

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICA PEDAGÓGICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Rodrigo dos Reis Nunes, rodrigoserrolandia@hotmail.com

Josiane da Cruz Lima Ribeiro, josianeclribeiro@gmail.com

Ricardo José Rocha Amorim, amorim.ricardo@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia (UNEB),

RESUMO: O presente artigo é resultado do projeto de intervenção do mestrado profissional em educação e objetiva analisar se a aprendizagem colaborativa possibilita novos comportamentos e atitudes quanto ao uso das tecnologias digitais e contemporâneas nas aulas de língua inglesa e suscita reflexões sobre a prática docente. Partimos da ideia que as tecnologias digitais podem fornecer significativas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, para tanto foi empreendida uma pesquisa participante e, durante o processo, buscamos analisar a influência da aprendizagem colaborativa na formação docente. A experiência da aprendizagem colaborativa proporciona reflexão sobre a prática docente, motiva professores a pensarem sobre sua práxis, entusiasma com o surgimento de novas ideias e possibilita novo olhar sobre o uso das tecnologias digitais nas salas.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa. Tecnologias digitais. Formação docente.

COLLABORATIVE LEARNING IN TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL PRACTICE AND DIGITAL TECHNOLOGIES

ABSTRACT: This work is results of the intervention project of the professional master's degree and aims to analyze if collaborative learning enables new behaviors and attitudes regarding the use of digital and contemporary technologies in English language classes and it searches reflections on the teaching practice. We start from the idea that digital technologies can provide significant changes in the teaching and learning processes, thus, a participant research is carried out and we search to analyze the influence that collaborative learning has on teaching practice. The collaborative learning experience provides reflection on the teaching practice, motivating teachers to think about how their praxis was being developed, excited them with the emergence of new ideas, and making possible new view about the use of digital technologies in the rooms.

Keywords: Collaborative learning. Digital technologies. Teaching practice.

Introdução

A discussão sobre a real função da educação na contemporaneidade tem estado em evidência, uma vez que a escola se vê impactada sob o desafio de como se fazer ainda essencial em decorrência das mudanças socioculturais e tecnológicas. Tal desafio foi ocasionado pelos processos metamórficos oriundos de vias comunicacionais e informacionais mediadas por tecnologias contemporâneas digitais que subsidiam mecanismos de troca de conteúdos extremamente mais rápidos que outrora, exigindo, conseqüentemente, respostas mais ágeis. Neste âmbito, professores, muitas vezes, necessitam romper com concepções estanques de sua formação e são questionados sobre sua real função nos processos de ensino e de aprendizagem atuais, principalmente se estes forem mediados por tecnologias digitais.

São incessantes as reflexões sobre questões que envolvem a educação, as quais se instauram pela complexidade que se configura esse campo de pesquisa, desde discussões quanto ao sistema estrutural das escolas brasileiras, às composições curriculares e avaliativas, até os impactos sociopolíticos e culturais que a escola tem sobre a sociedade. Dentro dessa gama quase que infinita de problemáticas que se desdobram nessa área, entendemos que as tecnologias digitais de informação e comunicação têm influenciado consideravelmente nos modelos sociais vigentes, despadronizados, voláteis e múltiplos.

Ao percebermos esses modelos de sociedade tão díspares se comparados a estruturas sociais tradicionais de séculos passados, trazemos como pontes para discussão o papel da escola diante desse quadro e, mais especificamente, como e onde se encontra o professor frente a estes processos.

As tecnologias digitais podem fornecer significativas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, desde que utilizadas de maneira que conceda a possibilidade de criar e manipular seu próprio objeto nos espaços em que adquire conhecimento.

Para tanto, a aprendizagem colaborativa

(AC) foi o princípio basilar deste trabalho por apresentar conceitos que evidenciavam as comunicações propiciadas por grupos interconectados; a relação com o conhecimento por meio da construção coletiva; as atividades mediadas e coordenadas, levando em consideração as habilidades dos sujeitos do grupo para a organização e elaboração de um mesmo propósito. Os sujeitos envolvidos no processo de AC evidenciam suas capacidades e legitimam a produção de atividades em pares e em grupos, compartilham os processos de produção que darão a eles maior capacidade de criação e interação.

Diante do exposto, durante o período de intervenção e levantamento de dados, foi empreendida uma pesquisa qualitativa e focamos nossos esforços em direcionar os elementos de análise para que tentássemos responder sobre qual(is) mudança(s) a aprendizagem colaborativa poderia proporcionar para a formação do professor. Para levantamento de dados utilizamos as Entrevistas Narrativas, Fichas de Avaliação de Encontro das Oficinas Temáticas e Diário de Bordo Digital, para que os atores da pesquisa e os pesquisadores registrassem suas impressões, reflexões e atividades durante os trabalhos colaborativos. Contudo, nos ateremos, especificamente, nesse recorte a apresentar os construtos reflexivos extraídos das Fichas de Avaliação de Encontro das Oficinas Temáticas, do Diário de Bordo Digital e dos registros dos fóruns de discussão.

