



Práticas colaborativas aplicadas ao ensino de alemão na modalidade a distância

Collaborative practices applied to the teaching of German in distance education

*Leila Magalhães Schultz**, *Jael Glauce da Fonseca**

**Universidade Federal da Bahia (UFBA)*

Resumo: A Educação a Distância (EaD) tem sido objeto de várias discussões, principalmente, devido ao fato de permitir que qualquer pessoa, a qualquer momento e em qualquer local, com conexão à *internet*, tenha acesso a informações de uma maneira geral, redimensionando, inclusive, as salas de aulas tradicionais e fazendo emergir os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) contendo não somente suas disciplinas e seus conteúdos, assim como ferramentas que possibilitam a comunicação e a interação entre os envolvidos no ensino-aprendizagem. Mas, o rápido e fácil acesso a esses instrumentos nos obriga, de certa forma, a ultrapassar a ação de receber/transmitir informações para aquela de interferir no processo, colaborando, efetivamente, com a construção do conhecimento. Nesse contexto, o presente trabalho procura mostrar alguns dos preceitos e fundamentos teóricos que orientam as práticas colaborativas, partindo, portanto, de conceitos como ensino recíproco e zona de desenvolvimento proximal. Para tanto, é necessário um breve panorama da abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991, 1998), objetivando o desenvolvimento de algumas práticas colaborativas que possam ser aplicadas ao ensino de alemão na modalidade a distância.

Palavras-chave: Práticas Colaborativas. Ensino de Alemão. Educação a Distância.

Abstract: Distance Education (DE) has been subject of many discussions, mainly related to the fact that allows anyone, at anytime and anywhere, with an internet connection, accesses general informations and resizing even the traditional classrooms and bringing out the Virtual Learning Environments (VLEs) that contain not only their disciplines and their contents, as well as the tools that enable communication and interaction among those involved in the learning-teaching process. But the fast and easy access to those tools requires us somehow to overcome the action of receiving/transmitting information to that one that interferes in the process, by collaborating effectively with building of knowledge. In this context, this work aims to show some of the principles and theoretical basements that guide collaborative practices, beginning with concepts such as *reciprocal teaching* and *zone of proximal development*. To do so, it requires a briefly overview of *social interactionist theory* from Vygotsky (1991, 1998), aiming the development some collaborative practices that can be applied to the teaching of German in the Distance Education.

Keywords: Collaborative Practices. German Teaching. Distance Education.

Introdução

Ensinar não é transferir, é construir conhecimento junto com o outro. (FREIRE, 1996, p. 165).

Atualmente nos deparamos com uma nova forma de lidar com a informação e a comunicação. Cada um dos meios já existentes – jornal impresso, rádio, televisão – tiveram a sua parcela de contribuição para a evolução na sociedade contemporânea. A *internet* se destaca entre os mais novos meios de comunicação e informação. Ela está presente nas casas, nos comércios, nos dispositivos móveis, ou seja, ocupa os mais diferentes espaços das nossas vidas. Além disso, ela possibilita a interatividade de diversas formas e se caracteriza como recurso de comunicação, já que, diferentemente do rádio e da televisão, possibilita a informação de várias formas. Não obstante, a *internet* tornou-se uma realidade em escolas públicas e particulares.

Dentre várias aplicações da *internet* na Educação, aquela que tem ganhado cada vez mais espaço nas atividades de ensino é o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, popularmente conhecido por AVA ou AVEA.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são espaços na *web*, comumente utilizados na Educação a Distância que disponibiliza ferramentas como fóruns, chats, vídeos, entre outros; além de possibilitar, tanto a professores, tutores e alunos, o gerenciamento dinâmico de um trabalho de forma cooperativa e colaborativa.

A disponibilização das tecnologias de informação e comunicação para alunos, colocando-os diante da informação, não é necessariamente o bastante para assegurar uma aprendizagem de qualidade. Os ambientes virtuais devem favorecer uma aprendizagem significativa. Esses ambientes, de colaboração e aprendizagem, dispõem basicamente dos mesmos recursos da *internet* em geral. É possível participar de fóruns de discussão, de salas de bate-papo, de conferências, utilizar correio eletrônico, entre outros diversos recursos. As possibilidades são ilimitadas. Esses recursos devem ser bem utilizados, de maneira a despertar (ou aumentar!) o interesse do aluno, bem como cumprir o principal objetivo que se propõe: possibilitar o aprendizado do assunto em questão.

Lidar com a Educação a Distância significa romper com o já estabelecido sistema tradicional de ensino e, a partir do momento em que se rompem paradigmas, inovam-se e reciclam-se também as aulas. Se, frequentemente, novas tecnologias surgem a fim de facilitar a vida do ser humano, não seria diferente com professores. Contudo, é importante que eles utilizem essas ferramentas para a valorização do conhecimento; não basta apenas

utilizar o computador para a Educação, é necessário que o professor utilize essa ferramenta na promoção do saber, remetendo-se a mediação e a reflexão neste novo cenário.

Do pioneirismo, nos anos de 1880, dos cursos de correspondência amparados em mídia impressa e sistema postal, isentos de qualquer interação entre alunos e instrutores, à atual possibilidade de imersão interativa em ambientes tridimensionais de realidade virtual, a Educação a Distância passou por grandes mudanças ao longo das quais se ambicionou e se conquistou uma capacidade colaborativa cada vez maior e mais diversificada.

Nesse contexto, presenciamos uma nova relação com o saber, na medida em que a interação do sujeito com o conhecimento vem sendo potencializada com a revolução tecnológica. Ainda tomando como referência este cenário, percebe-se cada vez mais que os ambientes *online* oportunizam momentos de trocas, socializações de dúvidas, geram incertezas, informações que fazem parte da sociedade do conhecimento onde a construção colaborativa educacional firma-se como relevante.

Mas se os desafios à colaboração educativa na modalidade presencial ainda hoje se encontram presentes, mais ainda eles se impõem à Educação na modalidade a distância, hoje amplamente conhecida através da sigla EaD.

Ao longo da pesquisa de Mestrado, quando da elaboração de atividades para um curso de alemão como língua estrangeira no AVEA *Moodle*, surgiu a inquietação e com ela a necessidade de pensar a EaD não somente como “uma outra modalidade de ensino”, mas como uma forma inovadora e fundamentada na produção de conhecimento; uma visão metodológica baseada na interação e na construção do conhecimento de modo colaborativo; entendendo, sobretudo, que o lugar do aprendiz é no centro do processo de aprendizagem.

