo de troca e preparação dos grupos de peritos, os alunos retornam a seus respectivos grupos de base, a fim de compartilhar o aprendizado. Depois desse momento, uma atividade específica ou avaliação pode ser feita.

Quanto à aplicação prática realizada pela autora nessa proposta, o trabalho foi concebido em grupos com o objetivo de que todos contribuíssem para a realização da tarefa conjunta, desenvolvendo características da AC como a interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo e as competências sociais. A turma foi dividida em quatro grupos de base, com sete integrantes cada – formados de acordo com o rendimento escolar -, e os grupos de peritos (sete grupos de quatro elementos cada) - formaram-se ao acaso.

O tema da aula era “*extreme jobs/extreme looks*”. Foi entregue a cada grupo de base sete fichas com números de 1 a 7. Cada ficha continha uma tabela em branco, textos com exemplos de homens/mulheres com profissões de risco (uma surfista de grandes ondas, e.g.), e outros/as com uma aparência extravagante (um rosto coberto de tatuagens, e.g.). Após a distribuição das fichas, foi pedido aos alunos que as lessem, em silêncio, mantendo a tabela em branco. Passado o tempo da leitura, os alunos dos diferentes grupos de base que estavam com a ficha de mesmo número formaram, a pedido da autora, os grupos de peritos. Logo, os alunos com a ficha 1 formaram um grupo, os que tinham a ficha 2 formaram outro, e assim por diante.

A autora orientou aos grupos de peritos que, juntos, preenchessem a tabela com as informações de sua personagem e formulassem uma explicação para apresentar aos colegas do grupo de base, quando retornassem. Para Jordão (2013, p. 40), a tarefa no grupo de peritos possibilita a responsabilidade individual, pois “cada aluno sente-se responsável por aprender para apresentar os dados de forma correta aos colegas do grupo de base”.

De volta aos grupos de base, cada aluno recebeu uma ficha em forma de organizador gráfico (ferramenta visual para transmitir informações) para preencher com as informações fornecidas por seus colegas durante as apresentações. Para Jordão, a ficha em questão proporcionaria a interdependência positiva, visto que todos deveriam estar atentos às apresentações dos outros integrantes do grupo, a fim de ouvir todas as informações dadas e preencher o gráfico. Todos eram dependentes uns dos outros. Além disso, pretendia-se usar a ficha como uma avaliação individual, porém a autora não conseguiu efetuar as avaliações por não ter havido tempo hábil para os alunos lerem os textos que, segundo a autora, eram longos, e concluírem o gráfico.

Em outro momento, todos participaram da avaliação do grupo, feita através de um questionário (Jordão (2013, p.41). De acordo com as respostas dos alunos ao questionário, é possível observar que um número significativo de alunos soube ouvir as opiniões dos colegas, porém demonstrou dificuldade no momento de expor opinião ou ideia contrária a dos colegas. Em geral, foram participativos ao contribuir com ideias e apresentar pontos de vista. Dois alunos, no entanto, afirmaram não ter contribuído e colocado seu ponto de vista durante as discussões.

Já para a autora, os grupos funcionaram bem, com exceção de pelo menos um grupo com três participantes que foram relutantes em cooperar. Em relação aos aspectos positivos observados, Jordão (2013, p.40) notou em alguns grupos de peritos que alunos com mais dificuldade e outros mais tímidos tiveram uma postura ativa e participativa, compartilhando suas ideias com os/as colegas (quase sempre em inglês) e estando motivados.

4.2 AAC em aula de alemão como LE

A mesma autora, Jordão (2013, p.42), em seu relatório de estágio, realizou diversas atividades no ensino de alemão, e para esta monografia, foi selecionada a atividade *“Think–Pair–Square–Share”* que, em tradução livre, significa “Pensar – Formar pares – Formar grupos – compartilhar”. Como é indicado pelo nome, o método é composto por quatro etapas: pensar individualmente, trocar ideias em duplas, trocar ideias em grupo e compartilhar com a turma.

