

**Contribuições para o desenvolvimento da autonomia
de aprendizes de 5a. série em escola pública:
ensino de língua inglesa mediado pelo computador**

Marcelo Rosa Hatugai

Dissertação de Mestrado

UNICAMP

**Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de
aprendizes de 5^a. série em escola pública:
ensino de língua inglesa mediado pelo computador**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marcelo Rosa Hatugai
Março de 2006

Banca examinadora:

Profª. Dra. Denise Bértoli Braga (Orientadora)
Universidade Estadual de Campinas (IEL)

Prof. Dr. José Luiz Boldrini
Universidade Estadual de Campinas (IMEC)

Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais (FALE)

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IEL - UNICAMP**

H289c

Hatugai, Marcelo Rosa.

Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5^a. Série em escola pública: ensino de língua inglesa mediado pelo computador / Marcelo Rosa Hatugai. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora : Prof^a Dr^a Denise Bértoli Braga.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Autonomia. 2. Computadores. 3. Língua inglesa. 4.

Ensino. 5. Ensino fundamental. I. Braga, Denise Bértoli.

II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de

Estudos da Linguagem. III. Título.

Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5^a. série em escola pública: ensino de língua inglesa mediado pelo computador

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação devidamente corrigida e defendida por Marcelo Rosa Hatugai e aprovada pela Banca examinadora.

Campinas, 24 de Março de 2006.

Prof. Dra. Denise Bértoli Braga
(Orientadora)

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

©Marcelo Rosa Hatugai
Todos os direitos reservados a
professormarcelo@gmail.com

À minha amada Família,
à professora Denise,
aos meus alunos
e aos poloneses.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho com todo meu amor ao meu pai, minha mãe e minha irmã, pelo carinho, apoio e compreensão que sempre alimentaram minha vida. A cada dia que passa, percebo que não há nada no mundo quem eu ame mais do que vocês.

A minha orientadora, Profa. Denise Bértoli Braga, por ser meu guia em um mundo novo de conhecimento que me proporcionara. Mais importante ainda, pelo carinho, pela compreensão e pelas experiências de vida que me transformaram em um ser humano melhor.

Ao amigo Douglas pela amizade, companheirismo, paciência e tranquilidade que equilibraram meus dias. Sua presença ao longo desses anos me ajudou a superar todos os momentos difíceis com alegria e sabedoria. Não há palavras que expressem minha gratidão.

Aos meus queridos alunos que deram vida ao nosso projeto. Pelas alegrias e pelos dissabores que vivenciamos a cada aula, por não me abandonarem quando eu quase os abandonei. Saibam que eu também estava crescendo e aprendendo, um processo às vezes doloroso. Suas demonstrações de carinho me fizeram sentir o professor mais feliz do mundo.

A professora Ludomira Kalicka e seus alunos poloneses por terem ampliando o nosso mundo para muito além da sala de aula. Pelos e-mails, pelas fotos e pela música que tanto amamos. Mais do que aprender uma língua, fizemos amigos.

Aos amigos de mestrado Daniele, Débora, Márcio, Cláudia, Tâmara, Luís e Paulo pelo carinho, apoio e “cafezinhos”. Sem as nossas reflexões coletivas e trocas de experiências, este trabalho não seria o mesmo. Sem suas palavras de apoio e incentivo, eu não teria seguido em frente.

A dona Norma pelo carinho, acolhida e dedicação nos momentos mais difíceis desta pesquisa. Seus deliciosos doces tornaram minhas noites em claro menos amargas. Serei sempre grato por tudo.

A FAER (Faculdades Ernesto Riscali), sua diretora, coordenadora e funcionários por acolherem meu trabalho e pelo apoio recebido. A escola pública, sua diretora, coordenadora e professora de língua inglesa pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa. Sem esta parceria, este trabalho não existiria.

As estagiárias e professoras Ana Paula Papani, Roberta Orlando, Natália Lopes, Lígia Marangoni e Vanderléia Schiapatti pela inestimável colaboração nas aulas e nas discussões, por “adotarem” nossos alunos e por fazerem da escola pública um lugar melhor para nossos estudantes. Este trabalho é também de vocês.

Aos professores de minhas bancas de qualificação e examinadora pela contribuição e soma de diferentes perspectivas enriquecedoras.

A todos meus ex-professores de mestrado e graduação e ex-orientadores de Iniciação Científica pela formação marcada pela qualidade, excelência e dedicação. Sem vocês, esta conquista não teria sido possível.

Aos funcionários do IEL e, especialmente, da Secretaria de Pós-graduação pelo apoio e esclarecimentos sempre atenciosos.

A CAPES pelo apoio financeiro que proporcionou a realização desta pesquisa.

A todos os amigos que estiveram comigo, dentro ou fora da sala de aula, ao longo desta pesquisa.

Enfim, a professora Leila por sua criatividade e afeto. Pelas aulas inspiradoras e pelo seu incentivo. Hoje entendo o quanto devo a você e espero que um dia eu possa retribuir.

A todos vocês minha sincera gratidão.

RESUMO

De acordo com os PCNs (1998), a autonomia é um dos princípios do projeto educativo da escola. Apesar do consenso sobre sua importância, ainda há muita incerteza sobre os meios de implementação da autonomia em sala de aula (BENSON & VOLLER, 1997). Tendo isso em vista, o objetivo desta pesquisa foi investigar como aulas mediadas pelo computador podem promover alunos de 5ª série mais autônomos para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE).

Escolhi o computador para o desenvolvimento da autonomia porque, segundo Motta-Roth (2001), o computador pode promover padrões mais ativos de aprendizagem baseados na “iniciativa, produtividade e estratégias comunicativas de negociação e sentido”, ao invés de “uma postura passiva de absorção da língua alvo”. Além disso, minha própria experiência pessoal com o uso do computador para aprender ILE foi bastante positiva.

A abordagem do conceito de autonomia englobou a perspectiva filosófica (DWORKIN, 1988; SCHNEEWIND, 1998), psicológica ou educacional (LURIA, 1987) e da lingüística aplicada (BENSON & VOLLER, 1997; BRAGA & RICARTE, 2005; BREEN & MANN, 1997; PAIVA, 2006), sendo que a pesquisa foi marcada por uma mudança conceitual substantiva de uma posição inatista e apriorística kantiana para outra reflexiva e histórico-social. Junto com a mudança conceitual, eu também alterei a abordagem de análise dos dados de um paradigma quantitativo para outro qualitativo.

Os resultados apresentados se referem a três grupos distintos de alunos de 5ª série de uma escola pública, que foram investigados em momentos diferentes entre agosto de 2004 e julho de 2005. Os resultados do primeiro grupo apontam para a importância do letramento digital e a ocorrência de três tipos de dificuldades dos alunos: motora, funcional e textual. Os resultados do segundo grupo apontam para a importância de tratar as dúvidas dos alunos de forma mais reflexiva e revelam que a abordagem de análise qualitativa é a mais adequada para avaliar o desenvolvimento da autonomia. Por fim, os resultados do terceiro grupo apontam para o potencial do procedimento de “resolução de dúvidas” e para os benefícios do uso do computador para o desenvolvimento da autonomia.

ABSTRACT

Autonomy is considered a principle of education by the Brazilian Parameters for the School Curriculum (PCNs, 1998). Despite the consensus on the importance of autonomy, there are many uncertainties about its implementation in the classroom (BENSON & VOLLER, 1997). Thus the present research investigates how computer-assisted lessons can develop the autonomy of fifth grade students to learn foreign languages.

I chose computer-assisted lessons to develop autonomy because computers can promote more active patterns of learning based on “initiative, productivity and communicative strategies of meaning negotiation” instead of a “passive stance of language absorption” (MOTTA-ROTH, 2001). In addition, my own personal experience of using computers to learn EFL has proved positive.

My theoretical approach to autonomy encompassed three different perspectives: philosophical (DWORKIN, 1988; SCHNEEWIND, 1998), psychological or educational (LURIA, 1987) and applied linguistics’ (BENSON & VOLLER, 1997; BRAGA & RICARTE, 2005; BREEN & MANN, 1997; PAIVA, 2006). During the research, I substantially moved from an innate, a priori, kantianian concept to a reflective, social-historical concept of autonomy. Along with the conceptual move, I also changed my approach to analysis from a quantitative to a qualitative paradigm.

The results presented are related to three different groups of fifth grade students from a state school. These groups were researched at different times from August 2004 to July 2005. The results of the first group showed the importance of digital literacy and the occurrence of three types of difficulties: motor, operational and textual difficulty. The results of the second group showed that the qualitative approach to analysis is the most adequate to evaluate the development of autonomy. They also showed the importance of dealing with the doubts of students in a more reflective way. Finally, the results of the third group showed that the “problem solution” procedure and the computer have both a potential to develop autonomy.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	4
1. Arcabouço teórico	4
1.1. Kant e autonomia: idealismo	4
1.2. Dworkin e autonomia: pragmatismo	8
1.3. Luria e autonomia: linguagem	11
1.3.1. Linguagem e autonomia: desenvolvimento histórico-social	12
1.3.2. Linguagem e autonomia: desenvolvimento ontogênico	15
1.3.3. Linguagem e autonomia: ato voluntário	18
1.4. Lingüística Aplicada e autonomia: diversidade	21
1.4.1. Diversidade ou consenso?	21
1.4.2. Autonomia e complexidade	24
1.4.3. A perspectiva do aluno, do professor, da sociedade e da sala de aula	26
1.5. Uso do computador e Letramento Digital	32
CAPÍTULO 2	37
2. Contexto da pesquisa	37
2.1. Contexto da escola	37
2.2. Contexto dos alunos	38
2.3. Contexto do professor	39
2.4. Contexto do curso	40
CAPÍTULO 3	43
3. Metodologia	43
3.1. Metodologia de seleção dos alunos	43
3.2. Metodologia de coleta dos dados	43
3.3. Metodologia de análise dos dados	45
3.4. Objetivo e pergunta de pesquisa	45
CAPÍTULO 4	47
4. Análise dos dados	47

4.1. Grupo 1	47
4.1.1. Perfil dos alunos	48
4.1.2. Pressuposto	48
4.1.3. Planejamento	49
4.1.4. Resultados	51
4.2. Grupo 2	60
4.2.1. Perfil dos alunos	61
4.2.2. Pressuposto	61
4.2.3. Metodologia de análise	62
4.2.4. Planejamento	62
4.2.5. Resultados	64
4.3. Grupo 3	93
4.3.1. Perfil dos alunos	93
4.3.2. Pressuposto	94
4.3.3. Metodologia de análise	95
4.3.4. Planejamento	95
4.3.5. Resultados	64
CONCLUSÃO	115
BIBLIOGRAFIA	120

Introdução

Apesar do uso do computador em sala de aula ser um advento relativamente moderno, do conseqüente interesse pela autonomia que ele acarreta em diversas áreas de pesquisa e da relação quase simbiótica existente entre computador e autonomia, eu parto do princípio que a autonomia é um conceito anterior e que sempre esteve relacionada com a idéia de educação desde o Iluminismo. Assim sendo, acredito que autonomia e educação são conceitos indissociáveis, uma vez que a autonomia é um dos pilares e princípios universais do processo educacional (PCNs, 2003) e não um simples modismo passageiro advindo da incorporações de novas tecnologias à sala de aula.

Portanto, acredito que a autonomia deva ser um dos assuntos de interesse do professor, o qual deveria ter pelo menos um primeiro contato com tal conceito, ainda mais levando em consideração que não há garantias de que basta a escola ou basta usar o computador para o aluno tornar-se autônomo. Ainda que autonomia e educação se entrelacem, ainda que autonomia e uso do computador se confundem, a autonomia não é uma decorrência natural e automática de qualquer um dos dois. Para que exista efetivamente, ela deve ser desenvolvida sistematicamente e de acordo com parâmetros científicos.

O problema é que pouco se sabe sobre como fazê-lo, sobre como desenvolver autonomia nas primeiras séries do Ensino Básico. Apesar do consenso geral em torno da importância da autonomia, ainda há muita incerteza em relação a sua implementação em sala de aula, conforme afirmam Peter & Voller (1997).

Parte considerável dos trabalhos sobre autonomia aborda o aspecto filosófico, os problemas de conceituação ou a determinação de estados mais ou menos autônomos necessários para o ensino à distância, por exemplo. São todos eles trabalhos importantes e relevantes para o progresso da área, mas, por outro lado, não dizem muito sobre como desenvolver a autonomia, como promover alunos mais autônomos antes de lhes exigir tal habilidade para a participação efetiva em cursos à distância, em laboratórios de estudo automonitorado ou no ensino superior, por exemplo.

Aquelas pesquisas que abordam os meios de promover alunos mais autônomos elegeram o laboratório de estudo automonitorado como meio privilegiado para o

desenvolvimento da autonomia. Entretanto, não há garantias de que o uso de tais laboratórios realmente garanta o desenvolvimento da autonomia, pois, segundo Benson (1997), o aluno pode estar simplesmente reproduzindo práticas vivenciadas em outros contextos ao invés de buscar alternativas próprias.

Tendo em vista tais limitações, iniciei esta pesquisa esperando poder contribuir para o avanço do nosso conhecimento sobre o desenvolvimento da autonomia, propondo ações ou procedimentos que produzam bons resultados ou, pelo menos, identificando aqueles que não dão certo.

Para isso, precisei delimitar um contexto específico para realizar essa pesquisa, intervindo na sala de aula tanto como professor quanto pesquisador preocupado com o ensino da língua inglesa, o uso do computador e o desenvolvimento de alunos mais autônomos. Portanto, escolhi a 5ª série escolar de uma escola pública no interior do estado de São Paulo. Mas devido às limitações da escola que não tinha computadores em número suficiente nem acesso à *internet*, eu tive que fazer alterações importantes no meu contexto: levei os alunos selecionados para o laboratório de informática de uma faculdade particular próxima à escola pública, em um horário alternativo às aulas regulares da escola pública.

Além da especificidade do contexto, eu também precisei reduzir meu objeto de análise cada vez mais até sintetizar uma unidade mínima que pudesse fornecer indícios do desenvolvimento da autonomia. Escolhi, desse modo, as dúvidas dos meus alunos. O problema em adotar um objeto mais amplo é a conseqüente inclusão de um número maior de variáveis que podem inviabilizar a pesquisa. Afinal, o que eu deveria analisar para identificar a autonomia? O comportamento dos alunos? Suas crenças? Seu nível socioeconômico? Suas experiências de vida? Sua educação familiar?

Nenhuma dessas alternativas me persuadiu o suficiente a acreditar que eu poderia alcançar algum resultado. O fato é que eu deveria focalizar o processo, ou seja, o que estava ocorrendo durante a aula dentro daquele laboratório. Quando as aulas começaram, percebi aos poucos que algo estava monopolizando minha atenção e a dos alunos em sala de aula, interferindo no objetivo da pesquisa. Este fator foi exatamente as dúvidas dos alunos.

Acho importante explicar meu movimento de delimitar o contexto e o objeto de análise porque considero que os resultados que alcancei estão intrinsecamente relacionados com a realidade que investiguei. É claro que os resultados refletem, de alguma forma, o que

está acontecendo no dia a dia de nossas escolas públicas. Contudo, generalizar meus resultados para contextos muito distintos do meu não me parece ser uma decisão sensata.

Porém, enfatizo que evitei a alternativa muitas vezes tentadora de simular uma sala de aula controlada, artificial. Os alunos que eu tive vieram da escola pública com suas limitações e potencialidades reais, os computadores que usei também quebravam ou eram muito lentos, a instituição onde administrei as aulas também interferiu em meu trabalho e outros fatores naturais a uma sala de aula autêntica também existiram. O que estou tentando dizer é que o professor da escola pública deve usar o bom senso ao tentar implementar soluções dessa e de outras pesquisas sobre desenvolvimento da autonomia.

Mas, felizmente, acredito que meus resultados também possam ser alcançados por outros professores atuando em outros contextos parecidos. Ainda que eu não possa e nem me arrisque afirmar que tenho dados comprovando que meus alunos tornaram-se realmente mais autônomos ao final do curso, por outro lado acredito que eu consegui evidenciar meios possíveis para desenvolver a autonomia.

A questão central é que a autonomia é na verdade um contínuo que começa com as pequenas atitudes em sala de aula e chega até as decisões políticas que afetam a liberdade do ser humano. Além disso, a autonomia também pode ser compreendida como um processo longitudinal que atravessa as várias séries escolares até o fim da vida escolar do aluno. Mas, nem por isso, devemos deixar de dar o primeiro passo. É exatamente dessa forma que eu avalio minha pesquisa: um possível primeiro passo.

- CAPÍTULO 1 -

1. Arcabouço teórico

Inicialmente, este capítulo apresenta uma análise do conceito de autonomia a partir de perspectiva mais ampla: sua origem na filosofia. Posteriormente, discute sua repercussão na educação e na aprendizagem de línguas. Por fim, trata do uso do computador e do letramento digital.

O estudo da autonomia nos leva a conclusão de que não há um único conceito aceito, mas sim várias concepções do termo. A autonomia também é discutida em diversas áreas do conhecimento: educação, tecnologia, religião, política, psicologia e filosofia, o que explica em parte sua difícil conceituação. Segundo Schneewind (1998: 3), o termo autonomia foi originalmente utilizado na política pelos gregos¹, sendo posteriormente incorporado nas discussões religiosas durante a Reforma e a Contra-reforma da Igreja e, finalmente, retornou à esfera política no início dos tempos modernos.

Na filosofia, um de seus mais importantes pensadores é Immanuel Kant (1724-1804), cujo conceito de autonomia é discutido na próxima seção.

1.1. Kant e autonomia: idealismo

Quando Kant refletiu sobre autonomia, ele tinha em primeiro plano a questão da moralidade. Dessa forma, a autonomia não é seu conceito primário, mas decorrente de sua reflexão central sobre o que é moralidade. Ainda assim, Kant é tão importante para a autonomia quanto o é para a moralidade.

De acordo com Schneewind (1988), Kant aproximou os conceitos de moralidade e autonomia como sinônimos, revolucionando o pensamento moral de sua época. Schneewind explica que, para Kant, a moralidade é uma lei imposta ao ser humano por ele

¹ Segundo Dworkin (1988), o termo autonomia foi primeiramente aplicado às cidades gregas. Uma cidade era chamada autônoma quando seus próprios cidadãos faziam suas próprias leis, ou seja, não estavam sob o controle de nenhum império estrangeiro.

mesmo, e não por outros agentes externos. O ser humano é autônomo exatamente por ser capaz de exercer tal princípio de escolher que leis seguir. A partir de Kant, portanto, autonomia é o mesmo que autogoverno.

Entretanto, Schneewind (*op. cit.*) explica que a noção kantiana de moralidade vai mais além: coloca o ser humano na posição de legislador de suas próprias leis, algo mais desafiador para a época do que a capacidade de fazer nossas próprias escolhas morais. A razão da existência da moralidade repousa nessa capacidade de legislar nossa própria moralidade, ou seja, o princípio da autonomia.

O caráter revolucionário do pensamento de Kant fica mais evidente quando Schneewind analisa o pensamento filosófico anterior a Kant, o qual o influenciou e por ele foi modificado:

“Durante os séculos dezessete e dezoito, concepções consolidadas de moralidade enquanto obediência começaram a ser cada vez mais contestadas por concepções emergentes de moralidade enquanto autogoverno. De acordo com a velha concepção, moralidade deve ser compreendida mais profundamente como um aspecto da obediência que devemos a Deus. Além disso, muitos de nós estão em uma posição moral na qual devemos obedecer outros seres humanos. A autoridade de Deus sobre todos nós é reconhecida tanto por meio da razão como da revelação e do clero. Entretanto, não somos todos igualmente capazes de ver por contra própria o que a moralidade nos demanda. Mesmo se todos temos as leis morais mais fundamentais gravadas em nossos corações ou consciências, a maioria das pessoas precisa ser instruída por alguma autoridade adequada sobre o que é moralmente exigido em casos particulares. Pelo motivo de que muitas pessoas geralmente não entendem as razões para fazer aquilo que a moralidade pede, tanto ameaças de punição quanto ofertas de gratificação são necessárias para assegurar o dever necessário que trará ordem moral.” (Schneewind, 1989: 4)

Kant compartilha da nova concepção que, no final do século dezoito, compreende que todos nós somos igualmente capazes de reconhecer por conta própria as demandas da moralidade e de agir adequadamente sem a necessidade de punições ou gratificações, com base na razão. Segundo Schneewind (1889:4), sua concepção de autogoverno abriu caminhos para que hoje possamos ter o direito de “agir por conta própria, sem interferência do estado, da igreja, dos vizinhos ou daqueles que julgam ser melhores ou mais sábios do que nós”.

O princípio de autonomia enquanto autogoverno parece garantir ao ser humano uma independência absoluta de sua vontade. Contudo, nada seria menos verdadeiro em Kant,

pois a nossa vontade está subordinada a uma lei universal. Em seu artigo, Menin (1999) explica que esta lei é um “princípio universal” de reciprocidade:

“O que o filósofo está nos dizendo... é que para sermos moralmente corretos basta agirmos de acordo com ‘motivos racionais’ que concordemos... que sejam motivos possíveis para toda e qualquer pessoa! Ou, de modo bem mais simples: ‘o que pode valer para mim devo concordar que possa valer para todos!’ ” (MENIN, 1999:38)

Isto significa que criar e seguir nossas próprias leis ainda não assegura autonomia, é também necessário que pensemos no outro, no coletivo, na sociedade. Qualquer que seja a nossa decisão com base em nossa vontade própria, ela também deve ser válida para todos para que seja moralmente correta e autônoma. Se por um lado a moral de Kant nos libertou do jugo alheio, por outro lado ela estabeleceu um princípio universal, anterior e exterior a nós mesmos, mas que todos devemos seguir.

Assim como Menin (1999), Schneewind (1889:486) também discute o princípio de reciprocidade como central no pensamento de Kant. Quando Kant rompeu com a velha ordem ao afirmar que a moralidade não é o mesmo que seguir a lei divina ou um meio de buscar bom resultados, ele precisou explicar então o que seria essa nova moral. Sua resposta tem como núcleo a idéia de evitar a autocontradição, ou seja, garantir a reciprocidade:

“Qualquer que seja a vontade, ela será boa se aceita universal e reciprocamente não devendo se autodestruir” (Schneewind, 1889:487)²

A nossa vontade se autodestrói, ou seja, torna-se moralmente impossível, se nós não aceitarmos que ela seja válida para os outros também. Schneewind prossegue explicando o conceito de autocontradição a partir da preocupação de Kant com a relação entre a vontade individual e a vontade geral. Para Kant, a intenção de uma ação realizada com base na vontade individual é considerada um solipsismo moral, enquanto a intenção de uma ação realizada com base na vontade geral é considerada justiça moral.

² No original: “Whatever will is to be good if it is taken universally and reciprocally must not cancel itself”.

Além da autonomia, há um outro conceito muito importante para a moral de Kant: a heteronomia. Segundo Menin (1999:40), a heteronomia é o oposto da autonomia. Enquanto autônomos, agimos moralmente seguindo nossa própria vontade e buscando atingir o bem universal da reciprocidade. Mas se agimos e fazemos escolhas morais apenas por interesse pessoal ou por medo de punição, estamos sendo heterônomos. O ser autônomo segue princípios próprios e intrínsecos que lhe fazem um “profundo sentido interno”. Já o ser heterônimo segue princípios extrínsecos num processo de alienação da sua própria vontade.

A partir do artigo de Menin (1999:49), percebemos que o significado da palavra “vontade”, muito usada por Kant, difere bastante do senso comum. A autora explica que a “vontade é uma escolha racional e emocional que só um ser humano é capaz de fazer”. A vontade é, portanto, um julgamento racional.

Recapitulando Kant, autonomia é a capacidade universal de autogovernar-se com base na razão e por meio de leis próprias que devem ser válidas para todos.

Kant é uma referência importante para minha pesquisa porque seu estudo permitiu compreender a origem do conceito de autonomia e como ele modificou o pensamento ocidental até os dias de hoje. No nosso presente, portanto, muito do que se discute sobre autonomia remonta ao pensamento de Kant.

Apesar de importante, existe uma dificuldade de praticar a autonomia kantiana. Ainda que o ser autônomo de Kant não seja tão livre assim, ainda que haja um princípio moral universal que o ordena, ele ainda é um ser idealizado. Afinal, o único elemento que afeta a vontade do ser humano em Kant é um princípio absoluto, apriorístico, universal, senão especulativo, até mesmo porque Kant abandonou o empirismo a favor do racionalismo de uma “metafísica da moral”, segundo nos relata Schneewind (1988:485) em sua obra.

O importante é entender que, em primeiro lugar, não vivemos num vácuo tão isolados das determinações do nosso governo, das condições econômicas, das decisões do condomínio, das restrições de nossos pais, enfim, da autoridade do professor. Em segundo lugar, não podemos garantir que todas as sociedades abrem o devido espaço para o indivíduo exercer sua autonomia ou que todos os povos vivem e entendem a autonomia de um mesmo e único modo.

É devido exatamente à dificuldade real de negar a necessidade da autoridade do professor e de garantir o total livre-arbítrio do aluno que a autonomia de Kant surge idealista. Considerando a dificuldade de implementar integralmente a autonomia kantiana na prática de ensino e aprendizagem em sala de aula, resta a indagação: será que existe uma autonomia possível para a sala de aula ou ela é apenas um construto filosófico utópico? O filósofo Gerald Dworkin parece ter uma resposta.

1.2. Dworkin e autonomia: pragmatismo

Dworkin (1988) desenvolve uma outra concepção³ de autonomia ao refletir sobre como exercê-la concretamente em um mundo que nos impõe tantas restrições. O seu ponto de partida é exatamente os conflitos gerados pela autonomia de Kant, mas seu percurso nos leva a um ponto de chegada contrário ao conceito basilar da moral kantiana: a independência substantiva.

O problema das concepções de autonomia fundamentadas na idéia de independência substantiva é que elas não equacionam o fato de que a vida em sociedade impõe limites a nossa vontade, ou seja, o homem autônomo de nossos dias não é tão isolado de determinações externas.

Afinal, conforme nos explica Dworkin, vivemos e crescemos em uma sociedade onde os valores compartilhados pela família, pelos amigos e pela escola colaboram para a nossa formação desde cedo. Negar a nossa própria história a favor de uma versão muito radical de autodeterminação não faz da independência substantiva uma concepção de autonomia adequada para contextos sociais como, por exemplo, a escola.

Dworkin aponta que tais concepções geralmente colocam a autonomia na posição de bem supremo, descartando outros valores que também são importantes para o homem como, por exemplo, lealdade, solidariedade, liderança, tradição e mesmo autoridade. Dessa forma, a autonomia precisa conviver com outros valores para que seja possível.

³ Dworkin distingue entre concepção e conceito. Em linhas gerais, conceito é uma noção abstrata e generalizante; concepção é o preenchimento dessa noção abstrata com conteúdos mais concretos e específicos como, por exemplo, que fatores influenciam o conceito ou quais são os outros conceitos com os quais se relaciona? Um conceito geralmente atravessa todas as suas concepções, ou seja, é prototípico.

Sua concepção de autonomia permite conciliar a autoridade do professor com a autonomia dos aprendizes, pois demonstra que a autonomia não se desenvolve simplesmente pela negação do papel do professor. A função do professor em sala de aula é tão importante quanto o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ou seja, ambos não se excluem automaticamente.

Entretanto, chegar a essa conclusão a partir de Dworkin (*op. cit.*) ainda não significa que encontramos uma alternativa possível de autonomia. Para tanto, o autor prossegue com a noção de auto-reflexão como importante para o desenvolvimento da autonomia. O ser autônomo, portanto, engloba a capacidade de refletir sobre si mesmo.

Nesse ponto, todavia, não há contraposição ao ideal de Kant, pois tal filósofo já havia estabelecido as bases racionais da autonomia por meio dos conceitos de reciprocidade e racionalismo. Dworkin, porém, coloca a auto-reflexão em um nível superior: a nossa capacidade de refletir sobre nossa própria vontade.

De acordo com a concepção Kantiana, o exercício da nossa vontade é fundamentado pela razão e pela reciprocidade, garantindo a nossa autodeterminação e, por conseguinte, a autonomia. Assim sendo, o homem deve refletir sobre as leis e aquilo que seja melhor para todos.

Já Dworkin propõe que o homem deva refletir sobre sua própria vontade, ou seja, compreender as motivações que orientam sua vontade. Sua vontade pertence à chamada “primeira ordem”, enquanto a auto-reflexão pertence à chamada “segunda ordem”. Tais níveis são paralelos (eu tenho minha vontade e, ao mesmo tempo, reflito sobre ela) e se relacionam de forma dialética (o resultado de minha reflexão pode ou não alterar a minha vontade).

Para Dworkin, a autonomia é esta capacidade de “segunda ordem” de refletir sobre a “primeira ordem” das vontades e determinações. O que nos guia não é especificamente a vontade, mas a auto-reflexão característica da “segunda ordem” sobre a “primeira”. Mas não somente, pois a autonomia não se resume apenas a aspectos reflexivos, mas deve também incluir a capacidade de implementar pela ação as mudanças resultantes da reflexão, isto é, alterar nossa realidade.

A auto-reflexão proposta por Dworkin (1988) altera significativamente a natureza da autonomia historicamente conhecida, pois permite que o indivíduo preserve sua

autonomia mesmo quando está sob o julgo alheio ou seguindo as determinações de outra pessoa.

Este parece ser o ponto central das divergências de Dworkin, o qual ele ilustra por meio de vários exemplos: o filho que decide seguir as ordens de sua mãe não está sendo necessariamente menos autônomo, desde que esta tenha sido sua decisão, tomada livremente e com base na razão. Ele ainda é autônomo porque está fazendo exatamente aquilo que sua vontade determina: obedecer a sua mãe.

Até mesmo o conceito de coerção, incompatível com a autonomia kantiana, pode conviver com a autonomia de Dworkin. Ele utiliza um exemplo no qual um indivíduo venha até a pagar para ser coagido ou ameaçado, pois essa é a sua vontade. Ser coagido é uma vontade de "primeira ordem" com a qual o indivíduo se identifica e aceita por meio da auto-reflexão de "segunda ordem" – não está sendo, por isso, menos autônomo:

“O que é valioso sobre a autonomia é que a pessoa veja os compromissos e as promessas que faz como sendo seus, definindo a si próprio por meio desses compromissos.” (DWORKIN, 1988; 26).

Ainda sobre a auto-reflexão, Dworkin ressalta a importância de evitar interpretações intelectualistas do termo. É errôneo pressupor que apenas pessoas altamente escolarizadas ou intelectualmente articuladas podem exercer a auto-reflexão nos termos propostos pelo autor. A autonomia não é expressa apenas por meio de palavras, mas também por meio das ações.

Neste caso, e segundo o autor, mesmo aquele fazendeiro vivendo em uma comunidade rural isolada e com baixo nível de escolaridade pode estar conduzindo sua vida de modo reflexivo não pelo modo como expressa seu pensamento, mas por suas ações.

Sintetizando Dworkin (1988), a autonomia envolve dois aspectos: um reflexivo e outro procedimental. Considerando o primeiro aspecto, a autonomia é uma capacidade de segunda ordem de refletir criticamente sobre a primeira ordem, nível onde se encontra nossas vontades e preferências. Considerando o último aspecto, a autonomia é a capacidade de efetivar ou alterar nossa vontade no campo das ações, levando em consideração a identificação ou rejeição dessa vontade.

Portanto, Dworkin conclui que a autonomia é uma das competências que constitui a noção que temos de caráter, a qual nos torna seres ativos, agentes, sendo nossa responsabilidade exercê-la:

“Ao exercer tal capacidade, as pessoas definem sua natureza, dão sentido e coerência as suas vidas, e assumem a responsabilidade pelo tipo de pessoas que são”
(DWORKIN, 1988; 20).

Por fim, acho necessário ressaltar que Dworkin procura mais expandir as concepções de autonomia do que propor um novo conceito. Acredito que ele parte da mesma matriz kantiana que tem alimentado historicamente as diversas concepções de autonomia (o conceito de autodeterminação), mas também aponta como algumas dessas concepções encerram problemas conceituais e procedimentais.

1.3. Luria e autonomia: linguagem

Luria (1987), assim como Vygotsky, considera que a autonomia é resultado do desenvolvimento lingüístico. É importante ressaltar que, como psicólogo, ele se interessa pelo desenvolvimento da linguagem a partir de uma perspectiva ontogênica, buscando entender como a linguagem colabora para a formação da consciência. Como marxista, ele se interessa pelo desenvolvimento do pensamento a partir da perspectiva histórico-social.

Para desenvolver sua teoria, tanto pelo viés ontogênico quanto pelo histórico-social, Luria analisa quais são as propriedades que conferem à linguagem o poder de desenvolver a consciência e a autonomia.

1.3.1. Linguagem e autonomia: desenvolvimento histórico-social

Pelo viés histórico-social, o desenvolvimento da consciência humana foi desencadeado segundo dois fatores: a atividade vital do trabalho e o surgimento da linguagem. Antes da divisão das funções sociais pelo trabalho e da construção do complexo sistema de códigos abstratos pela linguagem, o homem era um ser meramente biológico, guiado apenas pelos seus instintos dentro dos limites da experiência sensorial imediata. O desenvolvimento da linguagem possibilitou, portanto, a emancipação do homem do mundo

instintivo e sensorial para o mundo cultural e racional, ou seja, o homem passou a ser capaz não só de sentir, mas também de pensar.

Segundo o autor, o pensamento tornou-se possível devido à linguagem e à sua função referencial⁴: a linguagem representa os objetos do mundo por meio de imagens, permitindo que o homem manipule mentalmente o mundo real que o circunda. Fazendo uso da linguagem, o homem começou a transcender o seu contexto situacional imediato e fazer referência a objetos que não estavam no seu campo de visão, passando a substituí-los por signos, a fazer uso da sua capacidade de abstração. A linguagem, portanto, ajudou o homem a passar da experiência sensorial imediata para o pensamento abstrato categorial:

“Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’”. (LURIA, 1987; 22)

Prosseguindo com o estudo da mente sob o viés histórico-social, Luria (1987) analisa a estrutura da linguagem e define a “palavra” como unidade fundamental da linguagem, pois é ela que “codifica nossa experiência”:

“O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas.” (LURIA, 1987; 27)

A provável origem da palavra, segundo o autor, está na atividade do trabalho, isto é, na manipulação e transformação dos objetos com o objetivo de satisfazer as necessidades do ser social. Com o advento do trabalho, as pessoas começaram a exercer diferentes funções sociais dentro do grupo e isso gerou a necessidade de uma comunicação mais estreita para dar conta da atividade laboral – eis o princípio da palavra e, por conseguinte, da linguagem.

Inicialmente, a palavra dependia profundamente da prática, da situação imediata da comunicação, dos gestos, dos objetos presentes no contexto. Isto significa que a palavra

⁴ Vygotsky adota o termo “referência objetal”, o qual é corrente na psicologia (LURIA, 1987).

tinha um caráter simpráxico⁵ em seu estágio inicial. Progressivamente, a palavra foi se libertando do contexto imediato da fala e ganhando autonomia como um sistema complexo de signos possível de ser compreendido mesmo quando desconhecíamos o contexto da fala. No estágio final, a palavra passa a ter um caráter sinsemântico⁶. A conquista do caráter sinsemântico da palavra é o primeiro passo para o desenvolvimento da escrita, conforme nos explica Luria.

Com base no que já discuti anteriormente nesta seção, está claro que o último estágio da palavra só foi possível por causa da função referencial da palavra. Luria explica que a função referencial é uma característica da palavra que trouxe um enorme ganho para o homem: a duplicação de seu mundo, isto é, além do mundo dos objetos, há o mundo das imagens abstratas representadas pelo código lingüístico.

Mas mais importante ainda do que duplicação do mundo, o homem passa a manipular mentalmente o universo de signos:

“O homem pode evocar voluntariamente estas imagens, independente da presença real dos objetos, dirigir voluntariamente este segundo mundo. Pode dirigir não apenas sua percepção, suas representações, mas também sua memória e suas ações; por exemplo, ao dizer as palavras ‘levantar a mão’, ‘apertar a mão em punho’, pode cumprir estas ações mentalmente.” (LURIA, 1987; 32-33)

Neste trecho, percebemos que Luria descreve a capacidade do homem de regular o seu próprio mundo por meio da linguagem. Essa capacidade recebe o nome de “ação voluntária” ou ato voluntário, um conceito muito importante para minha pesquisa e que venho a explicar melhor na próxima seção.

Outra característica da palavra analisada por Luria é a chamada função categorial. A palavra não apenas representa e substitui o objeto, mas também e principalmente analisa e abstrai seus traços essenciais, ou seja, ela não representa o objeto em sua totalidade, mas apenas pelo seu traço semântico mais prototípico.

⁵ A palavra funcionava de forma dêitica, ou seja, um mesmo termo poderia se referir a vários referentes e a distinção do referente correto só era possível a partir do contexto.

