

Rita de Cássia Souto Maior
(Organizadora)

Dicionário do ensino de Língua Portuguesa



PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M227d Souto Maior, Rita de Cássia (org.).
Dicionário do Ensino de Língua Portuguesa /
Organizadora: Rita de Cássia Souto Maior; Prefácio de Kanavillil Rajagopalan.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0725-7

1. Educação. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadora.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Linguística. 410
3. Dicionário de Língua portuguesa. 423.69

Copyright © 2025 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Zélia Guerra
Capa: Geison Araujo / Rawpixel

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO - MUITO MAIS QUE UM DICIONÁRIO, UM COMPÊNDIO DE CABECEIRA, UM VERDADEIRO RAMALHETE DE VERBETES.... 11
Kanavillil Rajagopalan

APRESENTAÇÃO 17
Rita de Cássia Souto Maior

A

ABORDAGEM COLABORATIVA 23
Francisco José Quaresma de Figueiredo

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO 33
Isabel Cristina Michelin de Azevedo

AUTO-OBSERVAÇÃO DOCENTE..... 41
Sílvio Nunes da Silva Júnior

AVALIAÇÃO 47
Antônio Carlos Santos de Lima

C

CIBERCULTURA NA EDUCAÇÃO 53
Kamila Barros de Almeida

COESÃO E COERÊNCIA 59
Maria Teresa Tedesco

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES 66
Josefa Pollyanne Lafayette da Costa

CONCEPÇÕES DE LEITURA 72
Williany Miranda Silva

D

DEMOCRATIZAÇÃO SOCIODIGITAL 83
Isabel Muniz-Lima

DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL..... 90
Marília Ferreira



ABORDAGEM COLABORATIVA

Francisco José Quaresma de Figueiredo/CNPq
Universidade Federal de Goiás (UFG)

A abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem envolve processos interativos em que indivíduos trabalham juntos na realização de uma determinada tarefa, de modo que todos possam colaborar para o resultado final do trabalho realizado em equipe. A palavra “colaborar” origina-se do latim *collaborare*, que significa “trabalhar com”. Assim, em uma perspectiva colaborativa, os participantes trabalham em conjunto para identificar e abordar preocupações partilhadas. As interações deles podem abranger planejamento, tomada de decisões e ações conjuntas. O objetivo é encontrar uma solução que atenda às necessidades de todos os envolvidos na realização de uma tarefa. A colaboração, portanto, pressupõe que os indivíduos trabalhem juntos para atingir seus objetivos de aprendizagem e, por meio dela, os interagentes possam dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma tarefa etc., seja por intermédio de uma língua oral ou de uma sinalizada (Bruffee, 1999; Dillenbourg, 1999; Figueiredo 2019; Figueiredo; Oliveira, 2017; Oliveira; Figueiredo, 2020; Silva, 2012).

Trata-se, pois, de uma abordagem filosófica construtivista (Candy, 1989), que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador, cuja

ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Conforme nos mostram alguns autores (Tinzmann *et al.*, 1990; Oxford, 1997; Nyikos; Hashimoto, 1997), a abordagem colaborativa baseia-se, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores. De acordo com essa teoria, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo. Nessa perspectiva, tal desenvolvimento dá-se, inicialmente, no plano social e, posteriormente, no plano individual; ou seja, o desenvolvimento ocorre “entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e, posteriormente, na criança, como uma categoria intrapsicológica” (Vygotsky, 1981, p. 163).

Vygotsky (1998) distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo caracteriza-se pelas funções que ela pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Como podemos observar, ressalta-se, na teoria vygotskyana, o auxílio que o companheiro mais capaz pode oferecer ao menos experiente. No entanto, Wells (1999) cita vários autores que argumentam que, em situações de aprendizagem, não há a necessidade de haver um indivíduo no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. Ou seja, em processos interativos colaborativos, todos aprendem e “não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento” (Wells, 1999, p. 12). Para Lantolf (2000, p. 17), “[a] ZDP, então, é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades”.

De acordo com a teoria vygotskyana, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde se tornam individuais. Assim, para Vygotsky (1981b), a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo:

1. Regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
2. Regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas; e
3. Autorregulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio, conhecidas como *scaffolding* – andaime ou andaimento, em português –, e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança e o adulto engajam-se em um processo dialógico (Lantolf; Appel, 1994). O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou

atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa (Wood; Bruner; Ross, 1976).

Apesar de os termos “colaborar” e “cooperar” poderem ser usados como sinônimos, alguns autores, como, por exemplo, Panitz (1996), Oxford (1997) e Wiersema (2000), fazem uma distinção entre os construtos “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa”. Segundo Olsen e Kagan (1992, p. 8), a aprendizagem cooperativa é uma

atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros.

Por sua vez, de acordo com Oxford (1997), a aprendizagem colaborativa tem uma característica menos estruturada do que a cooperativa e vê a aprendizagem como coconstrução do conhecimento em um contexto social.

Para Wiersema (2000), a colaboração é mais do que cooperação. A cooperação é uma técnica cujo objetivo principal é dar cabo a um determinado produto; ou seja, os alunos trabalham juntos para realizar uma tarefa, e cada um tem uma função específica para minimizar o esforço dos membros do grupo. A colaboração, por sua vez, refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos.

Segundo Panitz (1996), 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 sua vez, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem *como* e *o que* irão realizar.

Algumas diferenças e semelhanças entre a aprendizagem colaborativa e a cooperativa podem ser mais bem visualizadas no seguinte quadro, elaborado por Figueiredo (2018).

Quadro 1: Diferenças e semelhanças entre as aprendizagens colaborativa e cooperativa.