Na proposta em questão, a autora concebeu o trabalho em grupos, estimulando o desenvolvimento de características da AC como a interdependência positiva e as responsabilidades individual e de grupo, com o objetivo de promover a interação e contribuição dos alunos para a realização da tarefa conjunta.

A turma era composta por 27 alunos (13 meninos e 14 meninas, com idade média de 15 anos) que estavam no nível inicial de alemão. Dessa forma, algumas etapas da atividade foram realizadas em português. A turma foi organizada pela docente em sete grupos (seis grupos com quatro participantes e um grupo de três integrantes). Na entrada da sala, a professora distribuiu aos alunos, aleatoriamente, números de 1 a 4. Todos os alunos com o mesmo número juntaram-se na mesma mesa. Ou seja, todos os alunos com número 1 foram para uma mesa, os alunos com número 2 se agruparam em outra, e assim por diante. Jordão (2013, p.32) menciona que não agradou aos alunos o fato de não poderem fazer a atividade

com as pessoas com quem têm afinidade, fazendo, então, troca dos números antes de entrarem na sala.

Antes da tarefa e como uma revisão, a autora propôs um bingo sobre o conto „*Dornröschen*”/”A Bela Adormecida”. Depois, explicou as instruções, em alemão, porém com auxílio visual de imagens no *Powerpoint*: os alunos deveriam escrever uma nova versão do conto que tinham aprendido, sem esquecer de começar com „*Es war einmal*” (correspondente a ”Era uma vez” em português) e terminar com „*wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute*” (correspondente a “E viveram felizes para sempre”).

A docente informou aos grupos que, para a nova versão do conto, poderiam contar com o apoio de um computador (por grupo) e que poderiam montar as apresentações através de ferramentas de edição de texto ou vídeo e peça de teatro.

Os alunos receberam 5 minutos para registrarem, individualmente, suas ideias (“*Think*”) e 2 a 3 minutos para partilharem suas anotações com o colega ao lado (“*Pair*”). Depois desses momentos, os alunos estavam liberados para compartilhar suas ideias com os outros integrantes do grupo (“*Square*”). Todavia, alguns alunos levaram muito tempo na tarefa individual (“*Think*”), e outros começaram a dialogar com os colegas do grupo durante o segundo passo (“*Pair*”), adiantando o passo (“*Square*”).

Observando a realização da atividade, a docente notou que as regras eram seguidas e que havia interação e cooperação em quase todos os grupos, sendo poucas as exceções. Os integrantes desses grupos não registraram suas ideias, fazendo uso apenas da colocação de um dos alunos. Apesar de não ter havido o registro e compartilhamento de ideias, os alunos desses grupos dividiram as tarefas, trabalhando de forma cooperativa: um aluno ficou responsável por escrever, outro idealizava as formas da apresentação e um outro buscava imagens. Ainda de acordo com Jordão, alguns grupos atingiram a interdependência positiva e era notório o interesse e empenho em finalizar a tarefa adequadamente.

A docente percebeu que, na maioria dos grupos, cada aluno exercia a responsabilidade individual ao ajudar os outros colegas e dividir tarefas. Nos poucos grupos em que apenas um ou outro colega expôs suas ideias, a docente notou não haver interdependência nem responsabilidade individual. No entanto, percebeu esforço da parte de todos em concluir a tarefa.

Nas apresentações (que os grupos fizeram no *PowerPoint* e no *Movie Maker*), foi feita a avaliação individual (a docente solicitou que todos lessem uma parte da sua versão do conto) e a professora aproveitou o momento de execução da tarefa para observar os grupos.

Terminada a tarefa, a professora disponibilizou aos alunos uma avaliação do grupo em forma de questionário. Por tratar-se de um grupo de nível iniciante, o questionário foi produzido em português, para que todos os alunos, inclusive os que apresentavam maior dificuldade com a língua alemã, pudessem participar e responder. Com as respostas do questionário e as observações feitas durante a tarefa, Jordão (2013, p.34) concluiu que os alunos ouviram as contribuições e ideias dos parceiros do grupo, mas nem todos contribuíram com suas próprias ideias. Houve discussão dos pontos de vista de boa parte dos alunos, porém alguns alegaram que seus pontos de vista não foram discutidos dentro de seus grupos. Em relação aos desacordos, as opiniões foram expressas adequadamente pela maioria dos integrantes dos grupos, apenas um aluno afirmou que seu grupo não trabalhou bem esse passo. Segundo a autora, apesar de não terem gerido bem o tempo (90 minutos de aula), os grupos chegaram a um consenso sobre a nova versão do conto e a apresentação.

