

Estratégias de ensino e aprendizagem da gramática: apreciações docentes na formação continuada

(Teaching strategies and grammar learning:
teachers' appreciations in continuous training)

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

^{1, 2}Programa de Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU)

lis.ramos@uol.com.br, mjmadud@vivax.com.br

Abstract: This study presents a research conducted by interviewing Portuguese language teachers who attended a pos-graduation course on grammar. The aim was to investigate how these teachers, now under students' condition, evaluate learning strategies used by their teachers during the course. This research is in Applied Linguistics and we used a technique of investigation which can present a heuristic function associated with a method of systematic analysis based on the raised hypothesis; it also apprehends and investigates in students' discourse, recurring subjects. According to our analysis, we verified activities in groups, which were very appreciated by the participants what corroborates Vigotski ideas about the importance of social interaction as a factor that promotes development and learning.

Keywords: grammar teaching; teaching strategies; social interaction.

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa que frequentam um curso de especialização em gramática. O objetivo foi investigar como tais professores, agora na condição de aprendizes, avaliam as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso. Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada na medida em que utilizamos uma técnica de investigação que visa a apreender e investigar, no discurso docente, os temas recorrentes, podendo apresentar a função heurística associada a método de análise sistemática pautado em hipóteses. De acordo com nossas análises, constatamos que as atividades em grupo foram mais apreciadas pelos sujeitos da pesquisa, o que corrobora as ideias de Vigotski sobre a importância da interação social como o fator que desencadeia o desenvolvimento e a aprendizagem.

Palavras-chave: estudo de gramática; estratégias de ensino; interação social.

Introdução

No contexto da formação continuada de professores de língua portuguesa, há uma preocupação constante em indicar-lhes trajetórias mais seguras para que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (nesta pesquisa especificamente quanto aos conteúdos gramaticais) produzam efeitos desejáveis na formação do aluno, promovendo a competência linguística. Dentre os elementos estruturantes dessa ação didática destacamos, para o presente trabalho, como pontos considerados fundamentais no ato de ensinar, o tratamento dispensado ao conteúdo com objetivos de aprendizagem significativa. Com isso, apontamos a importância atribuída ao tratamento metodológico que se operacionaliza pela relação coerente entre conteúdo e a estratégia adotada, observando, também, a influência nessa relação dos objetivos pretendidos, os quais são definidos em termos de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências.

Se os procedimentos metodológicos são constitutivos dos conteúdos, torna-se relevante apresentar algumas exigências que se fazem necessárias para a ação de ensinar,

tais como a ação fundamentada no domínio consistente de um saber resultante dos vários saberes formais e experienciais. Afinal, o professor é aquele que ensina não apenas porque domina os conteúdos, mas porque sabe ensiná-los (ROLDÃO, 2007), ou seja, é aquele que sabe promover a transposição didática adequada para a devida aprendizagem dos conteúdos.

Assim considerando, pode-se dizer que a mediação entre o aluno e o conteúdo se efetiva nas estratégias adotadas e possibilitadas pelo professor. Desse modo, as estratégias didáticas, de aprendizagem e de ensino, ou seja, o conjunto de atividades pelo qual se realizam os objetivos evidencia a função mediadora do professor (GALLEGO ORTEGA; SALVADOR MATA, 2002).

Por estratégias entendemos, neste trabalho, as atividades/ ações que possibilitam as experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de certas habilidades, qualidades e desempenhos no aluno, necessários à sua formação técnico-profissional (ABUD, 2001).

Sabemos que o ensino significativo da gramática não se faz pela repetição de regras, sem permitir a reflexão sobre a estrutura da língua, e que é necessário promover o confronto entre norma e uso, e a devida adequação da linguagem (NEVES, 2003; SILVA, 2005). Assim sendo, o ensino de gramática produzirá efeitos positivos se o professor levar em conta os aspectos funcionais da língua. Isso requer que o professor possua um conhecimento consistente e que seja capaz de organizar estratégias adequadas que possam tornar possível uma reflexão que acolha, ao mesmo tempo, forma, sentido e uso.