Paralelo a essa inquietação, a constatação da importância de se considerar a colaboração e a interação entre tutor/professor e alunos, assim como entre os próprios alunos, pois compreendo, assim como Mendes (2008), que falar uma língua é ultrapassar a sua própria cultura, suas crenças e seus costumes, permitindo-se, com isso, conhecer e respeitar a cultura e a forma de compreensão de mundo do outro, exercendo também um papel social. A mesma autora interpreta tanto o processo de ensinar como o de aprender como “ações dependentes de contexto e voltadas para a produção conjunta de conhecimentos” para que, desta forma, seja possível “valorizar a interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados” (MENDES, 2008, p. 59).

Diante deste cenário, acreditamos que nós, professores, precisamos ter a ousadia para propor o inusitado, transpor o tradicional e construir, em conjunto com nossos aprendizes, novas formas de ensinar e de aprender. Antigas metodologias precisam ser urgentemente reavaliadas, assim como os conteúdos e currículos reformulados. Se a EaD não tiver como propósito o reconhecimento de novos rumos, com a socialização e a

interação do conhecimento, de nada adiantará; ela será estéril, inócua. Desta forma, as fronteiras da sala de aula poderiam ser reconfiguradas, facilitando o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, este é um trabalho que, dentro de uma perspectiva crítica, realizamos uma necessária revisão bibliográfica em torno das várias dimensões que envolvem a Educação a Distância e as práticas colaborativas a fim de obter a sociointeração de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O trabalho tem o propósito de contribuir com o ensino de alemão como língua estrangeira na modalidade a distância e, para sua maior compreensão, está organizado em tópicos que compõem a base do seu aporte teórico, além da introdução, das considerações finais e das referências.

Na “Introdução”, objetivamos traçar, em linhas gerais, o contexto social no qual esse trabalho está inserido e as motivações que impulsionaram o seu desenvolvimento. Além de dedicarmos parte do trabalho ao aporte teórico necessário para melhor compreensão do conceito de *práticas colaborativas* e a sua relevância no contexto de ensino-aprendizagem, sugerimos algumas que podem ser aplicadas ao ensino de alemão na modalidade a distância, corroborando a ideia que tais práticas são uma “nova” janela sobre a qual professores, tutores e alunos poderão debruçar-se e admirar as inúmeras possibilidades do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nas “Considerações Finais”, procuramos sintetizar as descobertas a fim de promover algumas reflexões futuras a professores de língua estrangeira acerca da importância da socialização do conhecimento e da sua interação entre os alunos, assim como entre estes e o professor.

1 Do sociointeracionismo a práticas colaborativas

Iniciamos esta seção trazendo um breve panorama do sociointeracionismo de Vygotsky, ressaltando a necessidade de maior autonomia do aluno e do papel crítico-reflexivo do professor até tratarmos sobre as práticas colaborativas na EaD, buscando compreender, inclusive, o conceito de ensino recíproco, além de elencarmos as principais finalidades dessas práticas.

1.1 Sociointeracionismo e o papel crítico-reflexivo do professor

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um teórico que se preocupou com as

situações reais de aprendizagem vividas em sala de aula. Ele foi um expoente do construtivismo que enfatizou a importância da interação e, provavelmente por isso, tenha recebido outra posição teórica chamada de sociointeracionismo.

A abordagem sociointeracionista amplia aquele conceito de aprendizagem onde o aluno, a partir do que sabe e tendo o professor como mediador da informação, reorganiza seu conhecimento de mundo ao se deparar com novas dimensões, no momento em que concebe a aprendizagem também como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. O autor amplia o conceito de aprendizagem ao afirmar que um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. O ciclo do desenvolvimento humano acontece primeiramente no nível social, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no nível individual, no interior da criança (intrapicológica).

Esse mesmo autor afirma ainda que existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, caracterizando-se como o desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro.

Partindo desses dois níveis de conhecimento, Vygotsky (1991) definiu a *zona de desenvolvimento proximal*, que corresponde à “distância entre o nível de desenvolvimento real – que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da solução de problemas [...] em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 148). Tendo nessa orientação uma base de apoio para o seu desenvolvimento, Vygotsky (1991) assevera que o sujeito, gradualmente, conquista a habilidade de executar tarefas de maneira autônoma, suplementarmente adquirindo a confiança necessária para partilhar suas ações com outros.

Na criação do conceito de zona de desenvolvimento proximal como aquela em que o sujeito não é capaz de cumprir uma tarefa de forma independente, sendo, porém, capaz de cumpri-la mediante orientação, Vygotsky se dirigiu ao tema do desenvolvimento intelectual, processo no âmbito do qual ele atribuiu um papel preponderante às relações sociais, de tal modo que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é conhecida como socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Na base da teoria sociointeracionista se destaca a convicção de que o desenvolvimento intelectual e linguístico se dá a partir da interação social entre sujeitos

dotados de diferentes graus de habilidade, compreensão e desempenho, bem como de que tal desenvolvimento dialógico se dá como apropriação, por parte do sujeito, do mundo cultural com o qual ele interage.

Referindo-se a um dos tópicos principais do pensamento de Vygotsky – a teoria histórico-cultural, que se demonstraria rentável na configuração do sociointeracionismo e, nesse âmbito, à fundamentação de práticas educacionais autônomas e de cunho dialógico, Brahim (2012) recorre a uma afirmação de Costa (2006), fazendo notar que:

Em relação às funções superiores, Vygotsky acredita que são relações sociais internalizadas, sendo o papel do outro essencial na construção cultural do homem, já que este se torna o que é através do outro, e neste sentido o homem se constitui através da mediação do outro. Não a simples mediação instrumental, mas sim a mediação num sentido mais profundo, aquela que permite a apropriação/internalização do mundo cultural pelo sujeito. (COSTA, 2006 apud BRAHIM, 2012, p. 38).

O estudo de Brahim é uma breve e substancial reflexão acerca da teoria histórico-cultural tecida por Vygotsky em colaboração com seus colegas Alexander Luria e Alexei Leontiev. Brahim concebe tal teoria “como subsídio para o processo de tutoria na educação a distância (EaD)” e seus fundamentos “como proposição para um processo de tutoria que leve verdadeiramente à construção de conhecimentos e não simplesmente à reprodução de conhecimentos transmitidos.” (BRAHIM, 2012, p. 35).

Diferentemente de Piaget, para quem o desenvolvimento da criança necessariamente precederia o aprendizado, Vygotsky afirmou que este constitui um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento culturalmente organizado do funcionamento psicológico especificamente humano (VYGOTSKY, 1991). Assim, o processo de ensino-aprendizagem, não se restringindo à idade infantil, se daria por meio do exercício de uma interação social voltada ao desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, à integração deste em seu meio social como um ser transformador desse meio.