4.3 AAC em aula de espanhol como LE

Em seu relatório de estágio, Benavente (2015, p.37) propôs e desenvolveu a atividade “*¡Nos vamos de concierto!*”, composta por quatro aulas de 45 minutos, que aconteceram em datas diferentes. A turma com a qual trabalhou era formada por 23 alunos, sendo 10 meninas e 13 meninos, com idade média de 14 anos.

Na primeira aula, a professora utilizou slides de *PowerPoint* para apresentar à turma a formação das equipes de trabalho e informou que cada equipe deveria escolher um nome em língua espanhola e indicá-lo na terceira aula. Introduzindo a sequência didática, foram mostradas à turma imagens referentes ao tema a ser trabalhado, que incluía referências culturais hispânicas. O objetivo era que, a partir da visualização das imagens, os alunos dissessem o que lhes vinha à mente, formando, segundo a autora, uma *chuva de ideias*. Depois disso e valendo-se de um vídeo disponível *online*, foram apresentados aos alunos conceitos relacionados a instrumentos e gêneros musicais. Para finalizar essa primeira aula, foi realizada uma revisão sobre os advérbios de modos, presentes no manual do aluno – recurso utilizado pela turma.

A professora iniciou a segunda aula explicando o *pretérito pluscuamperfecto*. Em seguida, foram realizados exercícios gramaticais relativos ao conteúdo aprendido, através de um texto sobre a banda musical mexicana *Los Maná* e do manual do aluno. Após este momento, a professora mostrou três vídeos sobre salsa, tango e sevillanas, expondo as características de cada uma destas expressões artísticas. Aos alunos foi pedido que

identificassem, em pares, semelhanças e diferenças entre tais expressões, e alguns resultados foram partilhados e debatidos entre a turma.

Os nomes escolhidos pelas equipes foram apresentados na terceira aula. Passado este momento, a professora esclareceu as regras do método cooperativo a ser utilizado, o *Student Teams-Achievement Divisions – STAD*, que, em tradução livre, significa “Equipes estudantis – divisões de conquistas”. Depois, explicou aos alunos que eles passariam por dois momentos de avaliação do conteúdo adquirido durante a execução da tarefa: uma primeira avaliação realizada em grupo, com uma ficha de trabalho, e uma avaliação individual, na forma de miniteste. Ademais, foi também apresentado o critério de classificação dos grupos, sendo a pontuação geral a soma dos desempenhos individuais - média dos testes de espanhol realizados ao longo do período letivo e nota do miniteste. Portanto, podemos destacar aqui a importância da responsabilidade individual de cada integrante do grupo, pois seus resultados individuais influenciam nos resultados coletivos.

A autora concebeu, nessa proposta, o trabalho em grupo a partir da atribuição de papéis nos moldes dos pressupostos da AC, ou seja, cada integrante do grupo recebeu uma função com o objetivo de cooperar para a realização da tarefa conjunta. O acréscimo feito pela professora foi a rotatividade, ou seja, os papéis não eram permanentes: ao longo da atividade, com o aviso da docente, os membros do grupo trocavam seus papéis. Dessa forma, todos poderiam experimentar uma nova função e ampliar o leque de responsabilidades. Abaixo relembramos os papéis, conforme os preceitos da AC, e a forma como essas funções são definidas:

- Facilitador: orientar a execução das tarefas, distribuir os turnos de falas e preencher a ficha de trabalho;
- Capitão do silêncio: controlar o nível de barulho produzido pelo grupo;
- Controlador do tempo: garantir que os trabalhos sejam concluídos dentro do prazo;
- Intermediário: mediar o diálogo entre o grupo e o/a professor/a.