O presente artigo objetiva analisar se a aprendizagem colaborativa possibilita novos comportamentos e atitudes quanto ao uso das tecnologias digitais e contemporâneas nas aulas de língua inglesa e suscita reflexões sobre a prática docente. Abordaremos no primeiro tópico os conceitos de aprendizagem na perspectiva da colaboração e da cooperação, como se caracterizam e se complementam para atender às necessidades das mudanças tecnocientíficas. Em seguida, refletiremos acerca da identidade do professor na era digital

e a maneira como as tecnologias contemporâneas podem interferir na sua formação docente. Por fim, analisaremos os resultados da pesquisa à luz da aprendizagem colaborativa, analisando a influência que esta teve para a formação docente.

A colaboração como subsídio para a aprendizagem

A percepção que desponta na sociedade atual é a emergente necessidade de conhecer e compartilhar conhecimento nas mais diversas formas de comunicação humana. Isso se dá porque o homem, mesmo que imperceptivelmente, se vê imerso em uma grande quantidade de informação que exige dele algum tipo de resposta que, conseqüentemente, o põe em vias de interferência e manipulação dessa informação recebida.

Essa percepção parte justamente de uma concepção de mundo nunca antes experimentada por sua peculiaridade globalizada e multifacetada de significações, anteriormente vivenciada por conceitos e modelos fechados, padronizados e estruturados de modo uniforme para todo um grupo social. Capra (1996) afirma que devemos compreender que estamos sob conceitos de visão de mundo obsoletos, “uma percepção de realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado” (CAPRA, 1996, p. 14).

Capra nos chama a atenção de que não é mais possível perceber o mundo globalizado no qual vivemos, levando em consideração os modelos sociais de séculos passados, visto que hoje se configura uma nova ordem, senão novas ordens sociais que desestruturam modelos e formas de pensar e agir padronizados. Para isso, é necessária “uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores”. (CAPRA, 1996, p.14).

O romper para uma nova ordem social não é um pensamento utópico quando já o percebemos em todos os espaços das relações humanas. Esse panorama exige de nós maneiras diferenciadas de produção, não somente instituídas a partir de

concepções meramente técnicas e individualistas. As habilidades humanas já não passam a ser pensadas e posteriormente executadas sob um prisma do isolamento e da compartimentação.

Entendemos, então, que a composição social, fundamentada na complexidade que ora a constitui, se confluí para a possibilidade de uma articulação entre grupos e capacidades de cada indivíduo para resolução de problemas e execução de tarefas, já que se fazem de extrema relevância tanto as capacidades individuais, como também a maneira como essas capacidades podem contribuir para as tarefas que desenvolve um determinado grupo.

Os trabalhos em grupo passaram a servir como uma nova concepção de como construir e compartilhar conhecimento, tanto no trabalho como em diversos outros espaços sociais. E como Papert (1994) chama a atenção, surgem novos conceitos do que são habilidades nos dias de hoje, quando afirma que

A habilidade mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa já se tornou a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado. [...] a habilidade competitiva será a habilidade de aprender. (PAPERT, 1994, p. 5).

Essa ideia nos faz entender que até mesmo a concepção de competitividade não se desenvolve como em séculos passados, visto que já não mais se exalta a competição como elemento para evidenciar habilidades individuais, mas sim de buscar novos conhecimentos a partir da capacidade de aprender sob as rápidas grandes mudanças do mundo atual. Assim, a colaboração entre pares e grupos contribui para a realização de atividades que ajudam na promoção da reciprocidade e no exercício das capacidades individuais.

A concepção do que seja “colaborativo” tem suas nuances interpretativas sob a luz dos

teóricos que o defendem dentro dos seus campos de pesquisa específicos, conduzindo tal nomenclatura a caminhos de definições diferenciados, visto que, em alguns casos, muitos pesquisadores sequer diferenciam termos entre ‘colaborativo’ e ‘cooperativo’, por exemplo. Todavia, tomaremos como base os conceitos levantados por Dillenbourg (1999) ao definir que

“O adjetivo colaborativo diz respeito a quatro aspectos da aprendizagem [...] (1) Uma situação pode ser caracterizada como mais ou menos colaborativa (por exemplo, a colaboração é mais provável de ocorrer entre as pessoas com um status semelhante do que entre um patrão e seu empregado, entre um professor e um aluno), (2) As interações que acontecem entre os membros do grupo podem ser mais ou menos colaborativa (por exemplo, negociação colaborativa é mais significativa do que dando instruções) (3) Alguns mecanismos de aprendizagem são mais intrinsecamente colaborativos (por exemplo, contato com direto com a terra é mais significativo do que a indução de colaboração) [...]. (4) O quarto elemento diz respeito aos efeitos da aprendizagem colaborativa, não porque esse elemento é usado para definir a colaboração em si mesma, mas porque os pontos de vista divergentes a respeito de como medir os efeitos de aprendizagem colaborativa possuem uma vastidão terminológica deste campo” [tradução nossa]. (DILLENBOURG, 1999, p. 6).

Dillenbourg evidencia que a colaboração se preocupa com quatro aspectos intimamente ligados a situações de aprendizagem. Desse modo, o termo “aprendizagem colaborativa” ganha propriedade e reforça as quatro perspectivas que o autor aponta, ou seja, questões como a ‘situação’, a ‘interação’, os ‘mecanismos de aprendizagem’ e os ‘efeitos da aprendizagem colaborativa’ determinam se houve mais ou menos colaboração em processos de construção do conhecimento.