Assim considerando, resolvemos investigar como os professores que frequentam um curso de especialização voltado para o ensino de conteúdos gramaticais avaliam as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso. Nosso objetivo foi verificar quais estratégias foram notadamente percebidas pelos professores participantes como favoráveis a seu próprio processo de aprendizagem seja em termos de conteúdos, seja quanto às atividades a serem futuramente desenvolvidas com seus alunos.

Cabe esclarecer que nos baseamos em Vigotski (2001),¹ ao considerarmos o papel da escola, isto é, do ensino formal, sistemático e intencional para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, conceitos como a “zona de desenvolvimento proximal” e o papel da intervenção pedagógica serão esclarecidos neste texto, pois lançam luzes à compreensão dos resultados obtidos.

Além disso, outros pressupostos teóricos auxiliaram-nos para a consecução das análises, tais como a classificação oferecida por Gallego Ortega e Salvador Mata (2002) no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, bem como os dispositivos de análise do conteúdo oferecidos pela teoria de Bardin (2009), os quais serão esclarecidos nas próximas seções.

O papel da intervenção pedagógica segundo Vigotski

De acordo com Oliveira (2002, p. 56), “O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky”. Nesse enfoque, o desenvolvimento é apenas em parte definido pelo processo

¹ Neste trabalho, optamos pela grafia de Vigotski; no entanto, nas citações diretas, manteremos a grafia escolhida pelo autor em questão.

de maturação do indivíduo em conformidade com as características da espécie humana, uma vez que é o aprendizado que dá ensejo aos processos internos de desenvolvimento.

Para tanto, a linguagem constitui-se como o mais eficiente sistema simbólico de representação da realidade, exercendo a função mediadora entre o homem e o meio e dando suporte para a ação humana. É pela inserção do homem em determinada cultura que ele adquire o domínio de uma língua, a qual, por sua vez, possibilitará a ele operar mentalmente sobre o mundo real.

Foi, portanto, a linguagem que viabilizou um salto qualitativo na evolução da espécie, já que ela fornece os conceitos que possibilitam ao homem organizar de forma coerente o mundo sensível que o rodeia. A linguagem realiza a função mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento e, segundo Oliveira (2002, p. 35), “Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”.

É ainda por meio da linguagem, a qual permite a interação do homem com os outros indivíduos, que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Portanto, a interação social e a aquisição da linguagem foram decisivas para o desenvolvimento.

Segundo Daniels (2003), Vigotski acreditava que a relação entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural é um fator determinante para a transição dos processos psicobiológicos inferiores, os quais incluem os reflexos e os processos conscientes espontâneos, rudimentares, para as funções psicológicas conscientes superiores, as quais incluem funções mentais desenvolvidas, atenção, memória e movimentos voluntários. Para Vigotski, o desenvolvimento de funções superiores era decorrente da atividade social cooperativa mediada. “Essas teorias sobre a relação entre processos, desenvolvimento cultural e comunicação social, incluindo a instrução, são evidentemente essenciais a qualquer processo pedagógico” (DANIELS, 2003, p. 69).

De fato, é nesse sentido que o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ganha relevância para este trabalho. Trata-se justamente da diferença qualitativa no aprendizado que ocorre graças à interferência do outro. A ZDP consiste na diferença entre o que uma criança consegue realizar sozinha e aquilo que se torna capaz de realizar se tiver a ajuda de uma pessoa mais experiente (VIGOTSKI, 2001). Pode-se inferir que a ZDP é também aquilo que qualquer aprendiz pode adquirir com a intervenção de seus professores ou de seus pares.

Cabe lembrar que, quando ocorre na escola, a intervenção do outro pode ser intencional e planejada. Tal intervenção pode ser realizada pelo professor ou por outros alunos mais experientes. Nesse caso, exercícios e discussões realizadas em grupo constituem estratégias muito úteis, pois não só permitem a verbalização dos problemas e das possíveis soluções, mas também favorecem intervenções dos pares ou do professor.