⁶ A palavra ganhou estatuto de signo lingüístico e referia-se a objetos específicos, tendo seu recorte semântico socialmente acordado.

Após analisar e abstrair o traço essencial, a palavra então generaliza o objeto ao incluí-lo em uma determinada categoria dentro do complexo sistema de enlaces lingüísticos.

Luria considera esta função categorial a mais importante, pois ela converte a palavra em uma ferramenta de abstração e generalização, que são as duas operações mais importantes da consciência segundo o autor:

“Isto significa que a palavra não é somente meio de substituição das coisas, é célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização.” (LURIA, 1987; 37)

A última função da palavra analisada por Luria (1987) está relacionada com a importância que ele confere às “formas histórico-sociais da existência do homem” em sua teoria. Além de substituir e categorizar os objetos, a palavra transmite todo o conhecimento de mundo construído historicamente de uma geração a outra, ou seja, toda a experiência social que temos com cada objeto.

Refletindo sobre as propriedades da linguagem descritas por Luria, percebemos como a linguagem, ao longo do processo histórico, levou o homem à autonomia. O ato voluntário, a capacidade de abstração e generalização são os pilares da autonomia.

A natureza deste conceito de autonomia diverge substancialmente da autonomia de Kant e, em certa medida, de Dworkin. Basta compararmos a origem da autonomia em cada um desses casos.

Enquanto Kant acredita que a autonomia é uma atribuição do mundo espiritual, Luria afirma que ela é moldada pelo social. Para Kant, a autonomia é inata e universal; para Luria, ela é historicamente construída⁷. Dworkin está mais próximo de Kant, mas ainda assim entrevê fatores sociais interferindo no exercício da autonomia quando diz que as diferenças entre as sociedades devem ser levadas em consideração na determinação do grau de autonomia das pessoas.

⁷ No início de seu livro, Luria (1987) explica as duas correntes de psicólogos que estudavam a mente e que precederam Vygotsky: os idealistas e os mecanicistas. Essencialmente, ambos os grupos acreditavam que o pensamento tinha origem no mundo espiritual e se alinhavam, portanto, ao pensamento filosófico de Kant. Vygotsky foi quem impôs um novo paradigma ao afirmar que a origem da consciência deveria ser buscada fora do homem, pois era um reflexo do mundo social e não do mundo espiritual.

1.3.2. Linguagem e autonomia: desenvolvimento ontogênico

Em Luria (1987), a ontogênese começa com o surgimento das primeiras palavras pela criança e termina com a formação da consciência pelo adulto. Entre estes dois extremos, há uma série de mudanças lingüísticas e psicológicas que determinam a forma da consciência do indivíduo e, em último caso, a natureza da sua autonomia.

Podemos observar, a partir desta breve introdução, que Luria estabelece um elo entre linguagem, consciência e autonomia ao longo da ontogênese. Este elo também ocorreu ao longo do processo histórico social, conforme expliquei na seção anterior: o advento da linguagem deu origem aos processos de abstração e generalização que, por sua vez, formaram a base da consciência e permitiram ao homem guiar sua própria ação por meio do ato voluntário, o qual é o princípio da autonomia.

Apesar da repetição do elo na ontogênese e no processo histórico social, Luria ressalva que o desenvolvimento da criança não é a mesma coisa que o desenvolvimento histórico-social do homem. O desenvolvimento da linguagem ao longo dos dois processos guarda apenas similitudes, sendo que a principal delas é a passagem de um estado simpráxico para um estado sinsemântico.

De acordo com Luria, as primeiras palavras da criança têm início quando ela começa a imitar os sons dos adultos. Antes deste período, a criança apenas balbuciava. Luria considera o balbucio uma forma de expressão dos estados afetivos do bebê e, portanto, não pode ser considerado parte da linguagem.

As primeiras palavras, diferente do balbucio, se dirigem aos objetos do mundo externo, mas ainda possuem um caráter difuso e dependem estreitamente do contexto imediato da fala. O estágio inicial da fala da criança é, por conseguinte, simpráxico.

Na prática, isto significa que o referente das primeiras palavras varia conforme a situação, o gesto ou a ação da criança. Tais palavras ainda não têm uma relação unívoca com os objetos: uma mesma palavra pode se dirigir a diferentes coisas ao mesmo tempo.

Além disso, é comum a criança utilizar uma mesma palavra tanto para um objeto quanto para uma qualidade, ação ou relação: a criança ainda não adquiriu a morfologia elementar da palavra que analisa suas partes constituintes e as divide em classes.

Mas a palavra evolui e o seu referente começa a se estabilizar por volta dos 20 meses, idade na qual a criança começa a chamar cada objeto pelo seu respectivo nome. Ela também começa a adquirir a morfologia elementar da palavra ao diferenciar as formas apropriadas para o objeto, a qualidade, a ação ou relação. Estas mudanças marcam o início da emancipação da palavra do seu contexto prático em busca do signo autônomo que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade.

Por volta dos 48 meses, a relação entre a palavra e seu referente já está suficientemente estabilizada e a criança domina a morfologia elementar da palavra. A palavra, assim sendo, atingiu o estágio sinsemântico. Contudo, ainda que o significado da palavra esteja mais estável, isto não significa que o desenvolvimento da função referencial tenha cessado. Ao contrário, Luria afirma que a situação prática ainda pode influenciar a criança a mudar o referente da palavra em algumas situações mais específicas. A consolidação exata da função referencial ocorre mais tarde:

“Pode-se concluir que a referência objetual exata da palavra, por mais simples que pareça a primeira vista, é o produto de um longo desenvolvimento. Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a palavra está entrelaçada com a situação, o gesto, a mímica, a entonação e, somente nestas condições, adquire sua referência objetual. A seguir, esta referência objetual da palavra emancipa-se progressivamente destas condições, mas ainda conserva, durante longo tempo, estreitos laços com a situação prática e continua designando não ao objeto, mas sim a algum traço deste objeto. Em outras palavras, também nesta etapa a palavra ainda possui um significado difuso, ampliado, conserva um estreito vínculo com a situação prática e por isso pode perder muito facilmente sua referência objetual e adquirir um novo significado em correspondência com um ou outro traço do objeto. Somente nas últimas etapas do desenvolvimento infantil, a palavra adquire uma referência objetual exata e estável, podendo inclusive conservar sua ligação com a ação prática.” (LURIA, 1987; 50-51)

É fácil constatar que o processo ontogênico descrito até aqui aborda o desenvolvimento da função referencial da palavra. Porém, a função referencial não é a única a evoluir; a função categorial da palavra também atravessa diferentes estágios durante a ontogênese.

Enquanto a função referencial geralmente se estabiliza por volta dos 4 anos de idade, a evolução da função categorial pode se estender até a idade adulta. Segundo Luria, ainda que a palavra “loja” seja a mesma para a criança de 4 anos e para o adulto, o modo como tal palavra abstrai e generaliza os traços do objeto “loja” varia muito de um para outro. Isto significa que a palavra organiza os enlaces conceituais e os processos psíquicos

de nossa mente de modos diferentes de acordo com a idade. Se o referente da palavra tende a permanecer o mesmo, os seus processos psíquicos ainda variam.

No início do desenvolvimento da linguagem, a criança se relaciona com o mundo por meio de laços afetivos e a palavra, por conseguinte, desempenha a função de um filtro afetivo entre o mundo externo e a psique da criança. Portanto, a palavra molda o sistema psíquico da criança com base na afetividade e a natureza da linguagem é, essencialmente, afetiva.

Já no início da vida escolar, a palavra começa a perder a sua natureza afetiva e a criança começa a enxergar o mundo a partir da utilidade prática ou da função dos objetos, ou seja, o papel que o objeto desempenha em sua vida, suas propriedades ou características concretas. A palavra forma, conseqüentemente, um sistema de enlaces objetivos.

O adulto, por outro lado, compreende o mundo de modo diferente. A sua estrutura psíquica se organiza por meio de conceitos abstratos, de enlaces lógico-verbais. Ele é capaz de organizar o mundo por meio de relações paradigmáticas, distribuindo os vários conceitos ao longo de uma hierarquia, estabelecendo relações de subordinação, oposição, etc:

“Nesta mudança do significado da palavra, muda não somente sua estrutura semântica, mas também os sistemas de processos psíquicos que estão por trás desta palavra. Na criança pequena, o papel principal é desempenhado pelo afeto, a sensação de algo agradável. Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação determinada. Para o estudioso economista, o papel principal é desempenhado pelos enlaces lógicos presentes na palavra.” (LURIA, 1987; 52)⁸

Ao observamos a descrição do desenvolvimento da função categorial de Luria, percebemos como se fez o elo entre linguagem e consciência na teoria ontogênica: é a palavra quem molda a nossa consciência. E como ela faz isto? Ao projetar a vida social em nossa mente, isto é, a palavra é reflexo do mundo externo.

Luria explica que foi Vygotsky quem estabeleceu o elo fundamental entre consciência e vida social por intermédio da linguagem. Vygotsky identificou o desenvolvimento da função referencial e da função categorial da palavra como processos

⁸ Observamos, na verdade, o nascimento da racionalidade no indivíduo.

distintos. O primeiro ele chama de “desenvolvimento semântico da palavra” e o segundo de “desenvolvimento sistêmico da palavra”. É o desenvolvimento sistêmico da palavra que determina as formas de nossa consciência. Isso implica que não é apenas a palavra que evolui, mas também “*nossa consciência muda sua estrutura semântica e sistêmica*”:

“Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, consciência tem um caráter afetivo, reflete o mundo afetivamente. Na etapa seguinte, a consciência começa a ter um caráter concreto- imediato e as palavras, através das quais se reflete o mundo, suscitam um sistema de enlaces concreto- imediatos. Somente na etapa culminante, a consciência adquire um caráter lógico-verbal abstrato, diferente ao das etapas anteriores, tanto por sua estrutura semântica como sistêmica, mesmo que nesta última etapa, os enlaces característicos dos estágios anteriores se conservem em forma encoberta.” (Luria, 1987; 54)

Fechando o elo entre linguagem, consciência e autonomia, podemos concluir que é a consciência lógico-verbal que leva à autonomia, pois ela permite ao indivíduo as capacidades de abstração, generalização e volição, prerequisites para o exercício da autonomia.

Em última análise, a consciência lógico-verbal também leva a uma forma mais sofisticada de autonomia, aquela de Dworkin (1988): a auto-reflexão. De sua base afetiva, passando pelo pensamento concreto- imediato para o lógico-verbal, o homem chega ao pensamento auto-reflexivo ao ser capaz de pensar sobre si próprio. Essa capacidade do indivíduo de voltar sua consciência para seu ego garante a autonomia nos termos de Dworkin.

O desenvolvimento sistêmico da palavra também é o ponto de partida para se entender o elo entre linguagem e autonomia. Quando discutimos autonomia no escopo da teoria de Luria e Vygotsky, a palavra-chave a ser destacada é “ato voluntário”⁹.

1.3.3. Linguagem e autonomia: ato voluntário

O “ato voluntário” é a capacidade do indivíduo de auto-regular sua própria ação ou conduta por meio da linguagem e de modo consciente:

⁹ Luria usa o termo “ação voluntária” mais do que “ato voluntário”.

“Sabe-se que o homem pode realizar não somente atos reflexos involuntários, mas também atos conscientes, voluntários. O sujeito estabelece um plano e o cumpre; quer, por exemplo, erguer a mão e o faz.” (LURIA, 1987; 94).

De fato, o ato voluntário é uma propriedade formadora e elementar do conceito de autonomia. Ele representa os primeiros passos do indivíduo em busca de sua autonomia.

Inicialmente, o ato voluntário se manifesta por meio de funções motoras autônomas, mas sua natureza não é apenas fisiológica como pode parecer, pois a base do ato voluntário é formada por funções lingüísticas e processos cognitivos complexos.

É importante ter em vista que o processo de formação do ato voluntário é longo e faz parte do próprio desenvolvimento ontogênico da criança. Segundo Luria, ele pode ser dividido em três etapas: a subordinação da criança à instrução verbal do adulto, o surgimento da linguagem externa e, finalmente, o surgimento da linguagem interna. Como podemos observar, cada uma dessas etapas é marcada por um fenômeno lingüístico distinto, deixando clara a relação entre linguagem e autonomia.

A primeira etapa começa com a relação interpessoal entre a criança e o adulto, por exemplo, sua mãe. Nesta etapa, a criança começa a reagir de forma específica às instruções verbais de sua mãe. Ao dizer “onde está a bola?” ou “me dá a boneca”, a mãe está orientando a atenção e a atividade psíquica da criança, a qual deixa de agir segundo reflexos primários e passa a obedecer à linguagem da sua mãe.

“Ao dar à criança estas instruções verbais, a mãe reorganiza sua atenção: separando a coisa nomeada do fundo geral, organiza com ajuda de sua própria linguagem os atos motores da criança. Neste caso, o ato voluntário está dividido entre duas pessoas: o ato motor da criança começa com a alocação verbal da mãe e termina com as próprias ações da criança” (VYGOTSKY, 1956, apud LURIA, 1987).

É interessante notar que o ato voluntário e, por conseguinte, a autonomia, começa com atitudes de subordinação ao invés de independência, contrariando o senso comum.

Na segunda etapa, entra em cena a linguagem da própria criança. Por volta dos três anos, a criança já pode fazer uso de sua própria linguagem para controlar seu comportamento motor de modo efetivo, ou seja, as reações verbais e motoras unem-se em um mesmo sistema funcional.

Ao executar uma ação, por exemplo, a criança é capaz de verbalizar o que está fazendo. Ela conversa consigo mesma em voz alta descrevendo a situação, os movimentos,

o procedimento ou os problemas que enfrenta para realizar a tarefa. Essa linguagem externa acompanha a reação motora da criança e, muitas vezes, antecede seus movimentos buscando antecipar o próximo passo. A criança, enfim, parece tentar compreender o que está fazendo por meio de sua fala:

“A evolução consiste em que, no começo, a criança dirige esta linguagem social ao adulto e se dirige a ele pedindo ajuda, logo começa a analisar por si própria a situação com a ajuda da linguagem, buscando encontrar as possíveis saídas e, finalmente, por meio da linguagem, começa a planejar o que não pode fazer através da ação imediata.” (Luria, 1987; 110).

Progressivamente, a linguagem externa vai sendo internalizada. A criança começa a falar cada vez mais baixo, passando a sussurrar apenas, até que a fala desaparece e a única coisa que se observa são os movimentos reduzidos dos seus lábios. Luria (1987) interpreta que tais movimentos indicam que a linguagem cresceu “para dentro”, ou seja, tornou-se interna. A criança chega, portanto, a última etapa do processo de formação do ato voluntário:

“Sendo assim, conforme a opinião de Vigotski, com a aparição da linguagem interior surge a ação voluntária complexa como sistema de auto-regulação, que se realiza com a ajuda da própria linguagem da criança, no início exteriorizada e longo interiorizada.” (Luria, 1987; 111)

Finalmente, reforço dois importantes princípios teóricos assinalados por Luria: a origem da autonomia tem como base as formas sociais de atividade humana e começa com a interação entre a criança e o adulto. Portanto, o desenvolvimento do ato voluntário e, por conseguinte, da autonomia é essencialmente um processo de socialização. Tal conclusão estabelece um contraponto ao pensamento de Kant.

Antes de encerrar a discussão teórica sobre Luria, acho necessário ressaltar que há uma incoerência no uso da teoria histórico-social por esta pesquisa. Afinal, Luria trata da ontogênese da língua materna, enquanto essa pesquisa aborda a aprendizagem de ILE. Teoricamente, isso é um problema porque estou adotando uma teoria que não foi elaborada pensando no meu objeto de pesquisa. A resposta para tal impasse teórico será apresentada ao longo da análise dos dados e da conclusão.

1.4. Lingüística Aplicada e autonomia: diversidade

Após discutir o conceito de autonomia a partir da perspectiva mais ampla da filosofia e da educação nas seções anteriores, pretendo discutir seus desdobramentos na área mais específica do ensino e aprendizagem de línguas. Nesta área, as discussões teóricas sobre o conceito de autonomia são notadamente marcadas pela tensão entre diversidade e consenso.

1.4.1. Diversidade ou consenso?

Benson & Voller (1997) discutem uma questão cara ao avanço das pesquisas sobre autonomia: o embate entre a diversidade e o consenso de conceitos. De acordo com os autores, apesar do consenso sobre a importância da autonomia, ainda há muita incerteza sobre seus significados e aplicações no ensino de línguas. A diversidade de significados é reflexo das diferentes fontes de origem do termo no campo do ensino: perspectivas tecnológicas, psicológicas e políticas. Conseqüentemente, a falta de um consenso teórico abre espaço para conflitos durante a implementação de projetos de ensino envolvendo a autonomia.

Por outro lado, Breen & Mann (1997) entendem a diversidade como um aspecto positivo, pois reflete as especificidades de interpretações culturais, crenças e práticas de cada professor, as quais enriquecem o conceito de ensino autônomo de línguas.

A diversidade seria, na verdade, inerente à natureza da autonomia. É Dworkin (1988) quem permite tal afirmação, pois não acredita na existência de um conceito único, mas sim que existe um conceito e várias concepções de autonomia ao mesmo tempo. O conceito seria uma noção abstrata ampla construída em bases gerais que precisa, necessariamente, de especificações mais concretas. As concepções seriam esses “exemplos” mais concretos.

Analisando o senso comum, Benson & Voller (*op. cit.*) identificam cinco diferentes modos de uso da palavra “autonomia” no ensino de línguas: situações nas quais alunos estudam sozinhos, conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas,

capacidade inata suprimida pelo ensino institucional, responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem e direitos dos aprendizes de determinar sua própria aprendizagem.

O artigo de Benson (1997) é importante para o entendimento dessa diversidade conceitual. O autor relaciona três diferentes versões de autonomia (versão técnica, psicológica e política) a três diferentes teorias do conhecimento (Positivismo, Construtivismo e Teoria Crítica).

A versão técnica da autonomia encontra respaldo no Positivismo, cujos conceitos reduzem a autonomia ao ato de aprender fora da escola e sem intervenção do professor (dimensão situacional), primando pelo desenvolvimento de habilidades e técnicas (dimensão técnica) necessárias para se estudar sozinho.

A versão psicológica da autonomia é apoiada pelo Construtivismo. A autonomia é vista como uma capacidade inata (comportamento, atitudes e personalidade) que permite tomar maior responsabilidade pela própria aprendizagem e que é promovida por laboratórios de estudo automonitorado (dimensão situacional).

Por último, a versão política da autonomia encontra apoio na Teoria Crítica. A autonomia é, de acordo com essa teoria, o controle sobre os processos e conteúdos da aprendizagem e tem um potencial para a mudança social implícita na aprendizagem de línguas.

Ao afirmar que o ensino de línguas é uma forma de ação política, Benson (*op. cit.*) defende a autonomia política e alerta que as versões técnica e psicológica tentam divorciar o componente político da aprendizagem de línguas. Elas apenas estimulam os alunos a incorporarem as metodologias e ideologias de aprendizagem existentes na prática do professor ao invés de encorajá-los ao engajamento com seu próprio contexto de aprendizagem.

Pennycook (1997) compartilha da mesma orientação política ao propor a autonomia como a capacidade de buscar alternativas culturais, uma forma de emancipação pelo desenvolvimento de instrumentos próprios de intervenção e engajamento social ou mesmo político.

Autores como Benson e Pennycook vêem a autonomia como uma concepção política, a qual convive de forma mais ou menos conflituosa com concepções que se

apóiam no uso de laboratórios e no ensino de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia.

Por um lado, existem críticas à simples equação entre uso de laboratórios de estudo automonitorado e estratégias de aprendizagem com o desenvolvimento de alunos autônomos e sujeitos emancipados socialmente (SHEERIN, 1997 e LEE, 1998). Por outro, permanecem dúvidas de que a orientação política possa garantir aos alunos o poder de mudança cultural e da sociedade (BREEN & MANN, 1997) que tanto preconizam.

Considero que essa diversidade de conceitos é positiva para projetos de ensino no escopo da autonomia, apesar dos conflitos que gera. Isto revela que o conceito de autonomia é multifacetado, exigindo do professor uma série de decisões teóricas e práticas para tornar seu projeto mais coerente com as especificidades do seu contexto de atuação.

Em relação a contextos de ensino de línguas mediados pelo computador, Reis (2004) sintetiza três fatores necessários para o desenvolvimento da autonomia: “a interface dos cursos, o papel do aluno e o papel do professor”. Após análise de pesquisas recentes sobre o uso de recursos eletrônicos em sala de aula, a autora conclui que (a) a interface deve ser adequada (ou “amigável”) às necessidades do aluno para motivá-lo a atuar de forma autônoma, (b) o aluno deve aceitar assumir riscos e (c) o professor deve preparar e motivar o aluno para “uma atuação mais independente”, bem como garantir riscos “controláveis”. A autora finaliza que “a autonomia não é pré-existente, mas algo a se conquistar”.

Tal afirmação está diretamente relacionada à outra questão ainda incerta apontada por Benson & Voller (1997): qual o espaço da autonomia no ensino de línguas? Seria um meio para a melhor aprendizagem da língua ou um objetivo a ser alcançado pela aprendizagem da língua?

É possível reconhecer as raízes desse problema na própria questão da diversidade: concepções políticas de autonomia reforçam a idéia de um produto a ser alcançado pelo ensino, enquanto concepções técnicas ou psicológicas enfatizam a idéia de um processo de aprendizagem de línguas.

Como processo, a autonomia perde seu princípio norteador (emancipação) se a única preocupação for caracterizá-la como aprendizagem de línguas bem sucedida, num esforço de relacionar autonomia com metodologia de ensino genuinamente superior

(BREEN E MANN, 1997). Como produto, nota-se certa dificuldade de conciliar o desenvolvimento da autonomia com a aprendizagem de línguas, pois concepções políticas não explicitam procedimentos pedagógicos de forma concreta.

1.4.2. Autonomia e complexidade

Paiva (2006) define autonomia como um sistema complexo ou caótico marcado pela dinamicidade, instabilidade, variabilidade e adaptabilidade. A autonomia, portanto, não é um estado de coisas fixo, mas sim um processo em constante mudança aperiódica, irregular, não-linear.

Devido ao seu alto grau de complexidade, a autora desenvolve seu conceito de autonomia adotando a perspectiva da nova Ciência do Caos. Assim como os demais sistemas caóticos, a autonomia é constituída de uma grande quantidade de elementos constituintes interagindo entre si de forma interdependente. Os elementos, entretanto, não estão limitados ao sistema, pois ele é aberto e tanto aceita novos elementos quanto permite a saída de outros. Em qualquer um dos casos, a mudança de qualquer elemento afeta todo o conjunto e por ele também é afetado.

Segundo a autora, a autonomia está em constante mudança em resposta aos estímulos do ambiente circundante como em um processo altamente adaptativo. As mudanças, porém, não seguem nenhum padrão periódico e não há relações lógicas do tipo causa e efeito. Ela é, por conseguinte, imprevisível e aparentemente desorganizada, pois existe uma ordem subjacente. Essa ordem estabelece uma espécie de equilíbrio mínimo que assegura a evolução e a integridade do sistema, mas essa própria ordem não é estática e imutável, pois novos períodos de desequilíbrio acabam acarretando a emergência de uma nova ordem.

A autora considera que a autonomia e a aprendizagem de segunda língua (doravante ASL) são indissociáveis, uma vez que a autonomia é parte integrante da ASL. A própria ASL é considerada um sistema caótico devido ao alto nível de variáveis que envolve. Sendo assim, a autonomia é um sistema caótico dentro de outro sistema caótico. Com isso, os elementos integrantes de um sistema caótico podem ser considerados, eles mesmos,

sistemas caóticos. Da mesma forma, um sistema caótico pode ser resultado da união de outros sistemas caóticos.

A autonomia exerce uma função vital dentro do sistema da ASL: ela é responsável pela auto-organização do sistema:

“A autonomia do aprendiz pode auto-organizar a aquisição, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes, mesmo quando eles estão sobre pressão de ambientes educacionais muito controlados” (PAIVA, 2006; 92)

Em relação a contextos de aprendizagem autônomos, a autora considera que a autonomia é um processo social e colaborativo que atravessa todos os níveis educacionais, desde os micros até os macros: da predisposição do aluno, passando pela sua colaboração com outros alunos, envolvendo o professor que leva em consideração a opinião de seus alunos, a escola flexível e criativa e as tecnologias até o sistema político e econômico que podem promover ou não a autonomia. Paiva (*op. cit.*) chama essa autonomia social de “autonomia distribuída”.

São sete os fatores que influenciam o sistema caótico da autonomia: o aprendiz, o professor, o insumo, o contexto, a política educacional e a tecnologia. Para cada um desses fatores, a autora apresenta evidências empíricas oriundas de um corpus de 80 narrativas de aprendizagem de língua inglesa (projeto AMFALE).

Em relação à tecnologia, seu uso pode contribuir para a autonomia porque amplia as oportunidades de aprendizagem pelo fornecimento de novos meios e materiais, cria redes de colaboração comunitária e promove a descentralização. Mas a autora também aponta que a tecnologia desperta nos alunos fatores afetivos que podem variar de repulsa à alta receptividade.

O conceito de autonomia de Paiva (*op. cit.*) ajuda a entender porque há uma multiplicidade de conceitos muitas vezes contraditórios entre si, porque é tão difícil determinar comportamentos autônomos, avaliar e desenvolver a autonomia e porque dificilmente conseguimos ser autônomos o tempo todo:

“Há períodos de inércia e períodos de criatividade. Tanto a aprendizagem como a autonomia não são processos lineares e os aprendizes exibem graus diferentes de independência. A dinamicidade do processo de aprendizagem e a interferência de

diferentes aspectos do sistema trazem o caos e mudanças acontecem como resultado de feedback de micro e macro contextos.” (PAIVA, 2006; 119)

Muitas dos problemas que surgem ao longo de pesquisas envolvendo autonomia podem ser resultado de simplificações de um conceito que é tão complexo em si.

1.4.3. A perspectiva do aluno, do professor, da sociedade e da sala de aula

Breen & Mann (1997) tratam da implementação da autonomia no ensino de línguas e das motivações envolvidas, além dos significados e das experiências. Eles adotam quatro perspectivas: a do aluno, a do professor, a do contexto social amplo e a da sala de aula. De acordo com os autores, há oito qualidades necessárias para ser um aprendiz autônomo: posicionamento em relação ao mundo, desejo de aprender, autoconfiança, capacidade metacognitiva, gerenciamento de mudanças, independência, engajamento estratégico e capacidade de negociação.

O posicionamento do aluno em relação ao mundo, primeira qualidade, relaciona o modo como ele se engaja com esse mundo. O aprendiz deve controlar o processo de ensino, o modo como aprende e os recursos e materiais utilizados. Com isso, a autonomia não é uma habilidade que pode ser ensinada, mas sim um modo de ser que deve ser descoberto ou redescoberto.

O desejo de aprender a língua é outra qualidade. O aprendiz deve ter uma vontade própria e genuína de aprender aquela língua estrangeira ao invés de ter seu desejo mediado por outra pessoa. O seu desejo pode ser tanto intrínseco quanto instrumental.

O aprendiz autônomo também deve ser altamente confiante em si próprio, a ponto de que avaliações negativas sobre ele ou sobre seu trabalho não o desanimem. A avaliação pode ser usada como uma fonte rica de respostas ou deve ser descartada se julgada irrelevante ou prejudicial.

Também é necessária capacidade metacognitiva para refletir sobre a aprendizagem de modo a tomar decisões futuras sobre o que, como e quando aprender e com que recursos, permitindo ao aprendiz o uso construtivo dos resultados de sua avaliação.

A capacidade metacognitiva implica no gerenciamento de mudanças. O aprendiz autônomo de estar atento e ser capaz de mudar os recursos de modo adaptável, hábil e oportunista.

A capacidade e o sucesso de aprender do aprendiz autônomo também são independentes dos processos educacionais. Ele é capaz de utilizar os recursos disponíveis para sua própria aprendizagem assim como procurar por outros recursos externos. Não é mais a escola que ensina quais são as necessidades de aprendizagem fazendo com que as pessoas desistam da autonomia e demandem por instrução, pois o aprendiz independente assume a responsabilidade pela instrução no lugar do professor.

A capacidade de engajamento estratégico com a aprendizagem é outra qualidade do aprendiz autônomo. Ele é capaz de construir e fazer evoluir seu próprio currículo.

A última qualidade é a capacidade de negociação. Segundo os autores, as qualidades anteriores descrevem um aluno isolado de outros em um vácuo social. Entretanto, Breen & Mann ressaltam que isso não existe na sala de aula, local onde os alunos participam e ajudam a estabelecer procedimentos e rotinas sociais. O aprendiz autônomo, portanto, deve ser capaz de negociar sobre suas necessidades e as do grupo. Apesar de seu sucesso ser independente do contexto, o aprendiz autônomo deve negociar e colaborar com o grupo sobre o melhor modo de utilizar os recursos.

Os autores esclarecem que as qualidades mencionadas são caracterizações existências do aprendiz autônomo e que, na verdade, eles interagem no ambiente social definindo as suas situações de modo que podem restringir ou encontrar limitações a sua autonomia.

A aceitação da autonomia pelo aluno depende bastante do tipo de avaliação que ocorre em sala de aula. Em geral, o sistema educacional de alguns países impede que o aprendiz desenvolva sua autonomia. Isso ocorre porque a autoconfiança do aluno é afetada diretamente pelo processo avaliativo, sobre o qual os alunos não têm direitos de negociação.

Breen & Mann também tratam da autonomia no contexto profissional. Sobre quais são as motivações para a inovação, os autores apontam a conscientização pelos professores do aspecto político da profissão e o crescente uso da tecnologia. Porém, também acrescentam a insegurança e a instabilidade decorrentes das mudanças na relação professor

e escola como causa de uma possível reflexão sobre a autoridade e o papel do professor. O mesmo aspecto negativo de crise pode, em contrapartida, ser um ambiente fértil para soluções mais criativas. Seja qual for a causa, o professor envolvido no ensino autônomo enfrenta uma série de frustrações que exigem dele uma reflexão para melhorar e aprimorar suas inovações.

Dentro desse quadro de incertezas, o professor sofre a cobrança de provar que suas inovações são benéficas para melhor aprender a língua alvo. O risco surge quando a busca por essas evidências ocorre pela comparação do ensino autônomo com outras metodologias e quando o ensino autônomo é relacionado com sucesso na aprendizagem da língua. A comparação é prejudicial porque pressupõe que todas as variáveis da sala de aula são controláveis enquanto a relação forçosa descaracteriza o processo de ensino autônomo.

Sobre as relações de poder em sala de aula, os autores alertam para dois problemas: caracterizar o comportamento dos alunos com índice de sua autonomia e o exercício da autonomia por meio da simples perturbação. Se o professor exigir que seus alunos manifestem comportamentos como índices de autonomia, logo esses alunos irão decodificar quais tipos de comportamentos espera o professor e irão reproduzi-los artificialmente, abrindo mão da autonomia. Por outro lado, se os alunos não entenderem o real significado do exercício da autonomia, interpretando-a como perturbação, eles irão cobrar que o professor os ensine de modo contrário às propostas de autonomia. Uma peça chave para resolver essas questões de relações de poder é compreender como os alunos entendem a sala de aula.

Os autores também discutem outros dois paradoxos decorrentes da autonomia: o direito à socialização e a necessidade de limites. Eles questionam se, ao se relacionar com aprendizes realmente autônomos, o professor tem o direito de querer conquistar a simpatia dos alunos. Esse processo de socialização torna os aprendizes vulneráveis a uma docilidade e complacência que outras metodologias não permitem.

Por outro lado, os autores apontam que a necessidade de limites à autonomia dos alunos é uma questão muito aceita. Seria função do professor capacitar os alunos a tornarem-se criticamente conscientes dos limites que existem ao vivermos em sociedade? Será que os alunos não são suficientemente críticos desse fato?

Inversamente, os professores podem assumir e garantir que os processos de conscientização e questionamento podem realmente alterar a sociedade e suas limitações? De acordo com os autores, para que os professores participem de uma verdadeira transformação cultural, eles devem questionar a própria sala de aula como um local institucionalizado de ensino e a corrente definição do professor.

A dinâmica da autonomia em sala de aula tem como paradoxo a tensão entre o indivíduo e o grupo (incluindo o professor). O quadro abaixo, esquematizado pelos autores, mapeia o processo evolucionário em direção à autonomia mesmo que de forma genérica e estereotipada. A esse respeito, e apesar da complexidade do processo evolucionário, os autores afirmam que a antecipação da dinâmica das relações sociais é fundamental para uma pedagogia da autonomia:

	O aprendiz	O grupo
Fase 1	Dependente ou contra-dependente	Autocrático
Fase 2	Independente ou individualista	Incerteza anárquica e fragmentada
Fase 3	Interdependência	Comunidade de aprendizagem colaborativa

A mudança do indivíduo ocorre de um estado de dependência do professor ou do grupo para um estado de independência, no qual o aluno torna-se individualista, não-cooperativo ou competitivo. A independência, contudo, é uma fase necessária para atingir as relações de interdependência característica da última fase.

O grupo muda de um estado autocrático (dependente do controle do professor ou da manutenção do controle pelo grupo), passa por uma relativa anarquia marcada pela incerteza de propósitos e responsabilidades e, caso não haja reversão, atinge uma genuína colaboração. A última fase é marcada por uma agenda comum e procedimentos comuns às comunidades de aprendizagem, além do compartilhamento da construção do processo de ensino e aprendizagem.

A sala de aula autocrática é percebida pelo indivíduo como uma ameaça, por isso sua tendência à complacência ou exclusão. A mudança para a anarquia, com o fim de antigas certezas, faz com que o indivíduo adote uma agenda e um tipo de trabalho

independentes. Caso não haja retrocesso, o indivíduo começa a perceber os valores e os benefícios da colaboração e passa a contribuir com a comunidade ajudando a criar e mantê-la.

A respeito das características de um professor de aprendizes autônomos, os autores destacam atributos e ações em sala de aula. O primeiro atributo é o autoconhecimento: o professor precisa estar consciente de si próprio como aprendiz. Precisa ainda saber quando é capaz de agir com autonomia, reconhecer suas crenças sobre ensino e aprendizagem e entender como sua própria biografia como aprendiz e professor influencia sua percepção e práticas em sala de aula. É provável que as experiências e as definições de ensino do professor sejam diferentes das de seus alunos.

O professor deve ser capaz de refletir sobre suas decisões e ações e como interage com cada aluno para avaliar se está promovendo ou inibindo a autonomia nos moldes das concepções dos alunos.

Outros atributos são crenças e confiança. O professor precisa acreditar na capacidade do aprendiz de aprender e de ser autônomo. Não se pode ensiná-lo a ser autônomo, o que seria uma contradição; pode-se, contudo, agir a partir da confiança nas capacidades do aluno.

O desejo de querer promover a autonomia dos alunos e estar preparado para as conseqüências de sua prática é o último atributo.

Sobre as ações em sala de aula, o professor deve aceitar e priorizar seu papel responsivo em relação às necessidades dos aprendizes ao mesmo tempo em que mantém responsabilidades pelo conjunto de conhecimentos e habilidades relativos aos aprendizes. Resumindo: o professor deve equilibrar suas funções de fonte e de guia.

Outra ação refere-se ao compartilhamento das decisões. O professor deve abrir mão do sentimento de ser responsável por grande parte do que ocorre em sala de aula, deve encontrar meios de compartilhar gradualmente as decisões com os alunos até ser percebido como um parceiro comum cujo maior conhecimento e experiência de ensino são uma rica fonte que capacita ao exercício da autonomia.

Outra ação é facilitar avaliações colaborativas. As questões levantadas pelos autores relacionam como o professor deve construir e liberar o potencial positivo da avaliação que contribui para o sucesso e a autonomia, a conscientização do professor sobre os

juízos espontâneos sobre os alunos e seus efeitos na formação deles e como reduzir a dependência dos alunos da avaliação do professor. Como alternativa, seria o professor capaz de iniciar procedimentos colaborativos pelos quais os alunos definem critérios claros de avaliação da aprendizagem e utilizem tais critérios para avaliarem-se? Seria o professor capaz de colaborar para tais critérios e conciliá-los com os seus, sem desrespeitar a autonomia individual?

O professor também deve estar preparado para o gerenciamento de riscos: mediar a agenda e modos de trabalho do indivíduo com os do grupo, balancear as restrições e os benefícios do trabalho colaborativo e, crucialmente, enfrentar a fase de incerteza anárquica e fragmentada.

Ser um oportunista paciente é outra ação necessária para o professor. Ele tem que acomodar a natureza dinâmica da autonomia sabendo que diferentes alunos estarão em diferentes níveis de autonomia, também deve saber como reverter o retrocesso de alguns alunos e reconhecer as oportunidades para desenvolver a autonomia bem como criar espaços para multiplicar essas oportunidades.

Por último, o professor deve obter o apoio necessário de colegas e da instituição para satisfazer a intensa demanda que o trabalho com autonomia gera. Esse apoio é fundamental no início da implementação e os alunos também precisam do apoio do professor.

