

## A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES TEÓRICAS

### COOPERATIVE LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PUBLIC SCHOOL: THEORETICAL REFLECTIONS

Priscila Sandra Ramos de Lima<sup>1\*</sup>; Francisco Rogiellyson da Silva Andrade<sup>2</sup>  
<sup>1,2</sup>Universidade Federal do Ceará;

\*Autora correspondente: e-mail: [priscila-sandra@hotmail.com](mailto:priscila-sandra@hotmail.com)

#### RESUMO

No presente artigo, temos como objetivo discutir sobre a utilização da metodologia Aprendizagem Cooperativa no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da escola pública. Para a construção de nossas reflexões, valemo-nos das considerações de Johnson, Johnson e Holubec (1999), Kumaravadivelu (1994) e Moita Lopes (1996), entre outros autores. Na direção das melhorias do ensino de Língua Inglesa na escola pública, da inovação nas práticas pedagógicas e da formação do aluno como cidadão crítico, ativo e atuante, discutimos sobre as possibilidades, desdobramentos e caminhos nos modos de ensinar/aprender Inglês, com base na metodologia Aprendizagem Cooperativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa, Ensino de Língua Inglesa, Escola Pública.

#### ABSTRACT

In this article, we aim to discuss the use of the Cooperative Learning methodology in the process of teaching and learning the English Language in the context of public schools. For the construction of our reflections, we use the considerations of Johnson, Johnson and Holubec (1999), Kumaravadivelu (1994) and Moita Lopes (1996), among other authors. In the direction of improvements in the teaching of English in public schools, innovation in pedagogical practices and the training of students as critical, active and active citizens, we discuss the possibilities, developments and paths in the ways of teaching / learning English, based on Cooperative Learning methodology.

**Keywords:** Cooperative Learning, English Language Teaching, Public School.

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa vem sendo motivo de reflexão e preocupação já há muitos anos [1]. Os números indicativos de que a escolarização básica não oferece uma competência mínima de interação por via do Inglês aos estudantes como que antecipam um caos, que já vem sendo vivido ano após ano. Nessa realidade, faz-se imperativa a concretização de projetos de formação inicial e continuada que permitam uma reflexão crítica do professor, com vistas a uma abordagem que requeira dos estudantes por que são responsáveis uma postura responsivo-ativa.

Nessa dimensão, a presente discussão busca analisar como a Aprendizagem Cooperativa, perspectiva metodológica amparada na alteridade e na horizontalidade do

processo de ensino, possibilita uma abordagem de Inglês num viés mais interacional e significativo para o aprendizado dessa língua.

Para isso, dividimos a discussão da seguinte maneira: primeiramente, fazemos um apanhado reflexivo de como tem sido tratado e refletido o ensino de Língua Inglesa na educação básica; depois, discutimos os pressupostos que abalizam a aprendizagem cooperativa; após isso, empreendemos algumas reflexões que permitem ao ensino de Inglês atingir objetivos norteados por documentos oficiais com base na aprendizagem cooperativa; por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## 2. O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Diferentemente das outras disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do Ensino Básico, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas na escola pública brasileira é constantemente deixado de lado e questionado, especialmente a Língua Inglesa, já que as pessoas esperam que o aluno conclua o Ensino Médio com o domínio das quatro habilidades da língua, a saber: leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral. [1] afirma ser isso impossível devido às falhas de nosso sistema educacional sobre as quais o autor relata:

(...) no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz etc. Nessas condições, o foco nas habilidades de leitura também parece ser mais facilmente alcançável tendo em vista os seus objetivos limitados [1].

A pesquisa intitulada “*O ensino de inglês na educação pública brasileira*” elaborada em 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o *British Council* tentou entender as principais características, os problemas e o contexto do ensino de Inglês no Brasil e nos traz um *check-up* sobre a situação real. O estudo foi realizado com gestores e professores de Inglês de todas as regiões do país e discutiu questões relevantes como: a legislação educacional vigente, o contexto das escolas, o perfil dos professores de Inglês, os principais desafios, as motivações e a diversidade regional. Os resultados não foram nada animadores, apenas confirmaram o que já sabíamos: insucessos, complicações, pouco-caso com a disciplina e a desvalorização dos professores.