É por ser planejada e sistemática que a instrução formal é a responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos. Vigotski (2001) distingue, no processo de formação de conceitos, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. A formação dos conceitos espontâneos ocorre de forma assistemática, espontânea, de acordo com as experiências da criança e sua interação com o meio. Os conceitos científicos desenvolvem-se

em situações formais de ensino-aprendizagem, tal como ocorre na escola. De acordo com Silva:

A instrução escolar formal foi muito valorizada por Vigotski (2001) justamente porque a escola favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, assinalando um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, sendo o meio pelo qual *o domínio e a consciência se desenvolvem*. Em outros termos, a instrução escolar proporciona o desenvolvimento dos conceitos científicos, girando em torno da *tomada de consciência* e da *apreensão intencional*, o que promove o *domínio das operações*. A escola, ao oferecer a aprendizagem de conceitos sistematicamente organizados, precede o desenvolvimento das estruturas mentais. (2010, p. 13-14)

É interessante observar que Vigotski (2001) defende o ensino da escrita e o da gramática na escola por estes permitirem o domínio e a tomada de consciência dos aspectos formais da língua:

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (p. 320)

Tais conceitos esclarecem a importância da intervenção de um indivíduo mais experiente para a aprendizagem, bem como o papel da educação formal (que pressupõe a presença de um professor) para o domínio e a tomada de consciência dos conceitos aprendidos. Pode-se inferir que o mesmo ocorre com adultos que participam de instruções formais. Também nesse caso pode-se observar a ZDP, isto é, o salto qualitativo na aprendizagem devido à ajuda do outro. Daí acreditarmos que se torna interessante desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a ZDP dos alunos, sejam crianças, sejam adolescentes, sejam adultos, tais como os sujeitos da nossa pesquisa. De fato, se a mediação entre o aluno e o conteúdo se efetiva nas estratégias adotadas, são também estas que valorizarão a função mediadora do professor.

Podemos dizer ainda que trabalhar em grupo implica o esforço para verbalizar opiniões de forma coordenada e coerente, a fim de que o outro possa entender qual o ponto de vista que está sendo defendido. Tem-se, então, a interação social com vistas à aprendizagem, a qual envolve o aluno, motivando-o a discussões profícuas.

Por fim, cabe observar que, conforme afirma Freitas (1998), Vigotski valorizou o sujeito e a consciência ao afirmar que “a consciência humana se constitui na interação social” (p. 18). A autora menciona, ainda, ideias importantes e atuais do legado de Vigotski, tais como: “a construção social do conhecimento, onde a cognição é vista como um produto social alcançado pela interação; a importância do outro, da cultura; a centralidade da linguagem e a mediação semiótica” (FREITAS, 1998, p. 19) com implicações para o processo educativo.

Estratégias de Aprendizagem

Dissemos que a mediação entre o aluno e o conteúdo se efetiva nas estratégias utilizadas pelo professor. Do mesmo modo, as estratégias didáticas, de aprendizagem e

de ensino, ou seja, as atividades pelas quais se realizam os objetivos, evidenciam a função mediadora do professor. Gallego Ortega e Salvador Mata (2002, p. 166) conceituam as estratégias didáticas (incluindo tanto as estratégias de aprendizagem da perspectiva do aluno, como as estratégias de ensino da perspectiva do professor) de “estruturas de atividades pelas quais se fazem reais os objetivos e conteúdos”. Assim considerando, esses autores agrupam as estratégias didáticas em função dos componentes básicos do processo didático: professor, aluno, conteúdo e contexto. Tendo em vista o objetivo do nosso trabalho, procuramos nos ater às estratégias referidas ao aluno e ao contexto, pois são estas que nos servirão de parâmetros para nossas análises.

Quanto às estratégias referidas ao aluno, os autores apontam dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. “Uma estratégia cognitiva é um conjunto de processos que facilitam a realização de tarefas intelectuais” (GALLEGO ORTEGA; SALVADOR MATA, 2002, p. 173). Quanto às metacognitivas, “ainda que compartilhem com as anteriores seu caráter cognitivo, são diferentes, porquanto se situam em um nível superior da atividade cognitiva” (GALLEGO ORTEGA; SALVADOR MATA, 2002, p. 173-174). Com efeito, conforme afirmam os autores, “o conhecimento metacognitivo é um conhecimento sobre o conhecimento” (p. 174). Assim, “a estratégia metacognitiva consiste, fundamentalmente, em pensar (mentalmente ou em voz alta) nos passos dados na solução de um problema” (p. 174). Em outros termos, trata-se de verbalizar quais foram os processos mentais envolvidos na resolução de problemas.