Considerando um conjunto de funções mentais elementares – atenção, sensação, percepção e memória, Vygotsky argumentou que estas, através da interação no ambiente sociocultural, eventualmente se desenvolveriam em processos mentais mais sofisticados e efetivos, aos quais ele se referiu como funções mentais superiores. Atentando para as condicionantes culturais do desenvolvimento intelectual, Vygotsky se referiu a ferramentas de adaptação intelectual – tais como, por exemplo, estratégias mnemônicas e mapas

mentais – que permitem uma utilização mais efetiva e adaptativa das funções mentais básicas, sendo sempre culturalmente determinadas.

Como dissemos de início, no contexto do ensino-aprendizagem na modalidade EaD, há que se considerar o constante desafio de prover estratégias e ferramentas colaborativas efetivamente aptas a propiciar as condições para o desenvolvimento da compreensão e do desempenho dos estudantes, visando ao aproveitamento de uma interação restrita à interface virtual que, a distância, media as trocas entre os participantes, professor e estudantes.

Esse e outros aspectos de uma maior autonomia de estudantes na EaD de fato não excluem a necessidade de tutoria no processo de ensino e aprendizagem. Antes, eles remetem ao papel dos estudantes como agentes nesse processo, reforçando-o. Nesse contexto, o desafio da colaboração é inclusive recolocado em novos parâmetros, abertos pela própria natureza não presencial da EaD, em especial quanto mais se der, no que concerne ao conhecimento, um deslocamento desde a todavia ainda insistente oposição binária entre, por um lado, o professor (agente transmissor) e, por outro, todos e cada um dos estudantes (paciente receptor) a um arranjo mais dinâmico, no qual todos se reconheçam em papéis ativos – colaborativos – no processo de discussão e construção de um conhecimento partilhado.

As proposições do colaboracionismo podem ser consideradas absolutamente compatíveis com as exigências das novas formas de relação com o conhecimento, em função do caráter relacional – o conhecimento deixa de ser consumido, assimilado passivamente, passando a produto de processos de elaboração e construção em conjunto.

As leituras a respeito já permitem não somente um melhor entendimento como o desenvolvimento e a aplicação de práticas colaborativas de cunho sociointeracionista no âmbito do ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira nesta mesma modalidade educacional.

Fazendo uma breve retomada, a perspectiva construtivista consiste em fazer o aluno agir, operar, criar, construir a partir da interação com outros seres envolvidos no seu processo de aprendizagem. Para esta corrente teórica, o sujeito é um participante ativo, faz interpretações das experiências, elabora, testa essas interpretações e apropria-se das informações dadas. É por esta razão que os alunos possuem muito mais responsabilidade sobre a gestão das suas tarefas do que no modelo tradicional e o papel do tutor passa a ser o de orientador ou facilitador.

Numa prática pedagógica de orientação construtivista, os formandos assumem a responsabilidade da sua própria aprendizagem, selecionam e desenvolvem as suas próprias estratégias e muitas vezes os seus próprios objetivos.

Na perspectiva construtivista da aprendizagem colaborativa, a autonomia, a interação e a cooperação são dimensões centrais, tornando o aluno autônomo para que ele possa aprender.

Por outro lado, quando existe colaboração num contexto de aprendizagem, as pessoas trazem as suas próprias estruturas e perspectivas à atividade. Podem analisar um problema de diferentes prismas e podem negociar e produzir significados e soluções com base na compreensão partilhada. Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem deve ser um processo de permanente construção de conhecimento.

Dentro do paradigma construtivista, não é interessante despejar a informação para os alunos, sem os envolver no processo de tomada de decisão e sem avaliar as suas capacidades de construir o conhecimento. Ao contrário, aconselha a aprendizagem guiada, que fornece a orientação sempre que necessário e coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Apesar de a abordagem construtivista estimular a descoberta do conhecimento pelo formando, evitando informações prontas e acabadas, não hesita em valer-se da memorização quando é necessário. O tutor deve escolher o momento oportuno e criar condições interessantes para a aquisição desses conhecimentos, fugindo, assim, da rigidez da prática transmissiva.

Nesse sentido, pensando a EaD como uma forma inovadora, o conceito de aprendizagem pode ser compreendido quando o aluno, a partir do que sabe, e tendo o professor como mediador da informação, reorganiza seu conhecimento de mundo ao se deparar com novas dimensões. Dessa maneira, o aluno transfere esse novo conhecimento para outras situações ou realidades, descobrindo o princípio e os processos que o explicam, melhorando, portanto, sua capacidade de organização e ampliando-a para outras experiências, ideias, fatos, valores e processos de pensamento que adquirirá dentro ou, principalmente, fora da escola.

Mas isso não quer dizer que a EaD esteja sendo pensada de forma divergente dos aspectos relativos a uma aprendizagem aberta. Pelo contrário, uma educação de qualidade, seja ela presencial ou a distância, passa por aspectos como: a preocupação com um material didático atualizado; a atenção à aprendizagem do aluno através de uma postura integrativa; a construção de meios motivacionais; uma educação que se preocupe não só com o conteúdo mas também com a construção e adaptação deste conteúdo de acordo com o contexto, com atenção à diversidade cultural e regional do grupo, com a formação do aprendiz enquanto ser social e cidadão, com a formação de indivíduos com um perfil mais adequado ao mundo globalizado atual, ou seja, um perfil que privilegie a criação, a inovação e a troca.

Para tanto e como assevera Belloni (2009), tudo deve estar dentro de um processo educativo centrado no aluno, objetivando desenvolver capacidades de autonomia e auto-aprendizagem na modalidade a distância frente à modalidade presencial. Paralelamente, a visão que o professor tem da importância social de seu trabalho, voltando-se constantemente a ele e ao aluno, ao planejamento de suas aulas, ao grupo com o qual trabalha e ao contexto de ensino-aprendizagem – seja ele presencial ou a distância, a fim de, envolvendo-se coletivamente, refletir sobre o que é necessário ser renovado, reciclado.

Essa tomada de consciência não se desenvolve de maneira linear, nem com relação ao tempo nem com relação às ações, já que se caracteriza como um ciclo e pressupõe momentos de transformação e de retrocesso, numa tentativa de compreender ou justificar procedimentos, o que parece ser inerente ao processo reflexivo e, nesse sentido, Freire (1996) chama a atenção para a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia, levando a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a escola e os saberes derivados da experiência docente. Podemos pressupor, então, que o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula.