Os pesquisadores concluíram que os desafios para o Inglês são vários: há pouca regularização e padronização na oferta, a falta de objetivos claros da matéria leva essa a categoria de uma disciplina complementar, tanto em relação a carga-horária quanto ao compromisso por parte dos alunos, muitos dos problemas da LI também são comuns a todas as disciplinas, o que denuncia uma dificuldade do próprio sistema educacional, os professores revelaram que gostariam de ter a oportunidade de realizar capacitações, formações continuadas e condições de trabalho. Entretanto, um dado animador nos faz acreditar na perspectiva de mudança: 68% (sessenta e oito por cento) dos professores entrevistados afirmam que gostavam do que faziam, não pensavam em mudar de carreira e destacaram como principais atrativos para se manter na profissão a estabilidade enquanto servidor público e a possibilidade de transformar a realidade dos alunos.

A Língua Inglesa é provida de um grande prestígio social. Seu valor na sociedade contemporânea para o mundo do trabalho, acadêmico e cultural é reconhecido pelos especialistas e explicitado constantemente nos meios de comunicação. Entretanto, pode-se perceber que, enquanto o sistema educacional privado investe pesadamente na qualidade e na ampliação do ensino de Inglês, na educação bilíngue, bem como as escolas de idiomas se proliferam nos quatro cantos do país, o mesmo não ocorre nas escolas públicas.

O primeiro contato das crianças que estudam em escolas públicas com o Inglês ocorre apenas no sexto ano<sup>1</sup>, antiga quinta série<sup>2</sup>. Enquanto isso, os alunos das escolas particulares entram em contato com a língua muito antes disso. Pais, professores, estudantes e alunos dos Cursos de Letras e de Pedagogia possuem opiniões negativas sobre essa disciplina na escola pública. Entre eles, a que mais preocupa é a postura do professor que se encontra frustrado com a profissão e com a falta de interesse e compromisso do governo. Outra questão é preocupante: grande parte dos professores de línguas não possui formação adequada para ministrarem aulas. Eles dão aulas de idiomas apenas para complementar suas horas de trabalho na escola na qual estão alocados. Acerca dessa realidade, [2] afirma que

A desvalorização da língua inglesa (e de qualquer outra LE) acaba se manifestando não apenas na carga horária mínima, na falta de material didático apropriado, ou nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo dos pais e estudantes

<sup>1</sup> Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Artigo 26, §5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

<sup>2</sup> Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A partir dessa mudança a série Alfabetização passou a ser nomeada como primeiro ano, o primeiro ano como segundo e assim sucessivamente até o oitavo ano que atualmente é o nono ano, o último ano do ensino fundamental.

de todas as classes sociais (“não sabe inglês quanto mais português”; “inglês é coisa para uma elite”; “só se aprende inglês em cursos livres” etc.), mas principalmente de “destiná-la a professores leigos para cumprir sua carga horária” (...), causando um sério desconforto, tanto para estudantes quanto para o docente improvisado no cargo que, naturalmente se vê incapaz de cumprir sua tarefa educacional nas mais diversas dimensões, da dimensão linguística à de infraestrutura ou da dimensão política.

Em geral, no contexto do ensino público, o Inglês é considerado como uma disciplina de pouca importância em relação à Português e à Matemática. Além disso, ele ainda não se configura como um componente que reprova e não desempenha grande função na vida e na formação do aluno. Por isso, tornou-se um hábito que qualquer professor que tenha um mínimo de conhecimento e está disposto a ensinar algo que não sabe, ministre aulas de Língua Inglesa, já que se trata de um componente curricular obrigatório e precisa ser ofertado. Muitas vezes, o professor é obrigado a fazer isso pela carga horária reduzida da Língua Inglesa (doravante LI). É claro que existem professores competentes, porém o que deveria ser regra (profissionais capacitados), na verdade, conforme analisa [2], é uma exceção.

A falta de acesso a esse tipo de conhecimento linguístico é uma falha grave do sistema de educação pública básica e pode causar exclusão e desigualdade social, cultivando, assim, um modelo educacional para as classes oprimidas que perpetua as injustiças. Há uma forte tendência em focar o ensino de leitura de Inglês na escola pública, pois essa habilidade é a mais exigida e recorrente no cotidiano de todo estudante para a realização de testes de vestibulares [1]. Porém, a justificativa social para o ensino de LI deve alcançar também os aspectos culturais de sua língua materna e da língua estrangeira estudada, ampliando as visões de mundo sobre si, sobre os outros e sobre as possibilidades de transformação de seu meio.