Os grupos realizaram, então, a ficha de trabalho (um conjunto de exercícios relacionados aos temas abordados nas aulas anteriores), e, durante a execução, a docente circulava entre eles, observando a interação dos membros, atenta a qualquer chamado para esclarecer dúvidas e avisar o momento de trocar os papéis.

Na última aula, foi realizada a correção da ficha de trabalho, e os alunos fizeram um miniteste. No fim da aula, a professora pediu aos alunos que produzissem, como tarefa de casa, uma carta descritiva (de 80 a 100 palavras) sobre um evento musical, utilizando os

verbos no *pretérito pluscuamperfecto*. Essa atividade foi avaliada posteriormente pela professora.

No fim de todo o processo, o quadro com a pontuação dos grupos e a classificação de cada um foi apresentado pela docente. Houve, também, a entrega de um certificado a cada grupo. Para promover uma autoavaliação na turma, a professora pediu aos alunos que preenchessem um questionário de autoavaliação, que serviu como um meio de os alunos avaliarem seus desempenhos tanto individuais quanto participantes de um grupo cooperativo.

Com os questionários preenchidos, a docente verificou que as respostas negativas se deram por gestão de tempo e motivação entre os membros do grupo. Os demais itens – respeito pelo trabalho dos demais grupos, entreajuda e contribuição de todos os membros do grupo, partilha de responsabilidades, expressão adequada de desacordos, chegada a consensos e cooperação eficaz na aprendizagem – foram positivamente avaliados pelos alunos. Segundo a autora, até o final do ano letivo, pôde-se observar evolução dos alunos no que se refere à aquisição de competências sociais.

Benavente (2015, p.41) argumenta, também, que tentou amenizar fatores de acanhamento ou desmotivação que afetassem a participação de alguns alunos. Sempre que possível, buscou ouvir a opinião dos alunos acerca do que mais lhes tinha agradado no trabalho cooperativo e recebeu sugestões de melhorias. Já com relação às dificuldades vivenciadas durante as atividades cooperativas, a docente destaca que muitos alunos se mostraram inaptos a assumir um papel e respeitar ao mesmo tempo as atribuições dos colegas. Nos momentos, por exemplo, de confronto de ideias, a docente verificou que alguns alunos não souberam se expressar adequadamente, levantando o tom de voz, o que fez com a professora sentisse a necessidade de intervir.

5. A implementação da AC em aulas de LEs: discussão

A partir dos trabalhos acima revisados e compartilhados e seus resultados, podemos ressaltar as importantes contribuições da AC para o ensino de LEs. Nas propostas que revisamos, é possível observar nos pressupostos da AC um caminho possível para um ensino que promova a autonomia do aprendiz, abrindo a ele um maior espaço para ser agente de seu próprio aprendizado, permitindo, além disso, que ele seja um agente no aprendizado de outras pessoas. Ademais, a leitura, análise e resultados de tais propostas serviram de inspiração para que eu pudesse elaborar uma proposta própria como monitora no projeto CLAC. Um aspecto relevante para mim nos trabalhos revistos, foi a observação feita pelas autoras de que, mesmo

a AC sendo uma metodologia com boas contribuições a oferecer, sua implementação em aulas de LEs nem sempre acontece como o educador planejou ou é facilmente aceita pelos alunos, porém, as autoras também destacaram que os esforços realizados poderiam trazer bons resultados, o que particularmente me motivou a desenvolver a proposta que será descrita no tópico “Relato de experiência”.

Um aspecto que gostaria de destacar, e que foi observado nas propostas de Lopes (2010) e Benavente (2015), foi a distribuição dos papéis entre os alunos para a realização das tarefas. Além de ser um incentivo para que o aprendiz se perceba peça-chave para o bom funcionamento do grupo, a distribuição de funções pode tornar o trabalho mais leve, dado que cada membro do grupo não precisa administrar muitas funções simultaneamente.