Ainda numa perspectiva de reflexão, Siqueira (2008, p. 124) ressalta que “uma pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas e culturas pode produzir grandes dividendos tanto para alunos quanto para professores”, estabelecendo, desta forma, um diálogo com Freire (1996), ao propor uma reflexão crítica do professor sobre sua prática docente.

Nessa instância, ainda em defesa da EaD por possibilitar novas dimensões do ensino-aprendizagem, não se pretende, em hipótese alguma, que o indivíduo autônomo seja um aprendiz individualista, sem se relacionar com o professor ou com outros aprendizes. O exercício da autonomia é algo que pode ser alcançado por qualquer aprendiz, desde que ele tome a direção de seu processo de aprendizagem.

O aprender contínuo é essencial para o exercício docente e deve promover o crescimento e discussões profissionais permanentes, onde, agindo com autonomia em relação a suas decisões pedagógicas, o profissional possa propor uma reflexão compartilhada e colaborativa.

1.2 Práticas colaborativas na educação a distância

É claro e imediatamente verificável o fato de que, com o advento da rede mundial de computadores (a *World Wide Web*), a EaD ao mesmo tempo impõe a necessidade e confere a possibilidade de uma maior autonomia aos estudantes, aliás facilitando-a com

uma oferta de materiais e ferramentas de estudo que não se restringem aos limites da plataforma de ensino e aprendizagem à qual se esteja vinculado, estendendo-se numa exuberância de fontes e aplicativos. Essa autonomia é sem dúvida um recurso promissora e rentável, não se excluindo, porém, o risco da dispersão no caos do excesso de informações facilmente disponíveis.

A prática colaborativa consiste em um trabalho em parceria, como a própria etimologia da palavra sugere: *co-laborar*, ou seja, trabalhar em parceria. Com as práticas colaborativas cada nova parte desenvolvida é compartilhada com os demais sujeitos envolvidos no processo de colaboração através da rede e, com isso, temos muitas informações e dados modificados, aprimorados com diversos co-autores¹.

Alguns desses projetos são livres, os usuários podem postar novas modificações abertamente, outros já são supervisionados por algum editor, por exemplo, e só são aceitos mediante aprovação do mesmo.

A prática colaborativa se estende a informações, enciclopédias *online*, fóruns de discussões, criações de sistemas operacionais e seus aplicativos, livres ou não, possibilitando modificações e adaptações. Alguns exemplos de práticas colaborativas podem ser encontrados em: *wikipedia.org*, *ubuntu-br.org*, *scielo.org* e *creativecommons.org*².

A *wikipedia.org* é uma enciclopédia multilíngue *online*, livre e colaborativa, escrita internacionalmente por pessoas voluntárias de diversas partes do mundo. O *ubuntu-br.org* é um sistema operacional gratuito criado pela comunidade *Ubuntu Brasil*, formada por pessoas voluntárias que visam contribuir com este sistema e seus usuários, buscando interagir umas com as outras prestando suporte, divulgando e participando de eventos. Já a *scielo.org* é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na *internet*.

O quarto exemplo, o *creativecommons.org*, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, com o objetivo de expandir a quantidade de obras criativas disponíveis através de suas licenças que permitem a cópia e compartilhamento com menos restrições que o tradicional *todos direitos reservados*. Especificamente sobre a *creativecommons.org*, ela é caracterizada como um recurso educacional aberto (REA) por disponibilizar materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.

¹ Definição disponível em: <<http://marcelaborde.wordpress.com/author/marcelaborde/page/6/>>. Acesso em: 30 out. 2012.

² Exemplos de *sites* com práticas colaborativas disponíveis em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/wikipedia>>; <<http://www.ubuntu-br.org>>; <<http://www.scielo.org/php/index.php>> e em <<http://creativecommons.org.br/>>, respectivamente. Acesso em: 30 out. 2012.

O crescimento de práticas colaborativas e significativo uso de *softwares*³ livres e de domínio público possibilitaram o acesso a novos recursos, ferramentas e informações de forma rápida e prática. Isso é relevante porque vivemos num mundo globalizado onde, com a *internet*, temos acesso ao mundo e por isso é importante, senão obrigatório, não somente acessar, mas transmitir informações, acrescentar informações a artigos, a fóruns de discussão, entre outros. A partir do momento em que participamos, contribuímos, colaboramos, interagimos, temos a oportunidade de ser “visto” dentro de uma comunidade, seja ela virtual ou não.

A aprendizagem colaborativa pode ser considerada construtivista porque ela se define como “um processo mental interno e individual que se alimenta num processo de grupo baseado na interação humana” (INÁCIO, 2007, p. 22). Essas interações grupais geram dinamismo e esperam o retorno do processo, ou seja, que o grupo elabore representações sobre o conhecimento novo (INÁCIO, 2007).

O conceito de ensino recíproco foi primeiramente desenvolvido por Palincsar e Brown (1984) como uma técnica direcionada a subsidiar professores na tarefa de ajudar estudantes a preencher a discrepância entre dois tipos de habilidades: a decodificação e a compreensão de textos, discrepância que consiste na brecha existente entre a capacidade de apreensão da correspondência entre signos gráficos e seus sons e a incapacidade ou precariedade na apreensão do significado textual (STRICKLIN, 2011).

O ensino recíproco é uma técnica de leitura voltada a promover o processo de ensino, uma abordagem instrucional que pretende propiciar aos estudantes quatro estratégias específicas de leitura, ativa e conscientemente utilizadas no intuito de dar suporte à compreensão: o questionamento, o esclarecimento, a sumarização e a predição. Conforme as autoras (1986), o objetivo do ensino recíproco é o de facilitar um esforço conjunto – entre professor e estudantes, bem como entre estudantes – na tarefa de conferir sentido ao texto. Ainda segundo Annemarie Palincsar, o que melhor representa aquilo em que consiste o ensino recíproco é uma relação dialógica entre professor e estudantes na qual os participantes se revezam no desempenho da função de ensinar (DeVILLAR; FALTIS, 2001).

A aprendizagem colaborativa desenvolve-se num círculo em movimento, do qual fazem parte as formas de comunicação, de coordenação e de cooperação. Estes conceitos se ligam a modelos de EaD e podem ser aplicados de forma coesa. Este modelo é caracterizado por uma elevada flexibilidade em termos de espaço, tempo e ritmo de aprendizagem.

³ *Software* é o conjunto lógico de instruções que fazem o computador funcionar. Enquanto o *hardware* é a ferramenta física, o *software* é a ferramenta de programação.