[1] tece reflexões sobre um discurso latente na cultura escolar, já apontados pelo próprio título do texto, muitas vezes repetido pelos alunos – o de que, se não aprendem Português, também não aprenderão Inglês: os julgamentos errôneos por parte dos professores da escola pública em relação à aptidão para o aprendizado de LI de seus alunos. Além desses, muitos discursos baseados em mitos são propagados em todos os níveis educacionais, na escola, na sociedade ou na universidade. Tais crenças não influenciam apenas nas práticas educacionais dos profissionais em efetivo exercício, mas também na formação de futuros professores de línguas.

O argumento da impossibilidade do aprendizado de LI em relação a diferenças linguísticas, cognitivas e culturais dos aprendizes não fazem sentido nem é válido como um problema de investigação de natureza linguística. Na verdade, aprender Inglês não é uma questão de aptidão, mas de desenvolvimento de habilidades, cabendo ao governo, aos centros

acadêmicos, aos estudiosos sobre o tema, à escola e aos professores tornar possível o aprendizado de LI no contexto escolar, operando, assim, mudanças que atenuem as injustiças da sociedade capitalista, que se divide em opressores e oprimidos. [1] destaca que

(...) a problemática do ensino de LEs [Língua Estrangeira] nas escolas públicas necessita de uma solução para que se revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de LE, vista aqui como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade.

Para que a qualidade do ensino de LI seja elevada, as (des)crenças e os preconceitos devem ser substituídos por reflexões e pelo desenvolvimento de estudos, investindo-se na formação de professores-pesquisadores que tenham tanto a competência linguística do idioma que se propõem a ensinar quanto o conhecimento teórico sobre os processos e usos da linguagem dentro e fora do contexto da sala de aula. [1] divide a formação teórico-crítica do professor em duas vertentes do saber: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula.

O primeiro conhecimento relaciona-se com os saberes sobre o sistema linguístico e com as possibilidades de uso em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, a concepção de língua defendida por [1] é de natureza social e discursiva, devendo, por isso, o professor trabalhar com um modelo de linguagem em uso. A partir dessa perspectiva, o professor toma consciência das relações de poder implícitas na sociedade, dos diferentes papéis sociais que desempenhamos em nosso cotidiano e da força do discurso, aspectos que impactam nos usos sociais da escrita [3] e [4]. As crenças e as práticas da língua e da linguagem podem combater ou corroborar as práticas sociais que promovem as desigualdades.

O segundo tipo de conhecimento abordado por [1] refere-se ao fato de o professor, desde o princípio de sua formação inicial, desenvolver uma postura crítico-reflexiva sobre seu fazer docente e sobre sua formação profissional, encarando o aprendizado dessa língua como um processo. Nesse viés, o docente é autônomo, crítico e realiza práticas sociais da língua de caráter emancipatório [1]. Nos últimos tempos, pode-se perceber o quanto a universidade tem promovido a interação e a troca com a escola em eventos nos quais os professores apresentam suas pesquisas sobre sua ação na sala de aula.

Os dois tipos de conhecimentos elencados acima se complementam e são essenciais na formação de docentes. Entretanto, grande parte dos cursos de formação de professores focam apenas no ensino de uma série de métodos e técnicas a serem aplicadas em todo e qualquer

contexto, deixando o docente desprovido de uma visão ampla e de uma postura crítica em relação ao ensino e à aprendizagem de LI.

Um exemplo disso é o currículo do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC)<sup>3</sup>, em que, além de cursarem disciplinas que visam favorecer o estudo dos aspectos linguísticos do Inglês em sua realidade interativa, há disciplinas de estágio, as quais visam promover a observação de aulas de ensino da referida língua e engajar os professores em formação em situações reais de sala de aula. Por outro lado, a ementa das disciplinas não aponta para uma postura crítica e reflexiva do professor frente às diferentes metodologias possíveis de ensino do Inglês, o que torna o estudante um futuro reproduzidor das práticas já existentes, o que, talvez, não seria um problema, caso a realidade se apresentasse homogênea, o que, conforme aponta [1], não é o que ocorre. É preciso, nessa medida, um currículo de formação inicial e continuada que busque promover nos professores, sempre em formação, uma visão menos apaixonada pela língua que ensina e mais interessada na efetiva aprendizagem dessa língua, no que se refere às dificuldades que ela apresenta, aos obstáculos que alguns estudantes podem apresentar ao longo do processo, às desigualdades sociais que atravessam o ensino, entre outras questões que, apesar de não serem concernentes ao sistema da língua em si, atravessam e fazem parte do processo de aprendizagem de toda e qualquer língua.

Nesta discussão, acreditamos que uma alternativa, entre tantas existentes, que pode sanar essa realidade é a que engaje os estudantes em situações mediadas pela metodologia aprendizagem cooperativa, sobre a qual discorreremos a seguir.