Em relação às estratégias referentes ao contexto, os autores afirmam que este é utilizado como um recurso para favorecer a aprendizagem. Ainda que no contexto seja possível diferenciar diversas dimensões, o cerne dessas estratégias são as relações estabelecidas entre os participantes do processo didático (professor e aluno, e alunos entre si). Nessas estratégias, pode haver várias modalidades, tais como a tutoria entre companheiros e a aprendizagem em grupo cooperativo. Daí tais estratégias serem denominadas de estratégias de colaboração, uma vez que valorizam a tutoria entre companheiros mais experientes e a aprendizagem em grupo cooperativo. Destaca-se, dessa forma, a importância do papel da intervenção dos companheiros de aula, tanto nos processos de socialização como no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Gallego Ortega e Salvador Mata (2002, p. 179), “as experiências de aprendizagem cooperativa repercutem positivamente no estabelecimento de relações abertas e profundas entre os alunos, e no rendimento e produtividade dos participantes”. Além disso, os autores igualmente observam que “a aprendizagem compartilhada favorece a metacognição” (p. 179). Cabe lembrar que, embora as estratégias de colaboração possam também ser entendidas como cognitivas, nota-se que a dimensão social é sua característica relevante. De fato, para os autores, a interação social propicia a aprendizagem porque possibilita que venham à tona contradições entre conceitos, opiniões, pensamentos e entre experiências próprias e alheias. Em síntese, nas estratégias de colaboração, a aprendizagem é o resultado de um esforço comum, e tal objetivo é compartilhado por todos os integrantes do grupo. Assim, o sucesso de cada um depende do sucesso de todos.

Essa classificação quanto às estratégias oferecidas pelos autores foi muito útil às nossas análises. Servimo-nos de três tipos de estratégias: estratégias cognitivas (conjunto de processos que viabilizam a realização de tarefas intelectuais); estratégias metacognitivas

(a consciência sobre os processos na resolução de tarefas) e estratégias de colaboração (aprendizagem em grupo cooperativo, tutoria entre parceiros mais experientes).

Tais estratégias foram suficientes para abrigar as escolhas temáticas contidas nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, seguimos as sugestões de Bardin (2009) quanto à análise de conteúdo, a qual será esclarecida a seguir.

A pesquisa: procedimentos

A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) consiste, grosso modo, em um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados ao discurso a fim de, mediante uma hermenêutica controlada, serem abstraídos os temas recorrentes. Tal análise do conteúdo prioriza a comunicação, procurando a correlação entre as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas.

A análise de conteúdo possui duas funções, podendo ser, ou não, dissociadas. A primeira seria a função heurística, uma vez que corrobora a tentativa exploratória e a descoberta. A segunda, em contrapartida, seria a função de “administração de provas”, isto é, trata-se de hipóteses que servirão de diretrizes para serem “verificadas no sentido de uma afirmação ou de uma infirmação” (BARDIN, 2009, p. 31).

Por se fundamentar em uma concepção crítica da linguagem, pode-se dizer que esse conjunto de instrumentos metodológicos revela-se útil às pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA). O fato de a análise de conteúdo poder utilizar concomitantemente abordagens qualitativas e quantitativas não impede sua utilização em pesquisas em LA, uma vez que a LA não descarta métodos quantitativos e positivistas, se assim for conveniente à questão analisada. Além disso, a análise do conteúdo tem a característica de ser um método que pode ser adaptado à análise pretendida. Segundo Bardin (2009, p. 34), “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

Dispositivos de análise

Como sujeitos de pesquisa, escolhemos 22 professores que realizavam um curso de especialização em língua portuguesa destinado sobretudo à apreensão dos aspectos gramaticais da língua, confrontando regras e usos. Essa pesquisa teve por objetivo verificar quais estratégias foram notadamente percebidas pelos professores participantes como favoráveis ao próprio processo de aprendizagem seja em termos de conteúdos, seja quanto às atividades a serem futuramente desenvolvidas com seus alunos. Para tanto, solicitamos a esses professores que respondessem por escrito: “Quais as estratégias que você mais apreciou? Por quê?”.