Se nos referimos ao ensino recíproco sem recorrermos a exemplos ou estudos que contemplem a EaD, o fizemos no intuito de apresentar, ainda que sucintamente, um exemplo de aplicação contemporânea do pensamento de Vygotsky no âmbito da Educação.

2 Práticas colaborativas aplicadas ao ensino de alemão na modalidade a distância

Nesta seção, sugerimos algumas atividades que possibilitam a promoção de práticas colaborativas no ensino de alemão na Educação a Distância.

Embora cada teórico utilize diferentes maneiras para conceituar a aprendizagem colaborativa, fica evidente que todos compartilham da ideia de que por meio da construção em conjunto e com a ajuda entre os colegas do grupo é possível atingir algum objetivo e adquirir novos conhecimentos.

Como possibilidade de integrar os alunos na Educação a Distância, Behrens (2002, p. 78) apresenta os quatro pilares da aprendizagem colaborativa tomando como base as ideias de Jacques Delors de maneira que professores e alunos possam: aprender a conhecer (relacionado ao prazer em descobrir; ter curiosidade); aprender a fazer; aprender a viver juntos (que diz respeito ao aprender a compreender o outro) e aprender a ser. Cabe não somente ao aluno como também ao professor tornar possível o desenvolvimento desses pilares.

Ainda conforme as ideias de Behrens (2002), para trabalhar de maneira colaborativa com os alunos é necessário ter como referência uma prática embasada num paradigma emergente, numa aliança entre os pressupostos da visão holística (na busca de superar a fragmentação do conhecimento, vendo o aluno como um ser indivisível); da abordagem progressista (que visa à transformação social, pelo diálogo) e do ensino com pesquisa (onde professores e alunos produzam seus conhecimentos com criticidade), aliando a tudo isso a tecnologia inovadora como um recurso auxiliar para a aprendizagem.

Segundo Lima e Oliveira (2011), um exemplo de prática colaborativa pode ser percebido quando a atividade do grupo prevê uma revisão conjunta dos trabalhos parciais de cada participante para a composição de uma produção coletiva, uma meta comum. A colaboração depende do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito à tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes.

A primeira sugestão de atividade na qual é possível desenvolver este exemplo de prática colaborativa trata sobre o tema *essen und trinken* (comidas e bebidas). Para tanto, é

fundamental que o aluno já tenha tido contato e exercitado o vocabulário pertinente ao contexto, utilizando-se, para tanto, de inúmeras estratégias de aprendizagem. Num segundo momento, já com um vocabulário mínimo internalizado, o aluno assiste a um vídeo em alemão, disponibilizado dentro do ambiente virtual de aprendizagem, sobre a preparação de uma prato típico da culinária alemã: o *Senfrostbraten*.



Senfrostbraten: bereiten Sie das vor!

Desta forma, o aluno é guiado não apenas pelo vocabulário devidamente já trabalhado como também pelas imagens em busca da compreensão geral do vídeo. Com o auxílio das imagens, dos ingredientes ao modo de preparar, além do vocabulário internalizado, é possível entender (ou inferir) como preparar este prato.

Após trabalhar o vocabulário e assistir ao vídeo, é solicitado que cada aluno (dentro de um fórum de discussão, por exemplo) decida, em conjunto com outros colegas, qual a receita será preparada. Depois disso, cada aluno deve inserir um ingrediente da receita e a forma de preparar a comida eleita.

essen und trinken

Schreiben Sie hier bitte zusammen mit einem Kolleg/einer Kollegin, nur 1 (ein) Rezept. Alle sollen entscheiden, welche Rezept vorbereitet wird. Danach soll jede(r) eine Zutate schreiben oder wie man das vorbereitet.

Exemplo 1 de atividade com prática colaborativa para o ensino de alemão.

Outra sugestão, como resultado do trabalho colaborativo, poderia ser a produção de um livro de culinária, em alemão, com comidas típicas do país ou da região de cada aluno ou daquela receita tipicamente familiar. Nesses casos, o diálogo e a interação entre culturas diversas despertam a curiosidade do aluno e o interesse pela cultura do outro, além de possibilitar o conhecimento de novos vocábulos.

As autoras consideram prática colaborativa quando todos refletem juntos sobre um tema e produzem, no coletivo, por meio das contribuições, das discussões e dos questionamentos de cada um e do grupo, concordando, revendo e construindo uma concepção sobre essas reflexões coletivas, sem uma divisão parcial de tarefas (LIMA; OLIVEIRA, 2011). Podemos citar aqui o resultado de produções decorrentes dos fóruns de discussão que permitem que os estudantes participem das discussões em diferentes horários e locais e que tenham tempo hábil para refletir, formular e reformular, se necessário, suas mensagens, tornando as discussões mais ricas.

Uma ferramenta existente em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem é o *glossário*. Ele permite a criação de um dicionário de termos técnicos e científicos que facilitam o entendimento dos conteúdos da disciplina. Ele pode ser utilizado para a construção coletiva de definições dos termos técnicos da área abordada na disciplina. Desse modo, cada estudante apresentaria uma definição para conhecimento e avaliação dos colegas, que podem inserir comentários.

Considerando aqui o tema *Perfekt*⁴ (passado) e lançando mão da ferramenta *glossário*, uma sugestão de prática colaborativa seria a criação de um dicionário no qual cada aluno insere um verbo na sua forma de infinitivo e de *Partizip II*⁵, além de deixar um exemplo de frase com o verbo escolhido. Desta forma, cada participante estaria não somente interagindo, como também colaborando com outros colegas do grupo.

Glossar – das Perfekt und Partizip II von einigen Verben

Bilden Sie mit den Kollegen und zusammen ein Glossar des Perfekts.

Zuerst sollen Sie das Infinitivform und dann das Partizip II des gewählten Verbs schreiben dann sollen Sie einen Satz im Perfekt mit dem gewählten Verb schreiben.

Exemplo 2 de atividade com prática colaborativa para o ensino de alemão.

⁴ O tempo verbal conhecido em alemão como *Perfekt* descreve ações do passado. Este tempo verbal é formado pelo verbo auxiliar (*sein* ou *haben*) juntamente com o verbo principal na sua forma de *Partizip II*.

⁵ O *Partizip II* do verbo principal juntamente com o verbo auxiliar (*sein* ou *haben*) compõem o tempo verbal conhecido em alemão como *Perfekt*. Ex.: Er hat einen Kuchen *gegessen*. Das Kind ist *ausgegangen*.