### **3. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

Podemos definir a aprendizagem cooperativa como uma metodologia de ensino que busca a promoção do aprendizado, a solução de problemas, o desenvolvimento de competências sociais e a construção do conhecimento através da ajuda, da participação, do engajamento, do compartilhamento de ideias, de responsabilidades e do trabalho em equipe dos envolvidos, com o fito de atingir um objetivo comum: a realização das tarefas e dos desafios propostos. Na aprendizagem cooperativa, “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como

---

<sup>3</sup> O currículo a que nos referimos pode ser acessado no [link](http://www.cursodeletras.ufc.br/Ementas_DLE_LIN.pdf) [http://www.cursodeletras.ufc.br/Ementas\\_DLE\\_LIN.pdf](http://www.cursodeletras.ufc.br/Ementas_DLE_LIN.pdf). Acesso em 03 jul. 2020.



parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” [5].

Como é um modelo estrutural, a aprendizagem cooperativa funciona como um pano de fundo para aplicação de diversas estratégias que buscam e envolvem interação social, relacionamento interpessoal, *performance* acadêmica, desenvolvimento de competências e habilidades, envolvimento em dinâmica de grupos, interdependência positiva, responsabilidade individual e do grupo, formação de valores, hábitos de estudo e participação igualitária [6].

Diferentemente das metodologias de ensino tradicionais, que, de acordo com [5], privilegiam o individualismo, a competitividade, o aprendizado de conceitos, a hierarquização na relação professor/aluno e a desigualdade na sala de aula, a aprendizagem cooperativa é baseada em pilares como a interação, a colaboração, o respeito mútuo, a diversidade, a tolerância, a união, a solidariedade e a divisão de responsabilidades. Cooperar, na verdade, significa ter “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” [5].

A cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos buscam obter resultados que são benéficos para si e para todos os outros membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o uso didático de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros [7].

Nessa perspectiva, os alunos possuem a oportunidade de aprender conceitos, conteúdos científicos e, também, de desenvolver competências sociais que contribuam para a sua formação, o seu pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo, transformando-se em agentes de mudança e de intervenção social.

(...) A par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipe, intervir de uma forma autônoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa [5].

Para [7] existem cinco elementos que norteiam e caracterizam a Aprendizagem Cooperativa: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação frente a frente, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas; o desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; e a avaliação do processo do trabalho da célula, de modo a melhorar seu o funcionamento e/ou a celebrar o seu sucesso.

Na interdependência positiva, são firmadas e acordadas uma parceria e uma dependência mútua entre os participantes. O fato de os integrantes das células dependerem um do outro nada retira deles o seu protagonismo; pelo contrário, este, na verdade, é potencializado,

já que, a partir do acordo definido pelo grupo cada praticante terá suas funções a serem concretizadas, as quais, se mal realizadas, prejudicarão toda a célula. Nessa fase inicial são definidos: os objetivos a serem alcançados, as regras, a recompensa e/ou o modo de celebração das metas atingidas, a divisão de tarefas, de papéis e de responsabilidades, bem como são listados os recursos necessários para a execução das atividades, criando, assim, uma atmosfera de compromisso, unidade e corresponsabilidade [7].

O segundo elemento constitutivo, a responsabilidade pessoal, implica, como o próprio nome explicita, no trabalho, papel, envolvimento e desempenho de cada um no processo. [8] aponta que o compromisso individual permite que cada participante tome consciência de seus deveres, direitos, ações e responsabilidade. E essa tomada de consciência auxiliará o indivíduo a desempenhar e completar sozinho, com mais sucesso, coerência e segurança, tarefas e desafios futuros [7].

A interação face a face, terceiro elemento da Aprendizagem Cooperativa, é essencial para o aperfeiçoamento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. [7] afirmam que tais habilidades só podem ser aprimoradas no processo de interação entre os participantes, pois, nessas situações, o indivíduo verbaliza e partilha ideias, explicações, orientações, tira dúvidas, ensina e ajuda os companheiros, analisa conceitos e possibilidades, entre outras ações.

O quarto elemento objetiva ensinar aos estudantes algumas competências sociais e grupais. Para [8], a construção da confiança, do diálogo, do respeito às diferenças e a resolução de conflitos são competências que não são inatas, por isso precisam ser desenvolvidas e aprimoradas, devendo a escola construir situações que levem os estudantes a se engajarem em contextos em que necessitam dessas competências. Quanto mais complexa a competência social exigida, maior será o aproveitamento, o rendimento e o aprendizado do grupo. “O grupo é mais do que a soma de suas partes, e todos os alunos tem um melhor desempenho do que se tivessem trabalhando sozinhos” [7].