Uma ‘situação’ é considerada colaborativa se os membros do grupo possuem níveis de conhecimento equiparados, possuem

um objetivo em comum e trabalham juntos. Nessa perspectiva, Dillenbourg (1999) aponta que há três formas básicas de simetria em situações de aprendizagem colaborativa: simetria da ação [tradução nossa], o grau de ações possui o mesmo alcance para os sujeitos envolvidos; simetria do conhecimento [tradução nossa], os sujeitos processam o mesmo grau de conhecimento; simetria do status [tradução nossa], os sujeitos do trabalho colaborativo possuem o mesmo status pelo respeito à sua comunidade e ao grupo de trabalho do qual fazem parte.

Já a ‘interação’ se apresenta sob três aspectos intuitivos básicos que podem propiciar a interação a partir de uma perspectiva colaborativa:

“Outra forma de definir a colaboração é dizer que ela é uma situação em que os alunos interagem de forma colaborativa. Eu, portanto, revejo alguns critérios para definir as interações colaborativas: interatividade, sincronicidade e "negociabilidade". O primeiro e intuitivo critério é que uma situação de colaboração deve ser bastante interativo. O grau de interatividade entre os pares não é definido pela frequência de interações, mas na medida em que estas interações influenciam nos processos cognitivos dos pares. [...] Um segundo critério intuitivo é que "fazer algo juntos" implica na comunicação por vez síncrona, enquanto a cooperação é frequentemente associada com a comunicação assíncrona. [...] Outra característica das interações colaborativas é que eles são negociáveis. A principal diferença entre as interações colaborativas e uma situação hierárquica é que um parceiro não vai impor seu ponto de vista como a única base de sua autoridade, mas vai - até certo ponto - defender seu ponto de vista, justificar, negociar, tentativa convencer” [tradução nossa]. (DILLENBOURG, 1999, p.8).

O grau de interatividade entre os pares é que definirá o resultado do trabalho colaborativo proposto. A sincronicidade possibilita realizar uma atividade junto com o outro, de modo a potencializar o processo e o resultado a partir do

que é construído em equipe. A negociabilidade é determinada pelos pontos de vista que não são postos como uma base autoritária, mas sim evidenciados pela negociação entre os membros.

Os ‘mecanismos de aprendizagem’ caracterizados como colaborativos partem de um pressuposto cognitivo e por isso levam em consideração aspectos mais inerentes aos sujeitos do grupo que suscitarão, posteriormente, na maneira como estes lidarão com os processos de aprendizagem dentro do seu grupo. Por isso, Dillenbourg (1999) apresenta esses mecanismos de maneira que os conduz a uma percepção da colaboração. Indução [tradução nossa], os sujeitos em grupo conseguem criar mais representações abstratas de um problema em mão, pois precisaram unir o que era comum com suas representações individuais. Carga cognitiva [tradução nossa], na colaboração, a distribuição das tarefas em nível horizontal proporciona uma divisão da carga das atividades a serem desenvolvidas e se torna um processo mais significativo do que a autorregulação.

Os ‘efeitos de aprendizagem colaborativa’ dependerão dos elementos de interação com os quais os sujeitos estão envolvidos, por esse motivo, os critérios de avaliação do processo é que determinarão os resultados e efeitos dos trabalhos colaborativos que foram desenvolvidos.

Após a apresentação dos conceitos sobre colaboração e os termos que o envolvem, tomamos como percurso seguinte de definição citada por Roschelle e Teasley (1995) quando afirmam que “Colaboração é uma atividade síncrona e coordenada que é o resultado de uma tentativa para construir e manter uma concepção compartilhada de um problema” [tradução nossa]. (ROSCHELLE E TEASLEY, 1995, p. 70).

Os autores ainda ressaltam a diferenciação entre o trabalho ‘colaborativo’ e o trabalho ‘cooperativo’. O trabalho cooperativo é realizado pela divisão das atividades entre os participantes, em que cada sujeito é responsável

por uma parte do trabalho. Já na colaboração, o envolvimento dos sujeitos no processo é mútuo e há um esforço para resolver um problema de maneira coletiva.

Transpondo tal perspectiva para o âmbito educacional, Panitz (1996) evidencia que a aprendizagem cooperativa é mais diretiva e controlada pelo professor; isto é, este estipula uma tarefa e os papéis desempenhados pelos alunos na realização de tal tarefa são, geralmente, atribuídos por ele. Por outro lado, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem como e o que irão realizar.

Contudo, aos discutirmos as perspectivas da aprendizagem colaborativa não excluimos as possíveis relações com a aprendizagem cooperativa, pois não as compreendemos como divergentes, visto que alguns autores as aproximam a ponto de praticamente não haver diferenciação, considerando, com isso, que características da aprendizagem cooperativa podem contribuir também para situações de colaboração.

A aprendizagem colaborativa se antagoniza aos conceitos tradicionais de ensino, pois se adapta às transformações e revoluções tecnocientíficas do mundo atual, dando ao aluno a capacidade de selecionar, inferir, questionar e processar informações, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes.

A formação docente e os desafios da contemporaneidade

O século XXI tem sido marcado pelas grandes mudanças sociais compostas de uma volatilidade e complexidade nunca antes experimentadas pelo homem. Essa tendência se concretiza por conta do dinamismo das relações, dos hábitos e da quebra de padrões sociais tradicionais e do impacto da globalização conjugada às tecnologias digitais.