No ensino-aprendizagem de alemão, o fórum poderia ser utilizado para tratar de diversos temas que tenham relação com sua rotina, para tratar de experiências passadas para que os alunos possam interagir com os colegas, tirando suas dúvidas, fazendo perguntas para, depois, produzirem seus textos individualmente e, ao final, compartilharem o texto produzido com o grupo. Sendo assim, outra proposta de prática colaborativa, em um contexto no qual esteja sendo trabalhado o *Perfekt*, seria a criação de um fórum no qual os alunos pudessem socializar com os colegas suas atividades do final de semana.

Was hast Du am Wochenende gemacht?

Schreiben Sie bitte, was Du am Wochenende gemacht hast.

Exemplo 3 de atividade com prática colaborativa para o ensino de alemão.

Outro exemplo de prática colaborativa é a utilização, dentro de um ambiente virtual, da ferramenta *wiki*. Ela possibilita a construção de documentos de forma colaborativa, além de permitir a produção, criação e edição de uma página *web* em que todos os participantes da disciplina, ou um grupo de participantes, podem atuar colaborativamente, editando e formatando documentos de textos, inserindo imagens e *links*.

No ensino de alemão, esta ferramenta poderia ser utilizada para tratar, por exemplo, do tema *wohnen* (moradia) proporcionando *links* a imagens de diferentes tipos de moradia na Alemanha, destacando também objetos, cômodos que não fazem parte da cultura do aluno, preocupando-se, assim, não somente em trabalhar o vocabulário, mas, sobretudo, atentando para a relação sujeitos diferentes, mundos diferentes (MENDES, 2008).

5



Wohnen in Deutschland

Sehen Sie das Video an.
Sehen Sie das Video an
Wie heissen die Zimmer? Schreiben Sie!

Exemplo 4 de atividade com prática colaborativa para o ensino de alemão.

Partindo do pressuposto que para o bom desenvolvimento de qualquer atividade é fundamental que o vocabulário pertinente ao tema seja devidamente trabalhado, no contexto do tema *wohnen* seriam apresentados alguns vídeos, em alemão, previamente selecionados pelo tutor/professor com pessoas descrevendo suas casas e as características próprias das moradias no seu país.

Estes vídeos seriam selecionados com a intenção de apresentar espaços e utensílios característicos das casas alemãs, além de mostrar como eles moram em seus países. A partir desses vídeos, o aluno tem a sua curiosidade estimulada quando percebem a existência de objetos e modos de viver que não estão presentes na sua cultura de morar. Nessa perspectiva, servimo-nos da teoria de Richards (1990, p. 55) sobre a utilização de recurso audiovisual como ferramenta auxiliar no processo de compreensão do aluno.

Com o advento da *internet* e com as inúmeras possibilidades que ela oferece de conectar-se com o mundo a partir de um clique, a maioria dos alunos recorre primordialmente a *web* buscando imagens que possam ajudá-lo no seu processo de compreensão do texto, seja ele escrito ou oral.

Conforme Behrens (2002), o uso da Internet com critério pode se tornar um instrumento significativo no processo educativo como um todo, uma vez que ela propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos, entre outros.



Exemplo de vídeo para atividade com prática colaborativa.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QY3pNRIGeYE>>.

Logicamente, como em qualquer outra proposta de aprendizagem, a colaborativa em ambientes *online* pode também apresentar alguns problemas. Nem todas as tentativas de se aprender colaborativamente serão bem sucedidas e os objetivos nem sempre serão alcançados, já que sob certas circunstâncias, poderá levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos entre outros.

Diante de tal assertiva, a disponibilização de imagens e de textos de diferentes gêneros disponíveis em *sites* como o *creativecommons.org* ou na rede mundial de compartilhamento de vídeos, *youtube.com* ou, ainda, dentro da própria plataforma de ensino funcionariam, então, como importantes recursos de ajuda no processo de compreensão dos alunos.

Ainda nesse contexto, é possível que o aluno se depare com alguma imagem ou alguma parte do texto oral que não façam parte do universo de vocabulário já internalizado, dominado ou, sobretudo, que não faça parte de sua cultura. Diante da dúvida, é possível, dentro da própria plataforma de ensino, retornar ao fórum de discussão, questionar aos outros colegas e estabelecer, assim, não somente uma interação, mas, sobretudo, uma colaboração mútua de aprendizado.

Diskussion - Wohnen in Deutschland

Wie wohnen die Deutschen? Sammeln Sie bitte Informationen, um zu sagen, wie man in Deutschland wohnt.

Exemplo 5 de atividade com prática colaborativa para o ensino de alemão.

Naturalmente, na era do conhecimento, a maioria dos alunos tende a pesquisar na *internet*, buscando, na atividade específica sobre *wohnen*, imagens que possam traduzir ou facilitar o seu processo de compreensão. Nesse momento, então, o aluno pode se deparar com a imagem de algum tipo de moradia ou de móvel que não corresponda a sua realidade, a sua cultura de morar. Diante da dúvida, ele pode voltar ao fórum e questionar aos seus colegas, estabelecendo a interação ao passo que os colegas colaboram com o seu aprendizado, conforme exemplo abaixo.

Diskussion - Wohnen in Deutschland

Wie wohnen die Deutschen? Sammeln Sie bitte Informationen, um zu sagen, wie man in Deutschland wohnt.



Bild 1



Bild 2

Kursteilnehmer A fragt: Liebe Leute, könntet ihr mir bitte sagen, was ist das auf Bild 1?

oder

Kursteilnehmer B fragt: Liebe Kollegen, was für ein Haus ist das auf dem Bild 2, bitte?

Exemplo 6 de atividade para prática colaborativa.

Outra sugestão de atividade pautada no parâmetro da colaboração é a criação de uma coletânea de contos criados pelos próprios alunos. Cada aluno, dentro de um ambiente adequado para esse fim (a exemplo do *creativecommons.org*), compartilha o seu texto, permitindo aos colegas modificarem a sua produção escrita ou, ainda, fazerem considerações no que concerne o conteúdo linguístico.

Ostern – eine traurige Geschichte

Letztes Ostern, bin ich mit meine Familie zum Strand gegangen, weil Räuber unser Ferienhaus eingebrochen haben. Als mein Vater die Haustür geöffnet hat, haben wir Kleidungen, Lebensmittel, Hausschuhe, andere unordentlich Dinge und noch fehlende Haushaltgeräten gesehen. Meine Mutter hat sich sehr traurig gefühlt, weil die Dieben ihr Traumhaus zerstört haben. Mein Vater hat mit dem Hausmeister gesprochen, aber er hat gesagt, dass er weder Bewegung noch Haustiere gesehen oder gehört hat. Die Geschichte ist mysteriös geblieben...⁶

Exemplo 7 de atividade para prática colaborativa.