Outro aspecto importante presente nas propostas trazidas diz respeito à colocação dos indivíduos no grupo. Abrir espaço para que os alunos exponham seus conhecimentos prévios sobre algum assunto é valorizar e visibilizar a individualidade de cada aprendiz. Além disso, quando o aluno expõe seus conhecimentos pode oferecer a alguém uma perspectiva ou uma informação que o outro não tinha, contribuindo para ampliar os conhecimentos do próximo e vice-versa.

No que tange à responsabilidade com o aprendizado do outro, ser responsável por revisar e corrigir o trabalho de um colega, como ocorreu na proposta de Lopes (2010), pode gerar benefícios, visto que é necessário dedicação e atenção com o trabalho do outro, dado que o conhecimento do outro será atravessado por qualquer comentário feito. Deste modo, assumir responsabilidade é fundamental para que as correções e observações feitas sejam relevantes no processo de aprendizagem do parceiro.

Por estar num ambiente que proporciona a troca de ideias, é possível que alunos com mais dificuldade em se expressar e outros mais tímidos se sintam incentivados a ter uma postura participativa, compartilhando suas ideias com os demais membros do grupo, como aconteceu na turma onde atuou Jordão (2013). E, como em todo e qualquer espaço em que há troca de opiniões, pode haver momentos de desacordos, divergências, mas, ao utilizar práticas de AC, os alunos são estimulados a desenvolver as competências sociais necessárias para lidar com essas situações, tanto em sala de aula quanto na vida.

Por último, porém não menos importante, a atuação do educador em atividades que utilizam os pressupostos da AC é imprescindível para promover um bom processo de aprendizagem. Mesmo com a descentralização de seu papel, o educador é figura importante para o funcionamento das tarefas, sendo o responsável por verificar a interação entre os membros dos grupos, além de ajudar, tirar dúvidas e intervir, quando necessário, na resolução

de conflitos ou situações que dificultem a participação de algum integrante do grupo, como ocorreu com Benavente (2015).

Se vivemos e nos relacionamos nas mais diversas esferas da sociedade, influenciando e sendo influenciados por pessoas que nos cercam, por que não permitir que essa dinâmica esteja presente em sala de aula? Para além do que já fora tantas vezes mencionado nesta monografia - e refiro-me ao benefício de ampliar o saber através da troca de conhecimento entre os aprendizes-, a AC pode contribuir de forma significativa para aprendermos a expressar nossas opiniões, ouvir as opiniões alheias, ser responsáveis ao assumir uma função e saber como argumentar em momentos de divergências de ideias, defendendo nosso ponto de vista e, ao mesmo tempo, respeitando a colocação do outro. O principal objetivo de um aprendiz que ingressa numa sala de aula de língua estrangeira é, de uma forma geral, aprender a comunicar-se no outro idioma, e todas as atitudes citadas anteriormente são intrínsecas a uma boa comunicação. Sendo assim, podemos considerar que as propostas previamente apresentadas podem contribuir para o ensino de LEs e nos mostram que a AC é uma metodologia que pode contribuir com inúmeros benefícios para o aprendiz.

6 Relato de experiência: “Was kostet das?” - Uma proposta para aula de alemão do CLAC

Entre os anos de 2017 e 2019 atuei como professora-discente de língua alemã no CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade, projeto de extensão oferecido pela UFRJ ao público interno e externo.

No projeto CLAC, os monitores ou professores-discentes têm a oportunidade de ministrar aulas de alemão, sendo responsáveis por todo o planejamento e elaboração das atividades. A atividade que relatarei a seguir teve como motivação principal os trabalhos com o uso dos pressupostos da Aprendizagem Cooperativa.

6.1 "Was kostet das?" - A atividade

Após duas aulas sobre o tema “compras e vendas”, elaborei uma atividade com o objetivo de fixar e revisar o conteúdo. Os materiais utilizados para a atividade foram notas fictícias de dinheiro, fotos de mobílias e cartões com nomes e valores.