Essas transformações que dizem respeito à composição social contemporânea têm afetado tanto o nível estrutural dos valores coletivos

quanto os pessoais, isso porque as instituições concebidas hoje como modernas e pós-modernas se interligam diretamente com a vida individual de cada sujeito.

Giddens (2002) apresenta uma característica perceptível da contemporaneidade que “é a crescente interconexão entre os dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais do outro”. (p. 9). Ao tomarmos essa afirmativa de Giddens como base, podemos observar que o modelo social que entendemos hoje despadroniza e descentraliza as instituições e relações humanas se comparado a modelos sociais de outros períodos.

Padrões e crenças baseados na obediência e cumprimento de valores culturais, religiosos e políticos indissolúveis, liderados por classes dominantes, se fizeram presentes como modelos sociais dos séculos anteriores. A sociedade era marcada pela divisão de classes e grupos hegemônicos que detinham o poder, a informação era transmitida de modo unilinear e nas mensagens transmitidas estavam vinculados valores daquele grupo dominante que as enviava. Na contemporaneidade, ainda percebemos organizações sociais configuradas sob este modelo, porém ameaçadas pelos mecanismos advindos da globalização e das tecnologias digitais.

Bauman (2001) define as sociedades pré-modernas como constituídas pelos sólidos das lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que podem atar os pés e as mãos, impedindo as iniciativas individuais e coletivas, ou seja, sociedades que se alicerçavam nos padrões e regras para que se mantivessem organizadas e estruturadas. Ao tratar dessa solidez ainda presente na modernidade, Bauman nos diz que

os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de

solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável. (BAUMAN, 2001, p. 10).

Em oposição a esta ideia, Bauman (2001) também nos apresenta o conceito de Modernidade Líquida a partir da composição fluida que os líquidos possuem, mostrando hoje uma sociedade experimentada pelas inconstâncias e instabilidades, em que as coisas formadas em um tempo dado não se solidificam, se diluem muito rapidamente, formando outros fluxos e redesenhando outros valores compostos dessa mesma dinâmica.

Chegou a vez da liquefação dos padrões e da dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. Os sólidos são moldados para sempre. Manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e o esforço perpétuo – e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável. (BAUMAN, 2001, p. 15).

Retomando ao que Giddens (2002) enfatiza sobre as mudanças da contemporaneidade que congregam em duas vertentes, a esfera da ascendência desenfreada da globalização e influência dos valores individuais nas estruturas sociais, e compreendendo a definição de sociedade mostrada por Bauman, passamos a considerar esses elementos como influenciadores nos processos que hoje regem as estruturas das relações humanas e as tecnologias digitais.

Dessa maneira, é até mesmo incompreensível pensar na globalização mostrada por Giddens (2002), sem levar em conta os sistemas digitais integrados que engrenam as estruturas oriundas dessa era globalizante. Os estreitamentos da interação humana e a rapidez com que a comunicação acontece fazem da cibercultura um espaço

metamórfico, inconstante e inconsistente.

Diante do exposto, busquemos, a partir de então, perceber caminhos de discussão que os espaços educacionais têm levantado quando se referem à função do professor na contemporaneidade, uma vez que os sistemas de informação sofrem metamorfoses pela maleabilidade e atualização contínua que os recursos digitais oferecem, não sendo mais possível conceber o conhecimento e a maneira como este é transmitido a modelos tradicionais unilineares.

Trazendo tal visão para a formação docente, essa perspectiva modifica a maneira como o sujeito se vê no mundo – nesse caso, o professor – e qual sua função como educador nessa era de mudanças, isso porque este sujeito, nesse aspecto, se multirreferencia pela gama quase que infinita de conteúdos que são sobrepostos a outros novos conteúdos continuamente em espaços de tempo considerados recortes, interferindo na forma como acessa informação e cria ambientes de aprendizagem.

A partir desse contexto, o professor, apesar de ser também um sujeito do ciberespaço, se vê inserido, muitas vezes, em sistemas de ensino imutáveis, necessitando estar atento às mudanças à sua volta, às obsolescências, frutos de modelos contemporâneos e como se portar frente a essa realidade. Desse modo, é válido refletir acerca da identidade do professor na era digital e a maneira como as tecnologias contemporâneas podem interferir na sua formação docente.

A função docente, a partir da aprendizagem colaborativa, traz para o foco traços de uma sociedade pós-moderna que se instaura pelas multiplicidades de recursos digitais e que se apresentam como estruturadores, muitas vezes, da formação do sujeito e de como ele se identifica em grupos sociais do qual faz parte. A escola, a sala de aula, os alunos são espaços e sujeitos que compõem a realidade de atuação do professor e, por isso,

interferem direta e indiretamente no modo como este profissional é e no que ele pensa.

Ao abordarmos aqui a temática de formação docente, queremos buscar entendê-la a partir do processo contínuo, crítico e reflexivo que o educador tem de sua prática e de que maneira os fatores socioculturais e históricos podem afetar no modo como sucedem os espaços de aprendizagem oferecidos pelo professor. Consideremos a “formação contínua” como uma concepção mais correlacionada com os aspectos da função docente, como processos que promovem a autonomia e autoria como um percurso cíclico de sua função. Macedo (2012) considera que

Professores construindo a consciência das suas necessidades de formação *dialogam* criticamente com os diferentes contextos de interesse formativo, com os diferentes aportes teóricos, com as diferentes políticas e propostas de ação, com aqueles que precisam do seu trabalho, para, com seus pares, reflexivamente, decidir sobre suas necessidades, sobre como fazer a gestão dos seus inacabamentos (MACEDO, 2012, p. 143).