Breen & Mann concluem que o professor, para garantir que seus alunos se tornem autônomos, deve assegurar e reconhecer sua própria autonomia. Cabe, dessa forma, conceituar o que é autonomia.

Eles também levantam três questões: seria o professor capaz de aproveitar as oportunidades em sala de aula que promovam os atributos de ser autônomo? O professor conseguiria exercer esses atributos em sua própria aula? Seria válido promover a autonomia mesmo sabendo que há limites impostos a ele e a própria autonomia do professor?

Talvez um contexto genuíno de aprendizagem autônoma fosse aquele em que os alunos e profissionais ajudam o professor a responder essas questões. Os autores também concordam que a diversidade de interpretações do conceito de autonomia seria melhor do que uma possível unificação de teorias; dessa forma, a diversidade refletiria a variabilidade

das interpretações culturais e das práticas em sala de aula, enriquecendo a teoria. O bom-senso do professor, portanto, é o primeiro passo para a introdução do ensino autônomo.

1.5. Uso do computador e letramento digital

Segundo Braga e Ricarte (2005), o uso do computador tem provocado uma série de mudanças lingüísticas. Tais mudanças foram causadas pela necessidade de adequação da linguagem aos novos limites e recursos do meio digital, bem como pelo surgimento de novas formas de interação viabilizadas pelo computador. Por conseguinte, o texto digital apresenta diferenças marcantes em relação ao texto impresso.

Assim sendo, a simples publicação do texto impresso na internet não o torna automaticamente digital, advertem os autores. Pelo contrário, o texto impresso quando transposto para a internet dificulta a leitura e precisa ser novamente impresso para ser melhor lido.

Portanto, o texto digital precisa ser fragmentado em unidades menores, ao invés da linearidade característica do texto impresso. O leitor acessa essas unidades uma de cada vez por meio dos *links* digitais. Ao acionar o *link*, um novo fragmento surge na tela. Por esse motivo, o texto digital também é chamado de interativo, pois o leitor é quem escolhe o *link*. Além do caráter fragmentado, o texto digital também utiliza outros recursos expressivos além da linguagem escrita: vídeos, animações, ilustrações e arquivos de áudio.

Outra característica da escrita digital é sua semelhança com algumas características da fala informal, afirmam os autores. Isso ocorre porque os canais de comunicação à distância, como as “salas de bate-papo”, reproduzem o contexto informal e a função do diálogo face a face. Na busca de escrever do modo como se fala, o usuário da internet acaba abreviando e suprimindo a escrita. Braga e Ricarte destacam que tais abreviações são bastante comuns e corriqueiras na fala. Entretanto, a escrita digital tem dado origem a novas formas de abreviação diferentes da fala como, por exemplo, “vc” ao invés de “você”.

Além disso, há também a tentativa do usuário das “salas de bate-papo” de incorporar na escrita a entonação e a expressão corporal tão importantes para a comunicação face a face. Tais recursos são representados graficamente por meio dos *emoticons* e letras maiúsculas, por exemplo.

As mudanças lingüísticas decorrentes do uso do computador não são, entretanto, as únicas que ocorreram ao longo da história. Para os autores, elas fazem parte de mais um estágio de um processo de desenvolvimento de novas tecnologias, cujas origens remontam à Idade da Pedra. Desde aquela época até os dias de hoje, o homem tem desenvolvido uma série de tecnologias de comunicação que influenciam e modificam a escrita.

Braga e Ricarte (*op. cit.*) explicam que a própria escrita é uma ferramenta tecnológica criada pelo homem e não uma forma natural de comunicação como é a fala. Antes da escrita, as informações e o conhecimento cultural eram transmitidos pela fala e dependiam da memória das pessoas.

Apesar da eficiência da fala, a criação da escrita trouxe uma série de vantagens que ampliou a capacidade de comunicação daqueles que a dominavam: as pessoas podiam armazenar e transportar a informação, podiam comunicar-se à distância, dependiam cada vez menos da memória e quantidades maiores de informação podiam ser registradas. Portanto, a invenção da escrita é resultado do desenvolvimento tecnológico e marca os primeiros passos do homem em busca da expansão de sua capacidade de comunicação.

Mas para viabilizar o surgimento da escrita, foram necessários meios físicos para seu registro e fixação. Esses meios são chamados “suportes textuais”, e o primeiro deles foi a parede das cavernas, onde foram fixados os primeiros registros simbólicos do homem. Contudo, a parede das cavernas era um meio natural, ou seja, não era ainda resultado de uma tecnologia de “suporte textual”. Ao longo dos séculos, o homem passou a desenvolver outros suportes textuais mais eficientes para superar os limites que a parede das cavernas impunha, e assim ele criou as placas de pedras e de argila.

Tais placas, entretanto, ainda tinham uma série de limitações: não era tão fácil registrar informações nesse suporte, a consulta às informações também não deveria ser simples, sua dimensão limitava a extensão dos textos e, finalmente, seu peso dificultava o transporte.

A criação do papiro foi uma forma que o homem encontrou para superar os limites das placas de argila. Braga e Ricarte (*op. cit.*) explicam que esta nova tecnologia de suporte textual foi utilizada no Antigo Egito e era feita de material vegetal. Era, portanto, um material mais leve, no formato de uma faixa contínua entre dez e quinze metros e cujas

extremidades eram enroladas. Para ler o papiro, o leitor deveria desenrolar uma extremidade enquanto enrolava a outra.

Com o papiro, o registro de textos mais longos passou a ser possível, além de que seu transporte era mais prático. Ainda assim, não era possível localizar algum trecho ou informação específica sem que o texto todo fosse lido. O leitor também não podia fazer anotações ao lado do texto enquanto lia, uma vez que ambas as mãos estavam ocupadas manuseando o papiro.

Os autores explicam que, depois do papiro, criou-se o códex, por volta do século II a.C. Tal suporte textual era constituído de folhas de pergaminho feitas a partir de couro de animal. As folhas eram manuscritas e, posteriormente, unidas e encadernadas como se fossem livros. Não é por acaso que o livro como o conhecemos atualmente é uma evolução dos códices.

O códex possibilitou mudanças revolucionárias nas práticas de leitura e escrita. Com eles, o leitor podia fazer anotações nas margens das folhas, sublinhar ou destacar trechos e registrar uma quantidade maior de informação com mais economia, pois era possível escrever nos dois lados da folha bem como adicionar mais folhas ao volume.

Além disso, o códex era mais fácil de manusear, pois não era necessário desenrolá-lo com as duas mãos como o papiro. O próximo passo na evolução das tecnologias de suporte textual foi o livro, o qual é resultado da evolução dos códices.

A evolução dos suportes textuais teve início com as pedras de argila e chega aos dias de hoje com o computador, o qual é a mais recente tecnologia de suporte textual. Os autores apontam que, apesar de sua modernidade, o computador retoma algumas características dos papiros. Assim como nesses antigos rolos de material vegetal, a tela do computador apresenta o texto de forma contínua, sendo necessário “rolar” as páginas por meio da “barra de rolagem” que se encontra no lado direito da tela. O próprio nome desse dispositivo em inglês significa “barra de papiro” (*scrollbar*, onde *scroll* é “papiro”).

Além disso, o processo de fragmentar o texto do computador em unidades menores também ocorreu com o papiro, cujo texto foi posteriormente dividido em folhas de pergaminho do códex.

Braga e Ricarte apontam que, ao mesmo tempo em que o homem desenvolvia a tecnologia dos suportes textuais, a linguagem também evoluía. Isso ocorreu porque as

novas tecnologias traziam consigo novos limites e recursos para a comunicação. Por conseguinte, a linguagem precisava se adaptar a esses novos formatos e, para isso, sofria alterações em sua forma.

A primeira grande evolução é o surgimento da escrita, a qual foi reforçada pelas placas de argila, o papiro, o códex, etc. A comunicação pela escrita não ocorre do mesmo modo que a comunicação pela fala. Para a construção de significado, a fala faz uso dos gestos, da expressão facial e da entonação, além da própria linguagem oral. Com a escrita, as pessoas perderam a possibilidade de usar os recursos gestuais e de entonação. Entretanto, a perda de tais recursos pode ser compensada pelo uso dos recursos gráficos e visuais da escrita como, por exemplo, o sublinhado e o destaque de palavras. Atualmente, as pessoas aprenderam a usar os *emoticons* como forma de expressar gestos ou estados de espíritos nas conversas em salas de bate-papo, e o texto digital começa a resgatar algumas características marcantes da fala.

Retomando o surgimento da escrita, outra evolução importante é o distanciamento entre escrita e fala. Inicialmente, a escrita não passava de uma transcrição da fala e, por isso, não havia separação de palavras ou orações. Assim como a fala é produzida como um bloco único, os primeiros registros escritos não distinguiam palavras também.

A forma de ler tais textos era bastante diferente da forma como lemos atualmente. Sem a distinção de palavras, era necessário ler em voz alta. Reproduzindo o texto em sua “versão” oral, o leitor conseguia identificar as palavras e dar sentido ao que lia.

Aos poucos, a escrita foi evoluindo e se distanciando da fala. O primeiro passo foi a separação de palavras. Em seguida, surgiram outras formas de demarcar limites no texto como as frases, as orações, os parágrafos e as seções. Além disso, os escritores passaram a usar os espaços em branco e os sinais de pontuação de modo funcional. Novos formatos de letras, títulos, subtítulos, números de páginas e capítulos foram surgindo para organizar a escrita e facilitar a leitura. Desse modo, a escrita passou a ter características próprias diferentes das normas que orientam a fala.

As mudanças da escrita descritas acima foram decorrentes das mudanças tecnológicas dos suportes textuais. Podemos notar que o surgimento dos números de páginas e capítulos só faz sentido com o surgimento do códex e do livro, mas não com o papiro. O desenvolvimento de uma nova tecnologia de suporte textual trouxe consigo um

novo formato, novas possibilidades e limites para o texto e, por conseguinte, uma série de mudanças lingüísticas. Podemos concluir, portanto, que o modo como lemos e escrevemos se altera de acordo com o suporte textual usado. Ler na tela do computador não é o mesmo que ler na folha de papel:

“Assim como, no passado, o códex alterou nossa forma de ler e produzir textos, atualmente o computador também está mudando as práticas de produção de texto e leitura” (BRAGA E RICARTE, 2005, 22).

É exatamente por explicar a relação entre suporte e linguagem que considero o livro de Braga e Ricarte (2005) essencial para professores envolvidos com o uso do computador em sala de aula, pois ele ajuda a entender que, ao trazer o computador para a sala de aula, o professor não está apenas introduzindo uma nova tecnologia, mas principalmente uma nova forma de ler e escrever. Por conseguinte, o professor deve preparar seus aprendizes para essa nova realidade lingüística. O letramento digital assume, portanto, um papel fundamental e de extrema importância para o sucesso da aprendizagem:

“Muitas pessoas acham, por exemplo, que para ter acesso a textos disponíveis na Internet basta aprender a usar o computador. A realidade, no entanto, não é bem essa. Da mesma forma que o uso da escrita gerou mudanças nas práticas sociais e na linguagem, o computador também está desencadeando um novo conjunto de transformações na natureza do texto. Não basta ser competente no uso da linguagem oral ou ser letrado para poder usar o computador de forma eficiente.” (BRAGA E RICARTE, 2005, 34).

- CAPÍTULO 2 -

2. Contexto da pesquisa

O escopo da pesquisa englobou as aulas de um curso extracurricular de ILE que eu ofereci a três grupos de estudantes de 5ª série de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Cada grupo, contudo, corresponde a uma 5ª série diferente e foi pesquisado em momentos distintos entre agosto de 2004 e julho de 2005.

2.1. Contexto da escola

As aulas não foram administradas na escola dos alunos, mas sim em um laboratório de informática de uma faculdade particular a aproximadamente dois quilômetros de distância da escola e após o período de aulas regulares dos alunos na escola pública. A mudança de espaço foi necessária porque a escola tinha apenas uma sala com cinco computadores em funcionamento e sem nenhum acesso à internet.

Conforme relato dos alunos, a sala de computadores da escola era pouco usada pelos professores em suas aulas. Em geral, apenas um ou outro professor utilizava os computadores para atividades como digitar textos ou fazer trabalhos escolares. Sábado era o dia em que a sala de computadores era mais usada, pois era o dia do programa “Escola da família”, em que vários cursos eram oferecidos por voluntários, inclusive de iniciação à informática.

A faculdade não era um local completamente estranho para os alunos, pois ela já era conhecida na escola por meio de cursos de extensão, de estágios de prática de ensino, de propaganda e mesmo por causa de alunos da universidade que moravam na comunidade.

O laboratório de informática da faculdade tinha 18 computadores com acesso à internet banda-larga, mas o número de computadores em uso variava porque alguns eventualmente não funcionavam ou estavam em manutenção.

2.2. Contexto dos alunos

Quase todos os alunos pesquisados moravam no mesmo bairro ou ao redor dele, um conjunto habitacional popular com aproximadamente 5.000 moradores de baixa renda. Apenas dois alunos moravam na zona rural, mas não muito distante da área urbana. A escola pública de onde os alunos eram provenientes atendia alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Além de espaço de convivência diária, a escola era o único centro de lazer da comunidade, local onde os estudantes se reuniam nos finais de semana para praticar esportes em suas quadras, ouvir música e atender cursos gratuitos variados oferecidos por voluntários.

Em relação ao nível de letramento digital da comunidade, considero que ele era ainda muito baixo, principalmente se considerarmos a população mais adulta composta pelos pais dos alunos. A população mais jovem de estudantes, contudo, tinha mais oportunidades de inserção no conjunto de práticas digitais. Na verdade, eu notei que parte dessa população jovem estava passando por um processo recente e incipiente de inclusão digital.

No período em que a pesquisa foi realizada, havia no bairro três locais que eu considerei como “centros” de irradiação digital. O mais importante deles tinha o nome de “Casinha do papai Noel” e era uma casa aberta à comunidade que oferecia diversos cursos gratuitos como pintura, bordado, artesanato, informática, etc. O outro “centro” era a própria escola, a qual oferecia cursos de iniciação à informática apenas nos finais de semana devido ao programa “Amigos da escola”. O terceiro “centro” era a universidade particular próxima ao bairro onde esta pesquisa foi realizada, a qual também oferecia cursos gratuitos de iniciação à informática aos sábados.

Como expliquei anteriormente, a pesquisa foi realizada com três grupos diferentes. O primeiro grupo pesquisado (doravante G1) teve seis alunos selecionados da 5ª série B de 2004, período da manhã. Posteriormente, a irmã de um dos alunos e estudante da 8ª série A da mesma escola entrou para o grupo. Eles participaram da versão piloto do curso e tiveram oito aulas durante o mês de agosto daquele ano. Do total de sete alunos, uma aluna da 5ª série não terminou o curso.

O segundo grupo (doravante G2) era formado inicialmente por 12 alunos da 5ª série A de 2004, período da manhã, dos quais apenas sete completaram o curso. Eles participaram da primeira tentativa de implementação do curso após a fase piloto, freqüentando 15 aulas entre setembro e dezembro daquele ano.

O terceiro e último grupo (doravante G3) era inicialmente formado por 12 alunos da 5ª série A de 2005, período da manhã, dos quais 10 terminaram o curso. Eles participaram da segunda e última tentativa de implementação do curso, freqüentando 32 aulas de fevereiro a julho de 2005.

O total de alunos que participaram da pesquisa é de 31, sendo que 23 terminaram o curso. Os tipos de materiais, recursos e atividades variaram de um grupo para outro.

Em geral, os alunos de cada grupo apresentaram um bom relacionamento entre eles, sendo que muitos caminhavam juntos até a faculdade. O primeiro grupo, entretanto, era o menos unido. Um dos alunos tinha um comportamento mais agressivo, chegando a discutir com os outros usando palavrões. Em comparação com as outras, a primeira turma era a mais “rebelde” e “exaltada”.

2.3. Contexto do professor

Como professor, eu tive uma breve experiência com o uso do computador em sala de aula. Foi quando trabalhei como professor em uma escola particular de inglês para crianças e jovens durante seis meses, onde utilizei o laboratório de informática para minhas aulas.

Em geral, o planejamento das aulas já estava pronto e minha tarefa era seguir a atividade do dia. A língua alvo era ensinada por meio de jogos infantis em Cd-Rom, atividades e jogos *on-line* e visitas a *sites* pré-selecionados. Aos poucos, também comecei a ajudar na elaboração do planejamento.

Apesar dessa experiência, o desafio de utilizar o computador nas aulas desta pesquisa não foi menos difícil. A própria decisão de incluir o uso do computador não estava inicialmente prevista no projeto de pesquisa, mas foi uma sugestão da orientadora que logo acatei com base na minha própria experiência de estudante durante a universidade, onde

utilizei a internet como apoio para aprender a língua inglesa, o que trouxe resultados bastante positivos para minha proficiência.

O novo desafio consistiu-se, principalmente, no fato de que agora eu deveria elaborar, disponibilizar e gerenciar um curso *on-line*, uma vez que minha experiência nessa área era de simples usuário.

O meu primeiro passo foi participar de um curso semipresencial sobre o uso do *TelEduc*¹⁰ como ambiente virtual de ensino que foi oferecido pela Unicamp aos seus alunos. Neste curso, aprendi alguns conceitos básicos do ensino e da aprendizagem *on-line*, bem como a utilizar os vários recursos do *TelEduc*.

Em seguida, empreendi uma extensa pesquisa sobre *sites* voltados para o ensino da língua inglesa, em busca de material para meu curso. O material foi listado, analisado e classificado, mas nem chegou a ser utilizado.

Além da pouca familiaridade com o *TelEduc*, também tive que aprofundar meus conhecimentos sobre o uso de *e-mails* e de mensagens instantâneas como as do *Messenger*.

Sobre a escola que escolhi para selecionar os alunos, ela é um ambiente bastante familiar para mim, pois foi lá que estudei durante todo o Ensino Fundamental e parte do Ensino Médio. Eu também conhecia a família de alguns de meus alunos, pois todos fomos criados na mesma comunidade onde se localiza a escola. Dois alunos do primeiro grupo e uma do terceiro grupo eram, inclusive, bastante próximos da minha família.

Acho que o fato de conhecer bem a comunidade e a escola dos alunos é importante para esta pesquisa que investiga autonomia, pois tal conceito não é um princípio universal. Por isso mesmo, eu pressupus como importante conhecer as especificidades culturais e sociais do contexto da pesquisa.

2.4. Contexto do curso

A minha proposta pedagógica foi oferecer aos alunos um curso extracurricular de ILE onde eles aprenderiam a língua alvo por meio do uso de computadores. O título "*Making*

¹⁰ O *TelEduc* é um ambiente de suporte para ensino/aprendizagem a distância desenvolvido no Nídeo (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp (<http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>).

friends on-line”¹¹ deixou claro seu objetivo: conhecer amigos de outro país por meio da troca de *e-mails* escritos na língua inglesa, no caso dessa pesquisa, estudantes poloneses. Para isso, os alunos deveriam ser capazes de escrever e ler *e-mails* simples de apresentação pessoal na língua alvo, ou seja, contendo informações como nome, idade, local onde mora, família, animais de estimação, etc.

Portanto, a aprendizagem da língua ocorreu por meio de atividades de recepção e produção textual *on-line* que foram gerenciadas e disponibilizadas por meio do *TelEduc*. Os alunos tiveram como material de apoio dicionários, tradutores e outras fontes de referência *on-line*, além de minidicionários bilíngües que os próprios alunos trouxeram de casa.

A interação entre os alunos e o professor ocorreu por meio de mensagens de texto instantâneas (*Messenger*) e *e-mails* (*Hotmail*). Apesar do uso de ferramentas de comunicação características de cursos à distância, este não foi o caráter do curso “*Making friends on-line*”, uma vez que o professor também esteve presente no laboratório de informática oferecendo ajuda presencial caso necessário. Minha presença, contudo, ficou restrita a um canto do laboratório de informática, em frente ao meu computador, onde eu procurei me manter mais distante dos alunos.

Como professor, a minha expectativa de longo prazo também foi preparar meus alunos para futuras situações de aprendizagem *on-line* à distância que eles porventura viessem a enfrentar na universidade ou no trabalho. Tal expectativa justificou minha decisão de mesclar as duas modalidades de ensino: presencial (minha permanência em sala de aula) e à distância (o uso do computador como canal de interação).

Por fim, todos os meus esforços e componentes do curso (uso de computadores, atividades e abordagem) estiveram voltados para o desenvolvimento de alunos mais autônomos para a aprendizagem da língua. A palavra “autonomia”, porém, em nenhum momento foi mencionada aos alunos, mesmo tendo desempenhado um papel central na pesquisa. Durante a apresentação do curso, procurei enfatizar termos como “aprender a língua inglesa”, “usar o computador” e “*e-mail*”.

¹¹ “*Fazendo amigos pela internet*”

Por fim, devo esclarecer que houve diferenças significativas entre os três grupos de alunos relacionadas à carga horária, às atividades pedagógicas e aos instrumentos utilizados.

- CAPÍTULO 3 -

3. Metodologia

A metodologia da pesquisa englobou três questões importantes: como os alunos foram selecionados, como os dados foram coletados e, finalmente, como os dados foram analisados. Além disso, a metodologia foi orientada de acordo com o objetivo da pesquisa. Na seqüência, apresento o objetivo e a pergunta de pesquisa, além de responder a cada uma das três questões metodológicas.

3.1. Objetivo e pergunta de pesquisa

O objetivo da pesquisa é:

“Investigar como aulas mediadas pelo computador podem promover alunos de 5ª série mais autônomos para a aprendizagem de ILE.”

Com base no objetivo acima, a pergunta de pesquisa é:

“O uso do computador em sala de aula ajuda a desenvolver a autonomia dos alunos?”

3.2. Metodologia de seleção dos alunos

Decidi pela 5ª série porque seria a primeira vez que os estudantes estariam aprendendo ILE formal e sistematicamente na escola, o que poderia torná-los mais receptivos a minha proposta de desenvolvimento da autonomia. Entretanto, não descartei a possibilidade de que as aulas de ILE da escola e a experiência anterior dos alunos poderiam influenciar os meus dados.

Além disso, os PCNs (1998) orientam que a aprendizagem de procedimentos e atitudes como meio para a construção da autonomia ocorra desde as séries iniciais. Como ressalva, é importante destacar que os próprios PCNs (*op. cit.*) avaliam que a intervenção

do professor no estabelecimento de suporte material, intelectual e emocional é maior no início da escolaridade.

Primeiramente, eu apliquei um questionário (ver anexo 1) para todos os alunos presentes em cada uma das três 5ª séries. O objetivo do questionário foi realizar um levantamento do perfil dos alunos. Ele foi aplicado em único dia, geralmente uma ou duas semanas antes do início das aulas do curso. O questionário foi elaborado com base em Gillham (2000) e buscou determinar o grau de familiaridade de cada aluno com o uso de computadores. Com exceção das perguntas de número 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 13, cada pergunta tinha uma pontuação específica que variou de 0 até 2 ou 3 pontos. A soma de todas as repostas variou de 0 até 12 pontos, de acordo com as respostas do aluno.

A partir da pontuação do questionário, cada aluno foi classificado de acordo com os seguintes níveis de conhecimento de uso do computador: insuficiente (até 2 pontos), razoável (de 3 até 6 pontos), suficiente (de 7 até 10 pontos) e ótimo (11 ou 12 pontos). Dessa forma, os alunos de uma mesma classe foram divididos em quatro faixas de competência: alunos com conhecimento insuficiente, com conhecimento razoável, com conhecimento suficiente e conhecimento ótimo.

Com essa primeira seleção em faixas de “competência”, foi mais fácil equilibrar o nível de conhecimento de cada grupo, pois eu procurei selecionar alunos “mais competentes” e “menos competentes” na mesma proporção. A seleção final dos alunos foi realizada por meio do que chamo de “sorteio controlado”: tendo a minha frente quatro “pilhas” de questionários, cada “pilha” representando um nível de conhecimento diferente, sorteei o mesmo número de questionários de cada pilha.

Acontece que o número de alunos com conhecimento razoável ou suficiente sempre fora superior ao número de alunos das faixas insuficiente e ótimo. Apenas uma aluna do grupo G2, por exemplo, atingiu o nível ótimo de conhecimento e, devido à importância de investigar seu desempenho em relação aos alunos “menos competentes”, ela foi automaticamente selecionada ao invés de sorteada.

Desse modo, os alunos que atingiram pontuação razoável ou suficiente no questionário tiveram uma probabilidade menor de serem sorteados do que a aluna com pontuação máxima, pois eles pertenciam a um grupo numericamente maior.

Portanto, cada um dos grupos constituídos (G1, G2 e G3) manteve uma homogeneidade de alunos de “competência intermediária”, sendo que apenas o G2 teve uma aluna de “competência máxima”.

3.3. Metodologia de coleta dos dados

Há cinco tipos de dados coletados: aulas gravadas em áudio, arquivos das conversas realizadas por meio do *Messenger*, anotações do diário reflexivo do professor, arquivos de *e-mails* e arquivos do material produzido por meio do *TelEduc*.

Os arquivos de *e-mails* oferecem dados sobre a aprendizagem da língua alvo. O áudio das aulas, os arquivos do *Messenger* e as anotações do diário reflexivo revelam dados sobre a aprendizagem da língua e sobre o desenvolvimento da autonomia.

O *TelEduc* foi utilizado apenas no G1 e G2. Por isso, o G3 não teve dados relacionados ao material produzido pelo *TelEduc*.

3.4. Metodologia de análise dos dados

Para analisar os dados, adotei duas abordagens em momentos distintos da pesquisa. No grupo G2, adotei a abordagem quantitativa de análise (GILLHAM, 2000) como principal meio de verificar o desenvolvimento da autonomia.

A abordagem quantitativa consistiu em contar quantas vezes cada aluno pedia minha ajuda. Dessa forma, eu teria uma tabela de análise mostrando resultados sincrônicos e diacrônicos. Sincronicamente, eu poderia analisar comparativamente quem pedia mais ajuda em determinada aula. Diacronicamente, eu poderia avaliar a evolução de cada aluno ao longo do curso. Minha expectativa era encontrar uma curva descendente que indicasse que os alunos estavam pedindo menos ajuda ao final do curso, ou seja, sendo mais autônomos.

Além da abordagem quantitativa, eu também utilizei um diário reflexivo onde anotava minhas observações das aulas. O uso do diário reflexivo teve como objetivo complementar e validar os resultados da abordagem quantitativa.

A partir do grupo G3, abandonei a abordagem quantitativa e escolhi uma abordagem qualitativa de análise dos dados para verificar o desenvolvimento da autonomia. Analisando as mensagens de texto, eu levei em consideração aspectos como uso da língua, verbalização, oferecimento de ajuda, resolução de dúvidas e interação entre interlocutores. Assim como no G2, continuei utilizando o diário reflexivo como forma de complementar minha análise.

A mudança da abordagem de análise ocorreu devido a problemas metodológicos e conceituais que explicarei na análise dos dados. Apesar da tentativa de adoção da abordagem quantitativa, caracterizo esta pesquisa como sendo de base qualitativa. O tipo de intervenção descrito no contexto da pesquisa a caracteriza como sendo uma pesquisa-participativa.

- CAPÍTULO 4 -

4. Análise dos dados

Apresento a análise dos dados de cada grupo pesquisado separadamente em três seções. As seções são semelhantes e seguem quase a mesma seqüência: perfil dos alunos, pressupostos, metodologia, planejamento e resultados. A única exceção é o grupo G1 que não possui dados referentes à metodologia.

Os grupos também apresentaram resultados diferentes. Os resultados do G1 abordam as dificuldades dos alunos de utilizar os componentes do curso. Os resultados do G2 e G3 abordam o uso do computador em sala de aula e o desenvolvimento da autonomia.

Devido aos limites da pesquisa, eu decidi não abordar o produto da aprendizagem dos alunos, ou seja, os *e-mails* que eles produziram. Contudo, faço uma breve consideração de sua produção textual na conclusão da pesquisa.

4.1. Grupo 1

O G1 participou da versão piloto do curso “*Making friends on-line*”, a qual pode ser caracterizada basicamente como uma fase de experimentação de três componentes fundamentais: as atividades (insumo), as ferramentas de comunicação (interação) e o ambiente de suporte ao ensino/aprendizagem (meio).

Os dados analisados correspondem ao total de oito aulas que ocorreram entre os dias 6 e 30 do mês de agosto de 2004. O número reduzido de aulas se justifica porque o objetivo principal da versão piloto não era responder à pergunta de pesquisa, mas simplesmente verificar se as atividades, as ferramentas de comunicação e o ambiente de ensino selecionados seriam adequados e significativos para o perfil de aluno que segue abaixo.

4.1.1. Perfil dos alunos

O G1 é formado por sete alunos, sendo seis provenientes da 5ª série B e um proveniente da 8ª série A da mesma escola. Do total de sete alunos, apenas uma aluna da 5ª série parou na metade do curso e por razão alheia a sua vontade: sua mãe reclamou que as aulas estavam acabando muito tarde. O grupo é formado por quatro meninas e três meninos, a idade média do grupo é 11 anos.

Nenhum dos alunos havia estudado inglês em escolas particulares anteriormente e apenas um aluno havia feito um curso de introdução à informática, oferecido pela própria escola aos sábados. Apenas um aluno tinha computador em casa, o qual pertencia a sua irmã e era usado por ele quando sua irmã permitia. De todo o grupo, quatro alunas nunca ou muito pouco haviam usado computadores anteriormente.

Em relação ao nível de familiaridade com o uso de computadores, os dados coletados por meio do questionário de levantamento do perfil dos alunos (vide anexo 1) apontaram os seguintes resultados: A1 e A3 atingiram apenas o nível insuficiente (0 e 1 ponto respectivamente) e A2, A4, A5, A6 e A7 alcançaram o nível razoável (6, 3, 3, 3 e 4 pontos respectivamente). A média de familiaridade do G1 é 2,8 pontos, a mais baixa entre os três grupos.

4.1.2. Pressuposto

A construção do estudo piloto foi norteadada pela crença de que:

“A autonomia é uma habilidade inata, mas que deve ser estimulada. Uma das melhores formas de estimular a autonomia na escola seria por meio do uso do computador”.

A principal origem dessa crença foi a minha experiência prévia com a aprendizagem da língua inglesa na universidade, onde utilizei intensamente o laboratório de estudos automonitorado, estudando sozinho e de forma independente.

Essa crença foi também reforçada no plano teórico por estudos que acatam o conceito de autonomia de Kant (*apud* Schneewind, 1998). Holec (1981) é quem melhor

resume o conjunto destas teorias: a autonomia é “a habilidade de assumir o controle de sua própria aprendizagem”.

Sobre o computador, minha crença era de que ele seria um meio eficiente para promover a autonomia porque:

“A interação do aluno com o computador naturalmente despertaria a autonomia, pois o computador exige do usuário padrões mais ativos de aprendizagem e iniciativa”.

Essa crença também tinha como origem a minha experiência universitária e foi reforçado por Motta-Roth (2001). Com base nesses pressupostos e no perfil dos meus alunos, iniciei o planejamento do curso.

4.1.3. Planejamento

O objetivo do curso “*Making friends on-line*” foi ensinar a língua inglesa para que os alunos fossem capazes de escrever e ler *e-mails* de apresentação pessoal na língua alvo, ou seja, contendo informações como nome, idade, local onde mora, família, animais de estimação, etc.

Para tanto, eu deveria proporcionar aos alunos os insumos necessários para a realização das atividades previstas. Decidi, então, iniciar uma pesquisa de vários *sites* dedicados ao ensino da língua inglesa e de suas atividades *on-line*. A partir da lista de *sites* que compilei (anexo 2), avaliei e selecionei as atividades que julguei mais interessantes para meus alunos.

Contudo, abandonei este primeiro planejamento porque uma avaliação mais criteriosa das atividades mostrou que seu insumo não era realmente apropriado para meus alunos e provavelmente não surtiria os resultados esperados, uma vez que as atividades de leitura eram essencialmente dedutivas. Embora eu esperasse que o engajamento dos alunos em processos mais dedutivos de leitura colaborasse para o desenvolvimento da autonomia,

avaliando dois textos selecionados do *site* que foi minha principal fonte¹², percebi que o léxico e a estrutura gramatical empregados estavam além da zona de desenvolvimento proximal dos alunos de 5ª série, podendo gerar um nível estressante de dificuldade e ansiedade:



Texto 1:

*“Read and listen to the text about Tom.
Hi! My **name’s** Tom and I’m thirteen years old. I really like sport, **especially** football and skateboarding. I **often** play football in the park after school. I don’t like homework or going to school!”*

(www.englishspace.ort.org)

Os alunos talvez não reconheceriam o verbo “is” do modo como está contraído à palavra “**name**”, uma vez que tal contração não se encontra em dicionários e não era ensinada em sala de aula. Os sentidos dos advérbios “**especially**” e “**often**” também seriam de difícil dedução.



Texto 2:

*“Read and listen to the text about Michaela.
My name is Michaela. I’m sixteen years old, I don’t have **any** brothers or sisters and I go to the same school **as** Tom, Wendy and Mo. They’re OK, but sometimes **they** need me to organise them. I don’t like **waiting** for people or **changing** plans. In my free time I enjoy **writing** my diary and **reading** newspapers.*

(www.englishspace.ort.org)

O pronome “**any**” poderia ser de difícil compreensão e o gerúndio dos verbos “**wait**”, “**change**”, “**write**” e “**read**” não se encontram em dicionários e sua compreensão dependeria do conhecimento prévio dos alunos sobre formas nominais do verbo que não

¹² O *site* www.englishspace.ort.org ou simplesmente “English Space” é mantido pela organização não-governamental e educacional World ORT que atua recentemente em mais de 100 países. As atividades deste *site* foram escolhidas porque o *site* é bastante lúdico e apresenta bastantes recursos áudio-visuais.

foram exploradas nas aulas de inglês da 5ª série. A relação de comparação que a conjunção “as” estabelece seria também de difícil dedução. Por fim, a oração complexa estabelecida pelos verbos “organise” e “need” e seus respectivos pronomes também seria de difícil dedução.

Fazendo uma avaliação geral, posso afirmar que o problema maior é que não encontrei *sites* voltados para o meu perfil de aluno, o que me leva a crer que há uma carência de material *on-line* para aprendizes brasileiros, de 5ª série (entre 11 e 12 anos), estudando a língua inglesa em seu país de origem (em contextos de não-imersão) pela primeira vez em suas vidas (nível de proficiência elementar). Em geral, a maioria dos *sites* que encontrei é voltada para aprendizes jovens e adultos aprendendo a língua em contexto de imersão como, por exemplo, o site www.englishspace.ort.org:

*“Quem pode usar EnglishSpace? World ORT desenvolveu EnglishSpace para estudantes de inglês como língua adicional morando no Reino Unido e que têm entre 11 e 16 anos de idade. Tais estudantes são geralmente refugiados de conflitos na Europa e na Ásia.”*¹³

Quando o *site* é explicitamente voltado para crianças, elas geralmente são falantes nativos estudando em escolas regulares em seus países e cujos pais ou professores devem utilizar tais *sites* apenas como material de apoio ou reforço escolar. A solução encontrada, portanto, foi criar meu próprio material didático: uma série de quatro textos que os alunos deveriam ler e perguntas de compreensão que eles deveriam responder. Cada texto apresentava um personagem do filme *Procurando Nemo*. Durante as aulas, utilizei os seguintes recursos: *TelEduc* como ambiente virtual de ensino/aprendizagem, *Hotmail* como serviço de *e-mail* e *Messenger* como serviço de troca de mensagens instantâneas.

4.1.4. Resultados

No estudo piloto, as principais dificuldades dos alunos estiveram relacionadas ao uso do computador e podem ser classificadas em três tipos: motora, funcional e textual. A

¹³ Who can use EnglishSpace? World ORT developed EnglishSpace for Additional Language (EAL) students in the United Kingdom aged between 11 and 16 years. Such students are often refugees from conflicts in Europe or Asia.

dificuldade motora está relacionada com a falta de habilidade manual para controlar o mouse e o movimento do cursor na tela, usar teclas simultâneas do teclado para digitar letras maiúsculas ou acentos, usar teclas de apagar ou deletar e digitar com velocidade.

Os alunos com maior dificuldade motora foram A1, A3, A4 e A5. Por outro lado, os alunos A2 e A7 não apresentaram tal dificuldade. Isso significa, como era de se esperar, que a dificuldade motora pode ser um problema para alunos que tenham menos familiaridade com o computador: A1, A3, A4 e A5 nunca tinham feito nenhum curso de computação antes e nem tinham computador em casa; A2 estava fazendo um curso de computação na escola enquanto A7 tinha computador em casa.

A dificuldade motora foi o primeiro problema que surgiu na sala de aula e impediu que qualquer atividade fosse desenvolvida de imediato. Apesar disso, tal dificuldade foi facilmente solucionada ao se exercitar os movimentos dos alunos. Constatei que para crianças nesta faixa etária a dificuldade motora é localizada, ou seja, ocorreu mais nas primeiras aulas e foi desaparecendo gradualmente ao longo do curso, não ocorrendo mais durante as últimas aulas.