A aprendizagem, dentro dessa proposta, passa da perspectiva individual, para a aprendizagem em grupo, deixando a valorização excessiva do trabalho independente para a colaboração. As sugestões aqui propostas buscam seguir a proposta de práticas colaborativas, com as quais os alunos produzem um conhecimento mais profundo e dividido, ao passo que se tornam autônomos, porém dependentes uns dos outros, com o propósito maior de construir conhecimento.

3 Considerações finais

A conquista de práticas colaborativas desde sempre se impôs à modalidade da educação presencial e esse desafio assume um estatuto imperativo, se não até mesmo dramático, no caso da modalidade educacional a distância, em especial devido ao próprio caráter da EaD, que entretanto conta com o aporte constante de novas tecnologias e ferramentas das quais se pode beneficiar. Esses aportes – que em seu conjunto constituem um elemento característico da rede mundial em sua crescente abertura ao acolhimento de seus usuários como protagonistas da expansão e das mudanças da própria rede –, tendem a propiciar uma expressiva autonomia aos usuários, o que é de fato bastante notável já no surgimento e principalmente nos mais recentes desenvolvimentos da *web 2.0* (ou *web social*, como vem sendo chamada justamente por esse caráter interativo).

Os ganhos em autonomia, longe de excluírem a necessidade de práticas

⁶ Texto com autoria original de MALANOVICZ, Aline Vieira. *Kleine Texte auf Deutsch*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/redacoes/915195>>. Acesso em: 29 out. 2012, sob licença *Creative Commons*, segundo a qual é possível que outras pessoas copiem, modifiquem e distribuam a produção original desde que dado o devido crédito à autora da obra.

colaborativas na EaD, antes redimensionam e mesmo confundem os papéis clássicos do professor e dos alunos – conforme os vemos sedimentados no eixo mais ostensivo da tradição do ensino presencial, modulando a figura do primeiro através de uma nova noção de tutor e contribuindo para o empoderamento dos segundos, que contam com uma maior possibilidade de agência no processo de ensino-aprendizagem. Tal rearranjo, no âmbito da EaD, se mostra propício à construção colaborativa de um conhecimento não apenas desde já partilhado, mas também em contínua e dinâmica disponibilidade para atualização.

Tangenciando a noção de reciprocidade – em cuja etimologia convém que reparemos na ideia de fluxo e refluxo – vimos ainda que uma expressão contemporânea da contribuição do pensamento de Vygotsky se encontra na abordagem pedagógica conhecida como ensino recíproco (*reciprocal teaching*), de Palincsar e Brown (1984, 1986), e vimos também que tal abordagem se nutriu proveitosamente do conceito vygotkiano de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Convém nos concedermos ainda uma ligeira retomada do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, de crucial importância para o entendimento da teoria sociointeracionista depreendida do pensamento de Vygotsky.

Vygotsky se referiu a três zonas de desenvolvimento intelectual (pensem em conhecimentos e habilidades): uma *zona de desenvolvimento real*, que remete àquilo que é sabido por uma criança (e que extensivamente, como se tem demonstrado em termos práticos e teóricos, pode ser também um aluno, uma pessoa portadora de limitações especiais, entre outras); uma *zona de desenvolvimento potencial*, que sugere aquilo que não é sabido por alguém, mas que este eventualmente pode vir a conhecer; por fim, uma *zona de desenvolvimento proximal*, a qual se refere a habilidades demasiadamente difíceis de serem dominadas por alguém, através de seu investimento próprio e independente, mas que podem ser incorporadas por esse mesmo alguém, desde que este receba orientação e encorajamento da parte de outra pessoa que possua essas habilidades em maior grau.

A ZDP é precisamente o fosso existente entre o já sabido por alguém – o conjunto de habilidades e conhecimentos já possuídos – e tudo o mais que, podendo ser desenvolvido e aprendido, ainda não o foi e efetivamente pode vir a sê-lo, mediante a colaboração instrutiva de alguém mais versado, que tanto pode ser um adulto ou um professor, quanto um tutor ou mesmo um colega. Nesse processo interativo, constrói-se uma ponte que conduz a um novo território, o qual por fim é possível adentrar.

De modo geral, as reflexões e as práticas colaborativas aqui apresentadas se amparam no pensamento vygotkiano no que concerne à sua atualização e aplicação no âmbito da educação na modalidade a distância, carreando a este um conjunto de *insights* dos quais por diversos motivos podemos afirmar que há certamente muito a depreender. Convém referir ao menos dois desses motivos:

Primeiramente, o estatuto colaborativo implícito na noção vygotskiana de *zona de desenvolvimento proximal*, ao se prestar a investimentos anti-hierárquicos na relação entre professor e alunos, bem como entre alunos, vem ao encontro de propostas interativas contemporâneas fortemente marcadas por um amplo caráter dialógico e descentralizador.

Referimo-nos (sobretudo, mas não exclusivamente) às interações facilitadas por redes sociais na *web* (a exemplo do *Facebook*) cujo modelo, mediante algumas alterações (a exemplo da inclusão do recurso a videoconferências), se adéqua com muita propriedade à interação entre alunos de um curso de língua estrangeira.

O argumento se tornará mais claro se advertirmos a possibilidade, bastante plausível, aliás, de conceber a ZDP como oportunizadora não apenas de uma facilitação de aprendizado àquele que é instruído por um parceiro mais versado no objeto de aprendizado, mas também de uma gradual atribuição de responsabilidade: ela faz e você observa > ela faz e você ajuda > você faz e ela ajuda > você faz e ela observa.

Uma colaboração dialógica descentrada, em que diferentes papéis podem ser – e são! – alternados e oportunamente desempenhados e se oferece como um excelente elemento facilitador na travessia da zona. Convém notar que o estudante no desempenho da função de ensino goza de uma experiência de desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, bem como de uma mais intensa compreensão do próprio objeto de conhecimento.

Em segundo lugar, uma vez que os insights vygotskianos foram o mais das vezes redigidos em formulações concisas – dadas as condições de saúde em que o seu autor viveu ao longo de seus anos mais prolíficos, eles se expressam sob a discreta e sugestiva forma do delineamento de ideias, muitas das quais se mostram prenes de ulteriores desdobramentos.

Uma intensa revisitação do pensamento vygotskiano vem de fato acontecendo desde os anos sessenta, quando a sua obra foi não só redescoberta pelos soviéticos, mas também traduzida para o ocidente. Entretanto, a emergência da *web*, em seu caráter crescentemente aberto a práticas colaborativas, e especialmente da educação a distância assistida por computador (também denominada *e-learning*), parecem emitir um apelo a que se invista na revisitação de teorias de apoio a práticas colaborativas na educação. Dentre estas, um exemplo que consideramos promissor é a teoria sociointeracionista que, tendo se desenvolvido no e a partir do pensamento de Vygotsky, hoje mesmo sugere a possibilidade de prolíficos desdobramentos, inclusive na apropriação de seus princípios em práticas colaborativas na EaD.