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo.	O foco é no produto.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos <i>a priori</i> , sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não treina os alunos para realizarem as atividades em grupo.	O professor treina os alunos para realizarem as atividades em grupo.
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.	

Fonte: Figueiredo (2018, p. 26).

Podemos, com base nesse quadro, concluir que, em relação à aprendizagem colaborativa, a cooperativa é mais estruturada e realizada por meio de técnicas, em que o sucesso na consecução de uma tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o objetivo primeiro. Por sua vez, na

aprendizagem colaborativa, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em cumprir uma determinada tarefa, mas a coconstrução do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interagentes.

Contudo, para que a aprendizagem seja cooperativa ou colaborativa, é necessário que os alunos se auxiliem na consecução de uma tarefa, já que colocar os alunos sentados juntos, numa sala de aula, para trabalharem em grupo, não é garantia de que realizarão uma atividade colaborativamente. Conforme nos alerta Driscoll (1994, p. 236),

[não] é suficiente [...] que os parceiros simplesmente trabalhem juntos ou que um parceiro domine e demonstre soluções para o outro. Eles devem coconstruir a solução para o problema ou compartilhar, em conjunto, as decisões a serem tomadas sobre as atividades que serão coordenadas para resolver o problema.

Vale enfatizar que a abordagem colaborativa é também muito relevante no trabalho docente e no processo de formação de professores, visto que professores, em formação e professores em serviço, podem, juntos, trocar ideias, estudar algo, bem como planejar aulas, preparar materiais didáticos e elaborar avaliações de forma colaborativa. Assim, uma abordagem colaborativa aplicada a atividades docentes provê a base para uma abordagem teórica que tenta explicar a dimensão social do pensamento e do conhecimento: uma perspectiva reconhecida como essencial para compreender como os docentes pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem.

Docentes em formação podem avançar em sua ZDP por meio da interação com professores formadores, da escrita de diários,

da escrita de narrativas, da colaboração com colegas, de estudos realizados por pesquisadores da área, do processo de visualização e análise de aulas filmadas e de debates com os aprendizes (Barcelos; Coelho, 2010; Johnson, 2009; Jorge, 2003; Liberali, 2004). Podem, também, beneficiar-se, por exemplo, da participação em projetos de pesquisa-ação, em eventos acadêmicos e em projetos telecolaborativos (Figueiredo, 2019; Salomão, 2011a, 2011b).

Em outras palavras, o desenvolvimento do professor pode ocorrer por meio de mecanismos que possam gerar reflexão, interação, discussão sobre teoria e prática, aprendizagem e crescimento profissional, seja por meio de interações face a face ou por meio de interações em contextos *on-line* (veja, por exemplo, os estudos realizado por Araújo, 2023; Garcia, 2015; Liberali, 1996; Pereira; 2013; Salomão, 2011a, 2011b, 2011c, entre outros).

Embora a abordagem colaborativa possa proporcionar benefícios sociais, cognitivos e pessoais aos indivíduos que se engajam em processos de coconstrução de conhecimentos, é necessário ter em mente que algumas pessoas não se sentem confortáveis ao trabalhar com seus colegas, preferindo trabalhar sozinhas. Nesse caso, torna-se relevante estar ciente de que as pessoas são diferentes e têm estilos de aprendizagem variados e não forçá-las a participar de uma tarefa em grupo, mesmo que, com isso, não tenham a oportunidade de interagir diretamente com os colegas e de beneficiar-se da troca de conhecimentos advinda dessa interação. Conforme afirma Góes (2000, p. 25), a “autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações”.

Apesar de algumas limitações, a literatura na área de Linguística Aplicada tem nos mostrado que interações colaborativas têm o potencial de proporcionar crescimento humano, psicológico e intelectual aos envolvidos nesse tipo de interação. Com base no exposto, convém fazermos uso sistemático de interações colaborativas durante a realização de qualquer tarefa, de modo que possamos fazer de nossas aulas um momento de construções

compartilhadas de conhecimentos e que possamos também ter, cada vez mais, ações colaborativas e solidárias com nossos colegas de profissão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. F. de. *A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública*. 2023. 308 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, v. 21, p. 95-116, 1989.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19.
- DRISCOLL, M. P. *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OLIVEIRA, E. C. de. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2. ed. Rev. Ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2017. p. 11-41.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. Rev. Ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 13-57.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no Teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015.
- GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Caderno CEDES*, ano XX, n. 24, p. 21-29, 2000.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JORGE, M. L. S. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças*. Londrina: Abrapui, 2003. p. 177-182.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 1-32.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

OLIVEIRA, Q. M. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos em sessões de tandem. *Linguagem & Ensino*, v. 23, p. 1179-1203, 2020.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 1-30.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. 1996. Disponível em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf Acesso em 1 de out. de 2003.

PEREIRA, P. G. *Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado*. 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011a.

SALOMÃO, A. C. B. On-line collaborative learning for in-service teacher education. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, v. 3, n. 4, p. 268-272, 2011b.

SALOMÃO, A. C. B. Collaborative language learning in Teletandem: a resource for pre-service teacher education. *Profile*, v. 13, n. 1, p. 139-156, 2011c.

SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em Teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

TINZMAN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. What is the Collaborative Classroom? 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251574844_What_Is_the_Collaborative_Classroom Acesso em 9 de out. de 2014.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe, 1981. p. 144-188.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELLS, G. (Ed.). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-334.

WIERSEMA, N. *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344849452_How_Does_Collaborative_Learning_Actually_Work_in_a_Mexican_Classroom_and_How_Do_Students_React_to_It_A_Brief_Reflection Acesso em 9 de out. de 2003.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.