A dificuldade funcional foi um problema mais sério durante a pesquisa. Ela é consequência da falta de conhecimento de como funciona alguns programas ou serviços como editores de texto (*Microsoft Word*), e-mail (*Hotmail*), mensagens de texto instantâneas (*Messenger*) e navegadores (*Internet Explorer*). Esta dificuldade ocorreu ao longo de todo o curso, persistindo mesmo após o primeiro contato com o programa. Isso indica que a dificuldade funcional é recorrente e sua solução depende de uma instrução sistematizada e de memorização que devem ser desenvolvidas a médio ou longo prazo. Todos os alunos do curso apresentaram dificuldade funcional, mas com intensidades diferentes: A1, A3, A4 e A5 tiveram mais dificuldade que A2 e A7.

A dificuldade textual, por sua vez, foi a mais complexa de ser trabalhada. Ela está relacionada com o texto digital disponível na interface. Ao navegar pela *internet*, por exemplo, o aluno precisa ler e interagir com os diferentes *sites* que encontra para ser bem sucedido. Em meio a grande quantidade de informação disponível, o aluno precisa identificar rapidamente qual informação é relevante e descartar o restante. Por exemplo, o aluno precisa separar o que é propaganda do que é notícia, uma vez que não há intervalo entre ambas por ocuparem o mesmo espaço simultaneamente.

Mas a dificuldade textual não é decorrência apenas da quantidade de informação, mas também da natureza dessa informação. A hipermodalidade e a hipertextualidade que caracterizam o texto digital exigiram dos meus alunos novas estratégias de leitura e um grau de interação maior com o texto devido à existência de *links*.

A aluna A4 representa um caso de aluno com dificuldade textual. Ela estudava na 8ª série, nunca havia feito nenhum curso de computação e raramente usava computadores. Este era, portanto, o seu primeiro contato extensivo com o texto digital. Diante deste novo tipo de texto, ela teve dificuldade em identificar a presença e a função do *link*. De modo geral, ela não conseguia identificar quais eram os elementos textuais relevantes para a tarefa que deveria cumprir.

O trecho da aula 5 transcrito abaixo ilustra sua dificuldade. Nesta aula, os alunos deveriam ler o *e-mail* “TelEduc inscrição” enviado por mim. Para isso, eles deveriam digitar o endereço www.hotmail.com corretamente no navegador, acessar sua conta digitando nome de usuário e senha, abrir a “caixa de entrada” e, finalmente, clicar sobre o nome do remetente do *e-mail* (número 1) conforme ilustra a figura 1 abaixo¹⁴:

¹⁴ A figura 1 é apenas um modelo similar à tela que a aluna A4 tinha diante de si durante a aula, não é a reprodução de sua caixa de *e-mail* original.

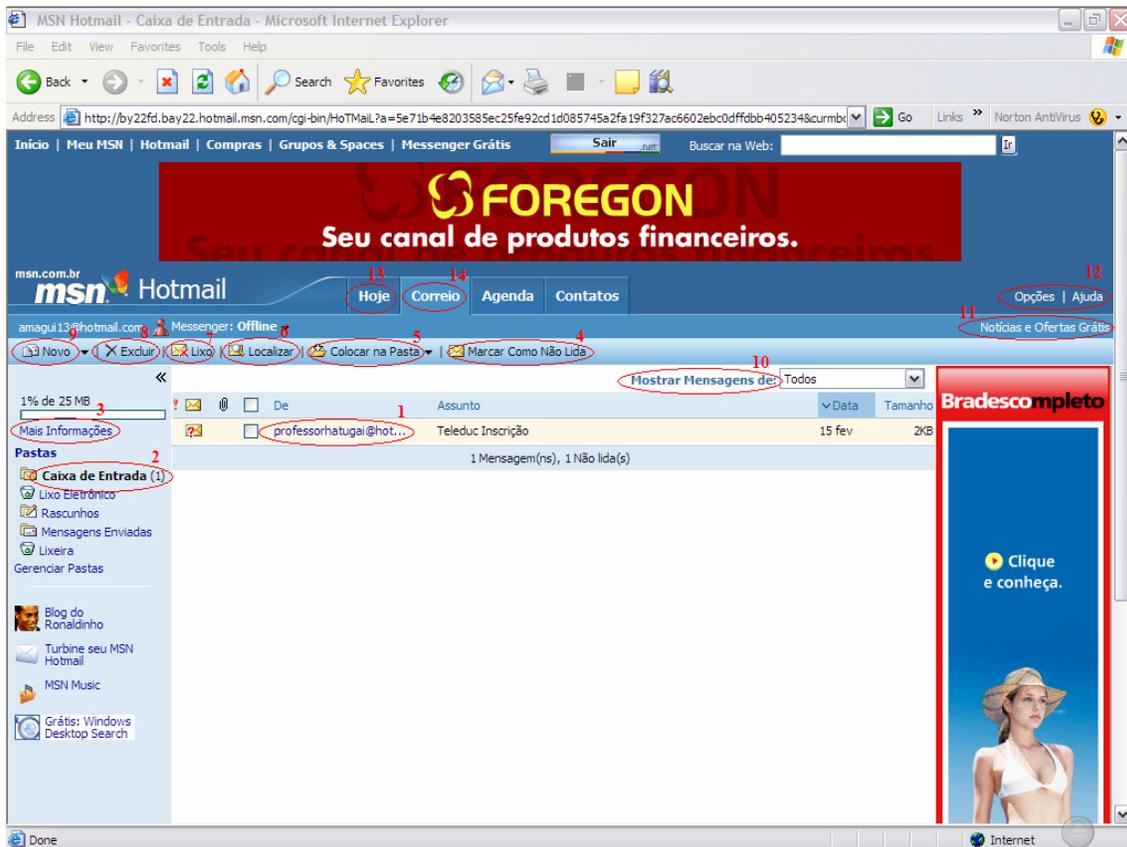


Figura 1

A aluna A4 não conseguia identificar o nome do e-mail como um link. Ela pediu ajuda para mim (P) e também para o aluno A2:

P: (...) mas você tem que ler a mensagem (+) como será que você lê a mensagem?

A4: é o que eu queria saber (+) uh: caixa de entrada (+) acho que é aqui

P: não aí você já está na caixa de entrada

A4: ah:

P: entendeu? (+) vamos pensar assim

A4: mais informações?

P: ainda não (+) sempre que (+) tá vendo que é uma seta (+) quando você acha uma janela (+) ou melhor uma chave porque o importante é você achar a chave que a chave que vai abrir a janela pra você continuar (+) quando você descobre que achou a chave? quando a seta vira uma mãozinha (+) se a seta virar uma mãozinha você pode clicar onde a mãozinha está que aí você passa pra próxima janela

Após minha pergunta sobre o que teria que fazer para ler a mensagem, A4 olhou para a tela e começou a procurar pela resposta. Ela deu as respostas *caixa de entrada* (número 2) e *mais informações* (número 3), mas suas respostas não estavam corretas.

Observamos nesse trecho que, diante de sua dificuldade, resolvi explicar como ela conseguiria identificar o *link* (o qual chamo primeiramente de “janela” e depois corrijo para “chave”): ao passar a “seta” (o cursor do mouse) sobre o *link*, a “seta” viraria uma “mãozinha” e ela então teria acesso ao *e-mail*. A conversa que segue mostra a dificuldade da aluna de descobrir sozinha onde está a “chave” que lhe levaria à resolução do problema:

[...]
A4: *acho: (+) marcar como não lida (+) acho*
P: *ainda não*
A4: *ah por que virou mãozinha então?*
P: *por que são várias chaves oh (+) você tem que achar qual é a chave que*
A4: *é essa aqui? colocar na pasta?*
P: *ai ele vai colocar sua mensagem na pasta (+) você quer lê você tem que lê*
A4: *ah localizar né?*
P: *localizar não ele vai encontrar outra mensagem*
A4: *lixo?*
P: *vai colocar no lixo depois joga fora*
A4: *bloquear?*
P: *bloquear quer dizer que você nunca mais vai receber um e-mail do hatugai*
A4: *ah não (+) excluir?*
P: *vai jogar fora*
A4: *novo?*
P: *novo é só as novas mensagens (+) mas ai você já tá com elas*
A4: *segunda mensagem (+) você vem aqui não?*
P: *não ai são duas mensagens que você tem*
A4: *mostrar mensa ah não sei marcelo*
P: *se eu te dizer que a cor azul indica que é uma chave boa (+) se eu te dizer que a cor azul é uma chave boa*
[...]

O trecho acima mostra as várias tentativas de A4 de chegar à resposta: *marcar como não lida* (número 4), *colocar na pasta* (número 5), *localizar* (número 6), *lixo* (número 7), *bloquear*¹⁵, *excluir* (número 8), *novo* (número 9), *segunda mensagem* e *mostrar mensa[GEM]* (número 10), mas nenhuma correta. A4, na verdade, descobriu que havia vários *links* pela página, pois todos o que ela citou transformavam a “seta” em uma “mãozinha”.

¹⁵ O *link bloquear* não está presente no modelo de página reproduzido aqui, mas estava presente na página original da aluna. O *link bloquear* foi recentemente retirado da página correspondente à *caixa de entrada* pelo servidor, como resultado de mudanças periódicas do serviço.

O trecho também mostra como minha crença de que a autonomia é inata influenciou profundamente minha ação: ao invés de dar uma resposta pronta para A4 interferindo em sua autonomia, eu apenas avaliava seus erros. Como última tentativa de ajudá-la, eu disse que o *link* que ela precisa é de cor azul (em geral, a cor padrão do *link* é azul). A4 continuou tentando:

A4: *ofertas especiais do msn (+) seria isso?*
P: *não aí você achou ofertas*

Neste trecho, fica claro que a aluna confundiu o *link* que levaria à página de ofertas chamada *ofertas especiais do msn* (número 11)¹⁶ com o espaço do *e-mail*. No próximo trecho, ela demonstra desânimo e pede a resposta:

A4: *ah marcelo fala logo de uma vez*
P: *eu já disse eu já te dei a maior dica possível tem que ser azul*
A4: *como que é? (+) A2 fala aí*
A2: *o quê?*

A4 parece desistir. Como eu continuo insistindo na “cor azul”, ela me ignora e pede ajuda para o colega A2 que, por coincidência, é seu irmão mais novo. Na seqüência, eu interfiro no pedido de ajuda estimulando A2 a assumir o papel de par mais capaz, mas essa estratégia parece ser incomoda para A4 que desqualifica o irmão dizendo que ele não saberia explicar:

A4: *como que faz pra mim lê a mensagem*
P: *ih: A4 é tão fácil (+) A2 dá uma ajuda pra ela vai (+) ela não tá conseguindo é tão fácil*
A4: *ah ele não sabe fala*

Continuando a conversa e buscando desafiar A4 e estimular seu envolvimento, eu então simplifico a tarefa enfatizando a cor do *link*:

P: *tão fácil eu já te falei a cor azul diz tudo*
A2: *ah eu sei (INCOMP)*

¹⁶ Note que a página atual substitui o antigo nome *ofertas especiais do msn* pelo recente *notícias e ofertas grátis*. O destino do *link*, apesar da mudança de nome, continua o mesmo.

A4: *a cor azul diz tudo (+) mas aonde? (+) opção ajuda seria isso? (+) aonde que vai ser A2?*

Na última fala acima, A4 voltou-se para o irmão buscando monitorar sua ação após dar a resposta *opção ajuda* (número 12). A4 e seu irmão continuam conversando:

A2: *(INCOMP)*
A4: *hoje seria?*
A2: *é*
A4: *correio?*
A2: *não*
P: *mostra pra ela então*
A2: *é aqui oh*
P: *não*

O trecho acima mostra que A4 arriscou mais duas respostas que também não estavam corretas: *hoje* (número 13) e *correio* (número 14). Então eu pedi para o irmão de A4 mostrar o local do *link* para ela, mas ele apontou um local errado e, portanto, eu o corriji dizendo “não”. O último trecho da conversa segue abaixo:

A2: *é pra ela lê?*
P: *pra ela lê a mensagem (+) a mensagem hatugai*
A2: *aqui*
P: *oh é simples*
A4: *oh burra eu tô pensando que é a cor aqui não apertar isso aqui*
P: *se você quer ler a mensagem você tem que clicar na mensagem (+) como é que você vai lê a mensagem sem clicar nela entendeu?*
A4: *ah tá*

Finalmente, o irmão de A4 dá a resposta correta para ela mostrando onde está o *link* (clikando sobre o número 1). A4 chama a si mesmo de burra, uma demonstração de frustração. Para finalizar, eu reforço a posição e a função do *link*.

O trecho acima mostra os dois tipos de dificuldades textuais mais recorrentes entre os alunos do G1: dificuldade com o *link* e dificuldade de identificar informação relevante. Além disso, o trecho também descreve a minha dificuldade, como professor, de ensinar sobre a função do *link*, um elemento fundamental do texto digital. Em busca de uma sistematização do conceito de *link*, estabeleci analogias com as figuras de “janela” e “chave” que foram confusas e pouco esclarecedoras. De modo geral, encontrei dificuldade de sistematizar os conceitos da área de informática (*link*, *e-mail*, navegador ou *browse*, por exemplo), suas funções e funcionamento. Como primeira reação, procurei trocar os nomes

técnicos por figuras análogas, mas logo voltei atrás porque os alunos ficariam privados dessa nomenclatura técnica necessária no mercado de trabalho e compartilhada por todos.

É claro que a dificuldade textual é conseqüência do baixo nível de letramento digital dos alunos do G1, mas ela também pode ser agravada ou minimizada pelas ferramentas e serviços que o professor escolhe. O serviço de *e-mail* escolhido por mim (*Hotmail*) agravou ainda mais as dificuldades dos alunos por não possuir boa usabilidade devido ao excesso de informação, abas e *links* não-relevantes. Talvez o uso de um *e-mail* mais simples como o *Gmail* poderia causar menos problemas para os alunos. Ainda assim, mantive o uso do *Hotmail* até porque não conhecia o outro serviço.

O serviço de trocas de mensagens de texto instantâneas (*Messenger*), entretanto, foi mantido devido aos bons resultados que apresentou. Os alunos do G1 não tiveram dificuldade para deduzir seu funcionamento: o espaço onde digitar suas mensagens, a área de visualização das conversas, o botão para enviar as mensagens, os botões para enviar animações como *smileys* e *widjets*, por exemplo. Além disso, informações não-relevantes e propagandas são pouco invasivas e os *links* são bem demarcados. A dificuldade mais marcante foi transferir e receber arquivos.

A solução para a dificuldade textual é mais complexa do que aquela para as dificuldades motora e funcional, uma vez que o aluno deve desvendar a lógica subjacente ao texto digital, a qual não é tão aparente e pode variar de um *site* para outro apesar de sua gradual consolidação. O trecho abaixo, retirado do meu diário reflexivo, apresenta considerações sobre tal lógica:

“Uma das dificuldades foi a habilidade para a leitura e identificação de comandos relevantes. Por exemplo, a tela apresentava uma quantidade muito grande de informação, mas eles apenas precisavam de um link que indicasse “continuar”. A lógica do funcionamento de uma operação, como completar o cadastramento de uma conta de site, indicava que o aluno deveria preencher todos os campos obrigatórios daquela tela e prosseguir para próxima por meio do link “continuar”. Entretanto, eles não identificaram de imediato a lógica da operação e não conseguiram identificar qual informação era mais relevante para aquele momento entre o grande conjunto de informações.

(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 1, 6/08/2004).

A mudança do texto impresso para o texto digital significa uma mudança da lógica de como os elementos destes textos se organizam e, por conseguinte, exigem do leitor

diferentes esquemas de interpretação. Tal mudança é explicada em profundidade por Braga e Ricarte (2005) no arcabouço teórico.

As dificuldades dos alunos que descrevi até aqui me indicaram um dado muito importante para a pesquisa: eu havia ignorado a importância do letramento digital em pesquisas que envolvem o uso de computadores. Preocupado apenas com o desenvolvimento da autonomia, eu não incluí nenhuma aula sobre o uso de computadores no meu planejamento:

“É exatamente o atraso que me preocupa. Na verdade, ainda nem começamos a introdução ao curso TelEduc, que estava prevista para a primeira aula. Todas as quatro aulas até então foram necessárias para ensinar os alunos como usar o computador para cadastrar contas de e-mail, enviar e receber mensagens, cadastrar novos contatos e usar o Messenger. São conhecimentos técnicos de como operar o computador que os alunos precisaram aprender e praticar... Em geral, admito que subestimei o tempo necessário para a infobetização”
(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 4, 16/08/2004).

Tendo incorporado o computador no meu dia a dia desde a graduação, eu pressupunha que tal tecnologia já estava popularizada o suficiente para que aqueles alunos soubessem usar o computador. Ainda que eu tenha feito um levantamento do perfil dos alunos por meio de um questionário antes das aulas começarem, os resultados indicando baixo nível de letramento digital não foram o suficiente para me conscientizarem da importância de sistematizar o ensino de como usar o computador e a *internet*. A principal colaboração da versão piloto para a pesquisa foi chamar minha atenção para a necessidade de incluir um módulo ensinando a usar o computador no planejamento dos próximos grupos e a importância do letramento digital para pesquisas envolvendo o uso de computadores.

Em consequência desta lacuna no planejamento do G1, a avaliação das atividades foi prejudicada porque sobrou tempo apenas para a primeira atividade (anexo 3). Apenas os alunos A2, A3 e A4 conseguiram terminar a atividade, sendo que A2 e A4 responderam todas as perguntas corretamente e A3 errou a última pergunta. Os alunos A1, A5 e A7 tiveram várias faltas que prejudicaram seu rendimento e a aluna A6 abandonou o curso.

Apesar de eu não ter testado e analisado o conjunto completo de atividades, foi possível concluir que o tipo de atividade criada por mim não atingiria o objetivo de capacitar os alunos para ler e escrever *e-mails* na língua alvo. Elas exploravam modelos de

textos descritivos e não de *e-mails*. Além disso, a primeira atividade não apresentou nenhum aspecto suficientemente significativo e estimulante que motivasse os alunos a engajarem-se em processos mais autônomos de aprendizagem. A partir desta constatação, cheguei à conclusão de que deveria preparar outro tipo de atividade para o próximo grupo (G2), cuja análise segue na próxima subseção.

4.2. Grupo 2

Após o estudo piloto, dei início à implementação do curso “*Making friends on-line*” com os alunos do G2. Enquanto o objetivo do estudo piloto foi verificar se as atividades selecionadas seriam adequadas para meus alunos, o objetivo do G2 foi analisar como as aulas mediadas pelo uso do computador poderiam promover aprendizes mais autônomos para a aprendizagem de ILE. Para isso, adotei uma abordagem de análise quantitativa.

Em relação as minhas crenças sobre autonomia, elas não sofreram alteração e mantiveram-se as mesmas na passagem do estudo piloto para o G2. Houve, entretanto, mudanças consideráveis no planejamento do curso e no conjunto das atividades. O planejamento do curso passou a ser dividido em três módulos, sendo que o primeiro módulo abordou a questão do letramento digital que foi tão marcante no estudo piloto. Conforme expliquei anteriormente, abandonei as atividades utilizadas no estudo piloto e decidi realizar outro tipo de atividade que fosse mais motivante para os novos alunos do G2. Mantendo o objetivo de fazer amigos pela *internet*, eles então trocaram *e-mails* com estudantes de uma escola particular de inglês da Polônia.

Inicialmente, postei uma mensagem em um *site* internacional onde professores buscam outros professores para trocarem cartas ou *e-mails* entre seus alunos, os chamados “*pen pals*” ou “*e-pals*”. Logo recebi uma mensagem da professora polonesa Ludomira Kalicha que tinha sua própria escola particular de inglês na cidade de Szczecin, fronteira com a Alemanha. E foi desse modo que começamos nosso trabalho.

Os dados analisados correspondem ao conjunto de 15 aulas que ocorreram entre 27 de setembro e 3 de dezembro de 2004. O número maior de aulas, praticamente o dobro da carga horária do G1, se justifica porque o objetivo do G2 foi responder à pergunta de pesquisa e uma quantidade maior de dados deveria ser coletada.

4.2.1. Perfil dos alunos

O G2 é formado por 12 alunos da 5ª série A de 2004, período da manhã, dos quais apenas sete completaram o curso. O grupo é formado por oito meninas e quatro meninos, a idade média é de 11 anos.

Nenhum dos alunos havia estudado inglês em escolas particulares anteriormente. Dos 12 alunos, sete já haviam feito algum curso de informática, sendo que cinco declararam usar computadores com frequência. Mesmo entre os cinco alunos que nunca haviam feito curso de informática antes, três declararam usar computadores com frequência também. Comparado ao G1, os alunos do G2 tiveram maior contato com computadores. Apenas uma aluna tinha computador em casa.

Em relação ao nível de familiaridade com o uso de computadores, os dados coletados por meio do questionário de levantamento do perfil dos alunos (vide anexo 1) apontaram os seguintes resultados: A2 atingiu apenas o nível insuficiente (2 pontos), A3, A5, A6, A7 e A8 alcançaram o nível razoável (3, 4, 5, 6 e 6 pontos respectivamente), A9, A10, A11, A13 e A14 atingiram o nível suficiente (8, 8, 8, 10 e 10 pontos respectivamente) e A16 atingiu o nível ótimo (12 pontos). A média de familiaridade do grupo é de 6,8 pontos, a maior entre os três grupos.

4.2.2. Pressuposto

As aulas do G2 foram baseadas nas mesmas crenças do estudo piloto:

“A autonomia é uma habilidade inata, mas que deve ser estimulada. Uma das melhores formas de estimular a autonomia na escola seria por meio do uso do computador”.

Sobre o uso do computador como meio de desenvolver autonomia, também não houve alteração de minha crença:

“A interação do aluno com o computador naturalmente despertaria a autonomia, pois o computador exige do usuário padrões mais ativos de aprendizagem e iniciativa”.

4.2.3. Metodologia de análise

Para verificar o desenvolvimento da autonomia dos alunos do G2, optei pela abordagem quantitativa de análise de Gillham (2000). A abordagem quantitativa consistiu em contar quantas vezes cada aluno pedia minha ajuda. Dessa forma, eu teria uma tabela de análise mostrando resultados sincrônicos e diacrônicos. Sincronicamente, eu poderia analisar comparativamente quem pedia mais ajuda em determinada aula. Diacronicamente, eu poderia avaliar a evolução de cada aluno ao longo do curso. Minha expectativa era encontrar uma curva descendente que indicasse que os alunos estavam pedindo menos ajuda ao final do curso, ou seja, sendo mais autônomos.

Além da análise quantitativa, eu também utilizei um diário reflexivo onde anotei minhas principais reflexões sobre cada aula. O objetivo foi complementar a análise quantitativa com os dados qualitativos do diário em busca de uma melhor compreensão do possível desenvolvimento da autonomia.

Após o início da análise quantitativa e dos primeiros resultados, eu também achei necessário categorizar as dúvidas para melhor entender a origem dos problemas, pois mesmo que dois alunos tivessem o mesmo número de dúvidas, os tipos de dúvidas poderiam indicar mais ou menos autonomia. As categorias foram organizadas em uma tabela contendo o nome da categoria, descrição, transcrição da dúvida, valor da categoria em relação ao conceito de autonomia, aluno que teve a dúvida e, por fim, a aula (vide anexo 4).

4.2.4. Planejamento

Detalhando o planejamento do curso do G2, as aulas foram divididas em três módulos: operacional, pedagógico e avaliativo. O módulo operacional correspondeu às primeiras aulas e foi composto de nove atividades de familiarização com o uso do computador, do ambiente TelEduc, do *Messenger* e do *e-mail*. Dessa forma, seu objetivo foi tratar os tipos de problemas decorrentes do baixo nível de letramento digital que eu havia encontrado no estudo piloto.

O objetivo do módulo pedagógico foi aprender a língua alvo e entender como se escreve um *e-mail*. Tal módulo englobou quatro atividades de leitura dos *e-mails* recebidos dos estudantes poloneses. Da primeira até a segunda atividade, os alunos leram três *e-mails* diferentes, cada um de uma estudante polonesa. O objetivo não era apenas compreender a mensagem, mas também aprender o vocabulário e entender como se escreve um *e-mail* a partir daqueles modelos, ou seja, aprender as características desse gênero textual eletrônico.

Na terceira atividade, cada aluno ficou conhecendo o seu respectivo colega polonês com o qual trocava os *e-mails*. Após o sorteio, cada aluno recebeu o *e-mail* de seu respectivo colega para ser lido e respondido. Todos os *e-mails* até então faziam parte do mesmo grupo e eram textos de apresentação pessoal onde cada aluno polonês falava um pouco sobre si. Além dos textos, cada aluno polonês também anexou sua foto. Esses *e-mails* foram os primeiros a serem enviados para o Brasil.

Na quarta atividade, os alunos leram a segunda remessa de *e-mails*, cujo tema era “Minha cidade”¹⁷. Depois de já terem conhecido o seu colega, agora meus alunos iriam conhecer a cidade dos poloneses. Mais uma vez, os alunos aprenderiam mais vocabulário e outros modelos de *e-mail*.

O módulo avaliativo corresponde aos dois *e-mails* que cada um de meus alunos escreveu em resposta aos e-mails recebidos e que consistiam de uma mensagem de apresentação pessoal e outra falando sobre sua cidade. Esse módulo corresponde à fase de produção textual e serviria para que eu avaliasse a aprendizagem da língua por meio da produção dos alunos. Como podemos perceber, o módulo pedagógico veio antes do avaliativo. Isso significa que meus alunos primeiro leram os *e-mails* dos estudantes poloneses para depois produzirem seus próprios *e-mails*, ou seja, eles tiveram um primeiro contato com modelos de *e-mail* para depois escreverem seus próprios *e-mails*.

Durante as atividades de leitura e produção textual, os alunos contaram com a ajuda de dicionários e tradutores on-line. Além disso, as ferramentas que utilizei durante as aulas foram as mesmas do G1 (*TelEduc* como ambiente virtual de ensino/aprendizagem, *Hotmail* como serviço de *e-mail* e *Messenger* como serviço de troca de mensagens instantâneas),

¹⁷ “My city”. Devo ressaltar que os tópicos dos e-mails foram escolhidos pelos alunos.

com exceção do *ICQ* que é um outro serviço de troca de mensagens instantâneas, o qual eu estava testando. O planejamento do curso foi realizado com base na abordagem interacionista de Ropoli et al (2003), isto é, com foco na interação.

4.2.5. Resultados

Ao contrário do G1, os alunos do G2 não tiveram grandes dificuldades para usar o computador. Em geral, sua experiência prévia com o uso de computadores era quantitativamente melhor do que a do G1 e, por conseguinte, estavam mais preparados para usar o computador do que eu previa:

“Em geral, os alunos já sabem usar o computador e a internet, ou seja, já dominam as habilidades que foram previstas na primeira aula (entrar na internet, uso da barra de endereços, usa da barra de rolagem vertical e horizontal, digitar endereço, localizar links pelo surgimento da “mão” e pela cor azul sublinhada, identificar colunas ou seções, usar botões de “voltar” e “avançar”). Por isso, a primeira aula tornou-se até redundante para a maioria. Alguns alunos até mesmo conhecem e utilizam os termos técnicos do computador para descrevê-lo: “ícone”, “barra de rolagem”, “roldana do mouse” e “barra do menu””.

(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 1, 27/09/2004)

Em relação à dificuldade motora, nenhum dos alunos do G2 teve problemas em manusear o computador. Mesmo aqueles alunos com alguma dificuldade de utilizar o *browser* para navegar na internet não apresentaram dificuldade motora em um grau que os impedissem de usar o computador:

“Já os alunos A5, A6, A7, A8 e A9 possuem algum tipo de dificuldade para navegar na internet precisando da ajuda do professor ou de colega com maior frequência, mas conseguem usar o mouse e o teclado ainda que não tenham domínio completo.”

(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 1, 27/09/2004)

Essa quebra de expectativa revela que mesmo entre dois grupos semelhantes de alunos, provenientes da mesma escola e comunidade, cursando as mesmas séries e tendo a mesma faixa etária, pode haver diferenças de níveis de familiarização com o uso de computadores que exigem do professor diferentes abordagens para tratar a questão do letramento digital. Mostra também o risco que corremos quando fazemos generalizações indevidas a partir das experiências com classes específicas.

Os resultados da abordagem quantitativa também mostram que a ocorrência de dificuldades do tipo funcional se manteve estável até o meio do curso e depois foi diminuindo. Na primeira aula, houve 16 dúvidas relacionadas ao funcionamento do computador ou das ferramentas. Na aula de número 8, no meio do curso, houve 18 dúvidas e na aula de número 13, próxima ao final do curso, não houve nenhuma dúvida desse tipo.

Sobre a dificuldade textual, ela esteve relacionada com dois fatores: dúvidas sobre o uso do *link* e falhas de comunicação pelo *Messenger* ou *ICQ*. Na aula de número 8, por exemplo, registrei 5 dúvidas relacionadas ao *link* (os alunos não identificaram que deveriam clicar em um determinado *link* para abrir o arquivo que eu havia enviado pelo *Messenger*). Já as falhas de comunicação foram decorrentes das dificuldades do professor e dos alunos de interpretarem corretamente mensagens exclusivamente escritas, sem auxílio da prosódia ou dos gestos que geralmente acompanham a fala e facilitam a compreensão.

A primeira falha de comunicação ocorreu na aula de número 6 quando o aluno A10 me enviou uma pergunta pelo *Messenger* sobre o significado das palavras “*next*” e “*to*” que ele havia encontrado na seguinte frase do *e-mail* de sua colega polonesa: “*I live in Szczecin in Poland. Poland is in Europe, next to Russia*”.¹⁸ Enquanto o aluno identificou as duas palavras como independentes, eu procurei enfatizar de modo subliminar que elas pertenciam ao mesmo sintagma:

A10 says:
oque significa next e to
A10 says:
hei
Professor says:
"NEXT TO"???
A10 says:
não next
A10 says:
hein

Tentando enfatizar que as duas palavras não deveriam ser interpretadas separadamente naquele contexto (“*next*” seria “perto” e “*to*” seria “para”), eu posicionei as duas palavras entre as mesmas aspas como se fossem um único bloco e, ao mesmo tempo,

¹⁸ “Eu moro em Szczecin na Polônia. A Polônia fica na Europa, ao lado da Rússia.”

respondi a sua pergunta com uma outra pergunta marcada pelos três pontos de interrogação. Minha intenção foi que ele comparasse a sua pergunta com a minha. Entretanto, o aluno não entendeu minha mensagem e me corrigiu dizendo que “não” e trazendo de volta apenas a palavra “*next*”. A conversa continua:

Professor says:

Só "NEXT"

A10 says:

ok

A10 says:

hein

Professor says:

"NEXTO" pode ser "PRÓXIMO", "PERTO". Será que um desses sentidos te ajuda.

A10 says:

e muito

Professor says:

OK

A10 says:

obrigado

Sem ter atingido meu objetivo, eu acato a dúvida do aluno em relação apenas a primeira palavra “*next*” e dou duas possíveis traduções. Entretanto, eu cometi um erro de digitação na seqüência que acabou unindo as duas palavras em uma só (“*nexto*”), a qual obviamente não existe. Apesar da confusão, minha explicação pareceu ajudar o aluno.

Além da confusão, a conversa também revela a minha demora em responder sua dúvida quando ele procura chamar minha atenção duas vezes com a interjeição “*hei*” e “*hein*”. A demora ocorreu porque, além de ajudar A10, eu também estava conversando com os outros alunos.

A falha de comunicação ajuda a entender as duas principais dificuldades que vivenciei como professor ao longo do curso: o ensino de questões gramaticais e o gerenciamento de conversas pelo *Messenger*. Sobre a primeira, ao passo em que foi relativamente fácil resolver as dúvidas dos alunos sobre vocabulário por meio das mensagens de texto instantâneas, a explicitação e o ensino de relações gramaticais foram resolvidos na lousa. A mais importante delas foi o ensino dos verbos “*there is*” e “*there are*”, os quais foram utilizados por todos os alunos poloneses em seus *e-mails* cujo tema era “*My city*”, nos quais eles descreveram o que “*havia*” em sua cidade.

É importante notar que é mais fácil resolver as dúvidas sobre vocabulário porque, na maioria dos casos, a tradução da palavra já é o suficiente. E para isso as mensagens de texto são um meio eficiente, pois basta digitar a tradução rapidamente e com poucos caracteres, ou seja, de forma pontual. Mas diferentemente do léxico, a explicação gramatical contém um volume maior de informação que a mensagem de texto instantânea não consegue reproduzir de forma tão eficiente quanto a lousa, pois o professor, quando usa a lousa, não transcreve tudo o que fala, mas apenas escreve pontos resumidos de sua explicação que é, na verdade, essencialmente oral – o professor mais fala do que escreve, os alunos mais ouvem do que lêem.

Toda essa informação oral tem que ser obrigatoriamente “transcrita” se o professor utilizar as mensagens de texto como canal de comunicação, pois agora os alunos não mais o ouvem. A natureza essencialmente escrita desse canal de comunicação obviamente exige tipos de informação de mesma natureza. Adaptar uma explicação gramatical majoritariamente oral e extensa para um meio escrito e pontual foi um desafio para o qual não encontrei uma resposta. Até certo ponto, a comunicação instantânea exige que as explicações sejam simplificadas e curtas para que não sobrecarreguem a leitura do aluno.

Além dessa dificuldade, eu também estava sendo pressionado pelo atraso do cronograma do curso porque, enquanto os estudantes poloneses enviaram os *e-mails* dentro dos prazos combinados, meus alunos brasileiros estavam atrasados para responderem as mensagens. Devido a tudo isso, a lousa foi a melhor alternativa.

Sobre a segunda dificuldade (gerenciamento de conversas pelo *Messenger*), eu não imaginava que seria tão difícil gerenciar uma aula “virtual” síncrona, ou seja, todos os participantes interagindo ao mesmo tempo. A demanda pela minha ajuda foi muitas vezes alta, me sobrecarregando e impedindo que eu respondesse cada pergunta imediatamente e os alunos tiveram que esperar uma média de até 15 minutos. Caso eu não dominasse a ferramenta de comunicação e não digitasse rápido, a minha aula teria se tornado inviável. O problema do atraso em responder as dúvidas é que, ainda que os alunos compreendessem minha dificuldade, o tempo ocioso fez com que eles se distraíssem das atividades de língua inglesa. Diante da *internet* e da possibilidade de conversar com os colegas pelo *Messenger*, foi praticamente inevitável que os alunos preenchessem o tempo ocioso com outras atividades não-pedagógicas como jogos *on-line*.

Mais especificamente, o problema da demora ocorreu porque cada aluno tinha seu canal individual de conversa com o professor pelo *Messenger*, ou seja, cada aluno tinha sua própria “janela” para falar comigo. Assim sendo, em uma aula em que todos os alunos estivessem presentes, eu teria 12 janelas “piscando” e “pulando” na tela de meu computador. Procurei responder as dúvidas pela ordem em que elas chegavam, mas muitas vezes eram tantas janelas “piscando” (a cada coisa que o aluno lhe envia, a janela dele “pisca” indicando que ali há alguém se comunicando com você) que eu perdia a ordem. Algumas vezes, ocorreu que o último aluno a enviar uma dúvida acabou sendo o primeiro a ser ajudado, o que gerou nos alunos um sentimento de injustiça.

Considero que esse canal individual que o aluno tem com o professor é um privilégio, pois tal exclusividade que o aluno vivencia lhe possibilita um nível de personalização maior do que ocorre entre grandes grupos. Por outro lado, gera uma pressão muito grande para um único professor. Penso que deve haver possíveis alternativas como formar pequenos grupos de alunos ou contar com mais de um professor, contudo, decidi manter esse privilégio. Tal pressão, obviamente, acabou me deixando estressado em alguns momentos, como a aluna A13 percebeu durante a aula de número 6:

A13 says:

prof. nao estou ententendo

Professor says:

O q vc não está entendendo??

A13 says:

sobre o dicionario(co)

Professor says:

É aquele mesmo problema ou é outro??

A13 says:

nao entendi

Professor says:

Me explique o problema...

A13 says:

a palavra nao que entra o senhor esta estresado :o(

Professor says:

Que palavra vc precisa?

A13 says:

year

Professor says:

"YEARS OLD" é "ANOS DE IDADE"

Professor says:

Resolvi sua dúvida??

A13 says:

entende

*Professor says:
Resolvi ou não??
A13 says:
prof. oque e listen
A13 says:
sim!!!!!!!!!!
Professor says:
Procura no dicionário também
A13 says:
o dicionario nao entra
Professor says:
Entou eu já vou.*

No trecho acima, é possível perceber que a aluna ficou chateada com meu estresse quando utilizou os caracteres :o(que representam uma “carinha triste”.