Com isso, percebemos as várias nuances que precisam ser levadas em consideração para que o educador possa ter a consciência e refletir sobre sua formação, tomando por base as mudanças repentinas e deslocamentos dos lugares das informações e de espaços onde acontecem as comunicações na contemporaneidade.

Uma intervenção colaborativa por meio das tecnologias digitais

A pesquisa apresentada nesse trabalho se constitui como extrato do Relatório Final do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob registro CAAE nº 44435215.1.0000.0057 e parecer de aprovação no Comitê de Ética sob nº 1.231.784, em 16 de Setembro de 2015.

Ao tratarmos das conceptualizações que

envolvem pesquisas em educação, norteamo-nos por caminhos que se utilizam de contato direto com dados subjetivos e imergimos, mais estritamente, em análises interpretativas que devem envolver minuciosa atenção para não cairmos na mera descrição de fatos ou exposição de ideias estereotipadas sobre outrem. Questões que envolvam formação docente se relacionam diretamente com a percepção que os professores/colaboradores desta pesquisa têm sobre si e sobre sua prática, sendo de extrema relevância levar em consideração aspectos de cuidado no trato e interpretação dos dados, quando buscamos, durante todo o processo, analisar a influência que a aprendizagem colaborativa teve para a formação docente.

Ao traçarmos a rota desta pesquisa, subsidiamos caminhos e mecanismos de investigação que pudessem nos auxiliar e nos apoiar para que houvesse uma melhor aplicabilidade das ações e dos processos que envolvem cada etapa. Diante dos inúmeros artefatos que podem compor um arcabouço de uma pesquisa, consideramos aqueles que julgamos ser os que melhor pudessem contribuir para auxiliar na busca pelas respostas do problema levantado.

Atentamos, com isso, para a necessidade de levar em consideração elementos de investigação que constituíssem a proposta dessa pesquisa a partir de objetivos oriundos das propostas de um mestrado profissional em educação. Para tanto, concebemos a pesquisa qualitativa para este trabalho como a que melhor se adequou tanto à proposta de intervenção quanto a todo o processo de investigação e levantamento dos dados. Segundo Callefe e Moreira (2008, p. 73), “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Ressaltamos que a proposição qualitativa em uma pesquisa se fundamenta por sua complexidade e caos e por entendermos que, ao lidarmos com fatores subjetivos, precisamos considerar a relatividade e inconstância da mente

humana. Esta concepção se opõe, muitas vezes, às perspectivas quantitativas de pesquisa que, predominantemente, são utilizadas nas ciências naturais. Dessa forma, o investigador pode considerar o mundo social, levando em conta que os seres humanos pensam, possuem sentimentos e se utilizam de linguagens e símbolos (CALLEFE E MOREIRA, 2008).

O grupo dos sujeitos da pesquisa (doravante tratados com “atores de pesquisa” e “Respondente 1,2,3...” quando utilizamos citações extraídas dos fóruns e outras publicações do Ambiente Virtual do curso) foi constituído por professores de língua inglesa da rede pública de ensino (Fundamental II e Médio) do município de Serrolândia, Estado da Bahia. Foi selecionado esse público-alvo pela relação direta de um dos pesquisadores com o ensino da disciplina. Porém, toda a proposta na intervenção prezava a promoção da aprendizagem colaborativa de modo que pudesse se adaptar a outras áreas de conhecimento. A faixa etária dos participantes era ente 17 e 55 e o processo de intervenção ocorreu entre 29 de agosto a 11 de outubro de 2015.

A intervenção (duração de 80 horas), composta por Oficinas Temáticas, ocorreu no Colégio Estadual de Serrolândia, além disso, outras atividades a distância foram realizadas no Ambiente Virtual (AVA) criado especificamente para o curso. O trabalho interventivo concluiu com um número de 7 participantes. O objeto de estudo foi a imagem digital e suas possibilidades de promoção de aprendizagem.

Trabalhamos com a observação participante, principalmente nos encontros presenciais onde ocorreram as Oficinas Temáticas, possibilitando que os pesquisadores estivessem inseridos nos ambientes constitutivos de atuação dos atores da pesquisa, buscando encontrar elementos ainda mais claros que contribuíssem nos entendimentos acerca da problemática levantada. “A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de

observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo” (Caleffe e Moreira, 2008, p. 201). Para isso, os pesquisadores tomaram a postura de pesquisador revelado, aquele que, desde o início do trabalho revela o propósito da pesquisa e que, para Caleffe e Moreira (2008), do ponto de vista moral e prático, é o modo mais conveniente de realizar uma observação participante.

Foram utilizados como instrumentos para o levantamento a Ficha de Avaliação de Encontro das Oficinas Temáticas, onde os atores da pesquisa e os pesquisadores registravam no AVA suas impressões, reflexões e atividades, logo após os trabalhos colaborativos de produção nos encontros presenciais; o Diário de Bordo Digital, ao menos uma vez por semana e registros dos fóruns de discussão, onde eram relatadas suas experiências com as TDIC de um modo geral, bem como o contato com ferramentas e dispositivos utilizados nas Oficinas Temáticas e que tinham propósitos didático-pedagógicos.