Por fim, o quinto e último elemento é a avaliação grupal. [7] dizem que, nessa fase, os participantes avaliam e analisam em que medida as tarefas foram realizadas e os objetivos alcançados, considerando as regras, os papéis, as responsabilidades e a participação de cada um no todo. A avaliação precisa ser sistemática e periódica para mensurar qualitativamente o desempenho de cada um, avanços, erros, acertos, aprendizados e nortear comportamentos e mudanças, caso sejam necessários.

Nessa realidade, na tentativa de desfavorecer a metodologia, muitos críticos afirmar que, na aprendizagem cooperativa, o professor não tem função, sendo um personagem marginal.



Pelo contrário, o docente assume papel também protagonista, pois é ele que deverá oferecer condições metodológicas necessárias para que os estudantes possam se engajar nas atividades propostas, concretizando uma experiência cooperativa com a aprendizagem. Também cabe ao professor mediar discussões, fazer intervenções, levantar hipóteses, ajudar na solução de conflitos, questionar posturas, tirar dúvidas. Na verdade, o que faz a aprendizagem cooperativa, tal como elaboram [7] é, como já vem sendo ressaltado em concepções histórico-críticas do processo de ensino e aprendizagem, horizontalizar as interações que permitem a construção dos conhecimentos curriculares, centralizando, nessa realidade, a figura do aluno.

É óbvio que, como uma metodologia que quebra paradigmas e inverte as relações/papéis sociais que já estão cristalizados na instituição escolar, construir situações didáticas totalmente embasadas na aprendizagem cooperativa torna-se desafiador, já que o professor pode ser questionado pelos pares e, inclusive, pelos próprios pais e alunos. Em decorrência disso, as instituições que adotam a metodologia cooperativa como recurso têm preferido realizar uma espécie de contrato com pais e alunos quando da matrícula destes na escola, a fim de que, mesmo ainda não acostumado com essa maneira de aprender, o estudante esteja ciente de seu papel e, de fato, se habilite a participar das dinâmicas promovidas.

Nessa medida, entendemos que a aprendizagem cooperativa dialoga com uma perspectiva dialógica de ensino, nos moldes discutidos por [9] e [10]. Segundo pode-se inferir do pensamento desses autores, os sujeitos se formam e se entendem via linguagem, num processo de alteridade incessante, ou seja, é no/pelo/a partir do outro que nos reconhecemos. A aprendizagem cooperativa, por construir uma interação calcada nas diferentes relações mediadas pela linguagem, em que cada sujeito terá que assumir uma postura responsivo-ativa no processo ao mesmo tempo que exerce papéis sociais que efetivam relações de poder horizontais entre os estudantes, instaura esse processo que desverticaliza a aprendizagem, expurgando um viés autoritário, dando vez a uma perspectiva alteritária. Por isso, acredita-se que a aprendizagem cooperativa, na direção do que viemos discutindo, permite a assunção de um sujeito que, ao mesmo tempo que é responsivo, sabe da necessidade do(s) outro(s) para se entender, se engajar e analisar criticamente as práticas sociais de que participa.

Tendo esses pressupostos em vista, a partir de agora, delineamos um diálogo entre o ensino de inglês numa perspectiva crítica e a aprendizagem cooperativa, apostando na crença de que esta potencializa e concretiza os objetivos daquele. Realizamos esse diálogo a seguir.

#### **4. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS SOB O VIÉS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA ESCOLA PÚBLICA**

Considerando as novas demandas da sociedade contemporânea, especialmente no que concerne as habilidades sociais e comunicativas no mundo do trabalho, como fazer parte de uma equipe, resolver conflitos, cumprir objetivos, saber se comunicar, entre outras competências; a importância social e cultural da LI, problemas relacionados ao ensino de LI e a formação do professor de língua estrangeira, entendemos que, a forma tradicional de ensino de LI focada na memorização de vocabulário, análise gramatical e leitura não é suficiente para o desenvolvimento de indivíduos atuantes, autônomos e usuários da língua em diferentes práticas de comunicação e interação.