Retornando às falhas de comunicação, uma outra ocorreu na aula de número 9 com o aluno A11 quando ele queria saber como se escreve em inglês a frase “a escola que estudo é o dalva”, ou seja, ele queria dizer para sua amiga polonesa o nome de sua escola:

*A11 diz:
professor como se escreve a em ingles
Professor diz:
Primeiro, diga toda a frase que você quer dizer.
A11 diz:
a escola que estudo
Professor diz:
Ok. Mas qual é a frase toda?
A11 diz:
a escola que estudo é o dalva é tudo*

Em resposta ao meu pedido para dizer qual seria “toda” a frase onde se encontrava o artigo “a”, fonte inicial de sua dúvida, o aluno A11 fez duas coisas: primeiro respondeu com a frase (“a escola que estudo é o dalva”) e depois enfatizou que tal frase “é tudo”, ou seja, esta era a frase completa que eu pedia com tanta insistência.

A falha ocorreu porque eu interpretei frase e ênfase como uma mesma coisa, a qual seria “a escola que estudo é o dalva é tudo”, ou seja, a escola era “tudo de bom”, “muito legal”:

*Professor diz:
Ok A11
Professor diz:
Algumas coisas em inglês são ditas de modo diferente.
Professor diz:*

Ao invés de você dizer "A escola que estudo é o Dalva", nós vamos falar a mesma coisa mas só que de um modo mais fácil.

Professor diz:

Nós vamos dizer: "Minha escola é o Dalva"

A11 diz:

como

Professor diz:

Em inglês é "MY SCHOOL IS DALVA"

Professor diz:

Você quer dizer que ela é tudo??? Que ela é legal??

A11 diz:

nao

Professor diz:

Se vc quer dizer que sua escola é legal, você pode dizer "My school is cool"

Tal falha pode ser explicada porque a ênfase, que na fala é expressiva e demarcada, se perde quando transposta para o texto escrito. Em função disso, tanto eu como meus alunos estávamos vivenciando as peculiaridades dessa comunicação escrita em sala de aula de modo integral, com suas ambigüidades e equívocos. Acredito que um contato mais extensivo com o uso do computador em sala de aula poderia trazer tanto para os alunos quanto para mim maiores oportunidades de entender e adaptar-se às especificidades desse novo meio de comunicação a que todos nós éramos “marinheiros de primeira viagem”.

O fato das mensagens instantâneas ou salas de bate-papo lembrarem a conversa face a face pode gerar problemas comunicativos já que os interlocutores podem projetar traços prosódicos (“transcrições” de fala) que alteram o sentido e que não são previstos na produção ou na leitura, pois a escrita segue outras normas. A próxima falha que descrevo é um bom exemplo desse problema. Ela ocorreu na aula de número 13 com a aluna A3:

A3 diz:

professor o que significa It's

Professor diz:

Olá. Que bom conversar com você.

Professor diz:

IT'S são duas palavras juntas: IT + IS que fica IT'S

Professor diz:

Significa "é", ou seja, o verbo "ser".

A3 diz:

mas o que significa

Professor diz:

Significa "é".

A3 diz:

fala por favor!

Professor diz:

Eu já disse!!!
Professor diz:
Significa "É".
Professor diz:
Qual é a frase toda?
A3 diz:
a tá!

A aluna não entendeu que a palavra “é” já era a resposta a sua pergunta, e não uma forma de antecipar a resposta dizendo algo como “a resposta é...”. Eu procurei demarcar a resposta colocando-a entre aspas e estendendo a explicação para o verbo “ser”, mas ainda assim a aluna não entendeu. Em minha última tentativa, além de manter as aspas, decidi colocar o “E” em letra maiúscula para ressaltar ainda mais que ele era a resposta. A aluna, então, compreendeu o que eu queria dizer.

A última falha de comunicação é parecida com a anterior, mas só que ela envolveu três pessoas (as alunas A3, A13 e eu durante a aula de número 13) e o uso do tradutor online. A dúvida de A3 é sobre o verbo “*want*” e ela envia tal pergunta primeiramente para mim:

A3 diz:
o que significa want
Professor diz:
Que tal procurar no dicionário???
A3 diz:
eu já procurei, significa carencia, é o que tá la!
Professor diz:
Não. Pergunta pra A13 que ela já sabe.

Seguindo minha orientação de desenvolver um ambiente de aprendizagem colaborativo para o desenvolvimento da autonomia, eu pedi que A3 fizesse a sua pergunta para A13, a qual me tinha feito a mesma pergunta e já sabia a resposta. Com isso, meu objetivo foi que os alunos percebessem que poderiam aprender uns com os outros e fizessem disso um hábito com o auxílio dos meios de interação providos pelo computador. Foi bastante comum, durante as aulas, que a dúvida de um aluno fosse a mesma de todos, uma vez que os *e-mails* enviados pelos poloneses eram semelhantes. A aluna A3, então, pede ajuda para A13:

A3 diz:
A13 o que significa want?

A13 diz:
eu quero
A3 diz:
você que o que!
A13 diz:
AI
A3 diz:
ai é o significado!
A13 diz:
é

A3 não entendeu que “eu quero” é a resposta para sua dúvida “*want*”, e não um pedido incompleto da aluna A13. Diante do problema que se impõe, A13 desabafa com um “AI” que parece demonstrar seu desapontamento e irritação com a situação. Sem saber o que fazer para resolver o problema, ela acaba confirmando a resposta errada diante de uma A3 atônita (“ai é o significado!”). Desconfiando que alguma coisa estivesse errada, A3 voltou a conversar comigo:

A3 diz:
professor want significa ai?
Professor diz:
WANT...vc procurou do dicionário www.yourdictionary.com?
A3 diz:
sim!mas ai o significado é carencia, mas ai o senhor mandou eu perguntar para a A13 e ela falou que é ai!
Professor diz:
Não é "ai" não.

Os trechos acima revelam que a aluna havia realizado primeiramente uma pesquisa no tradutor on-line, em uma demonstração de iniciativa e autonomia segundo meu pressuposto de que a autonomia seria inata e por isso o aluno iria naturalmente resolver suas dúvidas sozinho. Entretanto, o tradutor trouxe uma definição incomum que não serviu para a aluna e que nem mesmo corresponde ao verbo “*want*”. Por outro lado, A13 também não resolveu sua dúvida e, por conseguinte, A3 começou a ficar irritada. Diante da confusão e sem saber o que as duas alunas haviam conversado, resolvi intervir e conversar com A13:

Professor diz:
A13, vc disse para a A3 que WANT é AI???
Professor diz:
Não é "ai" não.
Professor diz:

WANT é o verbo QUERER!
A13 diz:
eu nao disse isso
Professor diz:
Diga isso pra A3 porque estava errado.
A13 diz:
ja disse

Ainda sem saber o que havia acontecido, achei que o erro tinha sido realmente de A13 e por isso a corriji pedindo que ela voltasse a conversar com a outra aluna e consertasse seu erro. Porém, isso não aconteceu.

Apesar dessa tentativa de gerar um ambiente de aprendizagem colaborativa não ter alcançado um resultado completamente positivo, há outros exemplos em que isso deu certo. Na aula de número 9, a aluna A15 pediu ajuda para a aluna A9 de forma espontânea e alcançou um bom resultado:

A15 diz:
A9 como se escreve 2 em ingreis!
A9 diz:
Two!!!
A15 diz:
valeu
A9 diz:
Beleza!!!!
A15 diz:
blz

Na aula de número 13, a aluna A15 novamente pediu ajuda de forma espontânea, mas para outro aluno, o A10:

A15 diz:
o que é DEAR?
A10 diz:
caro querida querido ou cara!

Há, contudo, exemplo em que a interação entre os alunos acabou tendo um resultado agressivo. O aluno A10 queria saber o significado da frase “*thank you for you letter and photo*” enviada pela sua amiga polonesa e então enviou sua pergunta para mim. Aos poucos, fui resolvendo sua dúvida até que sobrou a palavra “*your*”. Como eu já tinha explicado a mesma palavra para a aluna A13, então pedi que o aluno A10 conversasse com ela:

Professor diz:
Pergunta pra A13. Ela já sabe.
A10 diz:
your?
Professor diz:
A A13 sabe.

O aluno, então, começou a conversar com a aluna A13 chamando-a pelo seu apelido e ela demonstrou não gostar da brincadeira:

A10 diz:
clacla o q q é your?
A10 diz:
hei?
A13 diz:
já disse que nao é clacla é kaká
A13 diz:
ésua
A10 diz:
esta bom cla ou quero diser KAKA
A10 diz:
ok!
A13 diz:
é seu ou sua
A13 diz:
feiojerfhruthjdywuqjfnwqu
A13 diz:
orrorosomgnherjngjkasud

A dúvida foi resolvida, mas não sem uma ofensa. É interessante notar que detectei nas várias conversas de meus alunos construções como “feiojerfhruthjdywuqjfnwqu” e “orrorosomgnherjngjkasud”, ou seja, ajuntamento aleatório de várias letras que fazemos quando ficamos batendo no teclado sem parar. Esses ajuntamentos de letras tinham uma conotação ofensiva, pois eram imagens gráficas de um “palavrão”, isto é, por serem palavras grandes tornaram-se “palavrões”. A informalidade da rede pode gerar um conjunto de problemas para professores já que crianças e jovens podem expressar agressividade sem muita censura, e tal atitude tem implicações diretas na autonomia do grupo social se levarmos em conta a relação entre moralidade e autonomia de Kant (o conceito de reciprocidade como fundamento da moralidade).

No meio do curso, quando percebi com mais clareza o volume de manifestações ofensivas, decidi intervir e conversar com o grupo sobre tal problema. Mas ao invés de simplesmente proibir o uso de “palavrões” de forma autoritária e unilateral, eu procurei

dialogar, levantar argumentos contra a agressividade e chegar a um consenso corroborado por todos os alunos. Para isso, utilizei como argumento central o conceito de reciprocidade de Kant, ou seja, a máxima de que não devemos desejar aos outros aquilo que não desejamos a nós mesmos. Perguntei a cada aluno se ele gostaria de ser xingado e, diante de sua resposta negativa, ele então não teria o direito de xingar o outro colega.

Retornando à análise das falhas de comunicação, elas também apontam para um outro problema recorrente no G2: os resultados do tradutor on-line. Algumas vezes, o tradutor trouxe resultados inesperados como, por exemplo, “*serpent*” para “*cobra*”, enquanto eu havia ensinado para um aluno a palavra “*snake*”. Em outros casos, o tradutor trouxe resultados múltiplos que confundiram o aluno:

A10 diz:

pro. o q q significa :you por q no dicionario tem muita coisa mas não tem o significado!

Professor diz:

YOU é “Você”

Os alunos também tiveram dificuldade com as várias traduções de palavras polissêmicas como “*watch*”, por exemplo:

A15 diz:

o que significa: You can watch a play because there is a theatre in the castle.

A15 diz:

ñ entendi essa frase!

Professor diz:

"Can" é aquele verbo que está na lousa.

Professor diz:

Vc não se lembra??

A15 diz:

sim, mas e o resto?

Professor diz:

Então vamos por parte.

A15 diz:

ok

Professor diz:

"YOU" é "Você".

Professor diz:

Então fica, "Você pode"

Professor diz:

E o resto?

A15 diz:

ok

A15 diz:

watch a play because there is a theatre in the castle.
Professor diz:
E "watch"? É um verbo. Será que vc acha no www.yourdictionary.com
A15 diz:
e o resto?
Professor diz:
Mas o que é "Watch"?
A15 diz:
esta aqui: relógio!
A15 diz:
não entendi?
Professor diz:
Sim, mas "WATCH" tem outros significados.
Professor diz:
Na sua frase, ele é um verbo e significa...
Professor diz:
"assistir"
A15 diz:
ok

Em geral, o tradutor utilizado não se mostrou adequado para os meus estudantes. Acredito que uma alternativa mais eficiente seria eu mesmo ter compilado um glossário a partir das mensagens recebidas e utilizá-lo com meus alunos.

Finalizando a análise das falhas de comunicação (dificuldade textual), é importante observar que elas ocorreram em apenas 4 das 114 mensagens de texto trocadas entre professor-aluno e aluno-aluno ao longo do curso (nas aulas de número 6, 9 e 13). Isso significa que 96,5 % das conversas registradas foram bem-sucedidas no que tange ao aspecto da dificuldade textual. Por esse motivo, a minha avaliação da ferramenta de troca de mensagens instantâneas (*Messenger*) como um meio de interação e troca de informações é positiva. Os “ruídos” de comunicação nesse meio mantiveram-se baixos e os alunos conseguiram trocar informações na grande maioria das vezes. Ainda que os trechos acima tenham revelado erros de ortografia, eles não inviabilizaram o entendimento da informação e, além disso, o foco das aulas não era a correção gramatical da língua portuguesa.

Já os erros de digitação revelam a dificuldade motora de alguns alunos para digitar tão rápido quanto à velocidade com que as mensagens são enviadas e recebidas, praticamente concomitantemente. Este é um aspecto que pode prejudicar o aluno porque exerce sobre ele uma grande pressão para dar conta da velocidade de comunicação e do andamento das atividades. Mas essa é uma deficiência essencialmente motora que pode ser superada com o uso mais freqüente do computador.

Em relação ao *TelEduc* (ambiente de suporte para ensino/aprendizagem à distância que utilizei para gerenciar e disponibilizar todas as atividades), cheguei à conclusão de que era uma ferramenta com recursos mais complexos e sofisticados do que eu realmente necessitava. Parte dessa complexidade foi devida a sua interface pouco amigável para o meu tipo de aluno, característica que pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia segundo o artigo de Reis (2004).

O gasto de tempo e esforço que os alunos despenderam para ter acesso às atividades não compensou seus benefícios. Como minhas aulas não eram à distância e sim presenciais, as atividades poderiam ser administradas *in loco* por meio do *Messenger*, por exemplo. Dessa forma, eu estaria eliminando um elemento intermediário entre eu e as atividades que fora desenvolvido para o ensino à distância e, dessa forma, facilitando as aulas para os alunos. A partir do G3, portanto, não mais utilizei essa ferramenta.

Até agora, eu analisei as minhas dificuldades como professor e as dificuldades dos alunos, principalmente as dificuldades de natureza textual. Mas as dúvidas que os alunos tiveram também serviram para um outro propósito: avaliar o seu grau de autonomia por meio da abordagem quantitativa. Como já expliquei, eu contei quantas vezes cada aluno pediu ajuda e, a partir dos resultados, eu poderia indicar quem foi mais autônomo, isto é, quem menos precisou da minha ajuda.

Esta relação inversa entre pedidos de ajuda e autonomia (maior número de pedidos, menor grau de autonomia) foi a única medida concreta e objetiva que encontrei para verificar a crença de autonomia que me orientava até então: a autonomia seria inata e, por isso, eu não deveria interferir no desenvolvimento natural dessa autonomia pelo aluno.

Quando o aluno pedisse minha ajuda, eu deveria incentivá-lo a assumir riscos, a resolver suas próprias dúvidas sozinho, por meio de um processo de tentativa e erro. Afinal, eu estava garantindo os meios necessários para isso: o uso do computador e uma atividade comunicativa real de fazer novos amigos. Os dados qualitativos do meu diário reflexivo serviriam apenas para corroborar e aprofundar os resultados:

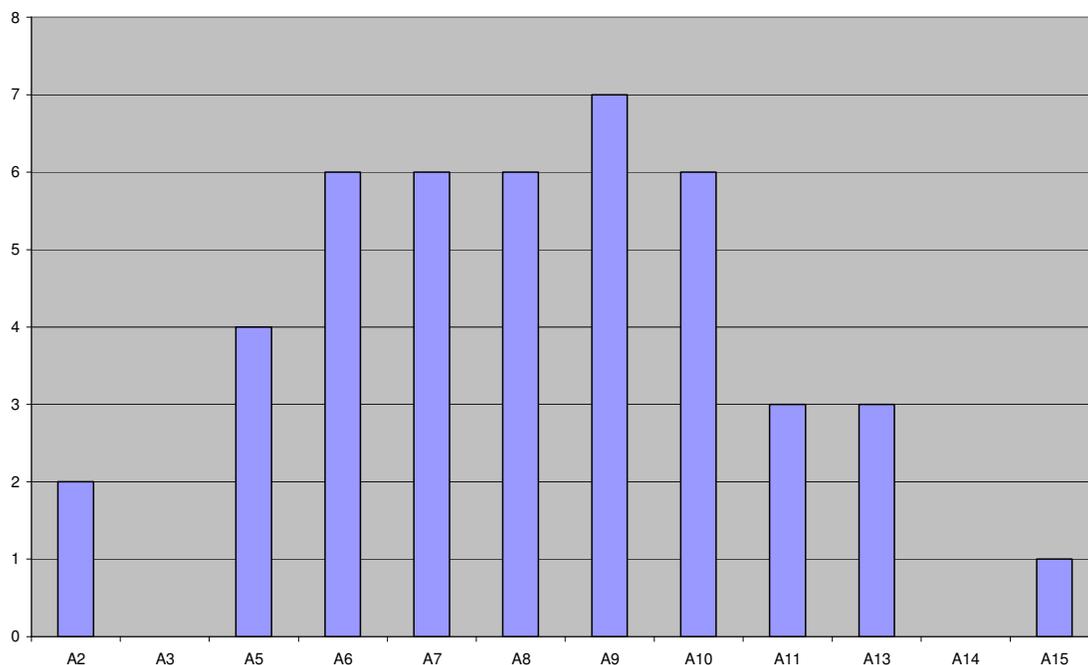
“O aprendiz, para desenvolver sua autonomia, deve assumir o risco do desconhecido e do erro.”

(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 3, 4/10/2004)

Entretanto, os resultados da análise quantitativa que eu vim a obter não estavam completamente de acordo com as reflexões de meu diário sobre o nível de autonomia dos alunos. Ao contrastar os dados quantitativos com os qualitativos, eu encontrei resultados conflitantes, mais especificamente sobre alunos que eu avaliava como mais autônomos e os gráficos quantitativos apontavam como menos autônomos.

Nos próximos parágrafos, explicarei de forma mais detalhada as divergências entre as duas abordagens de análise. Farei uma análise quantitativa de três aulas que representam o período inicial (aula 1), intermediário (aula 8) e final do curso (aula 13). Apresentarei os gráficos contendo o número de dúvidas de cada aluno.

O gráfico da primeira aula, por exemplo, revelou dados contrários a minha expectativa inicial de quem seriam os alunos com mais e menos dificuldades com o uso do computador durante o módulo operacional:



(Gráfico 1 – Número de dúvidas – Aula 1 – 27/9/2004)

De acordo com o gráfico, a primeira aula registrou um total de 44 requisições de ajuda, uma média de 3 requisições por aluno. O aluno com o maior número de pedidos de ajuda foi A9 com 7 pedidos. Logo em seguida, A7, A8 e A10 alcançaram um número de 6 pedidos cada, apenas um pedido a menos que A9. Todos eles atingiram o dobro da média

de requisições. Tais resultados apontam que esses alunos foram os menos autônomos na primeira aula, pois foram os que mais dependeram de minha ajuda. Por outro lado, os alunos mais autônomos ou independentes na primeira aula foram A3 e A14 com nenhum pedido de ajuda e, em seguida, A15 e A2 com apenas 1 e 2 pedidos de ajuda respectivamente.

Como os resultados quantitativos acima deixam claro, eu pude definir quais foram os alunos mais autônomos e menos autônomos na primeira aula. Mas quando eu comparei tal informação com o perfil dos alunos (os questionários de levantamento do perfil em relação à familiaridade com o computador), encontrei algumas discrepâncias.

Primeiramente, chamo a atenção para a aluna A2. Ela teve a menor pontuação no questionário (0 pontos), o que significa que ela nunca havia usado computadores anteriormente. Apesar de não ter tido nenhuma experiência prévia com o uso de computadores, ela teve apenas duas dúvidas e foi considerada autônoma segundo a análise quantitativa. Diante dessa quebra de expectativa, comecei a suspeitar que a abordagem quantitativa de análise pudesse não ser a mais adequada.

Agora passo a analisar os resultados da aluna A3. Ela também teve uma pontuação bastante baixa no questionário: 3 pontos. Comparativamente, ela era uma das alunas com menos experiência prévia no uso de computadores. Apesar dessa deficiência, ela não teve nenhuma dúvida durante a primeira aula e foi considerada a mais autônoma junto com o aluno A14 que, entretanto, tinha uma experiência anterior com computadores muito mais rica (ele alcançou 10 pontos no questionário).

Sobre a aluna A9, ela teve o maior número de dúvidas na primeira aula. Conseqüentemente, ela foi considerada a menos autônoma, mesmo tendo alcançado 8 pontos no questionário. O aluno A10 é um caso parecido, pois ele também teve um número comparativamente alto de dúvidas (6 pedidos de ajuda) apesar de sua boa experiência prévia com o uso de computadores representada pelos 8 pontos de seu questionário. A aluna A7 teve o mesmo número de dúvidas do A10, mas por outro lado somou 2 pontos a menos do que o colega no questionário, isto é, alcançou 6 pontos. Apesar da proximidade de pontos, o aluno A10 era mais privilegiado porque ele já tinha feito curso de informática anteriormente enquanto A7 estava tendo suas primeiras aulas formais.

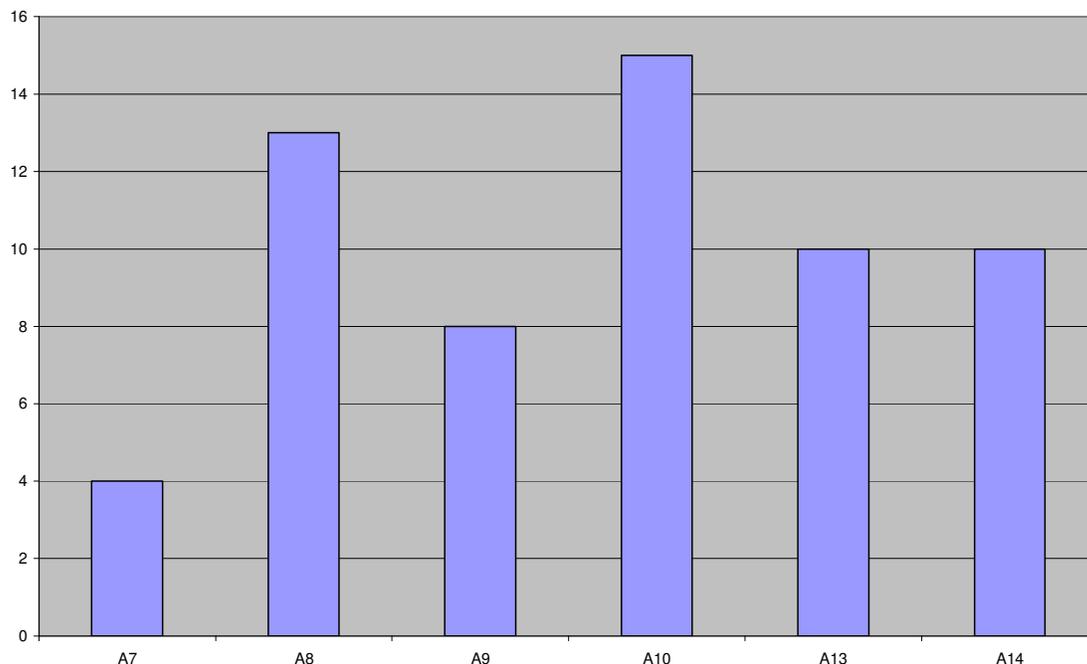
Concluindo a análise do primeiro gráfico, ainda que os resultados da primeira aula fossem prematuros para tomar conclusões definitivas, eu observei que os alunos acima tiveram resultados quantitativos que contradisseram seu perfil. Mais ainda, meu diário reflexivo indicava que o aluno A10 teve um dos melhores desempenhos na primeira aula ao passo que o gráfico o apontava como um dos mais dependentes ou menos autônomos:

“Alguns alunos até mesmo conhecem e utilizam os termos técnicos do computador para descrevê-lo: “ícone”, “barra de rolagem”, “roldana do mouse” e “barra do menu”. A partir da observação da aula e do atendimento das dificuldades, foi possível identificar quais são esses alunos: 10, 11, 14 e 15 conhecem as funções do browse sabendo navegar pela internet sem dificuldades, dominam o uso do mouse e do teclado, sabem usar a ferramenta de busca google, estão dispostos a ajudar os outros alunos, raramente precisam da ajuda do professor e apenas para resolver problemas pontuais como digitar nome correto de um site.”
(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 1, 27/09/2004)

Por outro lado, o gráfico apontou resultados convergentes com o perfil dos alunos A14 e A15. Ambos os alunos alcançaram as maiores pontuações no questionário (rica experiência prévia de uso do computador) e quase nem tiveram dúvidas na primeira aula (A15 teve apenas 1 dúvida enquanto A14 nenhuma).

O próximo gráfico¹⁹ continua a apresentar resultados que contradizem as reflexões de meu diário. Agora, focalizo os alunos A7 e A10 porque eles alcançaram resultados diametralmente opostos:

¹⁹ Os alunos A2, A3, A5, A11 e A15 estiveram ausentes nesta aula. A aluna A6 desistiu do curso.

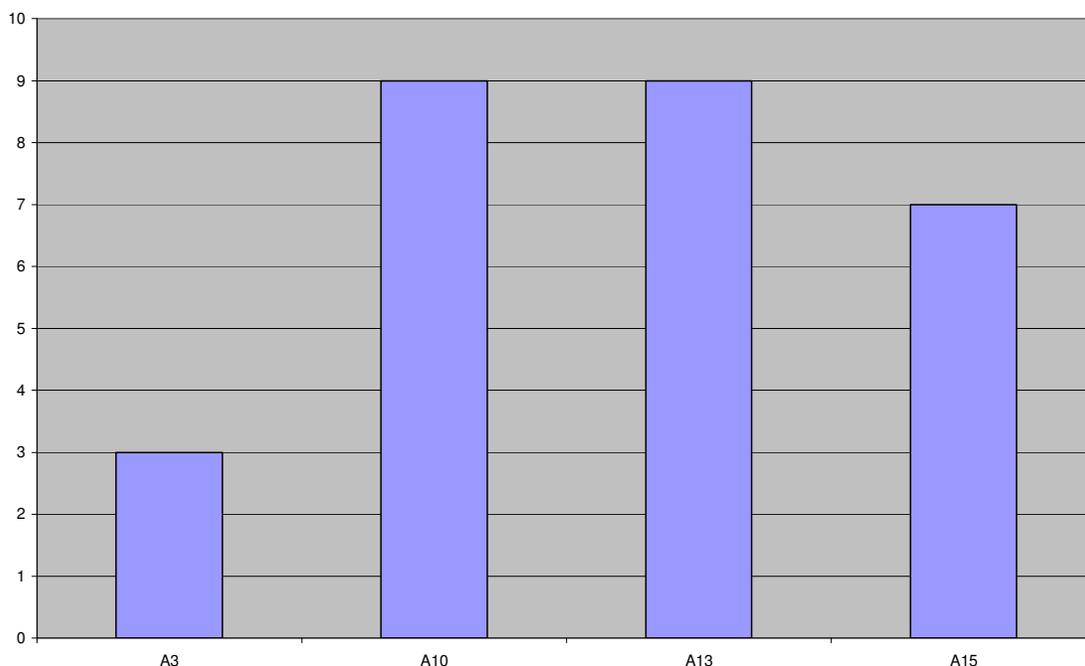


(Gráfico 2 – Número de dúvidas – Aula 8 – 4/11/2004)

Enquanto o aluno A10 foi o mais dependente com 15 requisições de ajuda, a aluna A7 foi a mais autônoma com apenas 4 dúvidas. Diacronicamente, A7 estava desenvolvendo sua autonomia porque seu número de dúvidas caiu de 6 no início do curso para 4 no meio do curso: havia a tendência de uma curva descendente que indicava o desenvolvimento da autonomia. A mesma curva, contudo, não se manifestou em relação a A10, cujo número de dúvidas subiu de 6 no início do curso para 15 no meio do curso (tendência de curva ascendente). Resumidamente, a análise quantitativa indicou que a autonomia de A7 evoluía enquanto a dependência de A10 aumentava.

A análise do último gráfico²⁰ confirma a manutenção da dependência de A10. Seu número de dúvidas caiu para 9 nesse período final do curso. Apesar dessa oscilação descendente, seu número de pedidos de ajuda continuou sendo superior à média do grupo:

²⁰ Os alunos A2, A7, A8 e A9 estiveram ausentes nesta aula. Os alunos A5, A11 e A14 desistiram do curso.



(Gráfico 3 – Número de dúvidas – Aula 13 – 26/11/2004)

Retomando os três gráficos em perspectiva, notamos que A10 sempre esteve entre os alunos mais dependentes ao longo do curso. Seu comportamento de dependência foi constante de acordo com a análise quantitativa. Os números também mostram que A7 tornou-se mais autônoma pelo menos até a metade do curso. Esses dois alunos são interessantes porque polarizam os dois casos de alunos que acho interessante discutir: uma que foi bem-sucedida em desenvolver sua autonomia inata e outro que não conseguiu superar sua dependência do professor.

Tal análise quantitativa seria válida se ela correspondesse à realidade que eu observava em sala de aula, pois o meu diário reflexivo mostrava dados completamente contrários:

“Está claro, por conseguinte, que o método quantitativo de coleta e análise dos pedidos de ajuda ainda não apresentou resultados coerentes com a realidade no primeiro módulo do curso (operacional).”

(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 3, 4/10/2004)

Desde a primeira aula, o aluno A10 se sobressaiu como um aluno que estava aprendendo de forma bem satisfatória:

*“No caso da primeira aula, o aluno 10 parece ter aprendido mais do que os demais. Senão, pelo menos, foi o mais ativo.”
(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 1, 27/9/2004)*

A palavra “ativo” utilizada para caracterizar seu comportamento indica que eu identifiquei traços de autonomia neste aluno que a análise quantitativa não conseguiu apurar. Por meio da análise qualitativa, eu observei que A10 buscou solucionar alguns problemas a partir de sua própria iniciativa e de forma mais ativa. Ele demonstrou ter algumas das qualidades que Breen & Mann (1997) utilizam para caracterizar o aprendiz autônomo: desejo de aprender a língua, confiança em si próprio e capacidade metacognitiva.

Na aula 1, por exemplo, o aluno enfrentou um problema para o qual arriscou uma possível solução a partir de sua própria iniciativa. Ele tinha que digitar o endereço www.koti.mbnet.fi/epals/inde.htm, mas a tecla da barra diagonal (/) de seu teclado não estava funcionando e o aluno não conseguia terminar de digitar o endereço. O que o aluno não sabia é que havia outra tecla idêntica próxima das teclas numéricas. De qualquer modo, ele decidiu então usar outra tecla semelhante ao invés da barra (o “ponto e vírgula”), achando que conseguiria o mesmo resultado. Ao perceber que não conseguia acessar a página, decidiu pedir minha ajuda para saber o que estava acontecendo:

*A10: professor (+) não consigo entrar
P: porque digitou alguma coisa errada
A10: eu peguei o que tava aqui (aponta para “ponto-e-vírgula”) porque não tava pegando barra aqui
Pah não (+) usa essa barra que ela tá funcionando (+) tá?*

Quando eu respondi que ele cometeu algum erro de digitação, ele imediatamente identificou a possível anomalia. Ao invés de me pedir para identificar qual seria o erro, ele refletiu sobre a “pista” que eu forneci, relacionou-a com o contexto da tecla quebrada e rapidamente aventou a hipótese de que a tecla “ponto e vírgula” não seria adequada. Com a minha confirmação de que sua hipótese era válida, ele procedeu à correção do problema e acessou a página.

A partir da ocorrência das divergências entre as análises quantitativa e qualitativa, comecei a mudar minha perspectiva em relação às dúvidas dos alunos: ao invés de

problemas que impedem a autonomia, as dúvidas talvez fossem oportunidades para o desenvolvimento da autonomia:

*Podemos concluir que A10 erra muito porque trabalha mais, pois esse aluno realiza as atividades rapidamente e com bom rendimento. Assim sendo, tal perspectiva de análise aponta que quanto mais o aluno avança, quanto maior seu rendimento com as atividades, maiores são suas chances de erro e mais dúvidas ele encontra em sua trajetória, a qual é mais longa que a de seus colegas.
(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 1,27/9/2004)*

Aos poucos, a dúvida deixou de ser algo negativo e improdutivo e passou a apontar um novo caminho para o desenvolvimento da autonomia. Ter mais dúvidas e cometer mais erros do que os outros alunos poderia ser resultado de uma experiência mais rica de aprendizagem e, ao mesmo tempo, gerar novas oportunidades de aprendizagem como se fosse um processo dialético. As chances de desenvolver a autonomia pareceram ser maiores quanto maior fosse a quantidade de dúvidas.

Procurando compreender melhor o novo caminho que se abriu diante meu percurso, eu concluí que a abordagem quantitativa de análise não era a mais adequada para verificar o desenvolvimento da autonomia.

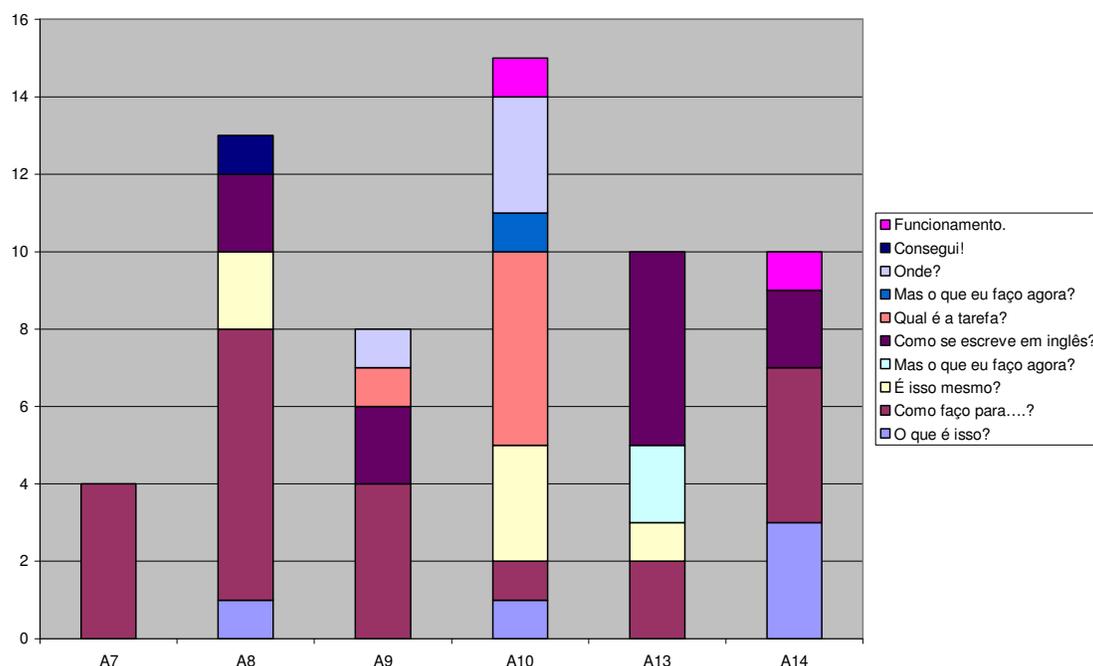
A aluna A7 não era mais autônoma porque tinha menos dúvidas. Pelo contrário, ela não conseguia desenvolver sua autonomia porque nem mesmo conseguia formular dúvidas. Minha percepção de que ela não aprendia tanto quanto A10 foi confirmada pelo fato de que ela tinha mais dificuldade para progredir, para realizar as atividades, para formular hipóteses e para resolver suas dúvidas.

Além disso, eu percebia que a aluna A7 interagiu menos comigo e com os outros alunos pelo *Messenger*, participava menos do processo de aprendizagem colaborativa, sua contribuição era qualitativamente inferior e, conseqüentemente, produzia menos dúvidas. Faltava a ela, segundo Breen & Mann (1997), a capacidade metacognitiva que os alunos autônomos possuem.

Tendo em vista todas as conclusões acima, como eu poderia insistir na utilização da abordagem quantitativa para analisar o conceito de autonomia? A minha resposta imediata a essa pergunta foi deixar de quantificar as dúvidas e passar a compreendê-las.

Para isso, comecei a categorizar as dúvidas conforme expliquei na subseção de metodologia. Retomei os gráficos quantitativos das aulas 1, 8 e 13 e iniciei um processo de

categorização das dúvidas dos alunos. Tal exercício envolveu procedimentos de síntese, abstração, generalização e classificação que levaram a uma compreensão mais adequada dos processos autônomos que eu investigava. Para não estender demasiadamente a análise dos mesmos gráficos, vou apresentar apenas as categorias da aula 8²¹:



(Gráfico 4 – Categorias de dúvidas, Aula 8, 4/11/2004)

De imediato, reconhecemos que o aluno A10 teve uma diversidade mais ampla de tipos de dúvidas. Em contrapartida, A7 teve um único tipo de dúvida (“Como faço para...?”): queria saber como gravar a carta que estava digitando em seu disquete e como visualizar sua carta novamente. A maior variedade de dúvidas indica que A10 vivenciou uma experiência de aprendizagem mais ampla, atravessou contextos mais diversificados e agregou elementos mais singulares. Sua experiência com as atividades e com o desenvolvimento de sua autonomia foi mais complexa do que aquela de A7.