Para investigar as respostas, utilizamos os constructos da Análise de conteúdo de Bardin (2009) e, como dispositivos de análise, empregamos a classificação sugerida por Gallego Ortega e Salvador Mata (2002) no que tange às estratégias referentes ao aluno. Nossa intenção era que o professor se colocasse criticamente no papel de aprendiz e avaliasse quais estratégias foram mais úteis à sua aprendizagem. Esse exercício empático certamente provocaria a reflexão sobre as estratégias até então adotadas pelos sujeitos da pesquisa em seu trabalho docente.

Assim, dividimos as estratégias em três grupos: estratégias cognitivas; estratégias metacognitivas e estratégias de colaboração. É importante frisar que o fato de utilizarmos essa classificação para as estratégias não significa que elas sejam estanques e que não possam apresentar intersecções umas com as outras. Na verdade, uma mesma estratégia pode abrigar processos que favoreçam a cognição e a tutoria colaborativa entre alunos, do mesmo modo que as estratégias de colaboração podem comportar aspectos cognitivos e metacognitivos.

Assim considerando, para apreendermos quais aspectos dessas estratégias (cognitivas, metacognitivas ou de colaboração) haviam sido notadamente apreciados pelos professores, solicitamos que eles justificassem sua resposta. Uma aula expositiva, por exemplo, configura-se como estratégia onde predomina o aspecto cognitivo, e um trabalho em grupo evidencia-se como estratégia de colaboração. No entanto, em sua resposta, o aluno poderia valorizar também outros aspectos numa mesma estratégia. Por exemplo: se o aluno enfatizasse o fato de explicar para o companheiro do grupo uma questão gramatical, isso poderia sugerir que também foi apreciado o exercício metacognitivo durante aquela determinada atividade, ainda que se tratasse de uma estratégia de colaboração. Nesse caso, ambas as estratégias teriam que ser consideradas em nossas investigações.

Tal preocupação exigiu que nossas análises levassem em conta também os aspectos quantitativos no que se refere à frequência com que cada estratégia foi enfatizada pelos sujeitos da pesquisa, bem como quanto ao percentual que tal frequência representa. Daí estabelecermos uma tabela que apresentasse, na primeira coluna, os dispositivos de análise referentes às estratégias; na segunda coluna, a frequência com que tais estratégias foram citadas; e, na terceira coluna, o percentual correspondente.

Por fim, é preciso igualmente apresentar exemplos do discurso docente que possam evidenciar as classificações feitas na primeira, na segunda e na terceira linha. Dessa forma, teríamos a seguinte tabela:

Tabela 1: estratégias de ensino e aprendizagem mais apreciadas pelos participantes

Categorias de análise	Frequência	Percentual	Exemplos (grifos nossos)
Estratégias cognitivas	11	50%	(01) A maneira de dar as aulas do professor é o que mais conta para mim. (02) Apreciei especialmente as aulas expositivas e os exercícios
Estratégias metacognitivas	06	27%	(03) ...trabalhos em grupo porque permite aos estudantes a reflexão ... (04) Apreciei os exercícios que exigiram reflexão ...
Estratégias de colaboração	14	63%	(04) ...trabalhos em grupo porque permite aos estudantes a reflexão ...” (05) Considero funcional os trabalhos realizados em grupo , desta maneira muitas dúvidas são sanadas.” “As atividades em que o grupo se reunia para fazer um exercício e posteriormente levava seu resultado para debater com um segundo grupo.”

Resultados

Como se pode verificar na tabela acima, a maioria dos professores (65%) valoriza mais as “estratégias de colaboração”. Talvez tal preferência seja decorrente do fato de tais estratégias favorecerem tanto as operações cognitivas como as metacognitivas. Com efeito, ainda que os professores não tenham evidenciado explicitamente em seus discursos que as estratégias de colaboração favorecem a cognição, eles certamente sentiram que, mediante a participação nas atividades em grupo, foi-lhes possível aprender certos conteúdos gramaticais até então pouco assimilados, isto é, foi-lhes possível a tomada de consciência desses aspectos, o que lhes possibilitou o domínio consciente dessas operações.