A análise dos dados do Diário de Bordo Digital, da Ficha de Avaliação de Oficina Temática e os registros dos fóruns de discussão foi feita de maneira gradativa e ocorreu durante todo o processo de pesquisa, a fim de levantar informações que conduzissem melhor a aplicação de outros recursos e/ou ações posteriores que poderiam não estar projetadas, levando em conta o que informa Moreira e Caleffe (2008, p.145) que “é nesse estágio que o pesquisador necessita ser disciplinado e cuidadoso para evitar uma interpretação que extrapole o que os dados permitem”. E ainda reforçam que “[...] os processos de coleta e de análise de dados devem acontecer de maneira simultânea, e é enganoso vê-los como atividades separadas” (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 165). Foi possível assim considerar e perceber aspectos que envolveram elementos discursivos relacionados à formação docente e as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Por fim, concebemos aqui o propósito de interpretar os dados enquanto outras ações da pesquisa também ocorriam. Essa postura nos permitiu uma sensibilização quanto às ações do processo de investigação que estavam tendo ou não êxito para que fossem tomadas algumas medidas, caso necessário, de readaptação dos instrumentos e reorganização de percursos da pesquisa.

Aprendizagem colaborativa na prática

A proposta de intervenção nos apresentou objetivos para as oficinas e para os temas que discutimos no ambiente virtual. Esses objetivos buscaram nortear percursos, mas não para torná-los como ações imperativas, até porque na aprendizagem colaborativa os caminhos eram trilhados a partir da necessidade de cada grupo e do que foi pensado para execução dos trabalhos. A função de mediador conferida ao professor em ocasiões como essa é o de organizador e coordenador das colaborações. Desse modo, os objetivos da intervenção foram alcançados e os produtos sugeriram à medida que concluíamos as etapas planejadas.

Pudemos perceber que os níveis de simetria entre os participantes se fizeram presentes nos trabalhos de grupo (Dillenbourg, 1999). Com a “simetria da ação”, os professores/cursistas dividiam as ações, priorizando as capacidades individuais e assim, conseguiam desempenhar as atividades que tinham sido propostas; havia um equilíbrio quanto à “simetria do conhecimento”, pois enquanto um professor/cursista dominava uma habilidade informática, por exemplo, outro já desempenhava funções de oralidade com facilidade e tantas outras capacidades que tornaram o processo mais fluido para todos e os produtos surgiram como fruto desse equilíbrio; já o respeito mútuo e o compartilhamento das dificuldades não tornaram os trabalhos preponderados para um ou para outro membro do grupo, todos agiam e interagiam, evidenciando a “simetria de status”, confirmadas pela desenvoltura por todos na realização das

atividades.

A interatividade, a sincronicidade e a ‘negociabilidade’, conceitos-chave da interação pontuados por Dillenbourg (1999), estiveram presentes e impulsionaram a aprendizagem colaborativa. A interatividade ocorreu no momento em que os grupos necessitavam conjugar suas habilidades para descobrirem caminhos que os auxiliassem no desenvolvimento das tarefas. A sincronicidade surgiu em momentos em que os professores/cursistas realizavam atividades juntos, porém cada um desempenhando o papel o qual tinha mais domínio para desempenhar. As comunicações síncronas aconteciam a todo o momento, principalmente nas construções das propostas. Já a negociabilidade, terceiro fator das interações colaborativas, se fez presente ao constatarmos uma não segregação elucidada pelas capacidades individuais, tampouco uma hierarquização entre os pesquisadores e professores/cursistas, ou seja, as decisões eram tomadas a partir de sugestões e não de imposições por uma única pessoa.

Esses processos interativos contribuíram para que os mecanismos de aprendizagem, a “indução” e a “carga cognitiva” (Dillenbourg, 1999) se instaurassem, visto que, pela indução, os participantes desempenhavam suas funções que eram capazes de executar, como fotografar, participar de uma encenação ou até mesmo criar um roteiro, por exemplo, para chegarem a um resultado comum a todos, que era o produto; como as tarefas eram executadas em uma perspectiva horizontal, ou seja, cada grupo pensava na proposta e não havia um “comandante” que ditasse os afazeres, a carga cognitiva foi distribuída de maneira equilibrada entre todos os membros do grupo e não houve autorregulação.