²¹ Para uma visão completa de todas as categorias, vide anexo 4.

O aluno A10 enfrentou problemas com o mau funcionamento do computador (“Funcionamento”), dúvidas sobre como usar o *link* (“Como faço para...?”) e sobre o que era o programa *Word* (“O que é isso?”), problemas de ortografia da língua inglesa (“É isso mesmo?”), etc. Além do mais, categorias como “É isso mesmo?”, “Qual é a tarefa?” e “Mas o que eu faço agora?” revelam um grau maior de iniciativa e autonomia do que a categoria “Como faço para...?”. Isso mostra que suas dúvidas nem sempre foram dúvidas reais, mas simples pedidos de confirmação (“É isso mesmo?”), busca de novas atividades (“Qual é a tarefa?”) ou tentativa de controlar as atividades (“Mas o que eu faço agora?”).

Na categoria “É isso mesmo?”, o aluno quis apenas saber se já podia gravar o texto que estava digitando em seu disquete: “*posso gravar no meu disquete?????????*”. Essa dúvida não revela uma carência de conhecimento ou inabilidade, mas um simples pedido de autorização para fazer algo que o aluno dominava. A categoria “Qual é a tarefa?” revela que o aluno terminou a atividade e queria saber qual seria a próxima: “*eu já acabei de digitar o texto, o q q eu fasso agora?*”. A categoria “Mas o que eu faço agora?” ocorreu porque o aluno precisou esclarecer uma instrução que estava confusa: “*prof. já entrei no terra o q q eu fasso agora?*”. Tais pedidos de ajuda certamente revelam um grau maior de domínio, iniciativa e autonomia que os resultados quantitativos negaram.

Nos parágrafos acima, expliquei porque a abordagem quantitativa de análise não foi adequada para analisar o conceito de autonomia e indicar meios de desenvolver alunos mais autônomos. A princípio, meu problema tinha um caráter metodológico e foi resolvido com o redirecionamento dos procedimentos de análise: deixei de quantificar e passei a categorizar as dúvidas.

Mas o caráter metodológico foi apenas a ponta do iceberg. Superficialmente, eu achei que os problemas que eu enfrentava eram apenas consequência de escolhas metodológicas equivocadas. Aprofundando minha reflexão, descobri que a verdadeira origem dos meus equívocos era mais estrutural: o conceito de autonomia que fundamentou toda a pesquisa estava certamente equivocado. Afinal, as escolhas metodológicas que fazemos são resultantes dos conceitos teóricos que adotamos.

O meu equívoco teórico foi confundir autonomia com independência substantiva, foi acreditar que a autonomia seria inata e *a priori*, que seu desenvolvimento seria natural e automático desde que as condições fossem favoráveis, que meu papel seria não interferir

nas dificuldades dos alunos de modo a não reprimir sua autonomia, que o computador seria capaz de “magicamente” promover a autonomia com base na independência que proporcionava:

“Eu acreditava que o computador fosse a solução para o desenvolvimento da autonomia; que ele poderia gerar autonomia por si só como num passe de mágica. Na verdade, percebo agora que ele não passa de uma máquina sem muita utilidade se deixado sozinho na sala de aula. O desenvolvimento da autonomia não está no computador, mas nos seus desdobramentos em sala de aula, ou seja, no uso que se faz dele para a interação e para a aprendizagem. O foco do desenvolvimento da autonomia deve estar dirigido para os usos do computador que o professor e os alunos determinam e realizam.”

(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 3, 4/10/2004)

Como já expliquei nos pressupostos, tal conjunto de crenças foi resultado de minha experiência como estudante de língua inglesa na universidade. Durante a graduação, eu utilizei intensamente o laboratório de estudos automonitorado, onde estudava a língua inglesa sozinho. Os resultados que alcancei foram tão positivos que minha noção de autonomia ficou marcada pelo individualismo e independência que caracterizam o uso daqueles laboratórios.

Mas além de minha experiência pessoal, as teorias que li também fundamentaram minha crença sobre autonomia, principalmente o conceito de independência substantiva de Kant (*apud* Schneewind, 1998) e o conceito de engajamento de Holec (1981).

Obviamente, minha crença e as teorias influenciaram os meus procedimentos pedagógicos em sala de aula durante o G1 e início do G2. Nesse período, eu evitei interferir no desenvolvimento natural da autonomia do aluno. Por isso, quando o aluno pedia minha ajuda, eu evitava atendê-lo. Ao invés de ajudá-lo, eu procurava estimular sua iniciativa e promover sua autoconfiança para que, finalmente, o aluno realizasse um trabalho genuinamente independente:

“O aprendiz, para desenvolver sua autonomia, deve assumir o risco do desconhecido e do erro. Apertar um botão desconhecido (ou mesmo um conhecido) pode, algumas vezes, derrubar a conexão com a internet, travar o computador ou levar a alguma página errada. Por isso o medo ou a timidez dos aprendizes que começam a ser infoletrados, inibindo suas iniciativas próprias e aumentando sua dependência do professor.”

“/.../ É por isso que o professor deve incentivar a curiosidade e a iniciativa do aluno, pois a autonomia se constrói pelo confronto com o erro e pela descoberta de sua

solução, e num meio onde cada problema já traz consigo uma solução, o potencial de desenvolver a autonomia é maior.”
(Trecho do diário reflexivo do professor, aula 3, 4/10/2004)

Como o trecho do meu diário mostra, eu acreditava que assumir riscos era um pré-requisito fundamental para alcançar a autonomia nos termos que eu propunha. Em parte, eu não estava sozinho nessa crença. Em sua dissertação, Reis (2004) afirma que assumir riscos é um fator necessário para o desenvolvimento da autonomia em contextos de ensino mediado pelo computador. Entretanto, os riscos que meus alunos assumiram trouxeram resultados prejudiciais a sua autonomia. Isso ocorreu porque meus alunos não deveriam ter assumido os riscos sozinhos, era meu dever orientá-los nas possíveis abordagens dos riscos. Como Reis já advertia, o professor deve garantir que os riscos sejam minimamente “controláveis”.

A troca de mensagens abaixo é um exemplo da minha orientação de não-interferência e de riscos. Ela ocorreu na aula de número 6 do G1, entre eu e a aluna A3. Nessa aula, a aluna estava aprendendo a usar o *TelEduc* e tinha que deixar um recado no mural do programa:

Professor diz:

Ol

Professor diz:

Olá A3.

Professor diz:

Você já deixou recado no MURAL??

Professor diz:

Olá A3.

Professor diz:

Me responde, POR FAVOR!!

Professor diz:

A3, falta apenas 10 minutos e você ainda tem que deixar um recado no MURAL do nosso curso.

A3 diz:

ola, recebi sua mensagem e aproveitei para te dizer que eu gostaria que, em vez do senhor falar, vir até o computador e fazer que eu aprendo mais rápido.

Professor diz:

A3, no nosso curso, os alunos tem que aprender a fazer as coisas sozinhas, ok?

Professor diz:

Tudo bem se você ainda não está conseguindo fazer tudo sozinha, mas você deve continuar tentando!

Professor diz:

Você entendeu? Você acha que consegue fazer sozinha?

O excerto acima começa com minhas várias tentativas de estabelecer contato com a aluna e sua demora para me responder. Ressalto que a aluna A3 tinha muita dificuldade para usar o computador (motora e funcional) e geralmente demorava para digitar suas mensagens, por isso o atraso. Finalmente, a aluna conseguiu enviar sua mensagem pedindo minha presença. Cansada da minha insistência em negar ajuda e consciente de minha orientação, a aluna tenta me convencer de que ela aprenderia mais se eu fosse até ela. A conversa continua com um desabafo desesperado da aluna:

Professor diz:

A3, estamos terminando a aula.

Professor diz:

Você tem que deixar seu recado no MURAL.

Professor diz:

Você já entrou no MURAL??

A3 diz:

mas, eu fico aqui me descabelando por que o senhor fica dizendo :tenta A3,tenta A3.e eu nao sei oque fazer.

Está bastante claro que minha orientação não estava funcionando desde o estudo piloto, mas eu só comecei a mudar minha orientação na metade do curso do G2 quando me dei conta das inadequações teóricas. Obviamente, tal mudança foi um processo gradual e que veio a se consolidar no G3. De qualquer modo, eu decidi ajudar a aluna, mas sem abrir mão do *Messenger*:

Professor diz:

Ok, vou te ajuda. Primeiro: volte na janela do curso.

A3 diz:

e qual e a janela?

A3 diz:

me responde por favor?

A3 diz:

professor, ainda nao pegou minha mensagem?

Professor diz:

Olhe embaixo da tela. Lá você vai encontrar um botão escrito TELEDUC. Clique neste botão.

A3 diz:

ate a procima aula professor marcelo

Professor diz:

A3, está na hora de ir embora.

Professor diz:

Que bom que você conseguiu fazer sozinha. Viu como você é capaz! Parabéns.

A3 diz:

obrigado.

Professor diz:

Agora, na próxima aula, você tem que deixar um recado no MURAL. Anota no seu caderno o que você tem que fazer: DEIXAR UM RECADO NO MURAL.

Professor diz:

Tchau.

Apesar do meu elogio, minha última mensagem revela que a aluna não conseguiu cumprir a atividade. Mesmo que nada desse certo, eu continuava acreditando que meu procedimento iria desenvolver a autonomia em algum momento e, por isso, sempre incentivava e elogiava meus alunos.

Em outros momentos, eu simplesmente abandonei o aluno em suas dificuldades acreditando que a independência e o isolamento forçados promoveriam autonomia. O diálogo abaixo é um exemplo disso. Ele ocorreu na aula de número 5 do G1, entre eu e a aluna A6:

P: bom (+) você ainda não leu o e-mail né

A6: ah mas como que eu leio?

P: ah (+) tem que fuçá

O meu posicionamento não apenas afetou o desenvolvimento da autonomia, mas também prejudicou a aprendizagem da língua alvo. Isso ocorreu justamente porque eu ignorava a importância da interação para a aprendizagem. Antes um processo essencialmente social, eu estava reduzindo a aprendizagem a um processo individual. É claro que eu procurei criar um ambiente de aprendizagem colaborativa ao pedir que um aluno ajudasse o outro, mas cometi o equívoco de excluir um dos interlocutores mais relevantes para o grupo: o professor.

Ao negar minha ajuda, eu estava privando os alunos do meu conhecimento científico, da minha função de par mais capaz para a aprendizagem. Como os alunos iriam aprender se eu evitava compartilhar meu conhecimento em função da minha crença equivocada de autonomia?

Mais uma vez, as teorias que li exerceram um papel preponderante nesse outro equívoco. Citando Barnes (1976), Voller (1997) explica que o “professor intérprete” é o tipo de professor mais adequado para o desenvolvimento da autonomia, enquanto o “professor transmissor” deve ser evitado. Procurando não agir como um “professor transmissor”, eu acabei radicalizando a ponto de “anular” o papel do professor. Acredito

que a dificuldade de exercer uma nova postura de facilitador e conselheiro (VOLLER, *op. cit.*), que rompe com o paradigma tradicional de “professor transmissor”, me levou a escolher uma saída mais simplista, porém, equivocada.

Os meus equívocos conceitual e metodológico exigiram uma mudança quase paradigmática nos rumos da pesquisa. Foi imperativo que eu abandonasse o paradigma conceitual kantiano de independência substantiva. Então, o conceito de “autonomia possível” de Dworkin (1988) pareceu-me ser a alternativa mais adequada para minha nova realidade.

Dworkin permitiu que eu conciliasse o papel do professor com a autonomia do aluno. Encontrei, em seu construto, a justificativa teórica necessária para que eu pudesse intervir na aprendizagem sem anular a autonomia dos aprendizes. Seu conceito de que a autonomia é resultado da auto-reflexão sobre nossa vontade abriu espaço para minha tutoria. É claro que tal reflexão é um exercício complexo e não foi meu objetivo desenvolvê-la como forma de promover a autonomia. Eu não adotei o conceito filosófico complexo de autonomia dworkiano, mas sim a idéia elementar de que a autonomia envolve algum grau de reflexão.

Certo de que a autonomia não é inata, eu comecei a compreendê-la como um processo sistematizado e explícito de práticas mais autônomas²². Ao atravessar esse processo feito de experiências autônomas, o aprendiz estaria tornando-se mais autônomo também. Esse processo deveria incluir necessariamente um componente reflexivo.

Com tudo isso em mente, eu concluí que deveria aproveitar as dúvidas dos alunos para desenvolver sua reflexão, ou seja, sua capacidade de pensar sobre os problemas e pensar sobre as soluções. As dúvidas ganharam esse aspecto positivo de oportunidades para desenvolver a autonomia por meio da reflexão, mas ainda não estava claro como fazê-lo.

Quando essa mudança conceitual teve início no G2, eu comecei a perceber que os alunos tinham dificuldade de verbalizar suas dúvidas. Diante de problemas com o uso do

²² Retomando o arcabouço teórico da Linguística Aplicada, minha conclusão ainda não responde o dilema de Benson & Voller (1997) que perguntam se a autonomia é um meio de aprender línguas ou um produto da aprendizagem de línguas. Porém, mostra meu novo posicionamento de que a autonomia pode ser um processo de aprendizagem caracterizado por práticas mais autônomas que, por sua vez, desenvolvem alunos mais autônomos para a própria aprendizagem. Seria necessário, contudo, que tais práticas fossem realmente mais autônomas.

computador, principalmente, eles tinham dificuldade para identificar, delimitar e verbalizar a dúvida. Isso claramente dificultou a busca de soluções e o desenvolvimento da autonomia.

Refletindo melhor sobre tal dificuldade, percebi que sua natureza era lingüística: os aprendizes enfrentaram algumas limitações quando tentaram utilizar a sua língua materna para expressar suas dúvidas tanto oralmente quanto por meio das mensagens de texto.

Essa dificuldade lingüística apontava para a relação que existe entre linguagem e autonomia segundo a teoria de Luria (1987). Ao invés de minha crença anterior de uma autonomia apriorística, universal e intrínseca (conceito kantiano), a minha nova noção de autonomia passou a considerar a importância da linguagem para o desenvolvimento da autonomia, isto é, a teoria histórico-social de Luria. E levando em consideração a linguagem, eu também comecei a reconhecer o aspecto social da autonomia. Ao invés do individualismo e isolacionismo, passei a participar das dúvidas dos alunos oferecendo mais ajuda do que antes, mas eu ainda não estava certo de como fazê-lo.

Apesar das incertezas que surgiram, ao menos eu estava seguro de meu novo pressuposto de autonomia: ela é um processo social e está relacionada com a linguagem – abandonei, enfim, o conceito de independência substantiva. Também estava convencido de que a abordagem quantitativa de análise não era a mais adequada e, a partir do G3, eu deveria analisar qualitativamente os dados.

Outra incerteza foi decorrente da incorporação da teoria histórico-social de Luria. Afinal, ele trata da ontogênese da língua materna, enquanto minha pesquisa aborda a aprendizagem de ILE. Teoricamente, eu criei um problema porque estava utilizando uma teoria que não foi feita para meu objeto de pesquisa. Mas, por outro lado, eu não pude ignorar o fato de que Luria aborda um conceito de autonomia mais adequado aos dados que eu analisei. A resposta para meu impasse teórico começou a ganhar forma a partir da dificuldade lingüística dos alunos, a qual ocorreu no uso da língua materna e não da estrangeira.

As incertezas sobre como desenvolver a reflexão, como resolver as dúvidas dos alunos para a autonomia e como a ontogênese pode ajudar no desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem de uma língua estrangeira foram esclarecidas na análise do G3. Este é o foco da próxima seção.

4.3. Grupo 3

Após as aulas do G2, decidi refazer o curso “*Making friends on-line*” com um novo grupo de alunos: o G3. Este grupo representou minha última tentativa de analisar como as aulas mediadas pelo computador poderiam promover aprendizes mais autônomos para a aprendizagem de ILE.

A passagem do G2 para o G3 foi marcada por mudanças consideráveis na minha crença de autonomia, na metodologia de análise e no planejamento do curso. Em relação às ferramentas utilizadas, apenas deixei de usar o *TelEduc* e passei a disponibilizar e gerenciar todas as atividades pelo *Messenger*. Continuei a utilizar o *e-mail* e os dicionários e tradutores on-line, além dos dicionários que os próprios alunos trouxeram de casa.

O planejamento do curso foi dividido de forma idêntica ao do G2: mantive os módulos operacional, pedagógico e avaliativo. Contudo, houve mudanças nas atividades e nos *e-mails* produzidos pelos alunos.

Os dados analisados correspondem ao conjunto de 32 aulas realizadas entre 28 de fevereiro e 4 de julho de 2005. O G3 teve a maior carga horária de aulas entre os três grupos pesquisados, praticamente o dobro da carga horária do G2. Isso se justifica porque planejei um número maior de atividades para esse grupo do que para os outros.

4.3.1. Perfil dos alunos

O G3 foi inicialmente formado por 12 alunos da 5ª série A de 2005, período da manhã, dos quais 10 terminaram o curso. O grupo foi formado por 10 meninas e dois meninos e a idade média é 11 anos.

Nenhum dos alunos havia estudado inglês em escolas particulares anteriormente, mas um deles (A11) apresentava um nível bom de conhecimento da língua comparado com o restante do grupo. Ele disse ter aprendido a língua inglesa com seu primo mais velho que já estudava a língua. Sete alunas declararam nunca ter feito nenhum curso de computação. Do total de alunos, três tinham computador em casa. Em relação ao uso de computadores, nove alunos declararam saber usar o computador bem ou mais ou menos.

Em relação ao nível de familiaridade com o uso de computadores, os dados coletados por meio do questionário de levantamento do perfil dos alunos (vide anexo 1) apontaram os seguintes resultados: A1, A2 e A3 atingiram apenas o nível insuficiente (1, 1 e 0 pontos respectivamente), A4, A5 e A6 alcançaram o nível razoável (6 pontos cada) e A7, A8, A9, A10, A11 e A12 atingiram o nível suficiente (7, 7, 8, 8, 9 e 10 pontos respectivamente). Ao contrário do G2, nenhum aluno atingiu o nível ótimo. A média de familiaridade do G3 é de 5,7 pontos, resultado superior ao do G1, mas inferior ao do G2.

4.3.2. Pressuposto

As aulas do G3 foram baseadas em uma nova crença de autonomia:

“A autonomia é resultado do desenvolvimento da linguagem. É, portanto, um processo social, que envolve algum grau de reflexão e que deve ser sistematizada.”

Esta crença não se baseou mais em minha experiência pessoal com a aprendizagem de ILE, mas foi resultado da análise de dados empíricos da pesquisa. Há duas teorias que fundamentaram tal crença: a histórico-social de Luria (1987) e o componente reflexivo de Dworkin (1988).

Como é possível perceber, eu comecei a superar o nível das crenças e atingir o nível dos pressupostos teóricos ou conceitos. Anteriormente, eu tinha apenas um conjunto de crenças, isto é, conhecimento implícito fortemente baseado em experiências pessoais. A partir de agora, eu comecei a articular um tipo de conhecimento explicitado, articulado e sistematizado fortemente fundamentado por teorias científicas.

Sobre a relação entre aulas mediadas pelo uso do computador e desenvolvimento da autonomia, eu ainda não tinha dados suficientes para formalizar um conceito. Até este momento, eu apenas refutei a minha crença anterior de que o computador iria naturalmente desenvolver a autonomia com base nos padrões de comportamento independente que ele promove. A questão central é que autonomia não é a mesma coisa que independência:

“É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes” (PCNs, 1998).

Minha expectativa é que a análise dos dados do G3 ajude a entender como o computador pode ou não ajudar no desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem de línguas.

4.3.3. Metodologia de análise

Para verificar o desenvolvimento da autonomia dos alunos do G3, eu abandonei a abordagem quantitativa de análise que utilizei anteriormente e adotei uma abordagem qualitativa. Tal abordagem consistiu na análise das mensagens de texto instantâneas, o principal meio de interação entre professor-aluno e aluno-aluno no G3. A análise qualitativa observou critérios como uso da língua, verbalização, oferecimento de ajuda, resolução de dúvidas e interação entre interlocutores. Eu também continuei usando o diário reflexivo para anotar as principais reflexões sobre cada aula. O objetivo foi complementar a análise qualitativa.

4.3.4. Planejamento

Assim como ocorreu no G2, o planejamento do G3 também foi dividido em três módulos: operacional, pedagógico e avaliativo. O módulo operacional correspondeu às primeiras aulas e foi composto de sete atividades de familiarização com o uso do computador, do *Messenger* e do *e-mail*. Desta vez, eu excluí o uso do *TelEduc* e suas respectivas atividades de familiarização devido aos problemas de interface apontados na análise do G2.

As principais diferenças de planejamento entre o G2 e o G3 ocorreram nos módulos pedagógico e avaliativo. Enquanto no G2 os alunos primeiro leram os *e-mails* de seus colegas poloneses (módulo pedagógico), no G3 eles primeiro escreveram seus *e-mails* e só depois leram os *e-mails* dos colegas. Enquanto no G2 os alunos tiveram modelos sobre os quais escreverem seus próprios *e-mails*, eu intencionalmente retirei esses modelos do G3. Eles primeiro escreveram seus *e-mails* sem ter algum modelo em mente e só depois tiveram acesso à leitura dos *e-mails* de seus colegas poloneses. É claro que eu permiti que meus

alunos fizessem as mudanças, os acréscimos ou adaptações que quisessem após a leitura dos modelos.

Em resumo, eu modifiquei a ordem dos módulos: no G2 o módulo pedagógico antecedeu o avaliativo, no G3 o módulo avaliativo antecedeu o pedagógico.

Outra mudança ocorreu também em relação aos tópicos desenvolvidos nos *e-mails*. O primeiro *e-mail* escrito pelos meus alunos foi sobre a páscoa. Na verdade, esse *e-mail* apenas perguntava para a professora Ludomira Kalicka como era a páscoa na Polônia. Eu aproveitei o mês de março para propor essa atividade extra e estimular a troca de informações culturais entre meus alunos e a Polônia. Ao invés de cada aluno escrever seu *e-mail*, essa atividade foi um trabalho de produção textual coletivo pela qual todos os alunos colaboraram para escrever um único *e-mail*. A professora polonesa respondeu o *e-mail* e todos os alunos leram sua resposta.

Na seqüência, os alunos escreveram seus *e-mails* de apresentação pessoal dando início ao módulo avaliativo. Mas antes disso, eu discuti com os alunos as possíveis características daquele *e-mail* pessoal. Perguntei a eles que informações poderíamos incluir no texto (tipologia, relevância), qual o volume adequado de informação (menor extensão, síntese) e como iniciar e finalizar um *e-mail* (estrutura do gênero).

Na seqüência, eu realizei três atividades de avaliação e reescrita dos *e-mails* dos alunos. Na primeira atividade, eu escolhi o *e-mail* do aluno A9 e enviei para cada um dos alunos pelo *Messenger* junto com algumas perguntas estimulando a identificação de problemas e avaliação do texto. Essa atividade de avaliação foi quase toda realizada por meio de mensagens de texto instantâneas. Finalmente, o aluno G9 teve a oportunidade de acatar todas as sugestões e reescrever seu e-mail. Escolhi o *e-mail* porque do A9 porque ele fugiu do padrão produzido pelo resto do grupo: ao invés de uma “cartinha” no estilo descritivo/narrativo, A9 produziu uma lista de informações pessoais. Isso foi um problema de gênero textual que precisei trabalhar.

A segunda atividade de avaliação e reescrita foi feita com o *e-mail* da aluna A12. Novamente, a avaliação foi quase toda feita pelo *Messenger* e a aluna teve a oportunidade de reescrever seu texto a partir das diferentes avaliações feitas pelo grupo. A escolha do *e-mail* de A12 ocorreu não por problemas de gênero, mas por problemas de escolhas lexicais e organização sintática das frases inadequadas.

Por fim, a terceira e última atividade de avaliação foi feita com o restante dos *e-mails*. Todos os alunos, dessa forma, tiveram a oportunidade de avaliarem suas produções e reescreverem seus textos. Mas, diferentemente das atividades anteriores, decidi fazer toda a avaliação na lousa, pois a avaliação pelo *Messenger* consumiu muito tempo e agora, ao invés de um único *e-mail*, havia nove textos e pouco tempo de sobra.²³

Somente após a escrita e reescrita do *e-mail* de apresentação pessoal, os meus alunos tiveram acesso ao primeiro *e-mail* polonês, isto é, ao primeiro modelo. Agora teve início o módulo pedagógico. Nesta atividade, eu formei pares e enviei o *e-mail* pelo *Messenger* juntos com nove perguntas. Acontece que, dessa vez, eu disse aos alunos que três perguntas estavam “ocultas”, ou seja, da lista de 1 a 9 perguntas, eu selecionei e excluí 3 delas em uma seqüência diferente para cada dupla. As perguntas “ocultas” de cada dupla estavam em posse de uma outra dupla. Para terminar a atividade, os alunos foram obrigados a interagir com as outras duplas pelo *Messenger* em busca das três perguntas que precisavam. Ganhava esta competição a dupla que primeiro respondesse corretamente todas as suas 9 perguntas.

A próxima atividade do módulo pedagógico foi feita após o sorteio dos *e-pals*. Para cada aluno brasileiro, eu sorteei um número correspondente a um colega polonês. Os meus alunos então receberam pelo *Messenger* o *e-mail* de apresentação pessoal de seu respectivo colega para ser lido. Eles deveriam ler o *e-mail* cuidadosamente, pois na seqüência eles teriam que apresentar seu colega para todo o grupo oralmente.

Em seguida, meus alunos tiveram a oportunidade de modificarem seus *e-mails* caso desejassem. Prossegui com uma última revisão de seus *e-mails* e, finalmente, eles digitaram, gravaram o arquivo em seus disquetes e enviaram seus *e-mails* para os colegas poloneses. O ciclo inicial de apresentação pessoal foi então encerrado para dar prosseguimento ao próximo tópico.

Mas antes do próximo tópico, eu intercalei uma atividade de revisão dos principais problemas que encontrei nos *e-mails* de apresentação pessoal de meus alunos. Através do

²³ Este tipo de dificuldade já foi explicado anteriormente na análise do G2 quando discuti a demanda de explicação oral e textual que as dúvidas gramaticais envolvem. Para elas e para a avaliação e reescrita de muitos *e-mails*, a lousa parece ser uma alternativa mais eficiente, pois o professor mais fala do que escreve e os alunos mais ouvem do que lêem.

Messenger, eu enviei as frases contendo problemas ortográficos, lexicais, gramaticais e de formatação.

A segunda produção textual (novamente o módulo avaliativo) teve como tópico “Minha banda ou cantor favorito”.²⁴ Cada aluno escolheu sua banda ou cantor favorito e começou a escrever sua carta. Novamente, fiz uma discussão geral sobre o conteúdo, a extensão e a estrutura daquele tipo de *e-mail*. Em seguida, corriji o *e-mail* de cada aluno para que eles digitassem e enviassem para a Polônia. Essa atividade foi marcada por uma mudança importante na organização da interação entre eu e os alunos. A partir dessa aula, eu não mais permaneci na mesma sala dos alunos, mas me mudei para uma sala ao lado onde continuei a fazer contato pelo *Messenger*. A sala de aula com os alunos ficou sob o monitorando de uma das cinco estagiárias e alunas de Letras que participaram da pesquisa²⁵, as quais apenas observavam e faziam notas de campo sem interagir com os alunos. Com minha ausência física, eu procurei privilegiar a interação via computador, mas quando um aluno precisava e exigia minha presença, eu voltava para a sala de aula e o ajudava. O contato pessoal não foi proibido.

A próxima e última atividade foi de leitura do último *e-mail* enviado pelos poloneses (módulo pedagógico). A escolha do tema desse *e-mail* ficou a cargo da professora polonesa, pois o nosso trabalho colaborativo também atendia as suas necessidades pedagógicas. Ao invés de responder ao *e-mail* dos meus alunos, ela decidiu escrever sobre a Polônia, ou seja, “Meu país”²⁶. Assim sendo, meus alunos leram esses *e-mails* e descobriram mais novidades sobre o país de seus colegas.

Em todas as atividades acima, os alunos contaram com minha ajuda para resolver suas dúvidas tanto pelo *Messenger* quanto presencialmente caso fosse necessário. Eles também puderam contar com a ajuda de outros colegas nos moldes da proposta de aprendizagem colaborativa, além do apoio de dicionários e tradutores *on-line*. As ferramentas utilizadas foram o *Hotmail* como serviço de *e-mail* e o *Messenger* como

²⁴ Mais uma vez, foram os alunos que sugeriram e votaram pelo tema a ser desenvolvido: “My favourite band or singer”.

²⁵ As estagiárias colaboraram na discussão do arcabouço teórico, na coleta e e análise prévia dos dados do G3. Elas eram alunas do curso de Letras da faculdade particular onde as aulas do curso ocorreram.

²⁶ “My country”.

serviço de troca de mensagens instantâneas. O planejamento do curso foi realizado com base na abordagem interacionista de Ropoli et al (2003), isto é, com foco na interação.

Na próxima subseção, irei analisar o produto textual dessas atividades, entre outros dados.

4.3.5. Resultados

Os problemas que vivenciei nos grupos G1 e G2 me levaram a mudanças conceituais e metodológicas. Eu mudei o meu conceito de autonomia de um paradigma inatista para um paradigma histórico-social, de uma concepção de independência substantiva para uma concepção de processo social e reflexivo.

O meu modo de abordar as dúvidas dos alunos também mudou. Se nos grupos anteriores eu evitava intervir nas dúvidas dos alunos e apenas procurava motivá-los, a partir do G3 decidi ajudá-los a refletir sobre suas dúvidas e sobre as possíveis respostas como forma de desenvolver a autonomia.

Ao mesmo tempo em que essas mudanças trouxeram certezas, elas também impuseram algumas incertezas: eu sabia o que deveria fazer (resolver as dúvidas e desenvolver a reflexão), mas não sabia como fazê-lo. Para esclarecer tais incertezas, as aulas do G3 tornaram-se um espaço para experimentar diferentes procedimentos pedagógicos. Começo analisando algumas mensagens de texto instantâneas para mostrar alguns desses procedimentos e como eles foram, progressivamente, esclarecendo as incertezas.

O módulo operacional foi marcado pela minha nova estratégia de propor as atividades em forma de “desafios” ou “competições” entre os alunos. Com isso, eu pretendia aumentar o engajamento dos alunos na realização das atividades e na utilização do computador como meio de interação, pois eu percebi que os alunos ficavam altamente motivados quando competiam entre si.

Houve uma real necessidade de motivar os alunos e não foi apenas porque o desenvolvimento da autonomia depende da motivação do aluno (BREEN & MANN, 1997), mas principalmente porque o módulo operacional exigia muito esforço dos alunos devido à

série de ferramentas desconhecidas que eles deveriam aprender, acarretando doses extras de estresse que poderiam ser compensadas com altas doses de motivação.

A elaboração de “desafios” foi minha primeira tentativa de desenvolver a reflexão de meus alunos. Se os “desafios” ajudassem a resolver as dúvidas dos alunos de uma forma produtiva e coerente com a minha nova concepção de autonomia, então eu estaria começando a esclarecer parte daquelas incertezas. Minha tentativa trouxe resultados positivos conforme mostra a conversa pelo *Messenger* abaixo que ocorreu entre eu e as alunas A2 e A7 durante a aula de número 6:

Professor diz:
Super desafio.
Professor diz:
Como que eu escrevo em inglês a seguinte frase...
Professor diz:
EU GOSTO DE VÔLEI.
Professor diz:
5 MINUTOS

Nesta aula, as duas alunas disputavam o desafio de responder a pergunta “como se escreve ‘eu gosto de vôlei’ em inglês?” Esta dúvida foi real – um dos meus alunos me enviou a pergunta porque pretendia incluir tal informação no seu *e-mail* de apresentação pessoal a ser enviado para a Polônia. Como eu achei que ela poderia ser recorrente, decidi perguntá-la para todos os alunos na forma de um “desafio”. Conforme minha última frase mostra, eu dei 5 minutos para as duplas terminarem o desafio. A conversa continua com a resposta das alunas:

A7 diz:
i to like from volleyball
Professor diz:
Ainda tem alguns erros... vamos corrigir.
Professor diz:
"I" está correto.
Professor diz:
Mas "EU GOSTO" é "I LIKE"
A7 diz:
i like from volleyball
Professor diz:
Quase certo...
Professor diz:
Em inglês, a gente não precisa dizer "DE". Então vc não precisa usar o "FROM"
A7 diz:

i like volleyball
Professor diz:
Só mais um erro.
Professor diz:
Acho que a A3 esqueceu um detalhe sobre o "Eu" em inglês
A7 diz:
I like volleyball
Professor diz:
PERFEIITO!
A7 diz:
blz

Depois de consultarem o dicionário *on-line* (afinal, os alunos estavam aprendendo a usar os recursos do computador), as alunas me enviaram sua resposta. Passo a passo, fui corrigindo a frase e elas foram reescrevendo-a. A correção começou com problemas gramaticais e terminou com o formato do pronome "I". As alunas finalmente reelaboraram sua própria frase e eu reforcei seu sucesso com um elogio.

O que é relevante observar nesta conversa é a forma como procedi na correção e no oferecimento de ajuda, muito diferente de meu modo anterior de abandonar os alunos do G1 e G2 em suas dúvidas esperando que eles fossem reagir de forma independente. Com os alunos do G3, eu estava consolidando um novo modo de oferecer ajuda. Esse modo é caracterizado pela seguinte seqüência: o aluno elabora, eu corrijo, o aluno reelabora, eu confirmo. O resultado é um conhecimento construído coletivamente com a participação ativa e voluntária do aprendiz em que eu exerço minha função de par mais capaz. Tal descrição parece estar mais adequada ao meu novo conceito de autonomia.

Apesar do resultado mais positivo desse novo modo de oferecer ajuda, eu ainda não estava completamente convencido de que havia esclarecido minha incerteza de como desenvolver a reflexão sobre os problemas. Voltando a analisar a conversa anterior, eu não posso garantir que o meu modo de oferecer ajuda necessariamente levou as alunas a refletirem sobre a construção da frase. Ao invés de terem pensado sobre os erros, talvez elas simplesmente aceitaram minha correção e encaixaram o novo trecho "I like" em sua frase original de um modo puramente automático.

Mas, contrariando a minha suspeita, há um trecho da conversa evidenciando que houve um esforço mínimo de reflexão sobre a língua alvo por parte das alunas: é quando eu pergunto "Acho que a A3 esqueceu um detalhe sobre o 'Eu' em inglês". A aluna prontamente responde "*I like volleyball*", corrigindo o pronome "I" que estava

erroneamente grafado com letra minúscula. Ao contrário dos trechos anteriores, eu dessa vez ajudei de forma indireta, ou seja, eu fiz uma pergunta incitando as alunas a formularem a resposta (afinal, qual seria o “detalhe” que a aluna A3 esqueceu?) ao invés de fornecer a resposta pronta.

Eu poderia ter ajudado de forma direta dizendo para as alunas que o pronome “I” deve ser grafado com letra maiúscula, mas decidi provocar essa resposta de forma indireta. As alunas tiveram que necessariamente refletir sobre essa regra da língua inglesa a partir de meu estímulo.

Com isso, quero dizer que eu estava identificando duas formas distintas de oferecer ajuda: fornecendo a resposta pronta (forma direta) ou estabelecendo um problema (forma indireta). Em minha opinião, a forma mais propícia para desenvolver a reflexão é a indireta.

O meu desafio passou a ser encontrar outros casos de ocorrência da forma indireta, comprovar que essa forma pode ser reproduzida pelo professor em contextos mais amplos. A identificação de uma forma mais reflexiva de oferecer ajuda só seria considerada válida no âmbito das discussões sobre autonomia se comprovado que ela independa de um contexto específico e possa ser reproduzida de forma generalizada pelo professor.

A aula de número 7 parece ter fornecido elementos que validam a forma indireta de fornecer ajuda como um meio de promover a reflexão necessária para o desenvolvimento da autonomia. Nessa aula, a aluna A12 me perguntou como se escreve o verbo “faço” em inglês:

A12 diz:

eu estou com uma duvida como se escreve faço em ingles

Professor diz:

OK.

Professor diz:

Primeiro, preciso saber qual é a frase onde você quer usar o verbo FAÇO.

Professor diz:

Me mande a frase.

A12 diz:

faço computação.....

Professor diz:

Primeiro, preciso saber como vc escreveu COMPUTAÇÃO. Como vc escreveu?

A12 diz:

em assim

Professor diz:

Tá. Vou tentar de outro modo.