Alguns alunos mencionaram a oportunidade de realizar a *reflexão* ao trabalharem em grupo. De fato, para explicar aos demais colegas as análises efetuadas, seja quanto aos aspectos normativos que um texto formal exige, seja quanto aos aspectos funcionais de certos usos, é preciso que ocorra a verbalização organizada e coerente das operações realizadas. Para tanto, é necessário que haja a *tomada de consciência* dos aspectos gramaticais que estão sendo estudados. De acordo com Vigotski (2001, p. 275), “De fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”. E é justamente essa tomada de consciência que permite o domínio de uma função: “Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função é o reverso da sua tomada de consciência” (p. 283).

Em síntese, esse resultado vem ao encontro dos ensinamentos de Vigotski (2001), os quais enfatizam a importância da interação social como o fator que desencadeia o desenvolvimento e a aprendizagem. Os professores participantes valorizaram as atividades em grupo porque sentiram que poderiam regular seus processos cognitivos quando aconteciam orientações, discussões e ensinamentos com seus pares. Esses resultados sinalizam a necessidade de os professores de língua portuguesa prepararem estratégias a serem desenvolvidas mediante relações tutoriais e colaborativas.

Considerações finais

Os professores que ministravam aulas nesse curso de especialização surpreenderam-se com os resultados desta pesquisa. Afinal, eles haviam preparado aulas com recursos de multimídia, compondo textos, sons e imagens que se tornassem atraentes aos alunos. As estratégias em grupo lhes pareciam apenas uma forma de levar os alunos a exercitar os conteúdos gramaticais aprendidos. Tal estratégia não necessitou de muitos recursos tecnológicos. Foi preciso apenas ordenar as carteiras para que os alunos pudessem interagir com os membros do grupo.

Uma das estratégias de colaboração, a qual foi muito apreciada, introduziu uma nova atividade. Ao final das discussões, cada grupo escolheria um líder, o qual teria a incumbência de apresentar os resultados das discussões aos outros líderes dos demais grupos. Estes líderes fariam um círculo no centro da sala (um novo grupo), a fim de verificar se houve discrepâncias nas análises gramaticais. Finalizadas as discussões, cada líder levaria os resultados (incluindo, ou não, correções) a seu grupo, tendo a tarefa de esclarecer as alterações nas respostas, caso estas tenham ocorrido. Para valorizar as atividades, o professor deveria atribuir uma nota a cada grupo, dependendo dos acertos das questões.

Essa estratégia de colaboração igualmente não necessitou de muitos recursos; porém, segundo as análises indicaram, foi muito apreciada por todos. Tais constatações evidenciam a contemporaneidade das ideias de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Creemos que tal resultado não invalida o uso de multimídias, nem desvirtua a necessidade de utilizá-las como recursos estratégicos. O emprego de multimídias ilustra as aulas, favorecendo o trabalho com diversas linguagens. Sabemos que todos esses recursos são muito valiosos. No entanto, é preciso também valorizar as estratégias de colaboração, uma vez que estas favorecem a aprendizagem e a interação social, o que incide no desenvolvimento. Além disso, trata-se de uma estratégia que não demanda maiores recursos tecnológicos, podendo ser aplicada em qualquer escola, em qualquer série. Afinal, como bem afirma Vigotski (2001), a ajuda do outro é sempre proveitosa para a aprendizagem. E, em última análise, poderíamos dizer que o trabalho em grupo também favorece o exercício da solidariedade, uma vez que demanda convivência e respeito, disciplina e empenho para a consecução de um objetivo comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2001. 247 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009. 281 p.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 245 p.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky: um homem, seu tempo, sua atualidade. In: _____. (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998. p. 13-20. 104 p.
- GALLEGO ORTEGA, José Luís; SALVADOR MATA, Francisco. Metodología de la acción didáctica. In: MEDINA RIVILLA, Antonio; SALVADOR MATA, Francisco (Coords.). *Didáctica General*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, 2002. 436 p. p. 155-181.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003. 174 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002. 111 p.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007.
- SILVA, Elisabeth Ramos da. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. XXXIV, p. 316-321, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005htm>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- _____. A defesa de Vigotski ao ensino da gramática. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 16, n. 47, 2010. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/47.html>>. Acesso em: 29 jul. 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.