Pensando nisso, compreendemos que se faz necessário buscar e colocar em prática diferentes formas de realização do ensino e aprendizagem do Inglês na escola, principalmente na pública. Refletir e se debruçar em questões relacionadas ao ensino público, é relevante e necessário pois, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, publicado em 2019, feito anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o país, foram realizadas mais de quarenta e oito milhões de matrículas no Ensino Básico, sendo que mais de trinta e nove milhões foram efetuadas na rede pública de ensino (nas esferas municipais, estaduais e federais).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica mencionados anteriormente demonstram que maioria dos estudantes brasileiros se formam em instituições públicas. Por isso, é urgente que todos os esforços para a melhoria do ensino devam ser voltados para esse público, com um investimento maciço na formação inicial e continuada do professor de línguas, a fim de transformar as práticas docentes, diminuir as injustiças sociais e promover uma educação de qualidade.

Entre as possibilidades de inovação e transformação do ensino e aprendizagem de LI na escola pública, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa surge como uma promissora alternativa, um caminho baseado na construção conjunta do conhecimento, trabalho em equipe e interação social, permeado pelo uso autêntico, significativo e contextualizado da língua, já que ela é o objeto e o meio para a aprendizagem [11].

A interação é o pilar fundamental na aprendizagem de línguas. [7] entendem como essencial a promoção de oportunidades reais de interação no aprendizado de uma língua estrangeira alicerçados na aprendizagem cooperativa. De acordo com as premissas de [9], a língua só existe se houver a possibilidade e a realização de interações sociais entre um locutor e um interlocutor, ou seja, a enunciação é um ato de fala produzido a partir da comunicação verbal entre os sujeitos que estão inseridos em um contexto social concreto e significativo.

Ao analisar a história do ensino de línguas, o contexto presente e as perspectivas para o futuro, [12] entende que, no passado, muitos especialistas se dedicaram a criar e apresentar um método único, certo, uma solução universal que funcionaria para todos e em todos os lugares. A partir do fim da década de 1990, a questão do método passou a ser debatida e sua eficácia questionada. Para [12], hoje vivemos no contexto da sala de aula de língua estrangeira a pedagogia do pós-método, na qual o ensino de línguas é baseado no contexto de aprendizagem, particularidades da turma, diálogo e poder de escolha e tomada de decisões do professor.

De acordo com [13], os métodos não foram abolidos, mas modificados pelas influências da sociedade contemporânea, havendo uma transição do lugar de subordinação e fórmulas prontas para o exercício da autonomia. Nesta perspectiva, houve uma profunda mudança no papel do professor, postura do aluno e na forma de aprender, tendo em vista as necessidades e a realidade do contexto de aprendizagem. O professor possui autonomia para fazer escolhas, o aluno é protagonista, ativo e reflexivo no processo de aprendizagem e a interação é o caminho para a construção do conhecimento.

A proposta do pós-método de [13] se sustenta em dez macroestratégias: 1. entender a sala de aula como uma prática social entre professores e alunos; 2. utilizar atividades em grupo para facilitar a interação entre os alunos e entre o aluno e o professor; 3. minimizar problemas de aprendizagem; 4. trabalhar a intuição e dedução dos alunos para a compreensão das regras da língua; 5. incentivar a consciência linguística; 6. aplicar tarefas de solução de problemas; 7. integrar as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta); 8. promover a autonomia e protagonismo dos alunos; 9. ampliar o repertório cultural dos alunos em sua língua materna e na língua estrangeira estudada e por fim, 10. garantir a relevância social dos temas e atividades propostas, partindo sempre da realidade do aluno.

Os cinco elementos que norteiam a Aprendizagem Cooperativa: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação frente a frente; o desenvolvimento de competências interpessoais e a avaliação do processo do trabalho da célula [7], além de

promover a interação e construção de saberes, também mobilizam e permeiam, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o uso e o aprimoramento de uma série de estratégias de aprendizagem. Sustentando este argumento, [14] afirma que: “trabalhando juntos e colaborando uns com os outros, os aprendizes podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem”.

Analisando e relacionando as macroestratégias do pós-método de [13] com os princípios que regem a Aprendizagem Cooperativa postulados por [7] podemos perceber que há muitas características em comum e possibilidades de aplicação. Apesar de ser também um método, as técnicas, a estrutura e os direcionamentos da Aprendizagem Cooperativa podem ser regulados e adaptados às necessidades dos alunos e a realidade da turma. No planejamento e elaboração das tarefas e atividades a serem realizadas de modo cooperativo, o professor determina os conteúdos, objetivos, materiais, a forma de organização das equipes e configuração da sala de aula que são mais adequados ao contexto.