A ideia era que a turma se organizasse como numa loja, com papéis de vendedores e clientes. Na primeira etapa, a turma foi dividida, portanto, em dois grupos: o grupo dos

vendedores e o grupo dos clientes. O grupo dos vendedores recebeu cartões com nomes e valores das mobílias e as imagens. O objetivo dos integrantes era apresentar e descrever os produtos, utilizando adjetivos e valores já aprendidos. Sendo assim, o vendedor deveria, a partir da imagem, descrever o produto para o cliente e informar o valor. O outro grupo recebeu notas de dinheiro. Seu objetivo era comprar os produtos, gastando o mínimo possível. Para isso, deveriam negociar valores.

Considero relevante mencionar que, após os alunos se organizarem nos dois grupos, em círculos, para iniciarem a atividade, percebi o tamanho dos grupos e recordei-me de JOHNSON et al (1999, p.17), ao afirmarem que grupos cooperativos funcionam melhor se tiverem, idealmente, em torno de quatro participantes. Sendo assim, dado que cada grupo estava formado por nove participantes, vi ali a necessidade de redividir os grupos. Sugeri, então, à turma que formasse dois grupos de vendedores e dois grupos de clientes, compostos por 4 e 5 integrantes cada grupo, como abordado brevemente no tópico 2.1. Dessa forma, os integrantes dos grupos poderiam aproveitar melhor o tempo disponível e conseguiriam se ouvir melhor, por estarem mais próximos uns dos outros. Com a redivisão, tivemos um grupo com quatro e outro com cinco integrantes tanto para o papel de vendedores quanto para o papel de compradores. Para a atividade, cada membro dos grupos recebeu uma função definida, nos moldes dos pressupostos da AC e conforme concebido por Benavente (2015) em sua proposta, com o objetivo de cooperar para a realização da tarefa conjunta. Em todos os grupos, as funções (conforme exposto no tópico 4.3) foram distribuídas a partir de sorteio, porém, para os grupos de cinco membros, uma das funções foi repetida. Para relembrar, seguem novamente as funções e as tarefas a elas atribuídas:

- Facilitador: distribuidor dos turnos de fala;
- Intermediário: mediador do diálogo entre o grupo e o/a professor/a;
- Capitão do silêncio: controlador do nível de ruídos produzido pelo grupo;
- Controlador do tempo: garantidor da conclusão da tarefa dentro do prazo.

Na segunda etapa, cada equipe teve 20 minutos para praticar, trocar informações, formular a apresentação dos produtos e como fariam as negociações. Enquanto os grupos trabalhavam, eu circulava entre eles para mediar, tirar dúvidas ou fazer alguma correção. Por se tratar de uma atividade oral, não era necessário fazer anotações, mas esta ferramenta estava disponível para os que quisessem. Os que optaram pela ferramenta da escrita, fizeram anotações pontuais, como os números em extenso, para auxiliar na hora de pronunciar os valores, por exemplo.

No grupo dos vendedores, cada membro mostrou a foto da sua mobília para os colegas, que davam sugestões de como apresentar o produto, utilizando preços, cores, formas e outros adjetivos, a fim de tornar a descrição do produto convincente para o cliente. Já nos grupos dos clientes, os membros estudaram perguntas sobre preços, origem do produto e pedidos de descontos. Em todos os grupos, os alunos não só ouviram as sugestões dos colegas e pensaram juntos na apresentação como puderam treinar suas falas. Durante essa etapa, eu circulei entre os grupos, observando a participação de cada integrante e oferecendo auxílio. Um grupo específico estava produzindo muito barulho e precisei intervir. Para alertá-los, me dirigi diretamente ao capitão do silêncio, lembrando-o da importância de sua função para que seu grupo cumprisse a tarefa e os demais grupos não fossem prejudicados.

Em todos os grupos eu fui chamada para tirar dúvidas e ajudar. Como fui chamada algumas vezes para explicar itens lexicais que a turma já havia aprendido, eu abria a pergunta para todos os grupos, esperando a resposta. Quando os intermediários solicitavam minha participação para perguntar sobre itens lexicais novos, eu ia até o grupo e apresentava sugestões.