No trecho acima, percebemos que houve uma falha de comunicação semelhante aquelas que analisei no G2. Diante da falha, eu desisto de minha primeira tentativa de ajuda e parto direto para a explicação:

Professor diz:

Em inglês, essa frase fica diferente.

Professor diz:

Ao invés de dizer EU FAÇO CURSO DE COMPUTAÇÃO, eu tenho que dizer EU TOMO CURSO DE COMPUTAÇÃO.

Professor diz:

Aí a frase fica assim: I TAKE COMPUTER CLASSES.

Professor diz:

Entendeu?

A12 diz:

sim

Professor diz:

Então um teste para saber se vc entendeu, Como eu digo em inglês: EU FAÇO CURSO DE INGLÊS???

A12 diz:

Hello my name is A12 i am eleven years old and study in the 5ª series.I take computer classes and game voleyball.To adore from food,pizza,snack and chocolate.To reside in OLIMPIA in bowel from SÃO PAULO in BRAZIL.

Professor diz:

LEGAL!!!

Inseguro de que minha explicação tivesse sido clara o suficiente para a aluna, eu sugiro um “teste” para verificar se a aluna tinha compreendido, mas ela não respondeu.

A minha primeira tentativa de promover a reflexão da aluna sobre sua dúvida lingüística por meio de uma ajuda indireta não deu certo. A minha pergunta “preciso saber como vc escreveu COMPUTAÇÃO. Como vc escreveu?” esteve além de sua capacidade de reflexão naquele momento. A minha segunda tentativa também não deu certo, pois a aluna não respondeu a minha pergunta “Como eu digo em inglês: EU FAÇO CURSO DE INGLÊS???” Diante desses fracassos, só restaram formas diretas de ajuda que não promoveram o tipo de reflexão necessária para o desenvolvimento da autonomia.

Entretanto, essa conversa entre eu e A12 esteve relacionada com outra conversa que eu vim a ter com A5 e que teve um caso bem-sucedido de forma indireta de ajuda. A aluna A5 teve a mesma dúvida de A12 e eu aproveitei essa coincidência para promover o princípio de aprendizagem colaborativa:

A5 diz:

como se escreve faço seus e tenho em ingles?

A5 diz:
estou desapontada por que nao me respondeu a minha mensagem
Professor diz:
Vamos resolver sua primeira dúvida, que é FAÇO.

Na verdade, a aluna tinha três dúvidas: “faço”, “seus” e “tenho” em inglês. Devido a minha demora em responder suas dúvidas, ela fica desapontada. Minha decisão foi resolver a sua primeira dúvida:

Professor diz:
Primeiro, preciso saber qual é a frase onde vc quer usar o verbo FAÇO.
Professor diz:
Manda a frase pra mim, por favor.
A5 diz:
...e faço o curso de ingles...
Professor diz:
Ok. Mas, primeiro, como vc escreveu CURSO DE INGLÊS? Como vc traduziu?
Professor diz:
Oi.
A5 diz:
como eu escrevi em ingles?
A5 diz:
eu escrevi assim the course of inglesh

Apesar de minha pergunta “como vc escreveu CURSO DE INGLÊS? Como vc traduziu?” ser uma forma indireta de oferecer ajuda, a aluna não refletiu sobre a língua naquele momento porque já havia traduzido a frase. Prossigo com formas diretas de corrigir os erros da aluna:

Professor diz:
Legal. Mas o correto é o contrário: ENGLISH COURSE. Ou seja, em inglês, o nome do curso vem antes do curso.
Professor diz:
Entendeu ou não?
A5 diz:
sim
Professor diz:
Então fica assim: EU FAÇO "ENGLISH COURSE", não é?
Professor diz:
Como eu digo "EU" em inglês?
A5 diz:
I nao e?
Professor diz:
MUITO BEM

Os últimos trechos da conversa acima revelam, finalmente, uma tentativa de ajudar a aluna de modo indireto que deu certo. Eu perguntei sobre o pronome “EU” em inglês, ela refletiu e respondeu corretamente pedindo a minha confirmação. Continuei a conversa resolvendo, passo a passo, sua dúvida:

Professor diz:

Então fica assim: "I faço ENGLISH COURSE". Agora falta só o FAÇO.

Professor diz:

Entendeu?

A5 diz:

sim mas eu escrevo?

Professor diz:

Sim, vc escreve. Mas como vc escreve o FAÇO da sua frase?

A5 diz:

eu nao sei

Professor diz:

Vou te contar um segredo. Quer saber?

A5 diz:

sim e claro

Professor diz:

A A12 sabe como escreve EU FAÇO CURSO DE INGLÊS.

Professor diz:

Pergunta pra ela

Aproveitando a recorrência da mesma dúvida, arrisquei e aproveitei a oportunidade para que uma aluna ensinasse a outra. A5 retoma nossa conversa com a resposta dada pela colega A12:

A5 diz:

e Itake computer

Professor diz:

LEGAL. Mas fica assim: I TAKE ENGLISH COURSE, ou seja, EU FAÇO CURSO DE INGLÊS.

Professor diz:

ENTENDEU?

A5 diz:

sim

Professor diz:

Legal.

A conversa acima mostra que o professor pôde reproduzir a forma indireta de oferecer ajuda em um outro contexto também. Mas foi somente na aula 11 que eu consegui reproduzir a forma indireta em um contexto mais amplo: eu consegui usar a forma indireta em uma atividade de revisão de *e-mail*. Eu não mais estava respondendo a uma dúvida de

um aluno, mas consegui sistematizar uma atividade pedagógica seguindo o princípio da forma indireta.

Nessa aula, eu estava realizando a segunda atividade de revisão e reescrita dos *e-mails* dos meus alunos. Conforme expliquei na subseção “Atividades”, eu escolhi o *e-mail* da aluna A12 para que todos os alunos lessem e ajudassem a corrigir e reescrever. Em seu *e-mail*, A12 construiu uma frase bastante curiosa: “*I game voleyball*”. Provavelmente, ela consultou a palavra “jogo” no tradutor *on-line* e obteve a resposta “*game*”. A partir desse resultado, ela construiu sua frase que, apesar de atípica, fazia sentido e obedecia a uma lógica. Apesar da inadequação, ela conseguiu comunicar algo. Seu erro não foi ilógico, mas motivado.

Pois então achei necessário abordar esse problema na revisão de seu *e-mail*. Contudo, ao invés de simplesmente apontar o erro e corrigi-lo de forma direta, eu decidi sistematizá-lo de forma indireta para promover a reflexão de meus alunos. A aluna A8 conseguiu refletir sobre o problema lingüístico e corrigir a frase, desenvolvendo assim sua autonomia para a aprendizagem de línguas:

Professor diz:

Agora outra pergunta: o que será que a A12 quis dizer com "GAME VOLEYBALL"?

A8 diz:

Jogo VOLEIBALL/

Professor diz:

Sim, muito bem!!!

Professor diz:

Mas só que ela usou a palavra errada: GAME.

Professor diz:

Tá errado falar "GAME" voleyball.

Professor diz:

Qual será a palavra correta?

A8 diz:

Sera que e' i PLAY VOLEYBALL?

Outra aluna, A3, também refletiu sobre a língua alvo, pensou sobre o problema e procurou desenvolver sua autonomia, só não conseguiu dar a resposta correta:

Professor diz:

O que será que a A12 quis dizer quando escreveu "GAME VOLLEYBALL"?

A3 diz:

jogos e volei! acertei?

A3 diz:

prof manda uma mensagem logo

Professor diz:
Quase.
Professor diz:
Ela dizer "JOGO VOLÊI". Mas acontece que ela usou o verbo errado.
Professor diz:
Como será que eu digo "EU JOGO VOLÊI" em inglês? Qual será o verbo correto?
A3 diz:
a sim tabom!
A3 diz:
I take volleyball. E isso?
Professor diz:
Quase.
Professor diz:
O correto é "I PLAY VOLLEYBALL".
Professor diz:
Ok?
A3 diz:
ta bom agora me manda 1 men.

Voltando à aluna A8, ela deu outra demonstração de autonomia ao resolver, na mesma aula, um outro problema que eu involuntariamente causei de modo bastante indireto. Geralmente, bem no início da aula, eu começava as conversas pelo *Messenger* utilizando algum cumprimento em inglês:

Professor diz:
Hi A8.
Professor diz:
How are you?
A8 diz:
Muito bem how are you?
A8 diz:
teacher you esqueceu de mim?
Professor diz:
I'm fine, thanks
Professor diz:
Vc entendeu o que eu disse?
Flávia diz:
sim.
Professor diz:
O que significa "I'M FINE, THANKS" em português?
A8 diz:
Eu estou bem, obrigado.
Professor diz:
Legal.

Comecei a conversa com um cumprimento e uma pergunta em inglês; a aluna respondeu misturando português e inglês. Devido a minha demora em responder a sua

pergunta, ela me enviou uma mensagem indagando se eu havia me esquecido dela, mas logo em seguida eu enviei minha resposta. Procurando ter certeza de que ela havia entendido minha resposta, enviei uma pergunta direta: “O que significa ‘I’M FINE, THANKS’ em português?”. A resposta da aluna confirmou que ela realmente conhecia o significado. Certo disso, aproveitei a oportunidade para que a aluna A8 ajudasse o aluno A11 que havia esquecido o significado da mesma frase:

Professor diz:

Então faz um favor.

A8 diz:

qual?

Professor diz:

O A11 esqueceu como se fala "ESTOU BEM, OBRIGADO" em inglês.

Professor diz:

Vc pode mandar uma mensagem pra ele dizendo como se fala em inglês?

A8 diz:

Sim

O que a conversa não revela é que a aluna A8 também estava trocando mensagens com outra aluna, a A3. Além de mim, havia um outro interlocutor em outra janela. A dúvida da aluna era se ela perderia contato comigo e com a colega A3 ao abrir uma outra janela para ajudar o aluno A8, ou seja, se a minha janela e a janela da colega A3 iria fechar:

A8 diz:

se eu sair para entrar com ele vai sair o meu e o da A3?

Professor diz:

Não.

Professor diz:

Vc precisa entrar naquela janela do MESSENGER onde fica uma lista com o nome de todos os seus contatos.

Professor diz:

Entra nessa janela, ok?

Diante do problema que criei involuntariamente, eu achei melhor ajudá-la explicando como iniciar a conversa com A8. Acontece que o aluno A8 não estava cadastrado na sua lista de contatos, mais um problema para ela. Diante desses problemas, a aluna A8 encontrou uma saída bastante inteligente:

A8 diz:

eu ja entrei mas como eu nao tenho ele ,eu digitei para o A9 para ele falar pro A11 me istalar.

Ao invés dela cadastrar o aluno A11 em seus contatos, ela própria encontrou uma outra alternativa: pedir para o A11 cadastrá-la. Mas como ela não conseguia conversar com A11 porque ele não era um dos seus contatos, ela decidiu pedir para um outro colega em comum (A9) entrar em contato com A11 e dar seu recado. Pressionada pelos problemas indiretos do meio, ela encontrou sua solução através do espírito colaborativo. Ela conseguiu, portanto, desenvolver sua autonomia.

Conforme a análise das conversas acima comprova, a forma indireta como eu resolvi problemas e elaborei atividades ajudou a desenvolver a reflexão dos alunos sobre os problemas envolvendo a língua ou o uso do computador. Esta reflexão colaborou para o desenvolvimento de sua autonomia, até mesmo porque eles participaram de forma mais ativa e voluntária na resolução das dúvidas ou atividades.

Portanto, o procedimento indireto ajuda a desenvolver a autonomia mais do que o procedimento direto, isto é, promover a reflexão dos alunos ajuda a desenvolver a autonomia mais do que simplesmente dar respostas prontas. Com respostas prontas, os alunos resolvem seus problemas e aprendem também, mas de forma menos refletiva, ou seja, não desenvolvem sua autonomia.

Quando um aluno consegue refletir sobre um determinado tipo de problema e encontrar sua solução, ele poderá resolver os outros problemas do mesmo tipo porque ele desenvolveu também sua capacidade de abstrair e generalizar problemas ou dúvidas. Lembro que as capacidades de abstração e generalização são a base da consciência lógico-verbal de Luria e Vygotsky e que tal consciência, por sua vez, garante o exercício da autonomia (LURIA, 1987).

Assim sendo, uma forma possível de desenvolver a autonomia dos alunos para a aprendizagem de línguas é resolver suas dúvidas de forma indireta, ou seja, por meio de “resolução de problemas”²⁷. Ao invés de simplesmente dar respostas prontas, é mais produtivo para a autonomia ajudar os alunos a resolverem problemas de forma reflexiva e mais voluntária, exercitando suas capacidades de abstração e generalização. Conforme

²⁷ Esclareço que o termo “resolução de problemas” não é um termo cunhado nessa pesquisa, apesar de não saber quem é seu autor. O termo “resolução de problemas” já está consolidado em diversas áreas, principalmente nas ciências exatas. Fazendo uma busca do termo pelo *Google*, por exemplo, encontrei o uso desse termo no ensino de engenharia.

mostrei, a “resolução de problemas” pode ser reproduzida em diversos contextos como dúvidas, atividades, revisões, ensino de informática e outros.

Retornando a minha última conversa com A8, podemos perceber a dificuldade que a aluna teve para verbalizar sua dúvida, uma limitação que eu já havia constatado com os alunos do G1 e G2 e continuava ocorrendo com o G3. A sua dúvida “se eu sair para entrar com ele vai sair o seu e o da A3?” não está bem articulada verbalmente e seu sentido só é compreendido pelo contexto. Eu mesmo só consegui entender sua dúvida porque identifiquei seu contexto e sabia os problemas de uso da ferramenta *Messenger*.

Retomando a questão do desenvolvimento lingüístico e da autonomia de Luria (*op. cit.*), se eu conseguisse ajudar a aluna A8 a expressar melhor suas dúvidas, eu estaria desenvolvendo sua autonomia, por conseguinte. A “resolução de problemas” também pode ajudar o aluno a verbalizar melhor suas dúvidas ou problemas, contribuindo também para seu desenvolvimento lingüístico e, conseqüentemente, para sua autonomia. Além disso, quando o aluno expressa melhor suas dúvidas, ele pode pedir ajuda a um número maior de pessoas e não somente ao professor, o que aumenta suas possibilidades de resolver os problemas.

Por fim, analiso uma dúvida da aluna A8 relacionada ao uso do computador que ocorreu na aula de número 9. Nessa aula, a aluna queria passar os dois arquivos gravados em seu disquete velho para um disquete novo. Entretanto, a aluna não sabia como proceder e então pediu minha ajuda pessoalmente. A aluna não sabia que deveria inserir seu disquete velho no *drive* do computador, abrir o *windows explorer* clicando no ícone correspondente, abrir o seu disquete clicando em *disquete 3 ½* no *windows explorer*, arrastar os dois arquivos do disquete para uma pasta do computador (no nosso caso, a pasta *meus documentos*), retirar o seu disquete velho do *drive*, inserir o disquete novo no lugar do velho, abrir o disquete novo e, finalmente, arrastar os seus dois arquivos da pasta *meus documentos* para o disquete novo.

Resumidamente, o processo como um todo envolve duas fases. Na primeira fase, o aluno passa os arquivos do disquete velho para uma pasta no computador e, na segunda fase, ele passa os arquivos da pasta no computador para o disquete novo. A principal característica dessas duas fases é que elas são idênticas, mas inversas. A seqüência da

segunda fase é nada mais do que a seqüência da primeira, mas só que de trás para frente, ou seja, do final para o início.

Tendo percebido esse princípio de reversibilidade (“tudo que vai, volta”), eu decidi transformar a dúvida da aluna em um problema para que ela ajudasse a resolver também (ao invés, eu poderia simplesmente dizer tudo o que ela deveria fazer). Se a aluna compreender a seqüência da primeira fase, ela poderá deduzir a seqüência da segunda fase por meio do princípio de reversibilidade. Dei início, então, a resolução do problema:

*P: você vai ter que achar esse aqui oh (+) cê vai ter que entrar nesse (+) programa oh (+) windows explorer (+) cê se lembra então? (+) windows explorer (+) clica (+) então (+) aí tá tudo o que tem no computador dentro dele (+) vê se você acha aqui oh nessa janela da esquerda onde tá seu disquete
/.../*

A8: clica?

P: clica (+) isso (+) clica no disquete aí você vai passar desse (disquete) pro outro (disquete) /.../

Podemos observar que é a aluna quem está operando o computador, eu permaneci ao seu lado apenas dando as instruções enquanto ela executava os comandos. Quando os alunos tinham alguma dúvida relacionada ao uso do computador, eu sempre assumi a postura de que é melhor aprender “fazendo”, ou seja, eu evitava operar o computador e deixar o aluno ou aluna apenas me olhando. Ainda que eles tivessem dificuldade motora ou levassem mais tempo do que eu, por exemplo, eu sempre acreditei no benefício deles “colocarem a mão na massa” desde a primeira vez. Na seqüência, a aluna enfrentou exatamente um tipo de dificuldade motora: ela não sabia que tinha que manter o botão do *mouse* pressionado ao mesmo tempo em que arrastava os arquivos e, por isso, teve um pouco de dificuldade. Ela deveria arrastar os arquivos do disquete para o pasta “meus documentos”:

P: A8 então você vai selecionar o arquivo que você quer mandar pra essa pasta (+) selecionou?

A8: eu cliquei

P: então calma aí (+) segura ele de novo (+) isso (+) fica segurando com o botão (+) isso (+) vai arrastando até essa pasta (+) alá ó (+) tá vindo que tá trazendo ó?

A8 aqui?

P: isso agora solta

A8: parou

A aluna conseguiu arrastar com sucesso o primeiro arquivo. Quando a transferência termina, a aluna percebe e me avisa que “parou”, ou seja, a animação de uma folha de papel saindo de uma pasta e entrando em outra, típica do sistema operacional *Windows*, cessou. Na seqüência, a aluna arrasta o segundo arquivo:

P acho que ele (o computador) fez (+) agora pega o outro arquivo também (+) agora de novo faz a mesma coisa até aquela mesma pasta (+) bem em cima dela ó (+) bem em cima (+) isso isso (+) agora vamos ver se salvou (+) clica aqui “meus documentos” (+) vê se você acha se tá aí

/.../

A8 os dois juntinhos

P: então tá aí né? então agora você tira aquele disquete e coloca o novo

A aluna conseguiu fazer a transferência. Ela confirmou que tudo havia dado certo ao checar que os seus dois arquivos estavam “juntinhos” na pasta “meus documentos”. Encerrou-se, portanto, a primeira fase do problema, a qual eu ensinei para a aluna A8. A segunda fase tem início e com ela o desafio de deduzir o princípio da reversibilidade. Nessa fase, encerro minha instrução e lanço o desafio:

/.../

P: então agora abre o seu disquete de novo (+) abre o novo (+) bom você já tem o arquivo lá né? (+) agora PRA você (+) passar aqueles documentos pra esse o que você tem que fazer?

A8 não demora em arrastar o cursor do *mouse* em direção aos seus arquivos que estavam na pasta “meus documentos”, dando indícios de que havia deduzido o princípio de reversibilidade e estaria pronta para resolver o problema e outros do mesmo tipo. Eu, apenas, confirmo seus movimentos e o destino para onde levava o cursor:

P: isso de novo (+) “meus documentos” (+) você sabe fazer agora?

A8: acho que sim

P: o que você faz agora?

Diante de sua incerteza, pergunto novamente se ela sabia o que fazer. Além de ser uma forma de incentivo para a aluna seguir em frente, a insistência de minha pergunta acabou obrigando a aluna a verbalizar o procedimento. Com isso, e meio sem querer, eu estava desenvolvendo sua capacidade de verbalizar procedimentos, ou seja, explicitar verbalmente o que era apenas experiência empírica, conhecimento implícito:

A8: *agora eu vou lá pego e clico nos dois?*

P: *ou num só né de cada vez né?*

A8: *é*

A aluna responde com uma pergunta apenas retórica, buscando minha confirmação. Ela então diz que deveria ir até a pasta “meus documentos”, pegar e selecionar os dois arquivos. Eu confirmo sua resposta e acrescento a opção de arrastar um arquivo de cada vez ao invés dos dois, pois achei que ela não conseguiria arrastar ambos os arquivos concomitantemente. A aluna consente. Na seqüência, quero saber mais sobre o restante do procedimento:

P: *e agora?*

A8 *a não (+) coloco lá*

P: *onde você tem que levar ele?*

A8: *aqui no “meus documentos”*

P: *ele já tá no “meus documentos” (+) onde você quer gravar eles agora?*

A8: *no meu disquete*

P: *então pra onde você vai ter que levar ele?*

A8 *no meu disquete*

P: *então (+) você vai fazer o contrário (+) entendeu? (+) o caminho que você fez a primeira vez você faz o contrário agora (+) alá ó (+) tá vendo (+) tá copiando*

Primeiramente, a aluna responde errado ao dizer que deveria arrastar os arquivos para a pasta “meus documentos”, sendo que ela deveria arrastar os arquivos para o disquete novo. Diante de sua resposta não bem-sucedida, eu chamo a atenção da aluna para o fato de que os arquivos já estavam na pasta “meus documentos” e, por isso, não faria sentido arrastar para a mesma pasta de origem. Tento fazer a aluna relembrar o destino de seus arquivos nesta segunda fase, e ela logo lembra do disquete.

Buscando orientar seu raciocínio, estabeleço uma relação lógica entre as duas premissas “gravar” no disquete e “levar” ou arrastar arquivo para executar gravação. A aluna deduz o meu silogismo ao responder “no meu disquete”, ou seja, para realizar o seu desejo de gravar os arquivos no seu disquete, ela deveria levar ou arrastar os arquivos até ele.

A segunda fase termina comigo reforçando o princípio da reversibilidade. A aluna conseguiu resolver o problema proposto ao decifrar tal princípio. Portanto, a sua dúvida de como transferir arquivos de um disquete para outro foi solucionada de modo reflexivo e voluntário. Reflexivo porque ela precisou abstrair a seqüência da primeira fase e

generalizá-la para a segunda fase com a devida inversão. Voluntário porque a aluna participou da solução de seu problema de modo ativo, não só aprendendo a primeira fase, mas deduzindo a segunda. Além disso, ela controlou manualmente a ação, desenvolvendo sua capacidade motora.

A partir da análise acima, é possível sintetizar algumas características da “resolução de problemas”. Tal procedimento pode ser usado para o tratamento de dúvidas dos alunos, por exemplo. A “resolução de problemas” é o oposto do binômio “pergunta-resposta” que caracteriza formas diretas de resolver dúvidas. A “resolução de problemas” envolve dois componentes: a reflexão e a volição. A reflexão é caracterizada pelos processos de abstração e generalização e pode ser organizada na forma de silogismos, por exemplo. A volição é caracterizada pelo esforço de dedução que exige a participação ativa do aluno na resolução do problema. A “resolução de problemas” também pode ajudar a melhorar a verbalização dos alunos porque envolve o desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização, que são a base do pensamento lógico-formal.

Todas essas características juntas (reflexão, volição, abstração, generalização e verbalização) tornam a “resolução de problemas” um modo promissor para o desenvolvimento da autonomia e da linguagem. Se o aluno consegue resolver uma determinada dúvida por meio da “resolução de problemas”, espera-se que ele seja capaz de resolver outras dúvidas do mesmo tipo – ele é, portanto, autônomo.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi investigar como aulas mediadas pelo computador poderiam promover alunos de 5ª série mais autônomos para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE). Partindo desse objetivo, eu esperava encontrar indícios de como o uso do computador em minhas aulas estaria ajudando a desenvolver a autonomia dos meus alunos.

Meu primeiro passo foi elaborar um curso extracurricular de ILE chamado “*Making friends on-line*”²⁸, cujo objetivo principal era conhecer um grupo de estudantes poloneses por meio da troca de *e-mails*. Para isso, os alunos deveriam aprender a ler e escrever *e-mails* simples na língua inglesa.

A pesquisa foi realizada com três grupos distintos de alunos provenientes da mesma escola pública, mas de 5ª séries diferentes e em momentos diferentes também, os quais eu chamei de G1, G2 e G3. A análise dos dados de cada grupo revelou resultados diferentes.

Os resultados do G1 revelaram a importância do letramento digital nos contextos de aprendizagem envolvendo o uso do computador. Eu havia ignorado completamente a necessidade de ensinar meus alunos a usarem o computador e seus recursos como a *internet*, os serviços de *e-mail* e de mensagens de texto instantâneas como o *Messenger* e *ICQ*. Os resultados também apontaram os três principais tipos de dificuldades que aqueles alunos enfrentaram: a dificuldade motora, funcional e textual.

A dificuldade motora está relacionada com a falta de habilidade manual para usar o computador. Os exemplos encontrados foram: dificuldade para controlar o mouse e o movimento do cursor na tela, usar teclas simultâneas do teclado para digitar letras maiúsculas ou acentos, usar teclas de apagar ou deletar e digitar com velocidade.

A dificuldade funcional é decorrente da falta de conhecimento sobre como os programas, recursos e serviços do computador funcionam. Os exemplos incluíram casos como não saber usar editores de texto com o *Microsoft Word* e navegadores como o *Internet Explorer*.

²⁸ “Fazendo amigos pela internet”.

A dificuldade textual está relacionada com a leitura do texto digital disponível na interface. Os alunos tiveram dificuldades de usar o *link* e de identificar informação relevante. Tais dificuldades foram causadas por dois fatores: a quantidade excessiva de informação e as características dessa informação como hipermodalidade e hipertextualidade. Comparada às dificuldades anteriores, a dificuldade textual é a mais complexa porque envolve o reconhecimento da lógica do texto digital que é diferente do texto impresso.

Em relação aos resultados do G2, eles apontaram o risco de fazer generalizações sobre o nível de letramento digital a partir das experiências com classes específicas como o G1. Além disso, os resultados foram marcados por problemas conceituais e metodológicos relacionados à autonomia que alteraram substancialmente o andamento da pesquisa.

Os resultados revelaram que autonomia não é a mesma coisa que independência substantiva no contexto específico desta pesquisa (aprendizes de ILE de 5ª série de uma escola pública aprendendo a língua alvo pela primeira vez e foco no desenvolvimento da autonomia). Portanto, o conceito de autonomia não pode ser confundido com conceitos como individualismo e isolacionismo, pois a autonomia não se desenvolve sem a interação do aluno com outros alunos e com um par mais capaz como o professor. No contexto específico dessa pesquisa, a autonomia deve ser entendida como um processo de socialização no qual o aluno precisa da ajuda do professor e dos outros alunos para desenvolver sua autonomia. Nesse aspecto, a autonomia não pode ser considerada inata e apriorística.

Como resultado disso, eu também observei que a inserção do computador em sala de aula não garante automaticamente o desenvolvimento da autonomia no contexto específico de minha pesquisa. Para isso, é necessário tratar questões relacionadas com o letramento digital e, principalmente, fazer um uso adequado da máquina e de seus recursos para conseguir promover alunos mais autônomos para a aprendizagem da língua estrangeira. Em resumo, é imprescindível sistematizar o uso pedagógico que fazemos do computador em sala de aula para desenvolver autonomia.

Enfatizo a especificidade do contexto de minha pesquisa na apresentação dos resultados acima porque não é minha intenção afirmar que o conceito de independência substantiva kantiano não existe ou não é válido. Apesar dos meus resultados, acredito que

possam existir outros contextos distintos do meu em que os conceitos de individualismo e isolacionismo possam levar ao desenvolvimento da autonomia. O problema, portanto, não está nesses conceitos, mas no senso comum que generaliza tais conceitos para todos os contextos possíveis de aprendizagem de língua estrangeira. Há, portanto, diferentes concepções de autonomia e o dever do professor é ter o bom senso de identificar qual concepção é a mais apropriada para seu contexto de ensino. Já em relação à concepção de autonomia inata e apriorística e com base nos resultados da pesquisa, acredito que ela não é válida porque a existência da autonomia depende de fatores histórico-sociais mais amplos como o desenvolvimento da linguagem da criança, por exemplo.

Outro resultado da análise dos dados do G2 apontou que a abordagem qualitativa de análise é a mais produtiva para determinar o grau de desenvolvimento da autonomia. A autonomia está relacionada com fatores diversos e complexos (por exemplo: uso da língua, verbalização, oferecimento de ajuda, resolução de dúvidas e interação entre interlocutores) que encontram na abordagem qualitativa o procedimento de análise mais adequado, pois tal abordagem viabiliza uma compreensão global abrangendo perspectivas mais amplas. A abordagem quantitativa não possibilitou a inclusão de aspectos mais amplos na análise e, por isso, apresentou resultados conflitantes com a realidade da sala de aula. O problema não está, contudo, na eficácia da abordagem quantitativa, mas sim em saber escolher o procedimento de análise mais adequado para o tipo de dado que se tem.

Sobre os resultados do G3, eles apontaram que o desenvolvimento da autonomia depende essencialmente do modo como o professor interage e resolve as dúvidas de seus alunos. Nesse aspecto, dar “respostas prontas” aos alunos é contraprodutivo para o desenvolvimento da autonomia.

Como alternativa possível, o procedimento de “resolução de problemas”²⁹ parece ser o mais adequado, isto é, ajudar os alunos a resolverem suas dúvidas de forma mais reflexiva e voluntária fazendo uso de processos mais dedutivos como o silogismo, por exemplo. A “resolução de problemas” parece ser mais produtiva para a autonomia porque ajuda a desenvolver as capacidades de abstração, generalização e verbalização dos alunos.

²⁹ Novamente, esclareço que o termo “resolução de problemas” não foi cunhado nesta pesquisa, apesar de eu não saber quem é seu autor. Tal termo já está consolidado em outras áreas, principalmente nas Ciências Exatas.

Além disso, a “resolução de problemas” também ajuda no desenvolvimento da língua materna do aluno, ou seja, colabora com o seu desenvolvimento ontogênico.

Esse último resultado resolve a minha incerteza teórica sobre a validade de adotar a teoria histórico-social de Luria (1987), que aborda o desenvolvimento ontogênico da **língua materna**, nessa pesquisa que investiga o desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem de **língua estrangeira**.

Considero válido adotar a teoria histórico-social de Luria nessa pesquisa porque os dados apontaram que (1) a aprendizagem da língua inglesa dependeu fortemente da resolução das dúvidas dos meus alunos, dúvidas que eles tiveram tanto sobre a língua alvo quanto sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Acontece que (2) essas dúvidas foram feitas na língua materna de meus alunos e, por isso, eles tinham que conseguir verbalizar essas dúvidas³⁰. Se eu e os outros alunos não conseguíssemos entender determinada dúvida, dificilmente conseguiríamos ajudar o aluno a resolver aquela dúvida e sua aprendizagem da língua inglesa seria prejudicada. Portanto, acredito que desenvolver a capacidade do aluno de verbalizar suas dúvidas na sua língua materna é uma forma de colaborar para a aprendizagem da língua estrangeira. (3) Quanto mais o aluno consegue verbalizar suas dúvidas de forma clara e adequada, mais ele aprenderá sobre a língua estrangeira que estuda.

Ante de encerrar esta conclusão, acho necessário fazer uma ressalva sobre o uso da “resolução de problemas” para o desenvolvimento da autonomia. Segundo minha própria experiência como professor ao longo desta pesquisa, o uso da “resolução de problemas” para resolver dúvidas, problemas, elaborar atividades, desafios, etc, não é tão fácil quanto parece. Sua sistematização em sala de aula depende que o ambiente de ensino seja rico e complexo, que haja uma oferta significativa de questões relevantes e autênticas para que o professor consiga extrair o mínimo do máximo.

Isso significa que se o professor continuar seguindo os esquemas tradicionais de ensino que caracterizam e fossilizam a rotina escolar, empregando as mesmas fórmulas e métodos, os alunos dificilmente terão dúvidas significativas e autênticas que possam ser

³⁰ Os meus alunos estavam começando a aprender a língua inglesa naquele momento e, por isso, não tinham condições de utilizarem a língua alvo o tempo todo em sala de aula, principalmente para verbalizar suas dúvidas.

sistematizadas e solucionadas na forma de “resolução de problemas”. Se o professor vai para a sala de aula já sabendo de antemão todas as dúvidas de seus alunos, ele não pode esperar em contrapartida que situações inesperadas, questões novas e indagações autênticas surjam para acrescentar aquele grau de complexidade necessário para a “resolução de problemas” e para o desenvolvimento da autonomia.

Respondendo a minha pergunta de pesquisa, a principal contribuição do computador para o desenvolvimento da autonomia é exatamente proporcionar um ambiente novo, rico, inesperado e suficientemente complexo para o professor conseguir o máximo para a “resolução de problemas” e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da autonomia.

Ao assumir o desafio de utilizar o computador em minhas aulas dada minha falta de experiência com tal tecnologia e a “lacuna” ainda existente nos cursos de licenciatura, eu com certeza vivenciei situações estressantes e inusitadas, mas sem as quais nem eu e meus alunos teríamos alcançado o nível de complexidade e autenticidade que trouxeram as oportunidades de “resolver problemas” e não simplesmente “dar respostas”.

Por fim, acrescento que a qualidade do produto da aprendizagem de meus alunos correspondeu as minhas expectativas. Os *e-mails* que eles escreveram e receberam com o objetivo de conhecer os novos amigos poloneses foram tanto na forma quanto no conteúdo qualitativamente mais ricos do que o insumo que eles tinham na escola regular (vide anexo 5 para uma amostra dos *e-mails*), majoritariamente caracterizado por exercícios gramaticais.

O uso do computador em sala de aula possibilitou a realização de atividades como as do curso “*Making friends on-line*” que acabaram produzindo um conjunto de dados para além da minha perspectiva de análise e pergunta de pesquisa. Restou, portanto, um conjunto de dados e informações sobre a relação entre níveis de letramento digital e autonomia, uso do computador e aprendizagem de línguas estrangeiras, uso do computador e ampliação do conhecimento cultural dos alunos e inserção no mundo globalizado e meios de avaliar a autonomia dos alunos que eu não tratei nessa dissertação e que podem ser pesquisados por futuros projetos de pesquisa.

Bibliografia

- BARNES, D. *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.
- BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. *Letramento e tecnologia*. Unicamp: Cefiel, 2005.
- BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.
- CHOI, J.; NESI, H. An Account of a Pilot Key Pal Project for Korean Children. *English Language Teacher Education and Development*. Vol. 4, Issue 1, 1998. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Choi-KeyPals/index.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2004.
- CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.º 20, p. 36-47, Jul/Dez 1992.
- DWORKIN, G. *The theory and practice of autonomy*. Cambridge: CPU, 1988.
- FAUSTINI, C.H. Educação à distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via internet. In: PAIVA, V.L.M. (org.) *Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 249-69.
- FREIRE, P. *Ação cultural pra a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Nova Iorque: Herder and Herder, 1970.
- GILLHAM, B. *Developing a Questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000.
- GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea Editora, 2001.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- JUDD, E.L. TESOL as a political act: a moral question. In HANDSCOMBE, J. et al (orgs.) *On TESOL 83: The question of control*. Washington: TESOL, 1984, p. 265-273.
- LEE, I. *Supporting greater autonomy in language learning*. *ELT Journal*, 52/4:282-289, 1998.

- MENIN, M.S.S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.37-104.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação à construtor de conhecimento: o uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V.L.M. (org.) *Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p.230-48.
- NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 9, n 1, p.77-127, jan./jun. 2006.
- PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.
- REIS, S. C. dos. *A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância*. Campinas: 1999, 171 f . Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- ROPOLI, E. et al. *Orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador*. Campinas, SP:UNICAMP/CCUEC, 2003, 64 páginas. Disponível em; < http://www.ead.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_505_48///Orientacoes.html>.
- Acesso em: 27 de abr 2004.
- SCHNEEWIND, J.B. *The invention of autonomy*. Cambridge: CUP, 1998.
- SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.
- TUMPOSKY, N. The learner on his own. In GEDDES M.; STURTRIDGE G. (orgs.) *Individualisation*. Londres: Modern English Publications, 1982, p. 4-7.

VÁRIOS. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: uma introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, 174 p. Disponível em <http://www.mec.org.br> Acesso em 07 de Jul 2003.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.