Nesta seção, convém retomarmos um dos aspectos mais relevantes do pensamento de Vygotsky em suas implicações com a educação, porque a tal aspecto subjaz, por assim dizer, o que reiteradamente floresce nas motivações de quem à teoria sociointeracionista

recorre, a fim de pensar a colaboratividade e em busca de meios para a sua efetiva realização.

Trata-se da concepção vygotskiana de uma área de desenvolvimento cognitivo potencial, entendida como o intervalo que medeia entre o nível real de desenvolvimento de uma criança (por extensão, de qualquer um que se encontre em situação de aprendizado), intervalo este que é determinado pela sua efetiva capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela possibilidade de resolver problemas mediante a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capacitados (Vygotsky, 1991). A tal área, como vimos, ele chamou zona de desenvolvimento proximal, também referida, de forma abreviada, como ZDP.

Vygotsky considerou o desenvolvimento como um processo de aprendizagem na utilização de ferramentas intelectuais, por meio da interação social com outros que se encontrem mais experimentados na utilização dessas ferramentas. Dentre essas ferramentas esta a linguagem. No ensino-aprendizagem de uma língua, a linguagem se constitui ao mesmo tempo como ferramenta e como objeto. É simultaneamente o objeto e uma ferramenta na interação social em que se dá a sua partilha.

Para Vygotsky e os que, na esteira de seu investimento teórico, tem nos princípios do sociointeracionismo uma valiosa referência pedagógica, a mais efetiva interação social se daria na resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais capacitado a fazer uso das ferramentas intelectuais adequadas à execução da tarefa.

Se, conforme o sociointeracionismo, a construção social do significado é possibilitada por meio da interação, uma língua, como privilegiada ferramenta interacional, é a substância mesma de uma partilha e o seu instrumento. A solução dialogal (e é importante observarmos isso) não se detém – no processo de seu ensino e aprendizagem – nos limites de um dualismo da relação entre o mais e o menos apto. Se aí temos uma reciprocidade – um e outro dispendo de oportunidade para o desenvolvimento de funções mentais superiores, na alternância de papéis e mesmo a concomitância do ensinar e do aprender, como nos sugere a abordagem do ensino recíproco, convém considerar que a experiência da partilha tende a ser retomada, reiteradamente reproduzida, multiplicando-se em outras interações.

Retomando um traço etimológico do termo reciprocidade (do latim *reciprocitas*, -*atis*), diríamos que os fluxos e refluxos de uma singular oportunidade de experimentação recíproca em situações de ensino-aprendizagem como que transborda os seus confins episódicos, se disseminando no contágio que é o de uma atitude relacional com o outro, se agenciando bem além dos limites circunstanciais do contexto de ensino-aprendizagem, às vezes adentrando até mesmo um universo bem mais vasto: o da experiência social em seus mais diversos âmbitos.

Os esforços de partilha, num impulso talvez inerente, remetem sempre a um potencial de alastramento, a uma disseminação que se dá na medida de suas forças. Ao pensarmos a própria atitude colaborativa como habilidade a ser partilhada, a seguinte afirmação de Vygotsky nos parecerá ricamente sugestiva a esse respeito.

A história do desenvolvimento dos signos nos conduz a uma lei muito mais geral a reger o desenvolvimento do comportamento. A essência dessa lei consiste no fato de que, em seu processo de desenvolvimento, a criança começa a praticar, no que lhe diz respeito, as mesmas formas de comportamento que outros antes praticaram no que lhe concerne. (VYGOTSKY, 1966, p. 39-40).

Que uma atitude social colaborativa se dissemine é algo que nos pode parecer utópico. Contudo, esse apelo parece se dirigir especialmente às situações de ensino e aprendizagem, concebidas como oportunidades para um colaborativismo real e efetivamente favorável à experiência social da produção e da partilha de habilidades e conhecimentos.

Nos modestos limites de uma monografia de conclusão de curso, o intuito de propor práticas colaborativas no ensino alemão como língua estrangeira tem a sua motivação, digamos primeira, justamente nessa possibilidade multiplicadora de uma atitude que tanto nos serve à língua quanto nos serve de vida, na riqueza de suas interações.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANTUNES, I. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 33-45.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2002.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRAHIM, A. C. S. de M. O processo de tutoria na EaD: uma prática pedagógica articulada à luz da

Teoria Histórico-Cultural. *Revista Intersaberes* [ISSN 1809-7286], v. 7, n. 13, p. 29-45, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/246>>. Acesso em: 2 out. 2012.

COSTA, S. R. D. da. *O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): o caso do CENEP – HC/UFPR*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99624>. Acesso em: 2 out. 2012.

DeVILLAR, R. A.; FALTIS, C. *Organizing the classroom for communication and learning. Computers and cultural diversity: Restructuring for school success*. Albany: State University of New York Press. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INÁCIO, M. *O processo de aprendizagem*. Lisboa: Delta Consultores e Perfil, 2007. p. 5-32.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu Filho. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, V.; OLIVEIRA, M. R. A importância da comunidade virtual de aprendizagem para o aluno da EaD. In: OTSUKA, J.; OLIVEIRA, M. R.; LIMA, V.; MILL, D.; MAGRI, C. (Org.). *Educação a Distância: formação do estudante virtual*. São Carlos, SP: UFSCarVirtual, 2011, p. 75-90.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília. 2007.

MORAN, J. M. Contribuições para uma Pedagogia da Educação *online*. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 39-50.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, v. 39, n. 8. p. 771-777, 1986. Disponível em: <<http://teacherkgagner.wikispaces.com/file/view/RT+Brown+%26+Palincsar+the+Reading+Teacher.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v. 1, n. 2. p. 117-175, 1984. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica*. v. 1. cap. 4. 2008. 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOARES, I. O. EaD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 91-105.

STRICKLIN, K. *Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique*. The Reading Teacher. 2011. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10/RT.64.8.8>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 15 de novembro de 2012.

Aceito em 22 de fevereiro de 2013.

LEILA MAGALHÃES SCHULTZ

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é doutoranda em Língua e Cultura e docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: leilaschultz@yahoo.com.br.

JAEI GLAUCE DA FONSECA

Doutora em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: jaglfo@gmail.com.