A configuração, organização e modelo da sala de aula cooperativa quebra a horizontalidade e hierarquia entre o professor e o aluno e surge como uma oportunidade para promover o diálogo, o engajamento dos indivíduos e a identificação das dificuldades de aprendizagem com mais clareza, podendo ser uma solução para a grande quantidade de alunos por turma, um dos grandes entraves das salas de aula das escolas públicas brasileiras. A definição das regras e distribuição das responsabilidades são decisões tomadas em grupo e firmadas a partir de um contrato de cooperação e compartilhamento de responsabilidades.

A sala de aula de Inglês da escola pública brasileira é bastante heterogênea em função da realidade social, econômica e familiar de cada estudante. Além disso, esse espaço configura-se como assimétrico quanto ao nível de conhecimento e proficiência dos alunos, uma vez que, obviamente, cada um deles tem seu histórico de aprendizagem e de envolvimento com a língua. Tais fatores, como aponta [15], influenciam fortemente o processo de aprendizagem. Por isso, para evitar que alguns alunos sejam excluídos do processo ou se sintam desmotivados, é preciso que a divisão dos grupos/células seja pensada de forma equilibrada, para criar um cenário no qual o aluno com mais conhecimento e experiência ajude o outro com menos envolvimento com o Inglês.

Além disso, entendemos que o uso de dicionários bilíngues e da língua materna, em certas situações, não deva ser condenado, proibido ou abolido, já que o propósito maior da aula é promover a aprendizagem. O uso da língua estrangeira nos grupos da sala de aula cooperativa deve ser motivado, encorajado, provocado pelo professor, e não imposto. Inicialmente, o

professor pode fornecer um conjunto de frases e diálogos prontos para a prática e, progressivamente, através de outras atividades, incentivar o uso mais espontâneo da LI.

Sabemos o quanto é desafiador, no contexto da escola pública, desenvolver amplamente as quatro habilidades linguísticas de uma língua estrangeira, pois, além dos obstáculos discutidos anteriormente, como reduzida carga-horária, é dada muita ênfase ao ensino de leitura, a fim de preparar os alunos para as provas dos vestibulares. Diferentemente de uma escola de idiomas, para onde os estudantes vão com o propósito de se imergir em situações de aprendizagem para se comunicar em Inglês, na escola básica, o ensino dessa língua ocorre em função de uma demanda curricular. Parte-se do pressuposto, assim, que ensinar as estratégias de leitura para lidar com textos em Inglês faça mais sentido para todo e qualquer estudante, já que a maioria pretende prestar vestibular. Apesar das dificuldades, acreditamos que o professor, dentro dos limites da realidade escolar na qual está inserido, é capaz de construir um ambiente de sala de aula de língua estrangeira mais produtivo, interativo, igualitário e transformador com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, construindo ocasiões e oportunidades de uso contextualizado e autêntico da LI.

[16] defende que, mesmo que o foco do ensino na escola pública seja a leitura, o professor pode usar a LI para dar orientações, instruções, realizar perguntas e, assim, desenvolver a compreensão auditiva, propor breves resumos escritos dos textos lidos e incentivar a participação oral dos alunos com o uso da LI, trabalhando as quatro habilidades de forma conjunta. Aos poucos, os alunos passam a ganhar confiança para se comunicar nessa língua. Na configuração dos grupos da sala cooperativa, as regras do contrato de cooperação, por exemplo, um gênero discursivo real, advindo do contexto de aprendizagem, podem ser construídas e escritas em Inglês. Além disso, outras tarefas propostas pelo professor a cada grupo podem perfeitamente focar a produção oral, a compreensão auditiva, a gramática, a leitura, o vocabulário, a escrita, os diferentes usos, textos e gêneros discursivos, ou seja, contemplar todas as nuances da língua. Desse modo, a Aprendizagem Cooperativa viabiliza situações de interação na língua estrangeira ao mesmo tempo em que horizontaliza as relações entre os estudantes, uma vez que a intenção é a de que eles se ajudem no processo de ensino, fazendo com que contribuam reciprocamente uns com os outros. É diferente de o professor somente passar uma atividade, para a qual, muitas vezes, aqueles que têm maior dificuldade pendem resposta para quem já conseguiu realizar a tarefa. Poder-se-ia pensar que uma atitude como essa foi feita para ajudar o colega com dificuldades, porém, ainda que a intenção seja essa, a metodologia tradicional acaba por reiterar a competitividade, já que ainda existe um

aluno detentor do saber, e outro não. Na metodologia cooperativa, por outro lado, o sucesso do grupo só será celebrado se todos os componentes do grupo conseguirem atingir objetivos comuns de aprendizagem.