Passados os 20 minutos, orientei ao grupo dos vendedores que se espalhassem pela sala, posicionando-se ao lado de alguma mesa, para colocar sobre ela o *card* com nome e valor e a foto da mobília. Depois de posicionados, o grupo dos clientes foi autorizado a circular pela sala e fazer as compras. Essa etapa da atividade durou cerca de 30 minutos. Continuei circulando entre a turma, ouvindo os diálogos e disponível para ajudar, caso precisassem.

Finalizado o tempo da atividade, nos ajustamos, para a última etapa da atividade, numa roda de conversa para um momento de autoavaliação e *feedback*.

6.2 Resultados e discussão

Após a realização da atividade, propus aos alunos que fizéssemos uma roda de discussão com o objetivo de discutirmos e avaliarmos a proposta. Como *feedback*, ouvi com frequência dos alunos sobre a importância do tempo disponibilizado para a troca de informações. Muitos afirmaram terem aprimorado o vocabulário, melhorado a pronúncia de certos vocábulos e, o que considero um ponto muito importante, se sentiram mais confiantes e preparados para os próximos passos da atividade. Outros comentaram que o preparo com os colegas fez muita diferença, pois puderam ouvir e aprender diferentes ideias, o que ampliou o conhecimento.

De minha parte, durante nossa conversa, destaquei apenas um aspecto negativo observado no grupo que produziu barulho excessivo. Mas parabeneizei a todos do grupo por terem melhorado o comportamento e o capitão do silêncio por sua atuação. Nos aspectos positivos, destaquei a boa desenvoltura dos alunos, sua participação ativa ao longo da atividade e sua espontaneidade, inclusive no que diz respeito aos alunos mais tímidos.

Outro ponto relevante a ser mencionado é que, após a atividade em questão, a turma passou a trabalhar de forma mais colaborativa, demonstrando mais parceria e união. Passei a observar de forma mais constante, uma cooperação mútua e uma maior confiança nos alunos, sem demonstrarem tanta vergonha em cometer erros, fosse na escrita ou na oralidade. Sempre que possível, havia ajuda e incentivo entre o grupo.

7 Considerações finais

Relembrando o exposto na introdução desta monografia, nosso objetivo era verificar as contribuições da AC para o ensino de LEs. Com as propostas trazidas e a discussão sobre suas contribuições, compreendemos que este estudo traz informações relevantes para ampliar os conhecimentos referentes ao uso da AC em aulas de LEs, expondo os possíveis benefícios e aspectos negativos envolvidos neste uso. Também foi possível observar nos trabalhos aqui compartilhados o progresso no desenvolvimento dos alunos que trabalharam com essa metodologia e as dificuldades encontradas ao longo das atividades.

Retomando os pressupostos vistos ao longo da monografia, a aprendizagem cooperativa tem como ponto principal a organização de forma sistemática e planejada, de pequenos grupos, em que os integrantes trabalham coletivamente para ampliar sua própria aprendizagem e a dos demais. Sua essência é a interdependência positiva entre os alunos (JOHNSON et al, 1999, p.65). Ainda segundo JOHNSON et al (1999, p.65), há pesquisas que indicam que a cooperação produz relacionamentos interpessoais mais positivos, além de melhorar a saúde mental, ao contrário de métodos competitivos e individualistas.

Dos estudos analisados, as principais vantagens das técnicas da aprendizagem cooperativa observadas e mencionadas pelas autoras das propostas, levando em consideração as competências sociais, foram o compartilhamento e a discussão de ideias, o respeito pelas ideias dos demais colegas, a participação dos alunos, a cooperação mútua, o incentivo mútuo e a ampliação de vocabulário. As desvantagens, no entanto, estavam ligadas à gestão do tempo (em alguns casos, o fato de atribuírem mais tempo para a conclusão da tarefa abriu

margem para que os alunos conversassem sobre assuntos não relevantes para a aula) e a dificuldade por parte de alguns alunos em assumirem papéis de responsabilidade.

Para Feitosa (2016, p.29), a AC proporciona aos alunos segurança para utilizar a LE em diferentes contextos, uma vez que, sua formação favorece o uso real do idioma a partir das interações que ocorrem durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com a autora ao afirmar que a AC como metodologia de ensino e aprendizagem de LEs é uma estratégia de ensino viável, mesmo com as dificuldades expostas, uma vez que possibilita inúmeros benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, contribuindo para a o fomento da colaboração e cooperação entre os aprendizes, o que impacta o rendimento e a construção de conhecimentos de todos.