Os efeitos da aprendizagem colaborativa foram percebidos em todos os trabalhos, porém com maior ou menor intensidade, dependendo do tipo de atividade que estava sendo desenvolvida no momento. Os blocos temáticos foram divididos em quatro momentos e subdivididos em oficinas e atividades no ambiente virtual de aprendizagem destinado ao curso. As oficinas foram compostas de uma breve discussão teórica acerca do tema selecionado (fotografia, vídeos, *stopmotion*), seguida da apropriação de recursos e dispositivos digitais que contribuíam para o desenvolvimento de atividades práticas, finalizando com os direcionamentos das produções para os processos de ensino e aprendizagem. No ambiente virtual de aprendizagem, era possível aprofundar as discussões, postar os subprodutos criados nas oficinas, tirar as dúvidas sobre os passos desenvolvidos nos encontros presenciais e, principalmente, apresentar suas reflexões acerca das experiências de produção, como podemos perceber alguns relatos abaixo dos Respondentes. Em todos os momentos a aprendizagem colaborativa se mostrava presente, porém as participações colaborativas se intensificaram nas produções dos dois últimos encontros, visto que o grau de interação também aumentou. Mesmo que, em algumas ações, era exigido um grau de conhecimento informático maior, como nas produções das animações, por exemplo, não foi impedimento para que houvesse a colaboração e todos os participantes aprendessem. Enquanto um membro da equipe contribuía com sua habilidade informática, o outro tinha facilidade para criação das falas em língua inglesa que seriam dadas aos personagens, outro já auxiliava na organização e escolha do cenário e assim as funções iam sendo distribuídas de maneira equilibrada.

Oficina Temática: A Imagem Digital e seus caminhos de apropriação da informação

Esta Ficha de Avaliação deverá ser respondida após a participação na Oficina Temática da semana. É muito importante que você responda todas as questões.

O que você achou da Oficina Temática de hoje?

- Péssima
- Ruim
- Boa
- Ótima
- Excelente

Você já utilizava em sua sala de aula os recursos apresentados na Oficina Temática?

- Sim
- Não

Houve relação do(s) recurso(s) tecnológico(s) utilizado(s) com o aprendizagem de Língua Inglesa?

- Sim
- Não
- Em parte

Figura 1 - Ficha de avaliação da Oficina Temática 1 (parte 1)

A Figura 1 mostra a primeira Ficha de Avaliação de Oficina Temática que foi disponibilizada no ambiente virtual logo após os trabalhos colaborativos. A primeira parte dessa ficha trouxe questões com múltipla escolha e serviu para mensurar quantitativamente a Oficina Temática. Foi possível perceber os pontos considerados positivos e negativos, aqueles que mereciam estarem presentes no encontro presencial seguinte e aqueles aspectos que necessitavam de remanejamento porque, quiçá, não surtiram o resultado esperado.

Apesar de os dados quantitativos não

terem sido o foco dessa pesquisa, e por isso não se aprofundou na produção de gráficos estatísticos, as questões abordadas na parte inicial da ficha permitiram aos pesquisadores adaptações necessárias que iam gradativamente contribuindo para um melhor envolvimento dos atores da pesquisa nos outros encontros, tais como a desmitificação do uso das tecnologias digitais como algo extremamente complicado, bem como a possibilidade de aplicação desses recursos na sala de aula, mais especificamente nas aulas de língua inglesa. Isso permitiu um maior engajamento nas propostas apresentadas e, conseqüentemente, resultados satisfatórios.

Alguns tipos de atividades realizadas na Oficina Temática fez você refletir sobre sua prática docente? Comente.

Alguns tipos de atividades realizadas na Oficina Temática fez você refletir sobre sua função enquanto professor? Comente.

Você acha possível a aplicação e/ou adaptação das atividades trabalhadas na Oficina Temática para a realidade de sua sala de aula? Comente.

A partir das atividades assimiladas nas Oficinas Temáticas, você se acha apto para executá-las em sua sala de aula? Comente.

Figura 2 - Ficha de Avaliação da Oficina Temática 1 (parte 2)

Na segunda parte da Ficha De Avaliação das Oficinas Temáticas, foram apresentados alguns questionamentos que envolviam o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação e a formação docente. Composta de questões abertas, essa parte da Ficha trouxe elementos de análise relevantes que mereceram atenção, uma vez que chama à reflexão da prática docente, do trabalho colaborativo e do uso das TDIC.

O Respondente 5, por exemplo, salienta que, após a experiência da intervenção, se sente capaz de realizar as atividades em sua sala de aula e destaca a importância de permitir que o estudante contribua nos processos, concedendo a possibilidade de mostrar suas capacidades:

É necessário um planejamento prévio, alguns recursos ou programas de computadores eu utilizei pela primeira vez, sendo necessário treinar um pouco mais para orientar os alunos nas atividades. Mas vejo que é também uma ótima oportunidade de deixar os alunos mostrarem seus conhecimentos na área e trocar experiências com todos da turma.

Mas há também atividades simples e muito produtiva que pretendo aplicar em breve na minha sala de aula [sic].

Pudemos constatar que saber, em maior grau ou não, manusear os aparatos tecnológicos e *softwares* específicos que foram utilizados (*Nero Vídeo, Movie Maker, Corel Draw* etc.) não se constituem como um fator determinante para que aprendizagem colaborativa ocorresse, ou seja, a utilização desses recursos serviu para o desenvolvimento das atividades de um modo geral e foram de grande importância para desmistificar alguns conceitos de uso das TDIC em sala de aula. Os fatores colaborativos se sobressaíram e conduziram a resolução de problemas a partir da exposição das habilidades individuais quando agregadas a um objetivo comum a um grupo e de um maior grau de interação entre membros de uma equipe, proporcionando um senso de colaboração e resultados de aprendizagem colaborativa mais satisfatórios.

Foi muito interessante e produtivo, me fez refletir sobre a minha prática

docente, me apresentou diferentes tipos de atividades que contribuem no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, aproximando o conteúdo a realidade do aluno de maneira divertida [sic]. (Respondente 3).