Nessa conjuntura, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, o aluno efetua decisões, recorre às suas capacidades individuais e a dos outros colegas integrantes da equipe para a resolução das tarefas e mobiliza uma série de estratégias (mesmo que de forma intuitiva). [17] diz que as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes do Inglês como segunda língua são ações realizadas para aprimorar o aprendizado, dividindo-as em dois grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas, que se subdividem em três tipos cada. As primeiras, de caráter individual, são as estratégias da memória, as estratégias cognitivas e as estratégias de compensação, enquanto as do segundo grupo, de natureza social, são as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

As estratégias da memória estão relacionadas ao uso de cores, imagens, palavras-chave, esquemas mentais, entre outras coisas para a fixação e a memorização do conhecimento adquirido. Os aprendizes usam as estratégias cognitivas quando fazem repetições, anotações, resumos, escutam música, ou seja, quando eles compreendem e produzem informações com o novo conhecimento. Quando o aluno não possui certos conhecimentos da língua, utiliza as estratégias de compensação para a compreensão e para a construção do conhecimento, tais como inferência, elaboração/testagem de hipóteses, análise de pistas linguísticas, gestos, desenhos, mímicas e, no último caso, o uso da língua materna. Nas estratégias descritas acima, os alunos lidam diretamente e individualmente com a língua alvo [17]. Na Aprendizagem Cooperativa, uma vez estando sempre imersos em interações que necessitam de diferentes habilidades para a realização das tarefas, será necessário mobilizar todas essas estratégias a todo instante, a fim de efetivar os objetivos colocados no contrato cooperativo.

No que concerne às estratégias do segundo grupo, a gestão, o planejamento e a avaliação da aprendizagem são feitos pelos alunos, o que vai fundamentalmente ao encontro dos pressupostos da Aprendizagem Cooperativa. Já as estratégias metacognitivas são executadas quando o aluno presta atenção ao que o seu colega fala, estabelece objetivos, metas de aprendizagem e opera a autoavaliação e o automonitoramento. As estratégias afetivas tratam das emoções, das motivações, dos valores, das concepções e das atitudes que influenciam a aprendizagem da LI. Por fim, ao interagir com outros indivíduos, praticar a língua, questionar, esclarecer, solicitar correções, pedir *feedback* e cooperar com outros, os aprendizes estão mobilizando estratégias sociais [17].



Nesse sentido, percebemos que a metodologia da Aprendizagem Cooperativa empregada na sala de aula de Inglês viabiliza o emprego efetivo das estratégias diretas e indiretas de aprendizagem de língua estrangeira apontadas por [17]. Assim, compreendemos que o uso da Aprendizagem Cooperativa para a promoção do aprendizado do Inglês na escola pública é possível, produtivo e aplicável, tendo como vantagem o uso da língua, considerando as estratégias cognitivas, sociais, colaborativas e interacionais na dimensão da aprendizagem da LI.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, a partir das análises e reflexões feitas das leituras da concepção de língua e linguagem de [9], dos princípios da Aprendizagem Cooperativa de [7] e dos postulados do pós-método de [13] que é possível transformar o ensino de LI na escola pública, superar problemas como a carga horária reduzida e o grande número de alunos por turma [1] e melhorar a formação linguística, cultural, crítica e humana dos estudantes brasileiros.

Constatamos que a implantação e uso da metodologia Aprendizagem Cooperativa no processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto da escola pública é uma alternativa válida e promissora em virtude de ter o potencial de ampliar: as situações significativas e concretas de interação; a construção coletiva do conhecimento; o aprimoramento de habilidades sociais e comunicativas; a capacidade de trabalhar em equipe, ajudar os outros e respeitar as diferenças.

## REFERÊNCIAS

- [1] MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- [2] SIQUEIRA, S. O ensino de Inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 93-110, 2011.
- [3] STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- [4] KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- [5] LOPES, J; SILVA, H.S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- [6] CARVALHO, F. *Trabalho em Equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação*. São Paulo: Scortecci, 2015.
- [7] JOHNSON, D; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

- [8] PUJOLÀS, P. M. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ducación obligatoria*. Archidona: Ediciones Aljibe, 2001.
- [9] BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.
- [10] FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- [11] TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- [12] LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- [13] KURAMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quartely, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- [14] FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.) *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas, EDUCAT, 2003.
- [15] LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, n. 19, jan/abr, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 22, jul, 2015.
- [16] SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-20, 2009.
- [17] OXFORD, R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.