No que se refere ao papel do professor durante a implementação da AC em aulas de LEs, não se trata de apenas agrupar os alunos e esperar que as experiências pessoais de cada um lhes deem a direção para um bom trabalho em conjunto (CARDOSO, p.69). O professor/a, ainda que com um papel descentralizado, carrega funções importantes. É dele/a a responsabilidade de decidir os objetivos das atividades, como será a divisão dos grupos (quanto à quantidade e heterogeneidade), como será a estrutura da sala de aula, os materiais e as funções exercidas por cada integrante do grupo. Além disso, deve explicar à turma os conceitos da aprendizagem cooperativa e o que se espera de cada membro de um grupo para que a tarefa possa ser cumprida de forma adequada e haja melhora no desempenho de cada um. Dele/a é a função de coordenar a aula e monitorar os grupos, intervindo quando necessário e dando feedbacks. Por fim, deve promover avaliação individual e em grupo, a fim de que a turma possa acompanhar o seu progresso (JOHNSON et al, 1999, p.65).

Não há dúvidas de que o trabalho cooperativo pode ser muito enriquecedor, se levarmos em consideração que nossos conhecimentos podem ser mais ampliados quando trabalhamos em conjunto do que individualmente. Gostaríamos de destacar que aulas expositivas, especialmente no que concerne ao ensino de LEs, podem parecer mais simples de ser planejada ou menos “trabalhosa”, partindo da concepção descrita por Freire (1987) como educação bancária: o/a professor/a expõe conteúdos e os alunos o recebem e reproduzem de forma mecânica. Porém, acreditamos que esse tipo de prática precisa ser superado, uma vez que devemos levar em conta que refletir, criar, discutir, ouvir e argumentar proporcionam ao indivíduo um outro nível de experiência na língua-alvo. Pressupondo que o objetivo final para muitos alunos de línguas seja a comunicação, não há nada melhor do que trabalhar com eles ferramentas apropriadas para a conquista desse objetivo. Sem sombra de

dúvidas, a partir dos aspectos vistos no presente estudo, podemos dizer que consideramos a AC como uma dessas ferramentas.

Referências

- BENAVENTE, M. S. P. **A aprendizagem cooperativa no ensino de português (língua materna) e de espanhol (língua estrangeira): uma aposta motivadora de dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula.** Relatório de estágio de mestrado – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, p. 112. 2015.
- BIDEGÁIN, N. U. (Coord.). **El aprendizaje cooperativo.** Pamplona: Departamento de Educación y Cultura de Navarra, 1999.
- CARDOSO, A. I. C., **O Trabalho Cooperativo na Aula de Espanhol Língua Estrangeira.** 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e da Língua Estrangeira (variante espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, p.95. 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Seq%C3%Aancias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.
- ECHER, I. C. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico.** Revista gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v.22, n.2, p.5-20, jul. 2021
- FEITOSA, M^a C. R. **Aprendizagem cooperativa e colaborativa da língua estrangeira: uso das estratégias de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 33. 2016.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa /** Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos – 2^a.ed. – Curitiba: Positivo, 2011
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- GUEDES, M. G. de M.; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. **Aprender Ciências em grupo: o que os alunos pensam?** In: Anais do VI encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2007.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC; E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula.** Buenos Aires: Paidós, 1999.
- JORDÃO, A. C. **A aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e de Alemão.** Relatório de Estágio de formação de professores – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, p. 50. 2013.
- LOPES, D. V. **Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino do inglês como língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 277. 2010.

PINHO, E. M. al.; FERREIRA, C. A.; LOPES, J. P. **As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013.

SILVA, G. S. O que é uma sequência didática? **Língua dinâmica.** Disponível em: <<https://linguadinamica.wordpress.com/o-que-e-uma-sequencia-didatica/>>. Acesso em: 26 dez. 2022.