Me considero completamente capaz de aplicar as atividades em sala de aula, sei que tudo depende de como se olha para determinadas questões, e com a ajuda dos próprios alunos que muitas vezes estão antenados com as ferramentas tecnológicas, facilitando e muito o nosso trabalho [sic]. (Respondente 4).

Com certeza, eu estava muito desmotivada com o ensino da língua inglesa. Esta formação despertou um entusiasmo e trouxe ideias novas e principalmente descobri que não é necessário muito recursos para desenvolver atividades criativas e lúdicas com o auxílio das tecnologias [sic]. (Respondente 5).

A experiência da aprendizagem colaborativa proporcionou a reflexão sobre a prática docente, motivou os professores a pensarem como estavam sendo desenvolvidas as suas práxis, entusiasmou-os com o surgimento de novas ideias, considerando a disponibilidade de recurso de cada realidade e possibilitou um novo olhar sobre o uso das TDIC nas salas. Outro aspecto que vale destacar foi a percepção dos professores ao salientarem que o uso pedagógico das tecnologias contemporâneas pode aproximar o conteúdo da realidade do aluno.

Por meio de atividades de produção colaborativas, os participantes perceberam que a aprendizagem de língua inglesa (e aplicáveis para outras áreas também) se apresentou de maneira diversificada e ao mesmo tempo os colocou na prática quanto à produção do próprio objetivo que desejavam alcançar. Essa perspectiva os motivou e permitiu que despertasse novamente o entusiasmo para que novas atividades de língua inglesa pudessem ser desenvolvidas. A oportunidade em experienciar os trabalhos e não apenas concebê-los teoricamente sem qualquer teste prévio

possibilitou que os professores/cursistas constatassem a funcionalidade de cada atividade e como elas poderiam ser aplicadas em suas salas de aula, deixando aflorar novos olhares quanto ao uso das TDIC nas aulas de língua inglesa.

Considerações finais

O trajeto trilhado nesse trabalho condicionou para uma ampliação de perspectivas quanto a formas diferenciadas de uso das TDIC nas salas de aulas de língua inglesa, mas, acima de tudo, proporcionou o aguçamento da relação entre nossa prática reflexiva e sobre o aprofundamento acerca da pesquisa realizada em nosso próprio ambiente de trabalho.

A pesquisa qualitativa se afluou intensivamente, pois, para além das características investigativas relatadas no decorrer da metodologia e das outras partes do trabalho, pudemos perceber elementos outros que se intensificaram, os quais não se instituíam, *a priori*, como os subsídios da pesquisa no que dizem respeito ao levantamento de dados, mas se fizeram de grande valia, visto que se tratavam das relações humanas ancoradas nas falas, nos gestos, nas reflexões e nas práticas dos professores cursistas. A pesquisa participante possibilitou o surgimento desses contributos que, diretamente, não foram descritos, mas que se fizeram de extrema relevância para os processos reflexivos e para realização das atividades de intervenção como um todo.

O processo investigativo que nasceu de dentro do campo de atuação de um dos pesquisadores permitiu sensibilidades que o aproximou de necessidades e inquietudes percebidas em observações e em produções escritas no decorrer da intervenção. O lugar dos pesquisadores do “estar na” e “estar com” propiciou-lhes uma imersão de uma maneira profunda, uma vez que não houve direcionamento apenas do olhar “para” o objetivo de estudo, tampouco a consolidação de uma relação hierárquica (pesquisadores e pesquisados), mas principalmente o envolvimento primário com os aspectos práticos

e reflexivos da pesquisa, o que resultou em relações diretas dos assuntos discutidos e das atividades realizadas com a realidade da sala de aula.

Os instrumentos para o levantamento de dados se mostraram eficazes ao possibilitarem caminhos, ou fizeram suscitar novos elementos de reflexão, que contribuíram para responder o problema desta pesquisa. O Diário de Bordo, a Ficha de Avaliação de Oficinas Temáticas, as discussões dos Fóruns de Discussões e as percepções oriundas da observação participante foram cruciais para organizarmos os processos da intervenção e aprimorarmos encontros posteriores, ou seja, não se constituíram somente como recursos que levantavam dados para análise, mas também como instrumentos que avaliavam o que necessitava de aprimoramento para as Oficinas Temáticas seguintes.

Com o questionamento dessa pesquisa, “qual(is) mudança(s) a aprendizagem colaborativa em rede pode proporcionar para a formação do professor de Língua Inglesa?”, pudemos constatar, por meio das falas, postagens e produções dos professores/cursistas, que a AC possibilita novos comportamentos e atitudes quanto ao uso das TDIC nas aulas de língua inglesa e faz suscitar novos pensamentos sobre a prática docente. Mudanças, então, que transcorrem desde a reflexão acerca da utilização das tecnologias nas aulas de língua inglesa até a concepção de docência na contemporaneidade, os desafios dessa profissão frente às tecnologias e os processos formativos que têm perpassado por essa realidade.

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CALEFFE, L. G. MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, p.1-19, 1999.
- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em ato?*. Salvador: Editus – UESC, 2011.
- PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Disponível em: <http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ROSCHELLE, J.; TEASLEY S. D. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: CE, O. (Ed). *Computer-Supported Collaborative Learning*. Berlin: Springer-Verlag, 1995. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.