Anexo 1
Questionário de levantamento do perfil dos alunos
CURSO DE INGLÊS

1. Qual seu nome completo?

2. Qual o nome do seu pai e da sua mãe?

3. Qual seu endereço completo?

4. Qual seu telefone?

5. Quantos anos você tem?

6. Você já fez algum curso de computação?

() Sim

() Não

7. Se você fez curso, quanto tempo?

8. Você sabe como usar um computador?

() Sim

() Mais ou menos

() Não

9. Você tem "e-mail"?

() Sim

() Não

10. Você sabe como usar a internet?

() Sim

() Mais ou menos

() Não

11. Você sabe digitar no computador?

() Sim

() Mais ou menos

() Não

12. Você usa computador?

() Sim

() Não

13. Se você usa computador, onde você usa?

() em casa

() na minha escola

() no meu curso

() na casa de colega

() na casa de parente

() em outro lugar. Escreva que lugar é esse:

14. Você tem computador em casa? () Sim

() Não

Anexo 2

Lista de sites dedicados ao ensino da língua inglesa

Legenda: * = Ruim
** = Mediano
*** = Bom

CALL

***www.caligo.org (Computer Assisted Language Instruction Consortium)

**www.ilc.org (Independent Learning Center of TVOntario)

**vlc.polyu.edu.hk

DIRECTORIES FOR MATERIAIS

****www.englishforums.com (help for teachers)

****www.tesol.net/teslact.html (directory of activities)

***www.cln.org (Comunity Learning Network – directory organised by themes)

*** www.ruthvilmi.net/hut/index.html (directory of activities)

***www.webspawner.com/users/bestesl/ (directory of the best web sites for teachers and students)

***www.eslhome.com (directory with full descriptions and comments for listening and speaking materials)

***www.lclark.edu/~krauss/toppicks/toppicks.html (extensive directory for listening, reading and writing activities)

**elc.polyu.edu.hk (directory from Hong Kong Polytechnic)

GENERAL RESOURCES

**** www.learnenglish.de (online course; vocabulary; grammar; pronunciation; phonetics; dictionary – complete!!)

***www.eslbears.homestead.com (listening, reading, vocabulary exercises)

***www.actden.com (Digital Education Network; writingDen is good for reading)

***www.smic.be (online english exercises, vocabulary, grammar, reading; new lesson every week)

***www.tes.mi.it/sir2ingweb/home.html

***www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml (BBC for idioms and other activities like music)

***www.learnenglish.org.uk (activities from the British Council)

**www.eslcafe.com (Dave's cafe)

**www.t4tenglish.ufsc.br (themes for teaching to develop listening, speaking, writing and reading)

**www.studystack.com (flash cards for vocabulary)

**www.kovalyov.com (not much activities, but pleasant design)

**www.manythings.org (reading, listening activities)

ONLINE COURSES

**** www.englishspace.ort.org (interactive, animated, personalised course for ESL students organised in 4 modules)

***www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/portuguese/click/ (online marketing course for Portuguese students)

***www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/index.shtml (business English course)

*** iteslj.org/s/ib/index.html (14-lesson introduction to using computer and internet for students; learn the basics)

**www.learn-english-online.org (grammar-based lessons for beginners)

**www.englishinteractive.com/myEngInt/default.aspx (72 lessons; traditional approach)

**www.ufsm.br/labler/surfando (learn about the internet and how to surf; course in Portuguese)

GRAMMAR

***www.learnenglish.de/grammarpage.htm (user-friendly grammar page)

***www.englishlearning.com (grammar and vocabulary for beginners with lessons in Portuguese)

**www.edufind.com/english/grammar/index.cfm (traditional grammar reference)

**www.roseofyork.co.uk/ (traditional grammar reference and phrasal verbs)

**www.brainpop.com (animated grammar review for native-speakers)

VOCABULARY

****www.web-books.com/Language/INTER0/English_Main.htm (learn vocabulary from pictures and sounds; 3-tep lessons)

***www.angelfire.com/pq/pic/pic1.html (animated graphics matching vocabulary exercises)

***www.edumatic.qc.ca/English/activities/vocabularypower.htm#top (vocabulary directory for advanced students)

**www.geocities.com/RainForest/Vines/8255/voc.htm (vocabulary through moving pictures; but only a few exercises)

**agendaweb.webcindario.com/english.htm (plenty of name-the-picture exercises with photos)

**users.skynet.be/providence/vocabulaire/anglais/menu.htm (name-the-picture exercises with high-quality photos)

**web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/200/vocab/index.htm (200 click-on-the-right-picture activities)

**www.manythings.org/vq (vocabulary quizzes using pictures)

**www.learnenglish.de/vocabpage.htm (illustrated vocabulary with context)

LISTENING

****engtap.greatnow.com (listening lab online; listen to people from all over the world; user-friendly)

****www.1stperson.org (authentic listening with transcription)

***www.eslhome.com/esl/listen (listening directory with full descriptions and comments; includes authentic materials)

***www.esl-lab.com (plenty of listening activities according to three levels of difficulty)

***www.learnenglish.de/dictationpage.htm (elementary and intermediate online dictation)

***literacynet.org/cnnsf/archives.html (news from CNN made into listening activities; select by headlines)

***lightupyourbrain.com/stories.html (full famous stories for children; read as you listen; user-friendly)

**www.focusenglish.com (design to develop conversational skills; some listening and reading activities by themes)

**www.virtualilc.com (fill-the-gaps or choose-option exercises from SBS radio news)

**www.englishlistening.com (3-level listening exercises: beginners, intermediate and advanced)

VIDEOS

****www.abcasiapacific.com/englishbites (news archives from ABC-Australia; updated daily plus archives)

****www.e-mesh.com (lessons with videos and further activities)

READING

****www.readingmatrix.com (directory for reading web sites)

****www.starfall.com (real fun animated books for young children; short stories; plus exercises and movies)

**www.netrover.com/~kingskid/108b.html (full animated books for young readers)

**www.kidauthors.com (short stories and poem written by and for children)

WRITING

**www.meritsoftware.com (free version of paragraph punch software to develop writing)

PRONUNCIATION AND PHONETICS

****www.learnenglish.de/pronunciationpage.htm (alphabet, phonetic alphabet and phonetic symbols)

GAMES

****www.englishbanana.com/games1.html (online games for fun and learning and word quiz)

***www.kidscom.com (games for children native-speakers)

***www.kidscomjr.com (games for younger children native-speakers)

***lightupyourbrain.com/games.html (games for children; but only for fun)

**www.funbrain.com (games and activities)

**www.bigfishgames.com (online games for native-speakers)

E-PALS

**** www.tesol.net/penpals (part of Tesol; list of teachers looking for keypals for their students)

***www.kidscom.com/cgi-bin/keypal/keypal_search.pl (keypal for children according sex, age and region)

**www.englishclub.com (epals for teachers and students)

E-DICTIONARIES AND CONCORDERS

****www.yourdictionary.com (dictionary, thesaurus and translator)

****www.cogsci.princeton.edu/~wn/ (online lexical reference system for human lexical memory)

***dictionary.cambridge.org (Cambridge)

*** www.edict.com.hk/concordance/default.htm (web concordancer)

IMAGES AND PICTURES

*** <http://web.uvic.ca/hcmc/clipart/> (user-friendly library of about 3000 images from Victoria University)

ASSESSMENT TOOLS

<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/index.htm> (Hot Potatoes from Victoria University)

Anexo 3

Atividade 1 do G1

ATIVIDADE 1

Hoje você vai participar de um jogo que o professor Marcelo preparou para você. Primeiro, você tem que ler o texto abaixo sobre um novo amigo que vamos conhecer nesta aula.

Depois, você tem que responder as perguntas sobre o nosso amigo e enviar as respostas pelo Correio para o professor.

O aluno que acertar todas as respostas primeiro ganha o nosso jogo!

BOA SORTE!

HELLO FRIENDS!



MY NAME IS NEMO.
I AM A LITTLE FISH.
I AM FIVE YEARS OLD.
I LIVE IN THE OCEAN WITH MY DADDY AND MY FRIENDS.
I LIKE MY DADDY VERY MUCH.
TODAY I GO TO SCHOOL.
I LIKE TO STUDY ENGLISH AT SCHOOL.

PERGUNTAS

1. Qual o nome do peixinho?
2. Quantos anos ele tem?
3. O que ele gosta de estudar?

Não se esqueça de enviar as respostas pelo Correio para o professor!

Anexo 4

Categorias das dúvidas dos alunos do G2

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TRANSCRIÇÃO	VALOR	ALU NO	AU LA
Como faço para...?	A aluna não sabia como entrar na internet.		Dúvida real com iniciativa.	8	1
Como faço para...?	A aluna queria sair da página em que estava e entrar no mesmo <i>site</i> que seus colegas.	como eu faço pra sair dessa tela? /.../ pra entrar igual eles alí oh	Dúvida real com iniciativa.	9	1
Como faço para...?	A parceira da aluna queria sair da página em que estava e entrar no mesmo <i>site</i> que seus colegas.		Dúvida real com iniciativa.	6	1
Como faço para...?	A aluna queria saber como apagar o endereço da barra de endereço para digitar o próximo.	como faço pra apagar isso aqui?	Dúvida real com iniciativa.	9	1
Como faço para...?	A parceira da aluna queria saber como apagar o endereço da barra de endereço para digitar o próximo.		Dúvida real com iniciativa.	6	1
Como faço para...?	A aluna não sabia como apagar o endereço da barra de endereço.		Dúvida real com iniciativa.	9	1
Como faço para...?	A parceira da aluna não sabia como apagar o endereço da barra de endereço.		Dúvida real com iniciativa.	6	1
Como faço para...?	O aluno não reconheceu o <i>link</i> da página que o professor pediu.		Dúvida real com iniciativa.	11	1
Como faço para...?	A aluna não reconheceu o <i>link</i> para acessar página que o professor pediu.		Dúvida real com iniciativa.	13	1
Como faço para...?	A aluna queria voltar para a página anterior mas não sabia usar o botão "voltar".		Dúvida real com iniciativa.	7	1
Como faço para...?	A aluna não reconheceu o link para acessar página que o professor pediu.		Dúvida real com iniciativa.	7	1
Como faço para...?	O aluno queria voltar para a página anterior mas não sabia usar o botão "voltar".		Dúvida real com iniciativa.	5	1
Como faço para...?	O aluno queria fechar a página mas não encontrou o "x" no canto superior direito porque a janela estava deslocada.	professor (+) como que fecha esse [incomp]?	Dúvida real com iniciativa.	5	1
Como faço para...?	A aluna não sabia como desligar o computador.	eu nem sei como desliga o computador	Dúvida real com iniciativa.	2	1
Como faço para...?	A aluna precisou apagar os garranchos que apareceram na barra de ferramentas mas não sabia como.		Dúvida real com iniciativa.	9	1
Como faço para...?	A colega da aluna precisou apagar os garranchos que apareceram na barra de ferramentas mas não sabia como.		Dúvida real com iniciativa.	6	1

Como faço para...?	A aluna não sabia consultar a barra de endereços para encontrar endereço já usado.		Dúvida real com iniciativa.	7	1
Como faço para...?	A aluna não sabia como apagar o endereço digitado errado na barra de endereço.		Dúvida real com iniciativa.	7	1
Desconhecimento.	A página não abria porque ainda estava sendo recarregada, mas o aluno não reconheceu a função da ampulheta e achou que havia algum problema devido à demora.	professor (+) não quer entrar aqui óh (2) eu tô apertando e nem o <i>enter</i> não quer entrar normal.	Falta de conhecimento o que leva a interpretação equivocada.	5	1
É isso mesmo?	A aluna viu a ampulheta e queria confirmar se deveria esperar enquanto a ampulheta estava girando.	professor (3) quando aparece isso aqui você tem que esperar: eh aca/ eh desaparecer (+) né?	Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento.	2	1
É isso mesmo?	O aluno digitou o endereço na barra de endereço do <i>browse</i> e queria confirmar se deveria clicar duas vezes no <i>mouse</i> para entrar na página. Não sabia que poderia usar a tecla <i>enter</i> .	pra entrar tem que apertar duas vezes isso aqui em seguida	Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento.	5	1
É isso mesmo?	Aluno pediu para professor confirmar se o endereço digitado estava correto. O endereço tinha um ponto no final desnecessário.		Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento.	10	1
É isso mesmo?	A página não abria porque o aluno digitou endereço de forma errada, sem as <i>barras</i> ("/") necessárias, pois a tecla de <i>barras</i> não estava funcionando e o aluno usou outro símbolo que julgou equivalente.	eu peguei o que tava aqui porque não tá pegando barra aqui /.../	Formulação de hipótese e busca de solução alternativa.	10	1
Erro de digitação.	A página não abria porque a aluna digitou endereço de forma errada, invertendo a barra ("\ " ao invés de "/").		Erro não reconhecido que gera problema.	9	1
Erro de digitação.	A página não abria porque a parceira da aluna digitou endereço de forma errada, invertendo a barra ("\ " ao invés de "/").		Erro não reconhecido que gera problema.	6	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o aluno digitou endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	11	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o parceiro da aluna digitou endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	13	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o aluno digitou endereço de forma errada. Ele digitou endereço sem <i>www</i> porque já havia entrado em outro site com um endereço sem <i>www</i> .	ah professor eu entrei no do corinthians fazendo isso	Erro não reconhecido que gera problema.	11	1

Erro de digitação.	A página não abria porque o parceiro da aluna digitou endereço de forma errada. Ele digitou endereço sem <i>www</i> porque já havia entrado em outro site com um endereço sem <i>www</i> .		Erro não reconhecido que gera problema.	13	1
Erro de digitação.	O aluno digitou o endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	10	1
Erro de digitação.	O parceiro da aluna digitou o endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	8	1
Erro de digitação.	A página não abria porque a aluna digitou endereço de forma errada e pediu para o professor para digitar para ela.	professor (+) digita pra mim	Erro não reconhecido que gera problema.	7	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o aluno digitou "boi" ao invés de "boy".		Erro não reconhecido que gera problema.	10	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o parceiro da aluna digitou "boi" ao invés de "boy".		Erro não reconhecido que gera problema.	8	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o aluno digitou o endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	10	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o parceiro da aluna digitou o endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	8	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o aluno digitou "beyfriend" ao invés de "boyfriend".		Erro não reconhecido que gera problema.	10	1
Erro de digitação.	A página não abria porque o parceira da aluna digitou "beyfriend" ao invés de "boyfriend".		Erro não reconhecido que gera problema.	8	1
Erro de digitação.	A página não abria porque a aluna digitou o endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	9	1
Erro de digitação.	A página não abria porque a parceira da aluna digitou endereço de forma errada.		Erro não reconhecido que gera problema.	6	1
Funcionamento .	O mouse não funcionava.		Problema técnico pouco significativo.	9	1
Funcionamento .	A tecla da barra ("/") não estava funcionando.		Problema técnico pouco significativo.	15	1
O que é isso?	A aluna não sabia o que tinha acontecido quando várias janelas foram abertas consecutivamente.	professor (+) olha ali o que tá aparecendo no meu computador /.../	Dúvida real sem iniciativa.	7	1

O que é isso?	Apareceu mensagem de que a página da internet "não pode ser exibida" e a aluna não sabia o que tal mensagem significava.		Dúvida real sem iniciativa.	8	1
Como faço para...?	O professor enviou link pelo Messenger e pediu para a aluna entrar no endereço, mas ela não sabia como entrar, ou seja, não sabia que tinha que clicar sobre o link.	A13 diz: o endereço que o senhor mandou A13 diz: como Professor diz: Sim, clique no endereço azul.	Dificuldade em reconhecer o link. Dificuldade de digitação. Dificuldade de verbalização.	A13	8
Mas o que eu faço agora?	A aluna não sabia o que fazer após abrir página contendo uma reportagem, a qual deveria ler.	A13 diz: e agora Professor diz: Agora leia a notícia sobre BRASILEIROS NA POLÔNIA. O que você achou da notícia??	Dificuldade em inferir instrução. Falta de instrução adequada.	A13	8
Mas o que eu faço agora?	A aluna não sabia o que fazer.	A13: o que eu faço agora	Dúvida real com iniciativa.	A13	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como se escreve "julho" em inglês.	A13: prof. como se escreve julho em inglês	Dúvida sobre vocabulário.	A13	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como se escreve "faço aniversário dia 28 de julho".	A13: como se escreve FAÇO ANIVERSARIO DIA 28 DE JULY	Dúvida sobre frase.	A13	8
Qual é a tarefa?	O aluno queria saber qual é o exercício que deveria fazer.	A10: Qual é a tarefa de hoje?	Demonstração de iniciativa.	A10	8
Como faço para...?	O professor enviou link pelo Messenger e pediu para o aluno entrar no endereço, mas ele não sabia como entrar, ou seja, não sabia que tinha que clicar sobre o link.	A10: como assim entrar nesse negócio azul	Dificuldade em reconhecer o link.	A10	8
Mas o que eu faço agora?	O aluno identificou a página mas não sabia o que fazer com ela, ele deveria ler a notícia.	A10: prof. já entrei no terra o q q eu fasso agora?	Dificuldade em inferir instrução. Falta de instrução adequada.	A10	8
Em que língua?	O aluno não sabia em qual língua deveria realizar o exercício.	A10: EM inglês ou português	Dúvida irrelevante.	A10	8
Qual é a tarefa?	O aluno queria saber qual é o exercício que deveria fazer.	A10: e agora??????	Demonstração de iniciativa.	A10	8
O que é isso?	O aluno não sabia o que é o programa WORD sobre o qual o professor estava falando.	Professor diz: Bom, primeiro você tem que abrir o WORD. A10 diz: q word???	Dúvida real sem iniciativa.	A10	8

Onde?	O aluno não conseguiu localizar o botão "iniciar" no canto inferior esquerdo da tela.	Professor diz: Clique no INICIAR que está lá no canto da tela, lá em baixo do lado esquerdo. A10 diz: na onde????????? Em q pograma?	Dificuldade para localizar objeto na tela.	A10	8
Qual é a tarefa?	O aluno queria saber qual é o próximo passo.	A10: e agora?	Demonstraçã o de iniciativa.	A10	8
Qual é a tarefa?	O aluno queria saber qual é o próximo passo.	A10: e depois?	Demonstraçã o de iniciativa.	A10	8
Onde?	O aluno não achou o ícone do programa WORD e por isso disse que não havia em seu computador.	A10: no meu computador não tem! Professor diz: Você precisa que eu vá aí? A10 diz: sim	Dificuldade para localizar objeto na tela.	A10	8
Qual é a tarefa?	O aluno queria saber qual é o próximo exercício.	A10: eu já acabei de digitar o texto,oq q eu fasso agora?	Demonstraçã o de iniciativa.	A10	8
É isso mesmo?	O aluno queria saber se já podia gravar o texto digitado em seu disquete.	A10: posso gravar no meu disquete?????????	Formulação de hipótese para confirmar procediment o.	A10	8
?	Não está claro se a aluna não entendeu a instrução ou se houve algum erro de funcionamento.	Professor diz: Vamos começar nossa aula. Primeiro, entre no seguinte endereço: http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI414512-EI306,00.html A9 diz: Professor eu clico em um lugar e só aparece metade da palavra!!!		A09	8
Como faço para...?	A aluna queria saber o que deveria fazer para digitar sua carta no computador.	Professor diz: Você tem que começar a digitar sua carta. Professor diz: Vc está com seu disquete? A9 diz: omo eu começo?	Dúvida real com iniciativa.	A09	8
Onde?	A aluna queria saber como abrir o programa Word mas não conseguiu localizá-lo.	Professor diz: Você tem que abrir o WORD para digitar sua carta. A9 diz: Onde que é o WORD? Professor diz: O WORD é um programa para você digitar textos. Professor diz: Achou o WORD?> A9 diz: Más onde isso que eu não estou entendendo!!!	Dúvida real com iniciativa.	A09	8
Como escreve se em inglês?	A aluna queria saber como se escreve "Janeiro" em inglês.		Dúvida sobre vocabulário.	A09	8

Como faço para...?	A aluna não sabia como gravar a carta que havia acabado de digitar.	Professor diz: Já gravou? A9 diz: Não sei gravar!!! Professor diz: Então peça ajuda do A10 para você gravar AGORAAAAA	Dúvida real.	A09	8
Como faço para...?	O professor enviou link pelo Messenger e pediu para a aluna entrar no endereço, mas ela não sabia como entrar, ou seja, não sabia que tinha que clicar sobre o link e achou que deveria localizar o endereço em outro lugar.	Professor diz: Vamos começar nossa aula. Primeiro, entre no seguinte endereço: http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI414512-EI306,00.html A08: mas onde est;'''''	Dificuldade em reconhecer o link.	A08	8
O que é isso?	A aluna não sabia o que aconteceu.	Professor diz: Maiara, você está atrasada. Vamos logo, clique no endereço A08 diz: a janela onde estava sumiu	Dúvida real sem iniciativa.	A08	8
Como faço para...?	A aluna não sabia como encontrar a página que está procurando.	A08 diz: eu ja abri todas as janelas em baixo e nao encontrei a onde eu estava	Dúvida real com iniciativa	A08	8
Consegui!	A aluna encontrou a página que estava procurando.	A08 diz: agora eu ja encontrei a pagina que eu estava	Solução de dúvida de forma autônoma.	A08	8
Como faço para...?	A aluna queria gravar a sua carta no disquete.	A08 diz: eu quero gravar no meu disquete	Dúvida real com iniciativa.	A08	8
O que é isso?	O aluno não sabia o que aconteceu com a janela que estava usando.	A14 diz: Professor saiu de novo	Dúvida real sem iniciativa.	A14	8
Como escreve em inglês?	O aluno queria saber como se escreve "Setembro" em inglês.	A14 diz: Como se escreve SETEMBRO em inglês	Dúvida sobre vocabulário.	A14	8
Como escreve em inglês?	O aluno queria saber como se escreve o signo de "Libra" em inglês.	A14 diz: Como se escreve libra em inglês	Dúvida sobre vocabulário.	A14	8
Como faço para...?	O aluno não sabia o que fazer para digitar sua carta. Não sabia que deveria usar o Word.	Professor diz: Já digitou??? Victor diz: Nada oooooooooonde	Dúvida real.	A14	8
Como faço para...?	A aluna reconheceu que havia novas mensagens, clicou corretamente no link mas não sabia como prosseguir para ler suas novas mensagens.	professor (+) apareceu na minha tela (+) você tem novas você tem duas novas mensagens (+) aí eu entrei aqui não tem nada?	Dúvida real com iniciativa.	A13	8
Como faço para...?	A aluna queria saber como cadastrar novo colega no Messenger para poder enviar mensagens instantâneas.		Dúvida real com iniciativa.	A08	8
O que é isso?	O aluno aviso do Messenger sobre algum problema com o envio de mensagens e não sabia o que era.	tô mandando uma mensagem mas tá tá (+) aparecendo assim (+) de baixo (+) na hora que eu mando eh (2) perai professor (3) perai	Dúvida real após leitura.	A14	8

		professor (+) a mensagem a seguir não pôde ser entregue a todos os os destinatários			
Como faço para...?	O aluno não sabia como fazer a barra de tarefa do windows voltar a ser exibida na tela, pois o ajuste da tela estava maximizado além da dimensão do visor do monitor. Era necessário utilizar os botões existentes no monitor.	professor (+) eu não tô achando aqui em baixo oh (incomp) / o negócio aqui em baixo é ruim (+) eu vou fechar tudo	Dúvida real com iniciativa.	A14	8
Onde?	O aluno seguiu corretamente as instruções para achar o atalho do Word a partir do menu iniciar, mas não encontrou o atalho porque estava disponível apenas por meio do atalho Microsoft Office. Queria saber onde encontrá-lo.	P: o que que você tem que fazer? A10: oh iniciar programas P: isso A10: aí só tem Microsoft bla bla bla	Dúvida real com iniciativa.	A10	8
Qual é a tarefa?	A aluna queria saber se podia encerrar a carta.	Aqui professor oh (+) eu coloquei a última a última linha foi que eu gostava de volleyball (+) eu já pode falar tchau pra ela?	Demonstração de iniciativa.	A09	8
É isso mesmo?	A aluna queria confirmar se "I don't like" é mesmo "Eu não gosto".	Aqui assim é: (+) é é é eu escrevi isso aqui é que eu não gosto (+) não é?	Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento.	A08	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como escrever o complemento "de ficar sozinha em casa" para a frase que havia elaborado "Eu não gosto" em inglês.	de ficar sozinha em casa (7) como que eu posso por?	Dúvida sobre sintagma.	A08	8
Como faço para...?	O aluno queria saber como acessar a notícia do link que o professor enviou.	A14: cadê? (+) onde eu coloco aqui pra vê a notícia do brasil? P: então (+) era só clicar no azul (+) você não clicou? A14: cliquei P: e apareceu isso? A: apareceu P: então apareceu a janela errada (+) fecha (+) eu vou mandar o endereço de novo pra você	Dúvida real com iniciativa.	A14	8
É isso mesmo?	A aluna queria confirmar qual das duas opções significa "caneta" em inglês.		Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento.	A13	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como escrever "gel" em inglês para completar o sintagma "caneta gel" em inglês.		Dúvida sobre sintagma.	A13	8
É isso mesmo?	O aluno queria confirmar a grafia correta dos meses em inglês.	A10: é que no (2) no mês de meu aniversário eu posso colocar em letra maiúscula? P: mês de an/mês (+) em inglês é sempre maiúsculo A10: toda ah todas as letras	Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento	A10	8

		eu tô falando P: não não só a primeira	o.		
Funcionamento	O aluno seguiu as instruções que apareceram em janela mas nada aconteceu.	é que toda hora (+) que eu tô digitando lá aparece: (2) que é pra mim instalá ah o programa que eu tô (+) mas eu coloco pra instalá mas só que eu clico em ok mas só que não que ir	Problema técnico pouco significativo. Ótima verbalização.	A10	8
É isso mesmo?	A aluna queria confirmar qual das duas hipóteses que ela havia compreendido à respeito do que deveria fazer.	é pra fazer: (+) é pra mandar aquela mensagem que eu achei sobre aquele texto lá da polônia (+) ou pra mim (+) escrever o	Formulação de hipótese para confirmar seu conhecimento.	A08	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como se escreve "Janeiro" em inglês.		Dúvida sobre vocabulário.	A09	8
Funcionamento	A aluna tentou digitar em um campo e percebeu que o teclado não estava funcionando. Ela não tinha percebido que não havia selecionado o campo certo.		Problema de uso não muito significativo.	A08	8
Como faço para...?	A aluna queria aumentar a margem da primeira frase de sua carta, mas não sabia que poderia usar o tab ou mesmo a barra de espaço.	Aqui eu queria colocar mais pra cá pra mim falar oi pra ela (+) como que eu faço?	Dúvida real com iniciativa.	A09	8
Como faço para...?	A aluna queria saber o que deveria fazer para digitar sua carta no computador.	como que eu vou fazer (+) em que: tela eu vou fazer (+) vou escrever esse texto?	Dúvida real com iniciativa.	A08	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como se escreve "julho" em inglês.		Dúvida sobre vocabulário.	A13	8
Funcionamento	Problema de funcionamento devido à queda da conexão ou lentidão.		Problema não identificado pouco significativo.	A08	8
É isso mesmo?	O aluno queria confirmar se conseguiu salvar ou não a carta que acabou de digitar. O aluno salvou, mas não no seu disquete e sim na pasta "meus documentos".	eu acho que não salvou a: o texto	Confirmar se operação foi realizada.	A10	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria confirmar se "homework" se escreve junto ou separado.	Aqui ó esse "oh meu" é junto ou separado?	Dúvida sobre grafia.	A08	8
Como se escreve em inglês?	A aluna queria saber como escrever "meu aniversário é dia 28 de julho" em inglês.	A13: aqui tem que copiar isso aqui também? P: o que que você quer dizer na cartinha? A13: eu quero dizer assim (+) que eu faço dia 28 de julho P: seu aniversário A13: é	Dúvida sobre sintagma.	A13	8

Como para...? faça	A aluna queria saber como gravar sua carta no disquete, pois achou que seu colega gravou errado.	eu não tô conseguindo gravar (+) o A!0 gravou errado	Dúvida real com iniciativa.	A09	8
Como para...? faça	A aluna queria saber como gravar sua carta no disquete.		Dúvida real com iniciativa.	A07	8
Funcionamento .	O aluno não conseguiu salvar a carta que havia digitado no word.	eu entrei no microsoft word lá tá dando crepe /.../ eu tinha começado a digitar aí falava assim (+) (incomp) não pode ser instalado	Problema de gravação não resolvido. Boa verbalização.	A14	8
Como para...? faça	A aluna queria saber como mover as linhas do texto que estava digitando.	professor (+) é porque aqui ó (+) sem querer não sei o que eu fiz (+) essa essa linha aqui ó tava aqui em baixo agora tá aqui em cima como que eu faço agora pra voltar em baixo?	Dúvida real com iniciativa.	A08	8
Como para...? faça	Depois de salvar sua carta no disquete, a aluna queria saber como visualizar a carta novamente.	e agora pra mim vê (+) professor?	Dúvida real com iniciativa.	A07	8
Como para...? faça	A aluna queria saber como mover as linhas do texto que estava digitando.		Dúvida real com iniciativa.	A08	8
Como para...? faça	O aluno queria saber como mover seu texto para baixo para que deixasse uma linha em branco.	como que eu coloco pra descer pra baixo aqui?	Dúvida real com iniciativa.	A14	8
O que é isso?	O aluno queria saber o que era as linhas vermelhas que indicam erro de ortografia ou de gramática.	o que que é essa bregueze?	Dúvida real sem iniciativa.	A14	8
Como para...? faça	A aluna queria saber como deixar seu texto colorido, ou seja, usar cor nas fontes.	eu quero (+) deixar ele de outra cor	Dúvida real com iniciativa.	A07	8
Como para...? faça	A aluna não conseguiu salvar sua carta.	é que não dá pra (+) pra fechar	Dúvida real com iniciativa.	A07	8
O que significa?	O aluno queria saber o significado de "your" e pergunta para A13.	clacla o q q é your?	Dúvida linguística real	A10/ A13	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "dear" e pergunta para A10.	o que é DEAR?	Dúvida linguística real	A15/ A10	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "to meet".	sor nao tem essa palavra TOMEET	Dúvida linguística real	A13	13

Entendi!	A aluna não entendeu imediatamente o significado de toda a frase a partir da soma das palavras, mas logo conseguiu entender	fica obrigado pela sua carta e a foto. E agradável/nao entendi/entendi	Solução de dúvida	A13	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "I want"	e I WANT	Dúvida linguística real	A13	13
É isso mesmo?	A aluna queria confirmar se "I want" é "carência".	CARENCIA???????	Pedido de confirmação de resposta	A13	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "my city"	o que é my city	Dúvida linguística real	A13	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de toda uma sentença.	sur outra mensagem WE HAVE A VERY BEAUTIFUL AND BIG CEMITERY IN SZCZCIN	Dúvida linguística real	A13	13
É isso mesmo?	A aluna queria confirmar se "beautiful" é "bonito".	sur BEAUTIFUL é bonito	Pedido de confirmação de hipótese	A13	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "szczin", mas ela não percebeu que este é o nome da cidade polonesa e não uma palavra da língua inglesa.	o que e szczin	Dúvida linguística real	A13	13
O que significa?	O aluno queria saber o significado de "dear".	pro. o q q significa "dear"? hein?	Dúvida linguística real	A10	13
O que significa?	O aluno queria saber o significado de toda uma sentença.	pro. o q q thank you for letter and your photo hein?	Dúvida linguística real	A10	13
O que significa?	O aluno queria saber o significado de toda uma sentença.	o q q significa: It's nice to meet you.?	Dúvida linguística real	A10	13
O que significa?	O aluno queria saber o significado de toda uma sentença.	I want to tell you about my city o q é isso?	Dúvida linguística real	A10	13
Dicionário	Dicionário não ajudou aluno.	pro. o q q significa :you por q no dicionario tem muita coisa mas não tem o significado!	Inadequação do dicionário	A10	13
O que significa?	O aluno queria saber o significado de "my city".	pro o q q significa : "my city"hein?	Dúvida linguística real	A10	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de toda uma sentença.	o que é essa frase quer dizer/What about your town	Dúvida linguística real	A15	13

O que significa?	A aluna queria saber o significado de toda uma sentença.	e o que é YOUR TOWN?	Dúvida linguística real	A15	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "dear".	o que é DEAR?	Dúvida linguística real	A15	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "for" na frase "thank you for letter and your photo".	o que é for?	Dúvida linguística real	A15	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de toda uma sentença.	o que significa: There is a restaurant in the castle?	Dúvida linguística real	A15	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de toda uma sentença.	o que significa: You can watch a play because there is a theatre in the castle.	Dúvida linguística real	A15	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "it's".	professor o que significa It's	Dúvida linguística real	A03	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "to"	professoro que significa to!	Dúvida linguística real	A03	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "want"	o que significa want	Dúvida linguística real	A03	13
O que significa?	A aluna queria saber o significado de "to meet" no final da frase "Thank you for your letter and photo. It's nice to meet you".	oh o senhor perguntou a frase (+) essa frase completa (+) aí no final tem essa palavra que eu não tô achando no dicionário.	Dúvida linguística real	A13	13
É isso mesmo?	O aluno queria confirmar a tradução de "I want to tell you about my city".	professor porque tá aqui oh (+) eu quero contar (+) ai vai colocar você?	Pedido de confirmação de tradução	A10	13
Dicionário	Dicionário não ajudou aluno. A tradução "ao redor" da palavra "about" não fez sentido na frase que o aluno traduzia.	porque oh (+) cadê (+) aqui (+) eu quero contar pra você ao redor (+) ai: entendeu?	Inadequação do dicionário	A10	13

Anexo 5

E-mails escritos pelos alunos do G3

Tema: “My favourite singer/band”

<p>Hi Magdalena,</p> <p>The Singers that I like the most are Guilherme & Santiago and the song is “heart”. Guilherme is short, brunette and thin. Santiago is short, blond and thin. They gave two shows in my city.</p> <p>Bye, bye</p> <p>A1</p>
<p>Hello Alicja,</p> <p>How are you? Here is your friend A4. I am sending this e – mail to speak about Brazilian music. The singer that I like the most is Pitty, she sings national rock. She is redhead and she has the style of rock. I like the song “Admirável chip novo” (“Admirable new chip”) so much. I will send it to you.</p> <p>Bye-bye</p> <p>A4.</p>
<p>Hello Mônica,</p> <p>This e-mail is about my favorite singer. His name is Dudu Nobre, he sings "pagode". My favorite song is "Goiabada Cascão". The song is about an old sweet made of guava. The singer is like me: brunette, black hair and he wears glasses. I am sending you the song "Goiabada Cascão". I hope that you like my e-mail. Send me an e-mail about your favorite singer and song, please.</p> <p>Goodbye</p> <p>A2</p>
<p>Hello Paulina,</p> <p>Here is A3, this e-mail is about Brazilian music. We have many kinds of music: hip hop, pop, rock, country, pagode, mpb and others.</p>

I like pop the most: Sandy and Junior, Wanessa Camargo, Kelly- key, Luka. These are Brazilian singers that sing pop. The singers I like the most are Sandy e Junior, they are sister and brother, and they are beautiful.

They make success in Brazil and in other countries, they already recorded one international Cd.

The song that I like is "VOCÊ PRA SEMPRE". In the song, Sandy speaks that she is jealous of a boyfriend and she is envy of everything that touches him.

Thank you for your e-mail.

I am sending you the song "você para sempre"

So long,

A3

Hi Madzia,

My favorite band is Charlie Brown Jr.

They sing national rock and all of them have tattoos and piercing.

The music that I like more is "Só por uma noite" ("only for one night").

I will send you my favorite song tomorrow.

Kisses,

A5

Hi Martyna,

First of all, thanks for your e-mail with photos.

I want to speak about my favourite band and song.

My favourite band is REAÇÃO EM CADEIA and my favourite song is "Me odeie".

They live in SÃO PAULO city, but they give shows abroad

My teacher will send you my favorite song.

Bye-bye

A11

Hi Karina,

Here is your friend, A10. I am sending this e-mail to speak about my favorite band: "Babado Novo". They sing "Axé" music that is a kind of brisk music and you can dance. The songs that I like the most are "Babado Novo" and "Foto na estante" ("Photo in the bookcase")

I am sending you the song "Foto na estante".

XOXOXO

A10

Hello Kaja,

Here is your friend, A8. I am sending you this e-mail to talk speak about Brazilian music and singers. We have many types of music: pop, country, MPB (Brazilian popular music), samba, forró.

My favorite singers are Guilherme e Santiago, they sing country music. I like so much the song "Está chovendo estrelas (It's raining stars). They sing well and are handsome. Those are my favorite singers.

What's your favorite singer?

Good bye

A8

Hi Asia,

Thanks for your e-mail.

I am sending you this e-mail to speak about my favorite band.

Bruno & Marrone is a country couple of singers (sic) much loved in Brazil.

They already sold millions and millions of CDs.

In my opinion, their most successful song is "Dormi na Praça" ("I slept in the square").

The song is about a man that is waking in the street and he is speaking with the stars and with the moon.

He sat in the bench trying to forget his girlfriend and he dreamed about a provokating (sic) woman. She kissed and hugged him sweetly. Then a guard woke him and he said:

"Sir guard, I am not a tramp, I am not a delinquent, I am a solitaire guy. I slept in the square thinking about her".

I am sending you the song.

Did you like the song?

Bye Bye

A9

Hello Natalia,

I am sending you this e-mail to speak about my favorite singer. Felipe Dilon is one very handsome singer. He is "carioca" because he is from Rio de Janeiro. He is 17 years old and thin. He has curly hair and plays an electric guitar. Most of his songs are pop. My favorite song is "Musa do verão" ("Muse of summer"). The song is about a beautiful girl that stays on the beach. He just recorded one CD this month.

I hope that you like my singer. I will send the song later.

Bye-bye

A12